



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FILOMENA MARIA GONÇALVES DA SILVA CORDEIRO MOITA

GAMES

CONTEXTO CULTURAL E CURRICULAR JUVENIL

João Pessoa
2006

FILOMENA MARIA GONÇALVES DA SILVA CORDEIRO MOITA

GAMES

CONTEXTO CULTURAL E CURRICULAR JUVENIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Comunicação e Cultura da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia

**João Pessoa
2006**

FILOMENA MARIA GONÇALVES DA SILVA CORDEIRO MOITA

GAMES: CONTEXTO CULTURAL E CURRÍCULAR JUVENIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Comunicação e Cultura da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO EM: 22/09/2006

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia
Orientador– PPGE / UFPB

Profª Drª Guilhermina Lobato Miranda
Co-orientadora
Universidade de Lisboa-UL

Profª. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Luis Gonzaga Gonçalves
Universidade Federal da Paraíba – PPGE / UFPB

***Para
José Rafael Cordeiro Moita
e, igualmente para Carla, Pedro, Alfredo,
Yara,
Gabriela e Rafael — Rui Pedro e João
Pedro
pelas razões que nossos corações conhecem.***

AGRADECIMENTOS

Meu barco não está mais à deriva.
Terra à vista!
Sociedade do conhecimento.
Meu pensamento, meu coração estão agora mais calmos!
A impressão é de que não estou mais só.
Cheguei a um porto seguro!
Filomena jul/2006

Interrogações e mais interrogações levaram-me a remar.

Iluminada por Deus, o timoneiro dessa minha viagem,

remei ... remei e cheguei!

Não sei se é o porto seguro.

Mas é o meu porto. Mais tranqüila, sinto agora que tenho outros pares com quem dialogar.

Foi criada, durante o I Seminário de Jogos Eletrônicos e Educação, em Salvador, em outubro de 2005, por um grupo de pesquisadores, a Rede Brasileira de Jogos Eletrônicos e Educação. Inicialmente, somos 10, das áreas de informática, comunicação, design e educação, a quem quero agradecer, em especial, a Lynn Alves.

Quero agradecer também ao Afonso Celso Scocuglia meu orientador, Guilhermina L. Miranda, Ana Rosa M. Gonçalves, Arnaud Lima, Lynn Alves, Elisa Gonsalves, Luís Gonzaga, Miriam A. Aquino e Maria Eulina P. Carvalho. Aos meus amigos Fernando Andrade, Paulo Márcio, Fernando Ramos e Zé, Rui Monteiro (in memoriam) e Mila, Ângela e Abílio Fonseca. À professora Rejane, que procedeu à minuciosa revisão lingüística, à minha família, a todos os professores, professoras e colegas da 1ª turma do Doutorado, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba; aos funcionários do PPGE, aos professores e colegas que dividiram comigo discussões e interlocuções durante o Doutorado sandwich na Universidade de Lisboa. Quero agradecer, aos jovens jogadores que de forma gentil participaram e em especial aos “egos focais” que muito contribuíram para o sucesso desta investigação. Enfim, quero agradecer, à banca examinadora que se dispôs a ler antecipadamente a tese da qual surgiram frutíferas interlocuções e finalmente agradeço de todo o coração, a todos e a todas que contribuíram para que aportasse nesse porto em segurança.

Expresso, ainda, meus agradecimentos à CAPES, cujo apoio, sob a forma da concessão de uma bolsa de estudos — modalidade Doutorado sandwich, na Universidade de Lisboa, tornou possível um maior enriquecimento desta investigação com a possibilidade de interlocução com Sílvia Silva do ISCTE e Machado Paes do ISCS ambos professores da Universidade de Lisboa e ao professor António Nóvoa cuja ajuda tornou meus estudos naquela universidade o mais agradável possível.

Mas a viagem continua. Quero, assim, convidar a todos e a todas que lerem esta tese a participarem de minha viagem ...!

*Quando as pessoas aprendem a jogar games, eles estão
aprendendo um
letramento novo.*
James Paul Gee, 2003

*Só quem não amar os filhos
vai querer dinamitar os trilhos da história
onde passou passarada
passa agora a garotada destino ao futuro*
Gilberto Gil

RESUMO

A tese analisa o currículo implícito nos games, ou seja, a produção de saberes, habilidades, competências, valores, atitudes e comportamentos, mediatizados por esses artefatos, por jovens que frequentam ambientes dos games (LAN Houses) nas cidades de João Pessoa (Brasil) e Lisboa (Portugal). Foi estabelecido amplo diálogo com autores que refletem sobre essa questão, entre eles, Greenfield (1988,1996), Turkle (1995/1997), Aarseth (2005), Burnham (1998), Macedo (2005), Lima JR.(2005), Alves (2005) e com dois grupos de jogadores (cinco brasileiros e cinco portugueses). Sem a pretensão de generalização dos dados, a escuta dos entrevistados e as observações nos ambientes das LAN Houses foram conduzidas pelas diretrizes do estudo de caso com uma forte escolha exploratória, por ser um estudo realmente novo, com a possibilidade de contribuir para a sistematização de uma nova teoria. Nesse sentido, para a análise crítica dos dados coletados, a investigação foi subsidiada pelo instrumento de análise e interpretação dos procedimentos metodológicos e instrumentais da “Grounded Theory” - como complementação, inclusive, pela sua especificidade de também ter compromisso com a teorização (STRAUSS ; CORBIN, 1990/1998). O estudo revelou que os games, enquanto espaços de escolhas mais espontâneas, de lazer, de ser e de currículo não impositivo, conseguem esclarecer melhor as áreas de interesse e de aprendizagem dos jovens. Os dados coletados permitiram a identificação de que o contexto dos games possibilita um espaço de aprendizagens, de “bricolagens”, um contexto cultural - entendendo aqui o cultural, dentro de uma nova visão tecnológica que perpassa todos os âmbitos sociais onde se fazem e refazem novas sociabilidades e identidades, respeitando-se pluralidades e singularidades. Um espaço de construção de currículo aberto e autônomo, conectado com o lúdico, o prazer, o subjetivo e a simulação. Tais características vão se estabelecer e justificar uma nova expressão curricular que não tem a ver com conhecimentos do currículo escolar, mas com um currículo dentro da cultura da tecnologia da comunicação e informação e, neste caso específico, aqui investigado, o contexto dos games. Por tudo isso, a investigação apontou que esse lastro de saberes constitui-se num currículo cultural juvenil. Neste sentido, somos convocados a ter uma visão mais ampla da educação e dos games. Sua lógica e atrativos motivacionais, devem ser entendidos como uma possibilidade de inovação, um caminho a mais para lastrear o amplo espaço da educação da juventude.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Currículo Cultural. Games. Juventude

ABSTRACT

The thesis analyses the underlying curriculum in the games, that is, the knowledge production, skills, competence, values, attitudes and behaviours, which are provided by these artifacts, by youngsters who attend game stores (LAN Houses) in the cities of João Pessoa/ Brazil and Lisbon / Portugal. A very intensive dialogue was maintained with authors who reflect on this subject, among them, Greenfield (1988,1996), Turkle (1995/1997), Aarseth (2005), Burnham (1998), Macedo (2005), Lima JR.(2005), Alves (2005) and with two groups of players (five Brazilian and five Portuguese). With no intention of data generalization, the interviews and the observations accomplished in the LAN Houses were conducted by the case study guidelines, with an outstanding exploratory choice for being actually a new study, with the possibility of contributing for a new theory systematization. In this sense, for the critical analysis of the collected data, the investigation was aided by the analysis and interpretation instrument of “Grounded Theory’s” methodological and instrumental procedures – as a complement, specially due to its commitment with the theory (STRAUSS; CORBIN, 1990/1998). The research reveals that the games while natural space of leisure or part of an authoritative curriculum, elucidates better the interest areas and learning process of young people. The collected data allowed the identification that the game context provides a learning environment, “a craftsmanship”, a cultural context – here cultural understood as a new technological view which is related to all social scopes where the new goodfellowships and identities are made and remade, respecting pluralities and singularities – a curriculum design environment – open, autonomous, concerned with the playful aspects, the pleasure, the subjective, the simulation. Once these youngsters are involved by the games and in their relationships with the partners, knowledge takes place. Such characteristics will establish and warrant a new curriculum expression not related to knowledge present in the school curriculum, but with a curriculum within the communication and information technological culture and, in this specific case here researched, the game context. Hence, this research pointed out that this knowledge basis is, in fact, a cultural juvenile curriculum. In this sense, we are convinced to understand in a much amplified spectrum of the education process and the games itself. Its logic and attractive motivation should be understood as an innovation possibility, a way to ballast the ample and large space of study for youth education process.

Key-words: Education. Curriculum. Cultural Curriculum. Games. Youth.

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 - PRIMARY DOCUMENT 1 – ENTREVISTAS DE GRUPO DE “JOGADORES PORTUGUESES”	115
QUADRO 2 - PRIMARY DOCUMENT 1 – ENTREVISTAS DE GRUPO DE “JOGADORES BRASILEIROS”	117
QUADRO 3 - EXEMPLOS DE MEMOS – ENTREVISTA INDIVIDUAL	119
QUADRO 4 - EXEMPLO DE MEMO: JUSTIFICATIVA PELA PREFERÊNCIA DOS JOGOS ..	119
QUADRO 5 - EXEMPLO DE MEMO: CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTA	119
QUADRO 6 - EXEMPLOS DE SEGMENTOS: ENTREVISTA DE GRUPO (PD2)	119
QUADRO 7 – PRINCIPAIS CONCEITOS DO ATLAS.TI	120

LISTAS DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1 - SUBCATEGORIA APRENDIZAGEM	144
DIAGRAMA 2 - SUBCATEGORIA APRENDIZAGEM COLABORATIVA	150
DIAGRAMA 3 - SUBCATEGORIA IDENTIDADE	152
DIAGRAMA 4 - SUBCATEGORIA SOCIALIZAÇÃO	154
DIAGRAMA 5 - CATEGORIA CURRÍCULO CULTURAL “JOGADORES BRASILEIROS”	158
DIAGRAMA 6 - CATEGORIA CURRÍCULO CULTURAL “JOGADORES PORTUGUESES”	159

SUMÁRIO

1	OS PONTOS DE PARTIDA: CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA..	13
1.1	DELIMITANDO O TEMA	14
1.2	PERCURSO: OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	19
1.3	ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO	22
2	O JOGO: O HOMO SAPIENS E O HOMO LUDENS.....	23
3	GAMES: NOVAS FORMAS DE SENTIR, PENSAR, AGIR E INTERAGIR	29
3.1	MAS COMO DEFINI-LOS?	29
3.2	ELES OU ELAS: QUEM JOGA?	30
3.3	QUE EFEITOS PRODUZEM?.....	36
3.4	GAMES: CULTURA DE SIMULAÇÃO	59
3.4.1	MAS, E A CULTURA DOS GAMES? QUE CULTURA É ESSA?	59
3.5	GERAÇÃO @: NOVAS IDENTID@DES NA DIVERSIDADE.....	65
3.5.1	QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO @?	71
3.6	GAMES: CONTEXTO DE CULTURA E DE CONHECIMENTO	74
3.6.1	COMO SE EXPRESSA, NA PRÁTICA, ESSA CULTURA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA E A SUA LIGAÇÃO COM A COMUNIDADE?.....	79
3.6.2	NOVAS SOCI@BILIDADES.....	81
3.6.3	SOCIABILIDADE MEDI@DA	82
4	CURRÍCULO E GAMES: POSSIBILIDADES DE REL@ÇÃO?	85
4.1	CURRÍCULO: INTERFACE ENTRE O CULTURAL, O COMPLEXO E O MULTIRREFERENCIAL	89
4.2	POR UM CURRÍCULO EM DEVIR: DAS BRECHAS ÀS NOVAS METÁFORAS.....	97
5	ENTRELAÇANDO OS FIOS: TECENDO A REDE DAS FALAS DE ATORES E AUTORES	106
5.1	JOÃO PESSOA E LISBOA: DOIS ESTUDOS DE CASO	108
5.2	CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA: OS SUJEITOS APÓS AS DIVERSAS APROXIMAÇÕES	108
5.2.1	ESTUDO DE CASO 01: JOÃO PESSOA.....	109
5.2.2	ESTUDO DE CASO 02: LISBOA	110
5.3	OS INSTRUMENTOS	111
5.3.1	ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....	111
5.3.2	ENTREVISTAS DE GRUPO.....	113
5.3.3	NOTAS DE CAMPO.....	114
5.4	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	115

5.4.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	116
5.4.1.1 ESTUDO DE CASO 1: QUEM SÃO E O QUE APRENDEM OS JOVENS JOGADORES BRASILEIROS?.....	116
5.4.1.2 ESTUDO DE CASO 2: QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS JOVENS QUE FREQUËNTAM AS LANS?.....	128
6 CURRÍCULO CULTURAL JUVENIL: REFLEXÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Individual	168
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista em Grupo.....	171
ANEXO A – Certidão do Comitê de Ética em Pesquisa.....	172

1 OS PONTOS DE PARTIDA: CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA

... além dos problemas que já tenho, meus filhos só vivem naqueles playgames, não sei o que faço, para proibir. A professora reclama porque faltam às aulas. Olhe, eles chegam a roubar dinheiro, moedas que eu escondo para comprar o pão, ou pedem na rua, e vão para o boteco jogar, ficam horas jogando. Não aprendem nada. Não entendo como podem ficar tanto tempo na frente daquelas máquinas. (Mãe de um jovem jogador brasileiro)

Fogem da escola, todas as moedas que encontram escondem para jogar, ficam horas jogando. Não agüento! Faltam às aulas, a professora reclama. Dizem que a escola não tem interesse. Mas o que aprendem com aqueles jogos? O que aprendem ali, nada... mas não conseguem ficar longe daquelas máquinas... é um inferno. (avó de jovens jogadores brasileiros)

As palavras dessa mãe e dessa avó espelham o pensamento de familiares sobre os *games* e foram o ponto de partida para esta investigação, que emergiu em pesquisa anterior (MOITA, 1999) com mulheres de periferia. Durante a entrevista, em profundidade, chegaram a afirmar que já tinham pedido ajuda aos programas de rádio para ver se havia uma forma de proibir aquelas casas de jogos, os *playgames*. Assim, tomou forma a necessidade de estudar os jovens e suas relações com os *games*. Nesse sentido, debrucei-me sobre a literatura específica e verifiquei que a preocupação não era só minha, mas da imprensa, de autoridades civis e políticas e de outros pesquisadores.

Os *games* constituem uma das conseqüências do avanço tecnológico e da convergência do computador para as telecomunicações, transformando-o em poderosa máquina de comunicação e informação. Assim, nas últimas décadas, crianças, em todo o mundo, fascinam-se com *games* e passam mais horas frente a telas de computador do que a maioria dos seus pais, avós e professores gostariam. Santaella (2003) refere que quaisquer meios de comunicação ou mídia são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio. Gee (2004), defende que jogar *games* é ser alfabetizado de uma nova forma.

Com uma curta história, ainda são poucas as pesquisas que vêm dedicando-se à análise dos jogos eletrônicos. Tais estudos requerem uma busca em vários campos do

conhecimento, já que o estudo dos *games* interliga educação, comunicação, sociologia e antropologia no enfoque da juventude.

Para Aarseth (1998, 2005), os *games* são um gênero artístico por si mesmo, um campo estético único de possibilidades, que deve ser julgado em seus próprios termos. Trata-se, ainda, segundo o autor, de um expressivo e complexo fenômeno cultural, estético e de linguagem, que foi capaz de desenvolver, em seu curto período de existência, toda a retórica própria que cumpre ser investigada. Tem atraído para seu estudo diversas áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Semiótica, a Psicologia, a Antropologia, as Ciências da Computação, a Engenharia Elétrica, o Design, a Computação Gráfica, a Educação, a Animação, a Crítica Literária e Arte.

Além de ser híbridos, pois, para a sua elaboração, envolvem-se programação, roteiro de navegação, design de interface, técnicas de animação, usabilidade, os *games* são poli e metamórficos, pois se transformam em uma velocidade surpreendente, não se deixando agarrar em categorias e classificações fixas. Por isso a pertinência de se compreender empiricamente, em toda a sua amplitude, sua importância para a aprendizagem das crianças e dos jovens.

No contexto dos *games*, que conhecimento produzem os jovens? De que significados se apropriam? O que aprendem nos espaços de imagens e sons mediatizados pelas máquinas eletrônicas? Será ali um espaço de socialização, de troca de conhecimentos entre pares, não entendido pelos adultos? Quem frequenta aquele espaço? Os *games* e seu contexto contêm um currículo implícito? Que currículo é esse?

Nesse sentido os *games* constituem um contexto cultural-curricular juvenil que demanda um estudo multidisciplinar, já que são distintas as origens e a natureza dos campos de conhecimento envolvidos.

1.1 DELIMITANDO O TEMA

O objetivo deste trabalho circunscreve-se ao estudo da experiência formativa vivenciada por jovens, mediatizada pelos *games*: um contexto de aprendizagens, constituindo um currículo cultural juvenil.

Vive-se numa sociedade audiovisual eletrônica, que comporta um currículo cultural, ou seja, um conjunto mais ou menos organizado de informações, valores e saberes que, via produtos culturais (neste caso, audiovisuais), atravessam o cotidiano das pessoas e interferem

em suas formas de ver, de sentir, de pensar, de aprender. As relações dos jovens com esse tipo de mídia constroem imaginários e ajudam a produzir identidades.

Acredito, então, que investigar hoje as relações de jovens com os artefatos audiovisuais eletrônicos, digitais é uma questão emergente, uma vez que, dentro de uma concepção ampliada de currículo e espaços de poder-saber, num sentido foucaultiano (1996), os artefatos culturais, construídos além dos muros escolares, vêm influenciando os conhecimentos dos sujeitos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo.

Na modernidade, observou-se o crescimento significativo dos processos de socialização e da comunicação através de mídias típicas de massa (o impresso, depois os sinais eletrônicos) que funcionam como modalidades de reorganização do tempo e do espaço e não apenas refletem as realidades como, em certa medida, formam-nas. Para as/os jovens, o artefato eletrônico proporciona estímulo e interatividade, condições indispensáveis para prender a atenção nas suas imagens-sons-narrativas.

Parece-me promissor lançar mão de uma figura da ficção científica: o cyborg¹, que não se constitui meramente um corpo com partes eletro-eletrônicas. A "fusão" (o "novo" ser) nasce das interações propostas pela máquina e das interações percebidas e internalizadas pelo indivíduo, não ficando claro "quem fez e quem é feito na relação homem/máquina" (HARAWAY, 1994, p.278). Essas percepções podem ser de origem visual, sonora e proprioceptiva, quer dizer, todo o corpo está envolvido. Num cenário das novas tecnologias, Green e Biguim (1995, p. 236) argumentam que:

A velocidade se traduz na capacidade de fazer mais coisas no tempo equivalente ao limite inferior da percepção humana – ‘o piscar de olhos’. Os vínculos perceptuais – isto é, o som e a imagem [e estímulos proprioceptivos] – têm, cada vez menos, aparência de máquina e, conseqüentemente, as uniões feitas entre a máquina e a/o humano/a (cyborgs) tornam-se mais "naturais".

A naturalização desses vínculos perceptuais vem mostrando, cada vez mais, como estão estreitas, perturbadoras e provavelmente prazerosas as interações entre o humano e a máquina. Como lembra Haraway (1994, p. 269), as tecnologias, tais como *videogames* e televisões altamente miniaturizadas, parecem cruciais na produção de modernas formas de ‘vida privada’. É nesse cenário que crianças e jovens estão cada vez mais construindo suas

¹Filme dirigido por Albert Pyun, estrelado por Jean Claude Van Damme, 1989. Disponível em: <<http://www.precomania.com>>. Acesso 26 de jan2003.

percepções de mundo, suas identidades, suas subjetividades. Eles/elas próprios (as) vão se constituindo como sujeitos de relações de poder-saber, mas também como objetos das relações de poder que circulam pela e com a máquina.

Os artefatos culturais sempre expressam/contêm conhecimentos, significados e valores, pois foram desenvolvidos em um dado contexto por sujeitos, segundo suas necessidades e desejos, e são perpetuados por outros sujeitos. Defende-se então, nessa perspectiva, que, na relação dos jovens com os artefatos, é produzido um conhecimento mediado pela tecnologia que, aqui, são os jogos eletrônicos (meio-jogos eletrônicos), tendo como sujeito o jovem jogador. Existe uma interatividade entre sujeito, máquina (jogo) e idéia passada pela narrativa em imagem e som mediada pela técnica. Uma interatividade que se caracteriza pela possibilidade — crescente com a evolução dos dispositivos técnicos — de transformar os envolvidos na comunicação, ao mesmo tempo, em emissores e receptores da mensagem (LÉVY,1999).

No entanto, segundo Levy (2001, p. 106), “falta recuo para avaliar de forma plena todas as conseqüências desta mutação tecnológica sobre as profissões”, por exemplo. Acrescenta-se: com as novas tecnologias *high tech* se infiltrando em vários campos, como na genética, na informática, na velocidade de transmissão de informações, na produção de armamentos, no universo doméstico e no lazer, nos brinquedos infantis, desde muito cedo, quais as conseqüências no processo formativo das crianças e dos jovens?

Nos espaços de jogo, os jovens têm acesso a técnicas de simulação, imagens interativas que, segundo Levy (2001, p. 165), “não substituem os raciocínios humanos, mas prolongam e transformam a capacidade de imaginação e de pensamento”. Recorrendo a Castells (2001), todas as expressões culturais, da pior à melhor, da mais elitista a mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso, afirma o autor, “elas constroem um novo ambiente simbólico. Fazem da virtualidade nossa realidade” (2001, p.395).

Assim, defendo que, como ambientes virtuais, os *games* são lugares privilegiados de aprendizagem onde co-habitam a co-construção do conhecimento, a interatividade, a intersubjetividade, a autonomia e o alcance de uma consciência crítica nos indivíduos, constituindo novos paradigmas epistemológicos da educação, em oposição à perspectiva educacional tradicional ainda vigente em muitas de nossas escolas que, não sintonizadas com

a realidade do mundo que em vivemos, não oferecem um ensino eficiente e sensível às experiências e dificuldades vividas no cotidiano pelos seus educandos².

Para tanto, implicam uma nova concepção do que vem a ser o conceito de *ambiente* de aprendizagem. Ambiente vem de *ambi*, que significa ao redor, e *ente*, que remete a ação, qualidade e estado, conduzindo-nos à idéia de *lugar* ou *espaço envolvente*. Nesse contexto semântico, um ambiente proporciona, ecológica e dinamicamente, relações entre organismos e seu meio circundante na manutenção e evolução da vida.

O termo virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, e significa força, potência, sendo ainda comum sua aplicação para designar alguma coisa que não existe, ou para representar algo fora da realidade, opondo-se, assim, ao real. Para Lévy (1996), o virtual não se opõe ao real, e sim ao atual, pois virtual não existe em ato, mas em potência. O autor busca a metáfora da árvore e da semente para explicar que toda semente é potencialmente uma árvore, ou seja, na semente, a árvore não tem existência em ato, mas em potência. No entanto, nem tudo o que é virtual necessariamente se atualizará, até mesmo a semente; caso ela seja engolida por um pássaro, nunca chegará a ser uma árvore.

Para o autor, há uma falsa oposição entre o real e o virtual. Frequentemente, a palavra virtual tem sido usada "para significar a pura e simples ausência de existência, a realidade supondo uma efetuação material, uma presença tangível" (LÉVY, 1996, p.15), afirma. De fato, o autor assenta sua base inicial do conceito de virtual enfatizando, sobremaneira, as alterações que ele traz nas concepções de espaço - desterritorialização - e de tempo - o desprendimento do aqui e agora. Ou seja, "o virtual usa novos espaços e novas velocidades, sempre problematizando e reinventando o mundo" (LÉVY, 1996, p.24).

Nesse sentido, no virtual, os limites de espaço e tempo não são mais dados e há um compartilhamento de tudo, tornando difícil distinguir o que é público do que é privado, o que é próprio do que é comum, o que é subjetivo do que é objetivo. Em outras palavras, no processo de virtualização — seja aplicado ao corpo, ao texto, aos *games* — os lugares e tempos se misturam; as fronteiras nítidas dão lugar a uma fractalização das instituições e explode uma nova possibilidade de percepção do mundo, projeções, reviravoltas culturais, intensificações com altíssimo impacto sobre a aventura da autocriação, enfim, resplandecência do ser humano.

² O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem produzido um volume significativo de dados sobre os desempenhos dos alunos e os seus fatores associados. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para_superar_fracasso_escolar.htm>. Acesso em dez de 2005.

É dentro dessa concepção que vejo o contexto dos *games*, um espaço fecundo de significação, onde os jovens jogadores interagem potencializando e virtualizando o conhecimento, a invenção e, logo, a aprendizagem. Um espaço virtual, mas real, que pode indicar a capacidade de os jovens jogadores reinventarem — construir novos saberes, ressignificando suas práticas.

De acordo com as teorias contextualistas (*situated learning*), surgidas na década de 1980, inspiradas em uma psicologia mais ecológica que estruturalista, é necessário levar em consideração, além do sujeito, os contextos sociais e culturais onde ocorre a aprendizagem (MIRANDA, 2003).

Assim, os jovens aprendem não só com o que lhes é diretamente ensinado, mas desenvolvem padrões de participação nas práticas desenvolvidas em cada comunidade, neste caso, a comunidade dos *games*, o que inclui as práticas discursivas, o saber-fazer e a utilização dos diferentes recursos. Os conhecimentos encontram-se, por isso, associados aos contextos que lhes dão sentido.

Nessa perspectiva, defendo que existe um currículo cultural resultante de uma aprendizagem construtivista social, um conhecimento construído num processo de exploração, experimentação, discussão e reflexão colaborativa, realizado não só de forma ativa pelo jovem jogador, mas também nas relações grupais ou daquela comunidade de aprendizagem.

Tal aprendizagem envolve a apropriação e produção de significados pelos jovens, contextualizada nas narrativas em imagens-sons dos *games*. Em suma, parto do pressuposto de que os jovens constroem aprendizagens mediatizadas pelos *games*, apropriam-se de conhecimentos e constroem um currículo cultural que contribui com novos saberes a partir dos significados atribuídos por cada um e pelas interações grupais. Essas aprendizagens parecem ser desconhecidas e desvalorizadas pela família e pela escola.

Portanto, este estudo objetiva contribuir para uma compreensão ampliada do currículo, particularmente daquele que se reveste de informações, saberes, significados e valores, resultantes de experiências vividas no cotidiano fora da escola, dentro dessa nova cultura da tecnologia da comunicação e informação, neste caso específico, o contexto dos *games*.

1.2 PERCURSO: OBJETIVOS E METODOLOGIA

Esta investigação objetivou **analisar** a possibilidade de um currículo dos *games*, ou seja, a produção de saberes, habilidades, competências, valores, atitudes e comportamentos, mediatizada por esses artefatos, por jovens das cidades de João Pessoa / Brasil e Lisboa / Portugal.

Para tanto, percorri, especificamente, várias etapas: **conhecer** as práticas e formas de sociabilidade do cotidiano de jovens jogadores que freqüentavam ambientes de *games* (LAN Houses)³ em João Pessoa e Lisboa; **caracterizar** tais ambientes como currículo cultural, ou seja, o que proporcionam em termos de informações, relações e significados, traduzidos em comportamentos, atitudes, valores, imaginários, percepções sobre a realidade, sobre si mesmos e os outros, enfim, identidades; **comparar** ambientes de *games* e experiências dos jovens jogadores em João Pessoa e Lisboa, a fim de assinalar o que chamo de currículo cultural juvenil.

Parti das seguintes questões provisórias apoiadas em revisão de literatura preliminar: Quem são os/as jovens que freqüentam as salas de jogos? O que aprendem? Que conhecimentos produzem e que modos singulares de aprender desenvolvem a partir dos *games*? Será ali um ambiente de novas sociabilidades, de troca de saberes entre pares, de construção de significados e identidades? Os *games* e seu contexto contêm um currículo implícito? Que currículo é esse?

A opção metodológica foi pelo estudo de caso exploratório, porque o objeto é novo, tratando-se de uma primeira aproximação. Inspirei-me nos procedimentos metodológicos e instrumentais da “*Grounded Theory*” (STRAUSS ; CORBIN, 1990/1998). Além do mais, dada a especificidade e característica inovadora da temática estudada e visando a um estudo comparativo, não tive a pretensão de generalizar os dados (BOGDAN ; BIKLEN, 1994).

Segundo Borba (1998, p.17), “é na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração ‘*n loco*’ das metodologias e a composição inteligente das mesmas”. Assim, decidi

³ O termo LAN foi extraído das letras iniciais de — Local Area Network —, que quer dizer "rede local". Constitui-se numa loja ou local de entretenimento, caracterizado por ter diversos computadores de última geração, conectados em rede, de modo a permitir a interação de dezenas de jogadores. O conceito de LAN House foi inicialmente introduzido e difundido na Coréia, em 1996, chegando ao Brasil em 1998. A tradução para o português poderia ser "casa de jogos para computador". O plural é LAN Houses. Disponível em: <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=201&rv=Gramatica>>, acesso em jan/2004.

“transitar” por métodos diferentes — o estudo de caso e a “*Grounded Theory*”—, que se completam e dialogam na tarefa de compreender o fenômeno estudado, possibilidade já utilizada por pesquisadores (LIMA, 2005; BORBA, 1998).

Para construir os dois estudos de caso, em João Pessoa e em Lisboa, realizei várias aproximações empíricas em ambas as cidades, que se desenvolveram em diversos momentos e que serão descritos com minúcia no capítulo metodológico da tese.

No que diz respeito aos sujeitos e ao local de estudo, cabe aqui ressaltar que realizei várias visitas a LAN Houses em ambas as cidades, diversos contatos com jovens jogadores, aplicação de entrevistas semi-estruturadas a aproximadamente 20 jovens, na faixa etária dos 16 aos 24 anos, mas a pesquisa final só foi possível de ser realizada com o acompanhamento, a observação e a análise das falas de 10 (dez) jovens: 05 (cinco) jogadores portugueses⁴ e 05 (cinco) jogadores brasileiros.

Um dos critérios de acesso aos sujeitos e a composição de grupo de participantes da investigação foi o sistema de rede, no qual busquei um “ego” focal que dispunha de informações a respeito do segmento em estudo, que podia “mapear” o campo de investigação, “decodificar” o papel dos artefatos audiovisuais (jogos eletrônicos), indicar pessoas com as quais se relacionavam naquele meio e sugerir formas adequadas de abordagem.

Segundo Bott (1976, p. 299), “a rede é definida como todas ou algumas unidades focais (indivíduos ou grupos) com as quais um indivíduo particular ou um grupo está em contato”. Trata-se, aqui, de uma “*rede pessoal*”, onde existe um ego focal que está em contato direto ou indireto através de seus inter-relacionamentos com qualquer outra pessoa situada dentro da rede. Dessa forma, alguém do próprio meio, a partir do próprio ponto de vista, tem, relativamente, melhores condições de fornecer informações e descrever o contexto e os componentes do grupo do que alguém externo e que, inicialmente, observa de fora.

⁴ A inclusão de jovens jogadores portugueses deveu-se à possibilidade de investigar outro contexto cultural e averiguar semelhanças ou diferenças no perfil dos jovens jogadores, os tipos de jogos, interesses e conhecimentos adquiridos. Pelo fato de a temática em estudo ser recente e ainda alvo de poucas investigações, busquei ampliar o acesso a investigações, referências bem como possíveis contatos com outros pesquisadores, através de doutorado sandwish na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCE — da Universidade de Lisboa – UL, viabilizado pela concessão de uma bolsa da CAPES.

Minha nacionalidade portuguesa facilitou o acesso ao campo empírico por várias razões, dentre elas as quais, o conhecimento da cartografia da cidade, a localização e o acesso a salões de jogos e LAN Houses assim como o contato com os jovens jogadores.

Dado o tempo de permanência permitido pela CAPES e uma vez que cada cidade tem vida própria, sem as informações prévias que já fazem parte de minha história de vida, certamente teria sido mais difícil compreender como a capital portuguesa funciona, como funcionam as LAN Houses, e, provavelmente, não iria muito longe ou teria mais dificuldades no acesso e na compreensão das falas do grupo de jovens jogadores.

Um outro critério foi a determinação da faixa etária, no que diz respeito ao conceito de juventude. Nas palavras de Abramovay et al. (2002, p. 24), e, segundo as definições adotadas pela Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde – OPS/OMS, adolescência e juventude se diferenciam por suas especificidades fisiológicas, psicológicas e sociológicas. Para a OPS/OMS, a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleram o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrange as idades de 10 a 19 anos e é dividida em etapas: pré-adolescência (de 10 a 14 anos) e adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Nesta investigação, foi utilizado o conceito de juventude adotado pela UNESCO⁵, que resume uma categoria essencialmente sociológica, indica o processo de preparação dos indivíduos para assumirem o papel de adultos na sociedade, tanto no plano familiar quanto profissional, e corresponde à faixa etária de 16 a 24 anos.

Após a decisão dos critérios acima citados, definida a população que seria estudada e determinados os instrumentos a serem utilizados, o projeto foi encaminhado à Comissão de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, que passou a certidão de certificação da pesquisa.

Passei então à coleta e análise de dados, que ocorreram simultaneamente. Dessa forma, fui entrevistando, analisando, e só terminei quando a informação já não acrescentava diversidade às categorias. Observei as fases de codificação propostas por Strauss e Corbin (1990/1998) – codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva, à medida que fazia as aproximações empíricas, entrevistava e observava.

A codificação aberta correspondeu ao processo de criar e categorizar as unidades de análise. Com os dados obtidos, formei esquemas que representam aprendizagem, aprendizagem colaborativa, socialização e identidade, ou seja, subcategorias, a partir das quais surge o diagrama da categoria principal: relação currículo e cultura que aponta para o currículo cultural dos *games*.

Numa segunda etapa, a codificação axial permitiu reorganizar os dados, por exemplo, diferenciar e relacionar subcategorias, propriedades, ou seja, articular a categoria principal com as subcategorias. Por último, realizei a codificação seletiva que correspondeu à integração e ao apuramento da teoria. Como a *Grounded Theory* permite a elaboração de notas (memos) teóricas e metodológicas, esses elementos foram sendo acrescentados ao texto.

⁵ Ver homepage <<http://www.unesco.org/>>. Acesso em jan/2003.

O processo de análise foi marcado pela comparação constante de segmentos, conceitos, categorias e subcategorias.

Para a análise de dados qualitativos, utilizei o programa Atlas.ti (MUHR, 1997). Esse programa permitiu desenvolver um sistema de codificação e aplicá-lo ao texto de forma sistemática, criar comentários, visualizar codificações, notas teóricas e diagramas.

1.3 ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO

O percurso desta investigação inicia com uma introdução, em que procuro assinalar os pontos de partida: contextualização e delimitação do tema, e apresento a síntese da metodologia. Segue-se uma revisão de literatura sobre o *jogo e os games*, que tem o propósito de discutir conceitos e importância dos jogos para o desenvolvimento social, cognitivo, cultural e afetivo dos sujeitos. O recorte dos *games* aborda o conceito, os efeitos que produzem, a cultura de simulação, as novas identidades que se constroem na diversidade de culturas, de histórias de vida dos jovens jogadores e as *aprendizagens e novas sociabilidades* que emergem do contexto dos *games*.

A seguir, em *Currículo e os games*, discorro sobre os saberes provenientes do entrecruzamento de vários olhares e inteligibilidades e das trocas entre pares nas LAN houses. Metáforas ajudam a descrever o currículo cultural, complexo e multirreferencial que se constrói no e pelo contexto dos *games*.

Em *Entrelaçando os fios: tecendo a rede das falas de atores e autores*, apresento o entrelaçamento das vozes dos atores e autores que constituíram esta pesquisa.

Em conclusão, apresento minhas reflexões finais sobre esse ***currículo cultural juvenil***.

2 O JOGO: O HOMO SAPIENS E O HOMO LUDENS

Mas afinal, o que é jogo? Quais são suas características? A palavra jogo advém do latim *ludus*, *ludere*, que designava jogos infantis. Incorporado às línguas românicas, o termo *ludus* foi substituído por outros - *iocus*, *iocare*-, referindo-se também à representação cênica e aos jogos de azar.

Com o passar do tempo, ao termo associou-se a idéia de movimento, ligeireza e não-seriedade. Devido ao grande número de ações indicadas pela palavra jogo, ela passou a ter diferentes significados, de acordo com a época e o local, chegando a confundir-se com "zombaria", "passatempo", "divertimento", ou mesmo sendo usada como sinônimo de brinquedo e brincadeira.

Para Walter Benjamin (1984), "brincar" significa libertar-se dos horrores do mundo, através da reprodução miniaturizada. As crianças, rodeadas por um mundo de gigantes, criam para si, enquanto brincam, um pequeno mundo próprio, protegido por leis de sua própria cultura. No dizer de Jean Château (1987), a brincadeira e o jogo, representam para a criança o que o trabalho representa para o adulto. Ou seja, tal como o adulto se sente envaidecido, feliz, realizado por suas obras, a criança sente-se crescer com suas proezas lúdicas. A criança, quando está brincando, não olha em torno de si tal como o jogador de cartas num cassino, mas se envolve de corpo e alma e mergulha em sua brincadeira. Essa valoração do jogo ultrapassa o estado biológico instalando a criatividade, que significa a introdução do totalmente novo.

Compreender o papel do jogo na formação do sujeito tem sido objeto de diversas pesquisas nas mais variadas áreas do conhecimento. Tem interessado a educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos e historiadores, dada a sua diversidade histórica.

Fazendo uma retrospectiva, a escrita alfabética surgiu porque alguém resolveu brincar com sons, significados e símbolos. A filosofia, se quisermos, é um grande jogo de conceitos. Mesmo as guerras, particularmente as guerras antigas, ocorrem segundo certas regras que lembram jogos e não excluem gestos de cavalheirismo. O Direito, então, é pura encenação. Na Inglaterra, advogados e juízes ainda usam perucas (por aqui só sobrou a toga), numa evidência incontestável de que o mundo das leis tem muito de teatro (o português, ao contrário de várias outras línguas da Europa Ocidental, não usa a palavra "brincar" ou "jogar" para designar o ator que representa um papel; essa coincidência é clara, por exemplo, no inglês, "to play", ou no francês, "jouer").

O historiador Johan Huizinga, na sua obra "Homo Ludens", de 1938, afirma que todas as atividades humanas, incluindo filosofia, guerra, arte, leis e linguagem, podem ser vistas como o resultado de um jogo, ou, para usarmos a terminologia técnica, "sub specie ludi". Para esse historiador holandês, a idéia de jogo é central para a civilização.

Tido como um autor clássico sobre o jogo e a ludicidade, o historiador Huizinga (2003) considera o jogo como um fenômeno cultural e repetível a qualquer momento, uma ação que introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada.

Assim, o jogo é um recorte do tempo, em que a pessoa assume uma vida paralela à real. Huizinga (2003) enxerga o jogo como elemento da cultura humana. Portanto, sendo elemento de cultura, retransmissor e ao mesmo tempo recriador desta e, principalmente, encerrando em si mesmo sua significação. O autor vê no jogo a própria possibilidade do exercício da criatividade humana.

Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original.

O autor busca descobrir a função do jogo em si mesmo, a sua significação (pois ele vê forma e conteúdo no jogo, um significante - a beleza - e um significado - o divertimento) para os jogadores e, inclusive, a sua significação social. Para ele, o jogo é uma atividade livre e voluntária; não é vida corrente, nem vida real, é como se fosse um intervalo em nossa vida cotidiana; distingue-se da vida 'comum' tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa, ou seja, tem por características o isolamento e a limitação; outra de suas características, talvez a mais marcante, refere-se ao fato de que, na dupla unidade do jogo e da cultura, cabe ao jogo a primazia: ele cria ordem e é a ordem.

Henriot (1983) concebe que a "idéia de jogo" deve preencher, resumidamente, as seguintes condições: identificar as características do fenômeno jogo, descrever o comportamento por ele expresso e tentar explicar as razões que levam o sujeito a jogar. Ou seja, como afirma Henriot (1983), todo o verbo implica um sujeito, e todo o ato um ator. Desse modo, o autor defende o jogo como possuidor de uma estrutura própria por consistir em um sistema de regras que impõem uma determinada ordem às formas socialmente produzidas. Isso significa que ele detém um sistema de relações e obrigações, cuja principal característica é a tomada de decisão daquele que joga, além de ser inquietante, gratuito e alegre.

Além da ordem, no jogo, verificam-se outras características lúdicas, como: tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo. Em que pese serem essas

características marcadamente estéticas e em que pese o fato de que o jogo, enquanto tal, esteja posto para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, à medida que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua ‘lealdade’(HUIZINGA, 2003).

No jogo, não existe possibilidade para a manifestação de quaisquer ceticismos. O jogador, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo o jogador que viola as regras, ou não obedece a elas é um “desmancha-prazeres”(HUIZINGA, 2003, p.27). Fugindo das análises biológicas e psicológicas do jogo, o autor pergunta: O que leva o jogador ao jogo, contínua e repetidamente?

O autor responde a seu questionamento afirmando, claramente: a intensidade, o poder de fascinação do jogo não têm respostas racionais. É na própria *fascinação*, na *intensidade* e *paixão* que residem as características fundamentais do jogo. Aparentemente descartável, torna-se necessidade imperativa quando o *prazer* por ele provocado cria essa necessidade.

Uma atividade contraditória por natureza, na qual coexistem características aparentemente antagônicas, como liberdade, regra, imitação, fantasia, realidade, criação, riso e seriedade, o ato de jogar é, em essência, movimento, porque supõe uma ação, uma dinâmica própria, durante a qual o jogador apresenta mudanças em relação ao seu comportamento, aos seus sentimentos, à sua aprendizagem ou à sua forma de expressão. Então, quando os jovens têm a possibilidade de jogar, os comportamentos de alegria, seriedade, criação e liberdade poderão aparecer simultaneamente.

Assim, o jogo cria uma predisposição para se aprender, pois cria situações de desafio, ao mesmo tempo em que liberta, enquanto normatiza, organiza e integra. Posso então afirmar que o jogo, enquanto atividade lúdica, é educativo, pois, além do interesse, oferece condições de observação, associação, escolha, julgamento, emissão de impressões, classificação, estabelecimento de relações, autonomia.

Para Huizinga (2003), são pelo menos três as funções do jogo: a agonística (competição), a lúdica (exuberância, ilusão) e a dialógica (passatempo, ócio). Caillois (1990, p.11) apresenta as mesmas idéias de Huizinga a respeito das regras do jogo: “Todo jogo é um sistema de regras. Estas definem o que é ou não jogo, o que é permitido e proibido”. Tal como seu antecessor, ele ressalta o prazer, a diversão que o jogo proporciona e evidencia o fato de ser uma atividade livre.

O autor avança e acrescenta os jogos de azar, estabelecendo para estes características próprias, como uma atividade livre, separada da vida cotidiana, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Assim, enquanto atividade livre, é divertido, atraente, alegre e permite ao jogador inventar. Ele enfatiza também a necessidade de igualdade de possibilidades dos jogadores. Para Caillois (1990), as categorias de jogo são estabelecidas a partir das sensações e experiências que proporcionam: *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*, descritos a seguir.

Agon – está presente nos jogos de competição, em que a igualdade de oportunidades se torna artificial, para que os competidores se enfrentem em condições ideais. A rivalidade é o elemento principal, e o resultado se estabelece por meio de mérito pessoal: “portanto sempre se trata de uma rivalidade em torno de uma só qualidade (rapidez, resistência, força, memória, habilidade, engenho, etc.” (CAILLOIS, 1990, p.43).

Encontra-se nesses jogos o desejo da vitória, pois a prática do *Agon* supõe por ele uma atenção sustentada, um treino apropriado, esforços assíduos e uma vontade de vencer. Caillois encontra o *Agon* presente também em fenômenos culturais, visto que:

fora dos limites do jogo, se encontra o espírito do *Agon* em outros fenômenos culturais que obedecem às mesmas leis: o duelo, o torneio, certos aspectos constantes e surpreendentes da chamada guerra de cortesia (CAILLOIS, 1990, p.45).

Alea – É característica de jogos em que a decisão não depende do jogador, o elemento principal compreende o acaso, e, nos quais, a habilidade não tem poder, e o jogador lança-se ao destino: “Exemplos puros dessa categoria de jogo são os dados, a roleta, cara ou cruz, jogos de cartas, loteria, etc.”.

Mimicry – Caracteriza o jogo em que se fazem presentes a ilusão, a interpretação e a mímica. Permeado pelo uso de máscaras, o jogo torna-se uma grande representação com a construção de diversos personagens. Incluem-se, nessa categoria, as interpretações teatrais e dramáticas, pois “A *Mimicry* é a invenção incessante”.

Ilinx – Essa categoria refere-se à busca da vertigem e do êxtase, consistindo em romper, por algum instante, a estabilidade da percepção e da consciência em um pânico voluptuoso: em qualquer caso, trata-se de alcançar uma espécie de espasmo, de transe ou de perturbação dos sentidos que provoca a anulação da realidade por algo brusco que se torna superior (CAILLOIS, 1990).

Ou seja, tanto Huizinga como Caillois defendem o jogo como a atividade com temporalidade e criação de espaços próprios, com regras e em que se fazem presentes a sensação de prazer e o divertimento. Acredito que o principal mérito de Caillois foi categorizar os diferentes jogos existentes, e não, desmerecê-los, baseado em seus graus de sorte e acaso. Além disso, sua classificação permanece viva e é possível ver representantes nos atuais *games*. Por exemplo, *Counter-Strike* é um típico jogo de *agon*, afinal existem duas equipes adversárias e obrigatoriamente uma deverá ser a vencedora; *The Sims Online* poderia ser considerado um game de *alea*, já que o jogo é regido pelas ações casuais de seus participantes; *games* do gênero *massively multiplayer* — estilo de jogo eletrônico totalmente on-line — envolve, normalmente, milhares de jogadores simultâneos em partidas que podem durar meses. Os títulos mais significativos desse gênero são *EverQuest*⁶ e *Ultima Online*⁷, que geralmente se enquadram como *ilyn*x, envolvem horas e horas de ação intensa e contínua; já os jogos em que o usuário precisa “vestir uma máscara” poderiam estar dentro dos jogos de *mimicry*, como o caso do RPG.

Os jogos aparecem, assim, como um modelo à imagem da sociedade, como mostrou Caillois (1990), com a transição do regime «primitivo» da *mimicry* e do *ilyn*x para um outro (moderno, se assim se preferir, mas, com toda a certeza, mais permeado pela racionalidade e pela lógica) do *agon* e da *alea*. Mudança, portanto, mas não declínio, pelo menos até entrarmos neste século. É claro que as crianças continuam a brincar e a jogar; contudo esse é um dos seus direitos, de que, aparentemente, detêm a exclusividade. Quando pensamos nos adultos, ou mesmo nos adolescentes, o jogo parece ser algo a se pôr de parte, pelo menos enquanto atividade a que possam dedicar-se de corpo e alma. Para isso, existem os profissionais – e por isso, foi este o século em que triunfou o desporto, enquanto atividade para ser praticada sem muito esforço físico. Os adultos também começam a ficar diante das telas e a jogar on-line⁸.

⁶ *EverQuest* - disponível em: <www.everquestlive.com>; *Ultima Online* disponível em: <www.uo.com>. Acesso em fev/2006.

⁷ *Ultima Online* - foi o primeiro dos Massive Multiplayer On-Line Role Play Games - MMORPGs, foi lançado comercialmente, em 1997. O jogo é situado num universo semelhante aos outros jogos da série *Ultima*, em um cenário medieval. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ultima_online>. Acesso em jan2006.

⁸ Cerca de 35% dos pais e mães norte-americanos afirmam ter o hábito de jogar videogames, segundo uma pesquisa realizada pela ESA (Associação dos Softwares de Entretenimento). Desse total, 80% dizem jogar com seus filhos, e 66% acreditam que essa atividade uniu a família. Informação disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u19566.shtml> Acesso em 09/fev/2006

Apesar da grande diversidade de jogos tradicionais e de jogos que atraem multidões, como o futebol, que enche estádios e leva outros tantos a se fixarem frente a telas de transmissão, os *games*⁹ são a brincadeira, o lúdico, o jogo do nosso tempo.

⁹ O Hattrick é um jogo de futebol online, em que se compram, vendem e treinam jogadores, enquanto se compete contra centenas de milhares de oponentes em todo o mundo. Gratuito, pode ser gerenciado através da Internet e jogado algumas vezes por semana. O jogador pode entrar no Hattrick a qualquer momento e ver como está seu time, dar ordens de treinamento, vender e comprar jogadores ou simplesmente trocar idéias com outros utilizadores. Disponível em:< <http://www.hattrick.org>>. Acesso em fev/ 2006.

3 GAMES: NOVAS FORMAS DE SENTIR, PENSAR, AGIR E INTERAGIR

No início deste terceiro milênio, em que a tecnologia domina todos os espaços desde os públicos aos privados (caixas eletrônicos, aparelhos eletrônicos domésticos sofisticados como: pequenos robôs, TV digital, celulares, palms, geladeiras, microondas, máquinas de lavar), os *games* parecem surgir como “*natural teachers*”(GENTILE ; ANDERSON, 2005)¹⁰, a porta de entrada para crianças e jovens, principalmente das famílias menos favorecidas, para exercitarem suas habilidades e adentrarem nesse mundo eletrônico do cotidiano.

Os *games*, embora com algumas semelhanças em sua elaboração com os jogos tradicionais, possibilitam para além da possibilidade de simulação, movimento, efeitos sonoros em sua utilização corriqueira, uma interação com uma nova linguagem oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador em aparato de comunicação e da convergência das mídias. Proporciona assim novas formas de sensibilidade, de sentir, pensar, de agir e interagir.

3.1 MAS COMO DEFINI-LOS?

Com uma literatura ainda escassa, poucos pesquisadores têm-se debruçado a definir os *games*. No entanto, é importante para todos que pretendem estudá-los compreender o que são e que efeitos produzem. Nas palavras de Dempsey & al. (1997) apud Kasvi (2006),¹¹ *game* é um jogo de atividades que envolve um ou mais jogadores. Tem metas, desafios e conseqüências. Além disso, tem regras e envolve alguns aspectos de uma competição. Chris Crawford (1984)¹² apud Kasvi (2006) afirma que são um meio interativo e dinâmico caracterizado por quatro fatores: representação, interação, conflito e segurança.

O autor exemplifica o papel de interação comparando os *games* com histórias. Enquanto uma história é uma coleção de fatos (verdadeiros ou fictícios), em uma sucessão imutável, que sugerem uma causa e efetuam uma relação, um jogo apresenta uma árvore se ramificando que permite ao jogador criar a própria história, fazendo escolhas a cada ponto final. O jogador é

¹⁰ GENTILE , Douglas, A e ANDERSON, Craig, A. Video games and Children. Disponível em: <<http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2005-2009/05GA1.pdf>>. Acesso em agosto de 2005

¹¹ Pesquisador de Helsinki University of Technology, Laboratory of Work Psychology and Leadership –Finland. Disponível em: <<http://www.interactive.hut.fi/persons/jkasvi/gamelinks.html>>. Acesso em fevereiro de 2006.

¹² Chris Crawford vendeu seu primeiro jogo do computador em 1978, juntou-se a Atari, em 1979, e conduziu a pesquisa sobre jogos. Durante seu tempo na Atari, escreveu a primeira edição *da arte do projeto do jogo do computador* (Osborne, 1984), que se transformou num clássico no campo dos jogos eletrônicos. Disponível em: <<http://www.pearsoned.co.uk/Bookshop/detail.asp?item=100000000037578>>. Acesso em 12 de abril de 2006.

encorajado a explorar as relações causais de diferentes ângulos, razão pela qual os jogos são uma forma interessante para ele aprender.

Quanto ao desafio a cada jogada, o oponente apresenta uma ação, o que possibilita a cada jogada, a cada jogo, desafios diferentes. No que diz respeito ao conflito, ele é resultado natural de interação. Os jogadores tentam procurar uma meta, mas existem obstáculos dinâmicos (humano ou computador controlaram), e isso previne a realização fácil dessa meta. Tais obstáculos devem dar uma ilusão de reação propositada, pelo menos para as ações dos jogadores. Se os obstáculos não são ativos, inteligentes, o jogo não é nada além de um simples quebra-cabeça.

Segundo Kasvi (2006), foram feitas várias tentativas para se projetarem jogos politicamente corretos, que enfatizam esforços cooperativos em lugar de conflito/competição, mas não tiveram êxito comercialmente, o que demonstrou que poucas pessoas gostam desse tipo de jogo. No entanto, mesmo com conflito/competição, é possível incluir elementos cooperativos. Um grupo de jogadores pode cooperar para enfrentar obstáculos compartilhados entre si. Exemplo disso são os jogadores que jogam em Clã,¹³ nas competições, se organizam para vencer os obstáculos e vencer a outra equipe ou o computador. O fato de o conflito ser um elemento fundamental no jogo não quer dizer que todos os conflitos são, por natureza violentos. Por exemplo: não há nenhuma violência nos jogos da série SimCity, em que, o jogador é levado a projetar um plano próspero para sua cidade. Mas há um permanente conflito entre as metas do jogador e as realidades do mundo de jogo.

O outro elemento destacado por Crawford (1984) apud Kasvi (2006) é a segurança. Jogos provêm modos seguros para experimentar realidade. Os jovens jogadores podem dirigir uma corrida de carros ou administrar um império financeiro sem se arriscar física ou economicamente.

3.2 ELES OU ELAS: QUEM JOGA?¹⁴

Ekolan, EntreCampos, bairro da cidade de Lisboa. Diante da tela, um grupo de jovens comandam personagens com o simples toque dos dedos. Jogam Countre Strike, Só há, ali, jogadores do sexo masculino. Participam do jogo dois grupos, terroristas (terrors) e os contra-

¹³ Clã - é um grupo de jogadores que jogam, regularmente, juntos seja no computador seja em console, em particular em jogos por rede, geralmente em equipe e nas LANs. Além disso, clãs também agem como um grupo social, com os seus membros reunindo-se tanto *online* quanto *offline*.

¹⁴ Resultado de interlocução com o professor Dr. Luis Gonzaga Gonçalves.

terroristas (CTs). Treinam para um campeonato. O jogo fascina, absorve e encanta os jovens. Os olhos não saem da tela do computador, os dedos são ágeis. Mas não é só isso. O desafio de realizar mais e melhor, em menos tempo, exige deles o desenvolvimento de habilidades que lhes conferem agilidade e permitem jogar que eles joguem com mais perfeição, motivados pelo reconhecimento da ação heróica, no ambiente virtual, de haverem vencido a dificuldade personificada no inimigo - ser o herói - mas também de ter sua capacidade reconhecida no mundo real, entre os colegas. A necessidade de sentir-se reconhecido pelo grupo predominante masculino. Quem sabe, ser líder de uma Clã ou até patrocinado pela LAN House.

Aquela cena e a revisão da literatura permitem afirmar que, ao tentar vencer o desafio, os jovens desenvolvem e aperfeiçoam o senso de: observação, atenção, memória, a coordenação motora fina e a lógica, além da troca de conhecimentos entre pares por ser aquele um espaço de socialização. Além disso, parecem aprender os mais diversos conteúdos, entre eles, aqueles que reafirmam a divisão sexual imposta na nossa sociedade.

O Countre Strike é um exemplo de jogo em que só há figuras masculinas; existem outros, com figuras masculinas e femininas, como é o caso do *The Sims* e *The Sims 2*, em que o papel do personagem feminino normalmente fica restrito às atividades do lar.

Durante as primeiras aproximações empíricas perguntei a um grupo de jovens brasileiros sobre quem freqüenta o espaço dos *games*. Um deles, prontamente, respondeu: “só vem menino”, e continuou: “aqui só tem conversa para homem”, e mais: “elas não vêm porque não sabem jogar”. E o que você acha do jogo *The Sims*? Esse, eu nem jogo, afirmou rapidamente. Eu não gosto de jogar, é joguinho de menina, não tem ação, sem graça”.

Quando perguntei sobre quem joga mais – os meninos ou as meninas –, assim se expressaram: “Eu acho quem joga mais são os meninos”, “tem menina que joga no shopping, mas elas são sapato”, “Eles sabem mais que as meninas”, “só vejo meninos jogando na LAN”.

Estas falas corroboram com dados de pesquisas já realizadas que afirmam que são os jogadores do sexo masculino que mais freqüentam os espaços e jogam *games* com maior freqüência. Griffiths (1993) considera que o ambiente das LAN Houses e as regras sociais instituídas tacitamente nesses meios podem conduzir a um predomínio de jogadores do sexo masculino nesses espaços e, conseqüentemente, a jogarem mais jogos eletrônicos do que jogadores do sexo feminino.

Para o autor esse fenômeno pode estar relacionado ao fato de os jogos permitirem aos meninos a exibição da sua masculinidade, num contexto social, quando possibilitam a demonstração da sua coragem e bravura. No entanto, a teoria e a investigação sugerem outras

possíveis explicações para esse fenômeno. Alguns autores destacam que o conteúdo é o principal fator que influencia a preferência dos meninos pelos *games* (GREENFIELD, 1996; PROVENZO, 1991).

Provenzo (1991) analisou as características da maioria dos *games* e verificou que, além da quase inexistência de figuras femininas, na maioria dos *games*, as poucas representações animadas dessas figuras são frequentemente caracterizadas como vítimas que devem ser salvas pelo herói, sendo este quase sempre do sexo masculino. Por esse motivo, muitos autores sustentam que é a ausência de modelos de identificação femininos que pode conduzir a um menor interesse do público feminino por esses tipos de jogos além de reforçarem um modelo patriarcal pelo fato de as figuras masculinas desempenharem papéis de provedores, ativos e dominantes.

Acredito que o autor não conseguiu dar conta da questão e talvez se possa afirmar que sendo os *games* desenvolvidos na sua maioria por homens e para homens eles desenvolvem seus *engines*, gráficos, som, atendendo às formas de sentir, agir do público a que se destinam, quem sabe sem a preocupação de atender às sutilezas/astúcias/subjetividades das meninas, desmotivando-as.

No entanto, embora a passos lentos, esse quadro vem mudando. Durante o Electronic Sports World Cup, em Guimarães/ Portugal, em junho de 2005, pude observar equipes femininas que jogam Countre Strike e conversar com elas. O grupo feminino português DarkAngels foi o vencedor. Contudo, de acordo com o que observei e registrei o número de meninas ainda é reduzido, posso dizer que são exceções e com líderes de grupo masculino (jovens de Clãs masculinas vencedoras). Pude constatar também que, além das meninas que iam jogar, as outras que se encontravam naquele espaço afirmaram que estavam ali para ver os namorados jogar, paquerar, pois não gostavam de jogar ou, quando jogavam, não era Countre Strike. Acredito que numa busca pela comunicação, socialização e até informação. Busca por outros interesses que talvez sejam mais importantes naquele momento. Além disso, estas atitudes parecem confirmar que as meninas estão inscritas, de outros modos, no paradigma tecnológico informacional e comunicacional, no qual se inscrevem os *games*.

Assim, apesar dessas evidências, em virtude do aumento do interesse pelo jogo eletrônico por parte do público feminino, recentemente, algumas empresas vêm procurando desenvolver um mercado para as jogadoras e introduziram versões mais femininas dos jogos eletrônicos mais populares entre os jogadores masculinos. Entre eles, destaco o desenvolvimento do *Ms Pac-Man*, cujas cores têm mudado, e no geral foram introduzidas personagens femininas, e a criação da série *The Sims*, que retrata o ambiente familiar e é

muito jogada pelas meninas. No entanto, para Griffiths (1991b, 1993), mesmo com a introdução dessas versões femininas nos *games*, estes e as LAN Houses ainda continuam a ser mais freqüentados por jogadores do sexo masculino.

De acordo com a pesquisa *Target Group Index*, mais da metade do público na faixa etária de 12 a 19 anos, nos onze maiores mercados, possui jogos do gênero em casa. Porém, assim como acontece em relação aos *videogames*, em geral, LAN Houses¹⁵ não são freqüentadas da mesma forma por meninos e meninas, embora se verifiquem, nos últimos tempos, mais meninas aparecendo naqueles espaços, as quais, segundo a pesquisa, “vão para acompanhar os namorados ou paquerar”, representando apenas 13% do público.

Tais números, ao mesmo tempo em que permitem delinear uma primeira imagem das relações de gênero naquele espaço, permitem afirmar que os *games* enquanto universo predominantemente masculino, ajudam a reproduzir o modelo patriarcal de sociedade, estabelecendo quem sabe, ou não, jogar e é o dono do poder naquele espaço. Dessa forma, os *games* contribuem para a experiência formativa vivenciada pela juventude com informações, valores e saberes que, via audiovisual, neste caso, os *games*, interferem em suas formas de aprender, de ver, de pensar, de sentir e de agir.

Com essa preocupação e pressentindo uma fatia do mercado, promissora economicamente e que precisa ser ocupada, a Nintendo, no Japão, procurou introduzir no mercado a *Game Girl*, um console portátil com uma denominação feminina, para complementar o conhecido console *Game Boy*.

As diferenças de aptidão entre o sexo masculino e o feminino têm sido outro fator de destaque para explicar a maior freqüência de meninos a jogar os jogos eletrônicos. Autores como Brown *et al.*, (1997) colocam a hipótese de que as meninas poderão ter menos aptidões para os *games* do que os rapazes e tentam explicar que os jogadores do sexo masculino têm tendência para obter maiores pontuações do que os jogadores do sexo feminino, devido a terem maiores aptidões viso-espaciais. Fato que pode levar as jogadoras a sentirem-se desencorajadas a jogar.

Encontro assim de um lado, estudos conduzidos por Greenfield *et al.*, (1996), que apontam diferenças espaciais a favor dos meninos e de outro, o estudo de Pezarris e Casey (1991) que indica que, embora possa ocorrer um desempenho idêntico nas tarefas espaciais, existe uma diferença de gênero ao nível da estratégia utilizada e reiteram que de forma geral, os meninos preferem uma estratégia mais visual, enquanto as meninas mostram maior

¹⁵ Pesquisa publicada pela Revista Veja, edição Especial Jovens, no. 32, ano 37. Disponível site: www.veja.com.br em jun/2004.

preferência por uma estratégia mais verbal e analítica. Em outras palavras, uma coisa está imbricada na outra as meninas não se interessam pelos esquemas dos jogos que não são motivadores para elas, logo sem motivação para jogar, jogam menos o que leva a desenvolver menos aptidões.

As pesquisas apontam este fator como uma possibilidade que pode contribuir para as diferenças de gênero na aprendizagem, quando da utilização de *games*, e pode estar relacionado às possíveis diferenças ao nível do raciocínio lógico e planejamento estratégico.

A exposição contínua aos jogos eletrônicos é uma das razões que leva a uma maior experiência e a um melhor desempenho e são os rapazes quem mais frequenta as LAN Houses e em casa também segundo suas declarações os que mais horas ficam jogando. Assim, a experiência apresenta-se como um contributo importante para o sucesso em relação ao computador e aos *games*.

No entanto, ainda acredito que as algumas das possíveis desvantagens das meninas, comparativamente com os meninos acerca da competência do sexo feminino nos domínios tecnológicos, devem-se às crenças e aos estereótipos que se desenvolvem sobre as diferenças de capacidades entre os sexos para lidar com a tecnologia numa sociedade ainda carregada de ranços patriarcais. O que poderia levar a questionar por que as meninas precisam criar interesse pelos jogos que não foram pensados para desenvolver as habilidades que elas têm propensão a cultivar?

Para Greenfield (1998), apesar de a integração de personagens femininos nos jogos eletrônicos constituir uma componente importante para captar o interesse das meninas, o fracasso ou o menor êxito de outros jogos que também incluem personagens femininas indicam que essa característica não é suficiente *per se*. Ou seja os desenvolvedores de *games* mudaram as personagens, os gráficos, até as cores, mas não mudaram o foco de atuação. Acredito que não só isso, mas as próprias estratégias de elaboração, táticas de jogo, conteúdos, são selecionados para atender a uma outra parcela de público, o masculino.

Cito, como exemplo, os vários jogos da série *Tomb Raider*, cuja protagonista é *Lara Croft*, uma bela e sexy figura feminina, que desempenha um papel ativo e que tem de combater os adversários. Apesar de bastante popular, esse jogo continua a captar, principalmente, o interesse dos elementos do sexo masculino.

No entanto, o mercado continua apostando nessa fatia de público jovem feminino. Para isso, os desenvolvedores de *games* têm feito mudanças na personagem. Como a musa não obteve o sucesso esperado no *Angel of Darkness*, a musa *Lara Croft* volta para uma nova aventura nos *games*, e as impressões deixadas são de que sua má fase é coisa do passado.

Em "Legend", o controle é totalmente analógico, e problemas do jogo anterior - como dar uma travadinha toda vez que Lara se encostasse a uma parede - foram resolvidos. Da mesma forma, saltar em direção a um canto faz com que a heroína se segure mesmo que não esteja perfeitamente paralela à parede.

Mesmo assim, Lara não é capaz de repetir as peripécias de um "Prince of Persia", como andar em paredes. Os antigos quebra-cabeças de empurrar caixas e puxar alavancas se foram: agora tudo se baseia na manipulação do ambiente. Em um exemplo, sua meta era abrir uma comporta. Para isso, ela precisava alcançar uma corda usando de acrobacias, e seu peso soltava o pino que prendia o bloco. No cinto de utilidades de Lara, um dos itens mais importantes é uma enghoca magnética com uma corda retrátil. Além de ser usada para se pendurar, o jogador pode, com essa corda, puxar objetos e lidar com outros quebra-cabeças físicos.

Apesar das muitas mudanças, o sistema de combate permite que Lara continue usando as tradicionais duas pistolas com mira automática (além de granadas e de uma terceira arma que pode ser roubada de inimigos), mas um botão especial permite que a musa atire contra objetos estratégicos, como latas explosivas, sem soltar a mira dos inimigos¹⁶.

Já no que diz respeito ao jogo "Barbie as Rapunzel", a boneca virtual Barbie assume o papel de uma princesa corajosa e bonita que tem de resolver *puzzles* e seguir pistas de modo a salvar o príncipe Galen, que foi enfeitado. Esse jogo segue assim um padrão muito semelhante aos jogos eletrônicos tradicionais, embora ocorra uma reversão nos papéis atribuídos às personagens do sexo masculino e do feminino. Contudo esse jogo não obteve tanto êxito como o *Barbie Fashion Designer*.

Para Greenfield (1998), este game não deve ser considerado um verdadeiro jogo porque não tem regras, obstáculos para ultrapassar, nem há competição com outros jogadores ou com o próprio computador. Além disso, ele parece não ter uma história nem coloca o utilizador em cenários de fantasia.

Verifica-se assim que apesar dos avanços em termos tecnológicos, das preocupações com o mercado e de novos *games* virem captando o interesse dos jogadores do sexo feminino ainda teremos que ter nossa atenção reforçada pois corre-se o risco de os *games* reforçarem estereótipos acerca dos interesses e das preferências dos jovens de ambos os sexos e continuarem produzindo grupos de “*estabelecidos e outsiders*”.

¹⁶ **Jogos:** Tomb Raider: Starring Lara Croft (1996); Tomb Raider II: Dagger of Xian (1997); Tomb Raider III: Adventures of Lara Croft (1998); Tomb Raider: The Last Revelation (1999); Tomb Raider: Chronicles (2000); Lara Croft Tomb Raider: Angel of Darkness (2003); Tomb Raider: Legend (2005) disponível site <http://www.aventurasdelaracroft.blogger.com.br/> acesso 21 de agosto de 2005.

Não acredito que as meninas estejam assumindo de forma confortável essa posição de *outsiders* nos *games*. Por um lado, isto é revelado pela forma embora lenta com que vêm marcando presença nos campeonatos tanto nacionais como internacionais assim como nos cursos superiores de design para *games*. Por outro, oferecendo resistência a jogar os *games* voltados para seduzi-las.

Esta expressão de resistência que a parcela de público feminino vem assumindo, aos *games*, quando estes procuram inovações colocando-as com o rostinho das meninas, é uma riqueza não apenas para pensar a contribuição e os limites dos *games*, mas é uma riqueza para pensar o ser humano dotado de aspirações e interesses profundos.

Os *games* enquanto espaços de escolhas mais espontâneas, espaços de lazer, de ser, autônomos, de currículo não impositivo, conseguem esclarecer melhor as áreas de interesse das pessoas diante dos entretenimentos e por onde são construídas as diferenças de gênero. Ou seja, o mercado dos *games*, vêm se propondo a mudar, mesmo considerando em grande parte pela pressão que sofre, mas parece revelar-se mais competente do que a escola para ajudar a entender que, se não tocamos profundamente as motivações internas das pessoas e grupos de interesse, não teremos sucesso em nossas propostas de troca/produção de saberes humanamente gratificantes/relevantes.

3.3 QUE EFEITOS PRODUZEM?

Esses elementos fascinam um império, na sua maioria, composto por jovens que se divertem e assombram adultos que os observam, como o relato a seguir.

Jovens, em frente de um telão, gritam: “Vai, vai – legal! —. Não... espera, não é por aí”. A ação que se desenrola na tela os empolga, gritam pelos amigos do lado para prestarem atenção aos detalhes e mal conseguem ficar sentados, embora os olhos estejam fixos no telão.

Essa poderia ser uma descrição da transmissão de uma partida de futebol - um Fla x Flu¹⁷, por exemplo – ou um jogo da seleção – Brasil x Portugal. Mas, apesar da semelhança no comportamento dos espectadores, o jogo é outro. É uma transmissão do jogo de Counter Strike, que faz parte do Campeonato de *Eletronic Sports World Cup* e está sendo transmitido direto do Pavilhão de Multiusos¹⁸ de Guimarães¹⁹. A transmissão é na *N-BASE*²⁰. Estão

¹⁷ Jogo de futebol com equipes tradicionais do Rio de Janeiro.

¹⁸ Pavilhão de Multiusos – pavilhão de esportes e atrações culturais da Cidade de Guimarães - Portugal

¹⁹ A cidade de Guimarães é denominada pelos *gamers* como a capital do Counter Strike

²⁰ Esta é uma das LAN Houses existentes na cidade patrocinadora de uma equipe feminina.

jogando equipes patrocinadas pela própria *Lan House* N-BASE - Guimarães e pela *Lan Ekolan- Lisboa* e ainda de outras Lans estrangeiras, principalmente espanholas. Esse espetáculo se prolongou pelo fim de semana, nos dias 10, 11 e 12 de junho de 2005. O jogo é bem conhecido e, estatisticamente, o mais jogado em todo o mundo. Dois times — terroristas e contra terroristas se enfrentam em meio a gritos, estratégias e tiros disparados pelo teclado do computador. Simples na aparência, ele tem seus segredos. “Não é qualquer um que joga *Counter Strike*, é preciso muita habilidade e ser rápido nas jogadas; ele tem estratégias, requer atenção”. Declarou Mucha (jovem entrevistado para esta investigação, líder da Clan feminina *Darkangel*, vencedora do *Counter Strike*, e patrocinada pelo *Lan House Ekolan*, que veio de Lisboa disputar o campeonato).

Cenas de um cotidiano recente, já que o primeiro jogo eletrônico data de 1961, quando Steve Russel²¹ e alguns colegas colocaram o jogo *Spacewar* no PDP-1, equipamento da Digital (KENT, 2001), o primeiro computador a usar um écran e um teclado, que seria também o primeiro computador a acolher um jogo. Em 1968, saiu o primeiro protótipo de console caseiro.

Numa caminhada rápida, os *games* passaram por: jogos para arcades, — grandes máquinas integradas (console-monitor), dispostas em lugares públicos; jogos para computador, que ocorrem no monitor a partir de seu próprio hardware e necessitam de teclado, e jogos que ocorrem em um monitor de televisão, a partir de um console próprio, como o *Atari* ou o *Playstation*. No início da década de 70, os jogos eram um passatempo bastante restrito. Já na década de 80, a Nintendo lança o conhecido *GameBoy*. Daí aos dias de hoje, grandes têm sido os avanços nos jogos eletrônicos, a sofisticação, a briga entre as empresas pelo crescente realismo.

O realismo das imagens²² se deve ao realismo no cálculo de iluminação e no número de polígonos usados para representar os mundos virtuais e os personagens.

Antigamente a iluminação era feita usando-se cálculos fixos, pois as placas gráficas eram bastante limitadas: todos os polígonos eram processados com o mesmo modelo de iluminação. Assim, um metal era calculado da mesma maneira que uma madeira ou um plástico. Atualmente os modelos de iluminação podem ser alterados durante a renderização de

²¹ No começo da década de 60, o aluno da universidade americana MIT (Massachusetts Institute of Technology), Steve Russel, desenvolveu o primeiro game da história, chamado *Space Wars* - o game, executado num computador de grande porte, tinha o objetivo de evitar um encontro de uma nave espacial com um buraco negro. A partir daquele momento, nasceu o jogo eletrônico, uma vertente do entretenimento que tem evoluído a passos largos nos últimos 40 anos e entrou no cotidiano do ser humano.

²² Dados obtidos durante interlocução sobre a temática com o coordenador do Curso de jogos 3D e Professor Dr. Esteban Gonzalez Clua da Universidade Católica -PUC do Rio de Janeiro.

um mesmo quadro, possibilitando que modelos diferentes sejam usados para cada tipo de material. Cada nova placa permite que novos modelos de iluminação possam ser desenvolvidos. Isso proporciona uma diversidade de materiais realistas muito grande, num mesmo cenário (metais reflexivos, paredes opacas, pele realista, céu brilhante, etc.). Além disso, o número de polígonos capazes de serem processados por segundo (pg/s) é uma medida comum para descrever a qualidade do final da imagem do jogo: quanto mais polígonos, mais detalhes podem ser colocados nos modelos. Exemplificando, a Sony Playstation, lançado em 1995, processava 350,000 pg/s. O Dreamcast da Sega, lançado em 1999, já alcançava mais de 3 milhões. Um ano depois, o Playstation 2 da Sony atingiu 66 milhões de pg/s. Um ano mais tarde, o Xbox da Microsoft chegou a 125 milhões pg/s. Nesse momento, de acordo com as declarações da Sony, a meta para o PlayStation 3 é de 1 bilhão.

Com a evolução da tecnologia, a velocidade e capacidade gráfica, permitida aos *games*, tornarem-se cada vez realistas. Foi devido aos jogos que as placas gráficas com funções 3D se democratizaram, levando a canalização para jogos cada vez mais realistas, frequentemente centrados na primeira pessoa, como é o caso de Quake, ou com perspectivas cinematográficas, como acontece com os simuladores de voo e de Fórmula 1.

A rápida evolução presenciada por todos nós é o suficiente para afirmar que se trata de um negócio em pleno crescimento. Sua movimentação financeira é a primeira na área de entretenimento, superior à do cinema, a terceira no mundo, ficando atrás apenas da indústria bélica e automobilística.

Neste início do terceiro milênio, a briga por espaço no mercado e conquista de novas parcelas de público, como o feminino, intensiva-se de forma notória com os lançamentos, em 2000, do Playstation 2 pela Sony, revolucionando a qualidade dos *games*, com títulos como Ridge Race 5 e Tekken Tag Tournament e capacidade de reproduzir até mesmo DVD's; em 2001, do GameCube, pela Nintendo, e o Xbox pela Microsoft — o primeiro console a ter um disco rígido (HD) embutido; em 2005, o lançamento do sucessor do Xbox que, dizem, chamar-se-á "Xbox 360".

A indústria já anuncia que o Playstation 3²³ deve chegar ao mercado americano em 2006, enquanto a Nintendo mantém em suspense seu próximo lançamento. Chamado internamente de Nintendo Revolution, a empresa promete mudar para sempre o modo como se joga *videogame*.

²³ De 20 a 25 de novembro de 2005, na USP, na cidade de São Paulo, durante 2º. Simpósio Brasileiro de Jogos de Computador e Entretenimento – SBGames²³, foram apresentados ao público os últimos lançamentos.

Fascinação de crianças, jovens e adultos, os *games* vêm estendendo suas influências a outros âmbitos da sociedade. No ramo econômico,²⁴ cito, por exemplo, o que vem acontecendo na China, onde funcionários de empresas especializadas chegam a passar 18 horas por dia desenvolvendo personagens e conseguindo itens para vender na internet, em dólar. Um outro exemplo é o de que americanos com melhor poder aquisitivo, mas pouco tempo para jogar, compram poderosos avatares, como também são conhecidos os personagens. Edward Castronova, da Universidade de Indiana -EUA, assevera que “os jogos se tornam cada vez mais populares entre adultos e que já há entre 10 e 20 milhões de aficionados no mundo balizado, desregulado e até ilegal de personagens, itens e dinheiro virtual”.

Ainda nos Estados Unidos, o novo lançamento do jogo Mustang²⁵ permite que os *gamers* experimentem a sensação de dirigir 40 modelos virtuais do carro, desde o conceito de 1963 e o Mach I até o Ford Mustang GT Coupe 2005, em 22 circuitos diferentes. Fabricado para rodar nas plataformas PlayStation 2 ou Xbox, é um jogo feito para pais competirem com os filhos.

O jogo permite, além da escolha do modelo de Mustang que vão pilotar, vivenciar a velocidade, correr contra um adversário ou contra a máquina, marcar pontos tanto pela rapidez como pela habilidade na direção e a popularidade do carro — dois grandes trunfos do jogo.

Destaca-se aqui não só a questão econômica pela venda dos *games*, mas o caminho não tradicional recorrido pela Ford para se aproximar de gerações mais jovens e, com esse recurso de marketing, incrementar as vendas. De tal forma, que projetou vender, em 2005, 165.000 Mustang e administrar o licenciamento da marca para uma série de produtos.

Além das influências econômicas, ênfase também as influências sociais, como a criação de clãs, grupos com comportamentos e interesses comuns, e tribos culturais; trabalhistas, como novos empregos e empresas surgidas em decorrência do jogo; acadêmicas, com a criação de cursos voltados ao desenvolvimento de *games*; e até no surgimento de novas profissões, com a profissionalização do jogador de *games*. Uma profissão que vem atraindo cada vez mais jovens jogadores.

Apesar de uma história, dentre todas as mídias, assombrosamente rápida, os *games* têm enfrentado, de um lado, críticas, apontando-os como meio de estimular comportamentos

²⁴ LEITE, Paula. Jogos on-line criam economia paralela. Folha Online.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u19538.shtml>>. Acesso em: 26/01/2006.

²⁵ Informação disponível site http://neewcarr.tripod.com/mustang_atracao_games.html, acesso em fev. 2006.

agressivos e a violência nas crianças e nos jovens que compõem, certamente, a imensa maioria de seus usuários (BALLARD, 1996). De outro lado, pesquisadores estão tentando compreender em profundidade quais são as propriedades dessa nova mídia que a tornam capaz de produzir uma tão grande atração cultural.

Em seus escritos, Piaget (1964/1978) defendia os jogos como uma contribuição para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. Flavell; Miller e Miller (1993) defendem que o desenvolvimento do sentido do jogo tem início durante a pré-adolescência e promove o crescimento cognitivo. Os autores referem-se, essencialmente, aos jogos de pensamento ou do raciocínio, conceitualizados como "jogos cognitivos".

Segundo esses autores, a dimensão lúdica desses jogos facilita o interesse e a motivação pela sua utilização, proporcionando o exercício do raciocínio, quando é necessária a resolução de um enigma ou problema para se alcançar a solução. Os autores entendem que é, principalmente, a resolução do conflito que os jogos promovem que facilita o desenvolvimento cognitivo.

Para Vygotsky(1978), o desenvolvimento é algo que está em aberto sendo promovido pelas diferentes aprendizagens na interface com o mundo que nos rodeia. Nessa perspectiva, na interface com os *games* - imagens, som, movimento, possibilidade de simulação - e na interação com os pares, os jovens têm acesso a novos saberes de experiências feitas que vão facilitar ou atuar no desenvolvimento em perspectiva – o que está para a frente, que está em processo – "zona de desenvolvimento proximal". Considerando que a zona proximal é um conceito não instrumental, mas flexível, complexo e não visível na prática; que os jovens jogadores não são passivos aos *games* eles agem e retroagem; e sua influência não se dá por imersão, esta apreensão em cada jovem em cada micro desenvolvimento acontece de forma diferenciada.

Mas o que torna os *games* capazes de competir, com tanto sucesso, com os jogos tradicionais ou outras atividades às quais crianças e jovens se dedicavam antes de seu surgimento?

Há cerca de três décadas, pesquisadores de diferentes áreas (psicologia, sociologia, antropologia, história, ciências da computação, educação entre outras) vêm buscando compreender de que forma isso acontece, isto é, através de que mecanismos cognitivos, psicológicos e/ou sócio-culturais imagem e som dos *games* participam da tessitura de concepções de mundo, de valores e crenças professados pelos que com elas interagem de forma mais ou menos intensa.

Assim é que, ao longo das últimas décadas do século XX, países como França, Inglaterra e Estados Unidos têm instituído com financiamento público, pesquisas cada vez mais amplas (envolvendo diferentes temáticas e distintos campos disciplinares), em importantes centros de pesquisa²⁶, tentando com seus estudos compreender não apenas a natureza das relações que estabelecem entre artefatos audiovisuais (neste caso específico, os *games*) e seus usuários, mas também o impacto político-social que essas relações podem produzir.

a) No Brasil, mesmo que ainda não se tenha configurado uma tradição de pesquisa em torno dessa temática, iniciativas vêm sendo desenvolvidas nesse sentido, podendo-se citar a Escola de Comunicação da UFRJ, Escola de Comunicação e Artes da USP, Instituto de Artes e Comunicação Social da UFF, entre outras, e, mais recentemente, na educação, o Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, o Núcleo de Comunicação e educação da USP, o Departamento de Ciências da Computação da PUC/RJ e PUC/SP, Universidade Anhemí Morumbi-SP, o Departamento de Ciências da Computação da UNISINOS, o Departamento de educação da UNEB, que através da graduação e o mestrado vem realizando pesquisas sobre os *games*, a Faculdade de Ciência e Tecnologia – FTC, entre outros. De uma maneira geral, as pesquisas vêm indicando, de forma cada vez mais contundente, que não é possível compreender a dinâmica de funcionamento de sociedades audiovisuais sem analisar o papel desempenhado pela relação que os diferentes grupos e atores sociais estabelecem com a atmosfera cultural em que estão imersos, sobretudo, com a produção veiculada maciçamente em imagem-som dos *games*.

Parafraseando Greenfield (1988, 1996)²⁷, talvez a chave para o entendimento do porquê do fascínio proporcionado pelos *games* esteja no movimento, no dinamismo visual e na participação ativa por parte do(a) jogador/a. Além disso, de acordo com a autora, existem os efeitos sonoros, a possibilidade de contagem de pontos, além da possibilidade de simulação e acesso ao terminar o jogo ao que acertou e errou e voltar as vezes em que tiver vontade.

Cito, como exemplo, jogos simples, como *Banco Imobiliário*, em que, a pessoa pode ganhar muito dinheiro em pouco tempo, pois, nesse recorte da realidade, as regras são diferentes das do mundo real. Nos *games* esse efeito pode ser expandido dezenas de vezes, já que a informática permite a simulação de qualquer tipo de atividade real no computador, com regras diferentes das reais, de acordo com a vontade de seus jogadores. Além disso, o(a)

²⁶ Sorbone Nouvelle – Paris III, Paris X – Nanterre, Paris VIII – Saint Dennis, Rutgers University, New York University, Centro de pesquisa para Inovação Cultural e tecnológica da Universidade de Brunel, entre outros.

²⁷ Patricia Marks Greenfield é professora de Psicologia na Universidade da Califórnia - Los Angeles.

jogador/a conhece bem as regras do jogo e já provou mais de uma vez que é bom/boa, e por qualquer coisa que fizer, não será punido/a. Veja-se um dos depoimentos dos jogadores de João Pessoa:

Saio cansado do escritório, das confusões do dia-a-dia. Junto com o grupo e vamos jogar, sabemos que aquilo ali é uma brincadeira, podemos matar cortar o braço ou a cabeça de um colega. Morremos e voltamos. Sabemos as leis do jogo. Que tudo se recupera como no caso do Rune. Lá fora, a vida real... é outra coisa. Aqui é uma brincadeira. Quando termina voltamos a ser todos amigos ali é só distração. Embora seja jogo sério enquanto estamos jogando porque queremos que nosso grupo ganhe (LORD MYTH, 20 anos).

Para a maioria dos jogadores e jogadoras, o mundo, por exemplo, sem um Counter Strike²⁸, um Rune²⁹, Um Age of Empire³⁰ seja necessariamente um mundo pior. É interessante — e faz todo sentido — pensar a capacidade do ser humano de jogar como um dos elementos constitutivos de seu "éthos".

O número de jogadores tem aumentado assim como os lugares onde se pode jogar como as Lan houses. Em pouco tempo, o caráter lúdico dos *games* foi promovido à condição de esporte. São comuns os eventos promovidos por empresas do setor da informática que patrocinam jogadores e LAN parties, dezenas de campeonatos começaram a acontecer periodicamente no Brasil e no mundo, o que levou ao surgimento do profissionalismo de muitos *gamers* — os *cyberatletas*.

²⁸ Countre Strike é o game, segundo as estatísticas, mais jogado em todo o mundo. Dias 2 e 3 de setembro de 2005, duas LAN Houses, em São Paulo, sediaram a eliminatória da região sudeste do World Cyber Games 2005. Disponível em: <www.worldcybergames.com.br>. Acesso em: 2 de set 2005.

²⁹ Rune, jogo de ação, foi programado com base na poderosa engine do Unreal Tournament, caracterizado por uma mistura de fantasia e mitologia nórdica. Essa intensa aventura resgata a tradição guerreira dos povos antigos. O game transporta os jogadores para as Eras Negras, quando os vikings eram os conquistadores de um mundo gélido e selvagem, enquanto o paganismo reinava na totalidade das terras do norte. O jogador encarna um jovem, conhecido como Ragnar.

Rune apresenta animações de grande realismo, seqüências cinematográficas que utilizam a própria engine do jogo, detalhado sistema de armas, áreas abertas de exploração com um visual mais natural do que os demais jogos 3D e inteligência artificial altamente personalizada. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ragnarok_Online>. Acesso em: setembro de 2005.

³⁰ Age of Empires II - Composto por 13 civilizações, entre elas, os francos, japoneses, vikings, mongóis e celtas. O (a) jogador/a pode experimentar a evolução em tempo real, à medida que transforma sua civilização em um império próspero, desde a idade das trevas até a Idade Imperial. Há vários caminhos, depende do(a) jogador/a. Cada jovem jogador (a) tem a possibilidade de decidir se pretende conquistar o mundo usando força militar, relações comerciais e diplomacia. Disponível em:

< <http://www.microsoft.com/brasil/games/age2/caracteristicas.stm>>. Acesso em: setembro de 2005.

A evolução da tecnologia e os eventos têm trazido euforia econômica, preocupações por parte das autoridades com legislação³¹, preocupações visibilizadas na mídia de familiares e, como consequência, a necessidade de pesquisas.

Menosprezados como objeto de estudo, durante muito tempo, nas últimas décadas e com maior intensidade neste início de terceiro milênio, vêm surgindo pesquisadores de diversas áreas, dedicados a compreender as propriedades dessa linguagem tecnológica assim como as informações disseminadas por ela na cultura. Ações que têm feito despontar nas universidades brasileiras, principalmente do Sul e Sudeste, cursos de graduação em *games* e disciplinas voltadas ao estudo das novas mídias e suas linguagens. A diversidade de conteúdos e sua influência em jovens e crianças têm sido estudadas por investigadores de várias áreas e em diversas partes do mundo.

Entre os pesquisadores que têm escrito sobre a influência promovida pelos *games*, há aqueles que defendem a influência dessa experiência nos processos da cognição e o seu subsequente desenvolvimento, como Greenfield (1988, 1996), que aponta os *games* como estimuladores do desenvolvimento cognitivo e do raciocínio. Mais recentemente e partilhando das mesmas idéias, Paul Gee (2004)³², professor PhD em Lingüística, acredita que *games* estimulam a criança a ser mais crítica, construtiva e reflexiva do que o ensino convencional numa sala de aula. Parafraseando o autor, os *games* que possuem quebra-cabeças e outros desafios são capazes de proporcionar à criança uma melhora cognitiva muito maior do que uma aula convencional.

Acredita Gee que o modo de pensar gerado pelos jogos está mais adaptado ao mundo atual do que o ensinado pelas escolas. Afirmo o autor que, mesmo nos jogos apontados por alguns como possuidores de conteúdos violentos, como Grand Theft Auto e Tomb Raider, a criança é desafiada ao limite de sua habilidade. O mesmo não ocorre na sala de aula, argumenta o professor Gee, que considera as atividades escolares alienantes e desmotivadoras para os estudantes. As crianças adquirem um maior nível de aprendizagem, explica o professor, porque o conhecimento obtido nos *games* pode ser aplicado imediatamente. Além disso, os *games* têm a vantagem de permitir passar informações, de uma maneira mais divertida e interativa. Em contrapartida, na escola, os alunos tendem a ser passivos e só irão

³¹ Geraldo Alckmin, enquanto governador do Estado de São Paulo, sancionou, no dia 11/01/2006, uma lei que prevê que adolescentes de 12 a 16 anos só podem frequentar LAN Houses se apresentarem uma autorização escrita pelos pais. Após a meia-noite, todos os menores, até os com idades entre 16 e 18 anos, precisam da autorização dos pais.

³² Professor do Departamento de Currículo e Instrução da Universidade de Wisconsin (EUA), lançou em 2004, na Inglaterra, o livro "What vídeo games have to teach us about learning and literacy".

utilizar o que lhes foi ensinado quando fizerem a lição de casa. Ao jogarem videogame, as crianças compreendem melhor as imagens, os símbolos e estimulam a sua criatividade. Como exemplo, posso citar simuladores, como The Sims e Sim City, que fazem aumentar o interesse pela ciência.

Ainda sobre o aspecto cognitivo, Nogueira (1997), defende que os jogos de estratégia permitem o enriquecimento das competências de resolução de problemas e de memória. Parafraseando Piaget (1964/1978), diria que os jogos eletrônicos podem desenvolver as estruturas lógicas ou, na perspectiva de Flavell et al. (1993), desenvolvem "tendências" de uma determinada fase do desenvolvimento, estimulando e desenvolvendo os processos e as competências cognitivas dos jogadores. Diante do jogo, o jogador defronta-se, em princípio, com problemas que são solucionáveis, mas que, para ultrapassá-los, tem que aprender que existem regras. Logo, necessita de elaborar um plano plausível, com raciocínio lógico e, ao mesmo tempo, ser persistente perante a superação dos obstáculos.

Portanto, quando o jogador não encontra a solução para as inúmeras tarefas que os jogos eletrônicos apresentam, encontra-se perante um impasse que necessita resolver e, para ultrapassá-lo, formula perguntas a si próprio ou ao grupo, quando pertence a um Clã, ou tem um grupo com quem costuma jogar, utiliza os conhecimentos e as estratégias cognitivas que estão disponíveis no seu repertório ou no de seus amigos (jogadores, jogadoras) e traça novos caminhos para alcançar a solução.

Nessa perspectiva, Gros (1998) sublinha que a utilização de *videogames* permite o desenvolvimento das capacidades de retenção da informação, estimula a criatividade, requer o planeamento de situações, a formulação de hipóteses, a experimentação, obriga à tomada de decisões e conseqüente confirmação ou invalidação das hipóteses que o jovem coloca à medida que o jogo se desenrola. Facilita, assim, o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas e, desse modo, a aquisição do sentido do jogo poderá facilitar ao sujeito a capacidade de enfrentar as tarefas do cotidiano. Além do mais, muitos *games* proporcionam às crianças, jovens e adultos tarefas pertencentes ao que lhes é comum em sua vida diária. Ao simularem cenários do "mundo real", poderão permitir uma maior generalização das tarefas para a vida diária.

No que diz respeito a sujeitos com déficits de atenção, Larose et al (1989) verificaram, em suas investigações, que os jogos eletrônicos revestem-se de grande eficácia e podem ser um bom recurso para a sua reabilitação cognitiva

Um outro aspecto muito debatido por pais de jogadores e a sociedade é o tempo gasto no jogo. Investigadores como Schie e Wiegman (1997) encontraram uma relação positiva

entre a quantidade de tempo que as crianças ocupam com jogos eletrônicos e a inteligência. Os autores explicam que esse resultado pode estar relacionado com o fato de muitos jogos eletrônicos convidarem à concentração e ao desenvolvimento de aptidões cognitivas que constituem componentes importantes da inteligência. Além disso, o fato de os jogos eletrônicos permitirem a repetição de tarefas pode proporcionar soluções mais eficazes para os problemas uma vez que, ao repetir o jogo, o jogador pode esforçar-se para alcançar um resultado melhor, o que requer que ele adote uma estratégia mais eficaz.

Além do aspecto cognitivo, um outro aspecto destacado pela literatura é o exercício psicomotor, que poderá promover um melhor desenvolvimento da coordenação viso - motora, da organização do espaço e atenção aos detalhes ou resolver problemas acerca da lateralidade (GROS, 1998).

Em seus estudos, Greenfield (1984) defende que, para que o jogador ganhe, é necessário ter bons reflexos e uma boa coordenação motora. Ao analisar o jogo Pac-Man, afirma: “O jogador não só deve superar os obstáculos, mas também exercitar a tarefa indutiva de descobrir a natureza dos obstáculos” (p.94-96). E continua:

Enquanto nos jogos tradicionais as regras são preestabelecidas, o Pac-Man e outros jogos eletrônicos exigem que o jogador perceba as regras através da observação. Os jogos eletrônicos, portanto, requerem muito mais habilidades indutivas do que os jogos da era pré-computador. (p.96)

No Japão, Yuji (1996)³³ realizou uma investigação com 46 meninos e meninas do jardim de infância, com idade entre 4-6 anos (organizou grupos de jogadores e de não-jogadores). Ao investigar os efeitos dos jogos de computador nas competências cognitivas dessas crianças, sua investigação revelou que as que jogavam no computador, com frequência, tinham boas competências perceptivas e motoras e boas aptidões em relação ao processamento de informação. Esse autor defende, então, que esse artefato audiovisual pode fortalecer competências como processamento e discriminação visual da informação.

A pesquisadora espanhola, Gros (1998), destaca a atenção como um dos principais fatores instrumentais para o desenvolvimento da capacidade intelectual e uma habilidade necessária à discriminação viso-manual. Assim, afirma a autora, crianças e jovens, perante um jogo eletrônico que as motive, canalizam a atenção para esse estímulo e são capazes de se manter concentradas durante longos períodos de tempo a jogar. Então, se um jogo eletrônico,

³³ Yuji é da Faculdade de Educação Hijiyama Women's Junior College, Hiroshima, Japan.

com intuítos educativos, for divertido, a atenção dos jogadores pode ser canalizada, durante bastante tempo, para a aprendizagem de conteúdos diversos. Além disso, os jovens jogadores terão necessariamente que tomar rápidas decisões com frequência e recebem *feedback* imediato acerca dessa tomada de decisão.

A motivação é um ponto importante, uma vez que a motivação para ganhar o jogo implica uma inerente aprendizagem dos temas que lhes são apresentados (LIEBERMAN, 1997)³⁴. O estudo pioneiro dos professores da Universidade de Stanford, Malone e Lepper (1981)³⁵ acerca da utilização dos jogos eletrônicos com intuítos educativos permitiu concluir que o desafio, a curiosidade, a fantasia e a motivação eram os principais fatores intrinsecamente motivadores nesses jogos.

Bruner (1966), em sua teoria de instrução, aponta quatro princípios fundamentais para a aprendizagem: a motivação, nomeadamente a motivação intrínseca, desencadeada pela curiosidade, pelo desejo de se ser competente, pela reciprocidade e pela aspiração a seguir um modelo; a representação, que pode ser inativa (movimento, respostas motoras), icônica (percepção do ambiente e formação de modelos) e simbólica (ordena e organiza as imagens com historicidade); a sequência da apresentação, que deve seguir a sequência do desenvolvimento e o reforço, que deve ser atribuído no momento apropriado. O autor enfatiza ainda a aprendizagem por descoberta. Para o autor, a criança aprende ao enfrentar situações de desafio que a levem a resolver problemas.

Recorrendo aos princípios da teoria de Bruner (1966), apontados acima, posso afirmar que os jogos eletrônicos podem ser "motivadores intrínsecos", visto que estimulam a curiosidade e o desejo de competência, funcionando como um "desafio à inteligência". São o elemento desafiador, pois são mais do que fornecedores de respostas, além de favorecerem também as relações entre os códigos icônicos e simbólicos, proporcionando uma maior retenção da informação, ao privilegiar as ligações entre essas duas formas de representação. Essas características dos jogos eletrônicos são denominadas por Greenfield (1984, p.103) como "Uma escalada de desafios". E refere:

Uma das características mais gerais dos jogos eletrônicos é, acredito, sua contribuição importante para a aprendizagem. Quase todos os jogos

³⁴ Lieberman é pesquisador social, comportamental e econômico. Universidade de Califórnia, Santa Barbara

³⁵ Os pesquisadores Lepper e Malone desenvolveram, em seu estudo sobre jogos, uma taxonomia de motivações intrínsecas que estes devem conter para facilitar o aprender (desafio, curiosidade, fantasia e motivação interpessoal).

apresentam níveis diferentes, de acordo com a habilidade do jogador. Em *Pac-Man*, depois que o jogador eliminou todos os pontos do primeiro labirinto, surge um outro na tela, com características mais difíceis.

Além disso, o reforço é sempre obtido quando o jogador alcança os objetivos propostos pelos jogos.

Brown apud Griffiths (1997c) defende que os jogos eletrônicos promovem a fantasia, podendo ocorrer uma diminuição da ativação emocional, por permitir o escape à realidade e a entrada num mundo de fantasia, ou haver um aumento dessa ativação através da competição. Exemplos de cenários de fantasia são as numerosas adaptações do mundo imaginário dos *Dungeons & Dragons*. Esse tipo de jogo é, muitas vezes, categorizado como *Role Playing Games* – RPGs (Jogo de Interpretação de Personagens - uma forma de literatura interativa, em que a história é construída por todos os participantes)³⁶. Durante o jogo, os jogadores têm de descobrir tesouros escondidos, ultrapassar vários obstáculos sobrenaturais e podem utilizar ferramentas mágicas, que obtêm ao longo do jogo, para vencer os adversários. Isso pode proporcionar uma sensação de se viver num mundo imaginário, ao invés de se jogar um jogo com cenários criados pelo imaginário de outrem. O *Myst* é um jogo que tem essas características. O jogador recebe um diário no qual lhe é pedido que imagine que a sua mente é uma folha em branco e permita que o *Myst* se torne seu mundo.

Ainda segundo o autor, os jogos eletrônicos influenciam na preparação para a realidade porquanto alguns jogos protegem os indivíduos das reais consequências, devido às possibilidades de experimentarem novas perspectivas através da simulação e ainda na regulação da autoconfiança, uma vez que ganhar os jogos pode aumentar a autoconfiança e reduzir a ansiedade, afetando implicitamente outras variáveis psicológicas. Os *games* podem, ainda, ser jogados individualmente, e uma grande maioria, individualmente ou em grupo. Nesta última opção, há a partilha de estratégias e divisão de tarefas, o que contribui para enriquecer o desenvolvimento sócio-cognitivo e proporcionar uma aprendizagem colaborativa.

A função “preparação para a realidade” é utilizada em algumas organizações, nomeadamente nas forças armadas, onde se utilizam jogos de simulação para testar as aptidões motoras (NOWROCKI ; WINNER, 1983 apud KASVI, 2005)³⁷ ou para testar

³⁶ Informação disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/educ/oquee.htm>>. Acesso em: 18 de agosto de 2005

³⁷ KASVI, Jyrki J.J. - Not Just Fun and Games – Internet Games as a Training Medium Helsinki University of Technology /Laboratory of Work Psychology and Leadership – Finland. Disponível site www.knowledge.hut.fi/people/jkasvi/NJFAG.PDF. Acesso em agosto de 2005.

estratégias militares. No que diz respeito às simulações de estratégias militares possibilitadas pelos *games*, Turkle (1995/1997, p.107) argumenta que “as simulações são feitas com base no real, mas a guerra real também é feita com base nas suas simulações”.

No início dos anos oitenta, por exemplo, os soldados do Forte *Eustis*, em Virginia, nos Estados Unidos, utilizaram uma versão do jogo de arcade *Battle Zone* para treino militar, porque apresenta situações realistas de helicópteros, tanques e vários tipos de armamento (PROVENZO, 1991).

Greenfield (1996) defende que os jogos eletrônicos são um instrumento cultural de socialização cognitiva, e podem também favorecer a regulação cognitiva, à medida que se confrontam várias abordagens para o mesmo problema, podendo proporcionar soluções mais complexas e adaptadas ao problema (NOGUEIRA, 1997).

Pesquisadores como Cassell e Jenkins (1998); Greenfield (1984; 1996) e Gros (1998), que vêm investigando *games*, sugerem que esse meio pode ser uma forma lúdica, prazerosa de introduzir e promover, nas crianças e nos jovens, a utilização do computador. Os *games* preparam as crianças e os jovens para um futuro em que a utilização do computador será cada vez mais crucial, permitindo aos indivíduos lidarem, de forma mais eficaz, com essa nova interface em seu cotidiano.

Gupta e Derevensky (1996) referem que o comportamento excessivo de jogar jogos eletrônicos apresenta algumas características semelhantes a outros comportamentos, notadamente a sensação de grande excitação, uma forma de "procura de sensações fortes", e, por outro lado, o intuito de aliviar o stress, semelhante a uma descarga de adrenalina.

Em sua investigação, esses autores destacam a diferença que pode haver entre a dependência dos jogos existentes nos cassinos e a maioria dos videojogos existentes no mercado. De fato, nos jogos de cassino, as recompensas são, de um modo geral, irregulares e baseiam-se fundamentalmente no fator sorte ou azar. A título de exemplo, as *slot machines* são construídas de modo que o reforço (numerário) seja distribuído de acordo com a quantidade de vezes que o indivíduo puxa a manivela ou prime os botões. No entanto o reforço é bastante imprevisível, e o sujeito nunca consegue antecipar o momento em que irá obter a recompensa. Pelo contrário, nos *games*, os reforços não são imprevisíveis, incluem vários tipos de estímulos que funcionam como reforço positivo: imagens, cores, gráficos, música e oferecem ao jogador uma experiência de controle da situação. Os jogadores, depressa, aprendem que o jogo se desenrola num ambiente que tem regras, e, à medida que

jogam, começam a dominar a lógica subjacente. Os jogos eletrônicos também são muito atrativos porque oferecem *um feedback* imediato ao jogador (GREENFIELD, 1984). Ao jogar, o indivíduo passa a saber se as suas respostas foram corretas, incorretas, demasiado lentas ou rápidas. Com a experiência, o jogador aprende quais as conseqüências que as suas ações irão desencadear. Com a familiaridade e constante tentativa e erro, as aptidões necessárias para antecipar os acontecimentos aumentam, permitindo-lhe desenvolver capacidades mais elaboradas.

Jogar em locais recreativos, como LAN Houses, parece ter implicações diferentes do ponto de vista social, comparativamente com a possibilidade de jogar em casa. As LANS Houses são locais públicos onde se reúnem jovens da mesma idade, com os mesmos interesses, as mesmas conversas, geralmente, grupos de colegas de colégio, universidade, amigos e até irmãos e outros membros da família. Por esse motivo, os estudos realizados sobre as LANs Houses indicam que, de certo modo, a utilização desses jogos, nesses contextos, é uma atividade social e, naqueles espaços, segundo depoimentos dos jovens jogadores brasileiros entrevistados, eles passam menos da metade do tempo jogando, se comparado com o tempo despendido em casa.

No que diz respeito à saúde, existem controvérsias. De um lado, autores com um olhar um tanto ou quanto apocalíptico, por exemplo, Armstrong e Casement (2001) que, em seu livro, “A criança e a máquina — os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco”, apontam mais de onze referências enfatizando aspectos negativos, tais como: problemas na saúde — registros de estudos que fazem a correlação do número de ataques e o tempo que jogam *videogames* em crianças epiléticas. Os autores ainda destacam o problema do polegar SEGA, uma lesão que vai ser produzida no polegar pelo manuseio do controlador do jogo — movimentos rápidos e repetitivos no manipular do joystick (ARMSTRONG ; CASEMENT, 2001 apud ALVES, 2005). No entanto, vale ressaltar que efeitos idênticos são produzidos por outras atividades durante as quais há repetição de movimentos (jogar futebol, dançar, correr), que podem vir a prejudicar a saúde. Quase sempre esses atletas acabam parando sua atividade esportiva muito cedo em conseqüência de lesões por movimentos repetitivos.

Outro investigador, Provenzo (2001), alerta para o uso dos *games* e suas conseqüências:

Estamos agora no umbral de uma nova geração de televisão interativa e *videogames*. Embora essa tecnologia tenha um potencial maravilhoso, também estou convencido de que, se nós continuarmos a usar esta

tecnologia sem perceber e controlar as ramificações e o significado do conteúdo social dos *videogames*, estaremos então prestando um sério desserviço tanto a nós mesmos quanto a nossos filhos. (PROVENZO, 2001, apud LYNN, 2005, p. 60).

De outro lado, autores referem a importância do ato de jogar para o profissional da área de saúde³⁸, como aqueles que atuam na cirurgia laparoscópica. Segundo pesquisa realizada pelo Dr. James Rosser (2001),³⁹ médico americano do Hospital Beth Medical Center, com 33 médicos cirurgiões, os médicos que passaram 3 horas por dia jogando foram 27 por cento mais rápidos e cometeram 37 por cento menos erros do que os cirurgiões que não jogaram. Isso, como consequência de melhorarem habilidades e competências de extrema importância para a cirurgia laparoscópica, como: coordenação óculo-manual, atenção, noção espacial e agilidade frente a decisões emergentes.

Além dos aspectos já mencionados sobre os estudos dos *games*, têm sido focalizados aspectos narrativos (AARSETH 2005). No livro “Cybertext: perspectivas sobre a literatura ergótica”, o autor explora a estética e a dinâmica textual da literatura digital e dos seus vários gêneros que inclui a hiperficção, os jogos de computador, a poesia e a prosa gerados por computador. Aarseth destaca a importância dos *games* enquanto um novo texto e a necessidade de se construir um modelo teórico para sua análise.

À semelhança dos autores e investigações apresentadas, também em Portugal, os *games* se constituem uma temática da preocupação de alguns pesquisadores — embora ainda pouco abordada — quando investigada, as áreas que mais se destacam são a da comunicação e da psicologia. Na área da psicologia, destacam-se estudos sobre os efeitos negativos ou as ligações psicológicas entre *games* e violência (ARRIAGA FERREIRA, 2000, 2003). No entanto, a autora, em estudo com outros pesquisadores, reconhece que os jogos do tipo *Tetris*⁴⁰ podem ter uma influência positiva na aquisição e no desenvolvimento de certas competências cognitivas, como as relações espaciais, e recomendam que, tal como o uso do

³⁸ Segundo Rossi (2006). “Existem games criados exclusivamente para atender hospitais. Jogar videogame ajuda a criança a relacionar fatos, aumenta a capacidade cognitiva e torna mais ágeis as áreas do cérebro onde acontece a tomada de decisões e iniciativas”. In Revista Superinteressante, ago./ 2006, p. 94.

³⁹ Trabalho apresentado no encontro “The medicine Meets Virtual reality Conference”. Wewport Beach, CA, Janeiro de 2004. Disponível em: <www.southernct.edu/~hochman/Doctorvideogame.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2005.

⁴⁰ **Tetris** - é um jogo electrónico muito popular, desenvolvido em 1985-1986 por Pajitnov e Pavlovsky engenheiros informáticos do Centro de Computadores da Academia Russa das Ciências e Vadim aluno com 16 anos. O objectivo do jogo é encaixar peças de diversos formatos que descem do topo de uma tela. Um dos jogos mais viciantes do início da era dos computadores pessoais, teve uma legião de fãs e muitas versões à medida que estes computadores foram evoluindo. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tetris>. Acesso em agosto de 2006.

computador, sejam incorporados como ferramentas de trabalho por parte de professores e professoras (ARRIAGA FERREIRA; SILVA ; ESTEVES, 2001).

Oliveira (2002)⁴¹ refere-se aos *games* como um meio interativo e adverte que é preciso olhá-los “sem anseios: é uma nova forma de comunicação, com uma narrativa específica”. Uma indústria com sucesso, que já ultrapassou as receitas de Hollywood, e que “não restam dúvidas de que são uma nova forma cultural com bons e maus exemplos”. Destaca, como ponto positivo dos *games*, seu aspecto interativo e criativo, e exemplifica isso com o *Sim City*, onde as cidades que construímos e as suas interações são integralmente o resultado da nossas ações, da nossa criatividade.

Já Teixeira (2003, p. 29)⁴² evidencia em seus estudos o fato de os *games* serem uma categoria fundamental da cultura. Segundo o autor, os jogos, em especial os digitais e, dentro destes, sobretudo os Roleplaying *games* - RPGs, “ao possibilitarem a construção de *mundus imaginalis* tecnológicos e a nossa imersão neles, tocam a experiência sagrada, notadamente, na tentativa de se superarem as contingências cotidianas”. E continua, é isso que explica que “o jogo repouse, acalme, distraia da vida e faça esquecer perigos, preocupações, trabalhos” (CAILLOIS, apud TEIXEIRA, 2003, p.29).

Vale (2003, p.75-84)⁴³, ao analisar os *games* e sua elaboração, concorda que “a evolução nos gráficos tem sido tremenda, marcando a evolução formal dos jogos de computador”, mas falta desenvolver modelos e tecnologias que permitam cada vez mais a criação de narrativas interativas, de forma a permitir a ação interativa e conseqüente dos jovens jogadores.

Pereira Jorge (2003, p.85-93), faz uma análise em seus estudos sobre a ligação dos *games* e a música que aparece contida neles. A música, de acordo com o autor, “passa, sempre pelo efeito que causa em quem a ouve e nas circunstâncias em que se ouve como uma energia que se transmite e que possui uma força tremenda em si”. Esse aspecto aqui destacado pelo autor é relevante quando se pensa na importância dos *games* para a discriminação visual e auditiva tanto de crianças e jovens normais quando portadores de necessidades especiais. “O game é sempre depósito de emoções essas para as quais a música deverá também ser um elemento de decisiva importância”.

⁴¹ OLIVEIRA, Sofia, “Jogar uma História”, *Jornal de Letras*, 16 de outubro de 2002, p.15.

⁴² Professor do departamento de ciências e comunicação, artes e tecnologias da informação – ULHT da Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias – Lisboa/PT.

⁴³ Professor do departamento de ciências e comunicação, artes e tecnologias da informação – ULHT da Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias – Lisboa/PT.

Ribeiro (2003, p.43) busca chamar a atenção para alguns efeitos negativos dos *games* ao mesmo tempo em que refere em que se assemelham o jogo e a arte: “são o lugar de tensões e de polaridades, produtores de um diferir constante, mas também da repetição”. No jogo, segundo o autor, o que interessa é chegar ao fim, suplantando etapa a etapa; jogar não é mais que constituir uma espécie de biografia do próprio jogo, atravessada, em planos concordantes, pela subjetividade do jogador. Já a arte, partindo dessa vontade de poder preencher as falhas de sentido pela ausência de origem que tudo rasura ou nivele, é, de acordo com o autor, “modelizante, constituindo em cada significação um mundo e uma textualidade para esse mundo ...” Ribeiro continua: “é nesse gesto humano pelo realizável, pela realidade, que o faz jogar continuamente, mesmo sabendo que não são totalmente realizáveis todas as expectativas: no fundo da caixa de Pandora⁴⁴, persiste a ilusão do tempo, do espaço da matéria”(p.46).

Gouveia (2003) destaca os aspectos positivos dos *games*, principalmente dos de simulação, exemplificando com os MUDs – Multi User Domains ou ungeons. Refere-se aos jogos de simulação como um espaço, onde é possível jogar com um conjunto de saberes fragmentados e dispersos – texto, som, vídeo, imagem, arquitetura digital, etc.— numa rede bifurcada de mapas de conhecimento, os quais têm que ordenar, através de uma matriz que incorpore os passos do utilizador/ jogador, que passa também a definir sua obra. A autora busca a metáfora da água para referir que aquele ambiente encantado e de fantasia envolve e submerge toda a nossa atenção, todo o nosso aparelho receptivo (p. 55-73).

Rosa (2000, 2003)⁴⁵ defende os efeitos dos *games*, mas faz a ressalva de que teremos que levar em consideração os diferentes gêneros, porquanto cada um proporciona diferentes tipos de experiência, ou ainda, variantes de um mesmo tipo de experiência. Menciona os jogos de ação e *arcade* e a possibilidade que eles permitem de interação com o computador – com o «mundo» por este representado – que combina a descoberta e a aprendizagem. Destaca a descoberta e a aprendizagem permitida pelos jogos de simulação e RPG e, finalmente, no que diz respeito aos jogos de estratégia, acrescenta “a possibilidade de testar os mundos artificiais”, além de experimentar “repetidamente uma situação, dando diferentes valores às variáveis, como numa simulação matemática de processos físicos.” Ainda segundo o autor,

⁴⁴ Caixa de Pandora- usa-se em sentido figurado, quando se quer dizer que alguma coisa, sob uma aparente inocência ou beleza, é, na verdade, uma fonte de calamidades. Abrir a Caixa de Pandora significa que uma ação pequena e bem-intencionada pode liberar uma avalanche de repercussões negativas.

⁴⁵ ROSA, J. M. Doutorando, pesquisador e professor do departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Nova de Lisboa - UNL, fez o mestrado sobre videojogos, intitulada “No Reino da Ilusão”.

“muitos jogos permitem ou mesmo exigem alguma forma de cooperação, ora entre personagens desempenhadas pelo mesmo jogador, ora entre diferentes jogadores”⁴⁶.

No Brasil, nestas últimas décadas, os *games* vêm sendo alvo dos estudos de investigações por parte de pesquisadores e pesquisadoras, pesquisas que têm sido intensivadas no início do século XXI.

Rodrigues⁴⁷ defendeu, em 1997, a primeira tese de doutoramento na PUC/RJ que, mais tarde, em 2004 deu origem ao livro “Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil”. Nessa investigação, ela objetivou “estudar o RPG como um fenômeno da indústria cultural, como um modo de produção específico, exercitado no Brasil”(2004, p.17). De um lado, a autora faz destaque aos benefícios do RPG e seu sucesso na formação da imaginação dos jovens jogadores uma vez que “ler apenas não basta”. E afirma, que apesar de ser impossível mensurar a influência do RPG na formação de milhares de jogadores, o certo é que, “sem esta modalidade de ‘brincar’, provavelmente, só teriam como iniciação à ficção aquela à qual têm acesso no contexto escolar”(RODRIGUES, 2004, p.22). Do outro, critica a escola brasileira que, salvo raras exceções, “não privilegia a identificação de estratégias literárias, não exercita o como fazer, não abre espaço para o exercício da imaginação.

Pavão(2000),⁴⁸ na sua dissertação de Mestrado, concentrou sua investigação no estudo empírico das práticas de leitura e escrita de mestres de *Roleplaying Games* –RPG. E o foco de interesse dessa pesquisa foram os indícios sobre o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita a partir do RPG, baseado no fato de que, embora escolas e professores reclamem da falta de interesse pela leitura, o RPG constitui-se num jogo que atrai jovens e que se revelou um espaço de produção de narrativas; um jogo que envolve todos os jogadores na leitura — pelo menos, o livro básico para o mestre — e a escrita.

Os resultados da pesquisa realizada por Pavão revelaram que as práticas de leitura observadas parecem apontar para aspectos como a não-linearidade e a fragmentação, que permitem o acesso a trechos, conforme as necessidades do leitor, no caso dos livros de RPG.

Segundo análise da história da leitura (LYONS,1999 apud PAVÃO 2000), a revolução eletrônica transformou significativamente não apenas a produção, a transmissão e o consumo dos textos, mas, principalmente, a relação do leitor com os mesmos. Para o autor, está sendo

⁴⁶ ROSA, J. M. Deste lado do espelho: algumas pistas para a compreensão da cultura dos videogames. Disponível em:<http://www.bocc.ubi.pt/pag/_texto.php?html2=rosa-jorge-destelado-videojogos.html>. Acesso em: fevereiro de 2006.

⁴⁷ RODRIGUES, Sónia é doutora em literatura pela PUC/RJ.

⁴⁸ Andréa Pavão é doutorada em Educação –PUC/RJ, professora da UERJ e coordenadora de oficinas de leitura e escrita. Autora do livro "A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG", editado pela Devir Editora, resultado da sua dissertação de Mestrado.

construído um estilo novo de leitura, "que se aproxima cada vez mais dos métodos de *browsing* que usamos para explorar a *Internet*". O leitor ocidental, do final da década de 90, diz ele é um surfista de textos, que se permite fazer leituras curtas e fragmentadas nos intervalos entre as diversas atividades da vida cotidiana. A autora se interroga sobre a possibilidade de os jogos de RPG se tornarem um modo novo de vivenciar a leitura.⁴⁹

Além dessas pesquisas, uma outra manifestação da preocupação com a investigação dos *games* foi a formação, em outubro de 2005, da Rede Brasileira de Jogos e Educação – RBJE, cujo objetivo principal é a de se constituir num espaço de intercâmbio de saberes e interesses de pesquisadores, profissionais e estudantes que desejem ampliar e socializar suas investigações e experiências sobre *games*. Envolve profissionais das áreas de Educação, Design, Comunicação, Letras e Informática. Além disso, essa comunidade tem o objetivo de se constituir em um espaço de intercâmbio de saberes e interesses dos pesquisadores, estudantes e interessados nos jogos e, em especial, os jogos eletrônicos e suas possíveis relações com as áreas de educação, comunicação, arte, design e informática. Esse grupo vem se preocupando também em fomentar a criação, o desenvolvimento e a popularização de jogos que possam mediar os processos de ensinar e aprender, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como servir de canal de referência para diversos grupos que estejam interessados na temática.

Entre os pesquisadores, destaco, na área de educação, Alves (2005). A autora defende que os *games* podem funcionar como espaços de elaboração de conflitos, medos, angústias, sociabilidade, prazer e aprendizagem. Dessa forma, os jogos eletrônicos e as LAN Houses funcionariam como simuladores da vida real. E a autora reforça que – “isso não significa que as ações da tela são passadas para o universo off-line”. O lado positivo da simulação

é a possibilidade de experimentar, desenvolver estratégias, planejar e sofrer as conseqüências de seus atos. Por esses motivos, os jogos são utilizados com tanta freqüência entre estudantes de administração e dentro de empresas⁵⁰.

A cada nível, o jogador é solicitado a responder a tarefas de natureza diferente, que parecem imprevisíveis; os jogos simulam escalas de proporção de respostas variáveis, iludindo o jogador. Muitos dos acontecimentos continuam a parecer imprevisíveis ao olhar

⁴⁹ Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a_aventura_da_leitura.asp?f_id_artigo=109>. Acesso em fev2005.

⁵⁰ Disponível em:<<http://www.rpgonline.com.br/v2/noticias.php?cd=324&grupo=1>>. Acesso em: 22 de agosto de 2005.

dos jogadores, e é essa sensação de surpresa que os torna mais excitantes. Cada vez que o jogador aperfeiçoa o seu modo de jogar, recebe reforços positivos, e o jogo passa a ser melhor compreendido através da integração das regras (GREENFIELD, 1984).

Cruz⁵¹, ao se referir aos *games* do gênero *Role Play Games* – RPG, defende a liberdade proporcionada aos participantes de ‘experimentar’ novos personagens e participar de jogos em que representem papéis. O MOO – Multi-User Dungeon Object Oriented – é basicamente um programa que suporta o acesso de vários usuários que, uma vez ligados, assumem um personagem virtual, num ambiente virtual, através da interação textual.

Esteban Clua, outro pesquisador da RBE, doutor em informática e pesquisador da PUC/RJ, afirma que, devido à repercussão dos jogos na nossa sociedade, não é necessário muito esforço para se concluir que os *games* vão exercer, nos próximos anos, uma forte influência na forma de pensar, no comportamento social, psicológico e educacional dos jovens. Com o objetivo de verificar quais as razões que tornam os jogos computadorizados tão atrativos para os jovens e o que eles pensam sobre os jogos educacionais, Clua et al (2002)⁵² realizaram uma pesquisa com 80 jovens, de 10 a 17 anos, de classe média e moradores da cidade do Rio de Janeiro. Na pesquisa, a maioria dos jovens respondeu que sentem atração devido ao desafio imposto pelo mesmo. Uma parcela considerável também respondeu que gosta dos jogos devido à história e à qualidade gráfica desse jogo. O que levou os autores a concluir que, além da atração e do desafio, os *games* fornecem ambientes dotados de interfaces com alta interatividade e visual sofisticado, composto por várias mídias integradas, podendo assim criar ambientes muito imersivos, como por exemplo, o game *SimCity*, que permite ao jogador gerenciar uma cidade, tendo que analisar inúmeras variáveis simultaneamente. Eles ainda proporcionam histórias ricas, qualidade gráfica e recursos oriundos da aplicação de técnicas de Inteligência Artificial e, portanto, bastante desafiadores, dado o realismo imposto. O que vem de encontro às características: desafio, fantasia e curiosidade (THOMAS MALONE apud CLUA, 2002). Dessa forma, os *games* acabam potencializando a imersão através da experimentação desses mundos, e o conhecimento adquirido através dessas explorações poderá ser transferido para outras situações práticas do cotidiano, devido ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, através de um processo de aprendizagem significativa.

⁵¹ CRUZ, M. D. Graduada em Comunicação Social; Doutora em Engenharia de Produção. Professora de digitalização das mídias e as mudanças no cotidiano do trabalho, das relações humanas e do conhecimento. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/10.htm>. Acesso em março de 2005.

⁵² Disponível em: http://sbie2004.ufam.edu.br/anais_cd/anaisvol2/Minicursos/Minicurso_03/minic. Acesso abril de 2005.

Bittencout e Girrafa (2003)⁵³, por um lado, criticam a sociedade atual, afirmando que ela ainda está muito presa aos valores e processos da era industrial, quando se defendia que trabalho e diversão eram campos distintos. Assim, as práticas pedagógicas que predominam em muitas das nossas escolas acabam utilizando pouco os jogos ou até recriminando-os (MOITA ; ANDRADE 2004). Ou então os *games* são utilizados em momentos especiais, sempre acompanhados de algum objetivo pedagógico implícito (FORTUNA, apud BITTENCOUT ; GIRAFRA , 2003).

Por outro lado, os autores enfatizam as possibilidades apresentadas nos *games* — como no gênero RPG — e de estratégia em que a resolução de problemas está fortemente relacionada aos processos cognitivos. A característica principal desses jogos está no desenvolvimento de uma série de habilidades cognitivas no jogador — desde a utilização de habilidades mais simples, como as relacionadas com o conhecimento dos elementos do jogo, até raciocínios mais elaborados de avaliação e tomada de decisão. Além disso, o domínio cognitivo, o domínio psicomotor, a percepção visual e a coordenação motora são capacidades e habilidades desenvolvidas, já que são fundamentais para o jogador interagir com o ambiente do jogo.

As questões atreladas aos ganhos cognitivos da interação com os *games* ganham oposição em Valdemar W. Setzer⁵⁴, que abraça posturas apocalípticas e acentua aspectos negativos do imbricamento humano/máquina. Setzer defende que o pensamento abstrato forçado pelo computador prejudica os jovens até a idade de 16-17 anos, “forçando-os a usarem uma linguagem e um tipo de pensamento que são somente adequados após muita maturidade mental”. E reitera: “não há necessidade alguma de uma criança começar a usar computadores antes, como não há necessidade nenhuma dela ver TV ou jogar os terríveis *videogames*”. Ele alega também que não existe nenhuma comprovação concreta de que a interação com esses artefatos audiovisuais desenvolva a coordenação viso-motora.

Essas críticas são rebatidas por Greenfield, que se apóia em Piaget, e refere:

As habilidades sensório-motoras, como a coordenação viso-motora, são a base para estágios posteriores do desenvolvimento cognitivo e, mesmo se não houvesse tal possibilidade, estas habilidades são importantes em si, na vida diária, e podem ser úteis em muitas ocupações. Além do que, esses jogos requerem muito mais do que coordenação viso-motora, porque eles incorporam outras complexidades (1988, p.37).

⁵³ Pesquisadores da área de Ciências da Computação, das universidades: UNISINOS e PUC/RS, Disponível em: < <http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper71.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2006.

⁵⁴ Valdemar W. Setzer. Professor do Departamento de Ciência da Computação da Universidade de São Paulo. “Contra o uso de computadores por crianças e jovens”. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/artigoPOA.html>>. Acesso em: agosto de 2005.

Outra autora, Turkle, que defende a interação com os *games*, afirma:

Utilizando analogias com a televisão e com as drogas, a popular controvérsia sobre *videogames* está cheia de imagens de jogadores apanhados numa “viciação acéfala”. Metade desta descrição está, sem dúvida, errada. Não há nada de acéfalo em dominar a técnica de um jogo de vídeo. Os jogos requerem capacidades complexas e diferenciadas. Alguns começam a constituir uma socialização na cultura do computador (1995, p.59).

Sobre esses aspectos, resalto resultados obtidos por pesquisa recente, realizada por Eline Kullock⁵⁵. Ela entrevistou 25 mil jovens, com idades entre 18 e 25 anos, cadastrados em programas de estágio em todo o Brasil. A autora refere que, ao contrário do que muitos pais ainda pensam, os jogos eletrônicos podem ser aliados. Os resultados revelaram que os *games* influenciam, de forma positiva, a maneira de pensar, agir e tomar decisões e que “a geração de craques nos jogos eletrônicos é também mais eficiente no mercado de trabalho”. Os jovens acreditam ter, em relação aos seus pais, visão mais estratégica das situações. “Com o jogo, a gente consegue cortar caminho, faz do mesmo modo, mas com um jeito mais prático, mais rápido, mais fácil. Você consegue ser dinâmico durante o trabalho”, disse um jovem.

Um outro autor que vem defendendo os aspectos positivos dos *games* é Jonhson⁵⁶. No livro, “*Everything Bad is Good for You*” – com o título lançado em Portugal, “*Tudo o que é mau faz bem*”, ele sugere que a cultura de massas está a tornar as pessoas mais inteligentes e as mentes mais ágeis. O autor afirma que, durante décadas, trabalhamos para assumir que a cultura de massas segue uma trajetória de declínio constante, rumo ao mínimo denominador comum, provavelmente porque as ‘massas’ anseiam por prazeres simples e fâtuos e porque os grandes grupos de mídia querem dar às massas o que elas procuram. Mas, na realidade, o que acontece é exatamente o oposto: a cultura está a tornar-se mais exigente, em nível intelectual, e não menos. As declarações de Jonhson (2006) têm gerado controvérsias. Enquanto, por um lado, surgem críticas ou pelo menos há questionamentos sobre se esses benefícios suplantam

⁵⁵ Eline Kullock é presidente da Grupo Foco – The people solution company. Informação disponível site <http://www.comunidadegrupofoco.com.br/site/focoeventos/foconamidia.php>. Acesso em fevereiro de 2006. Através de troca de e-mails e autorização para publicação dos dados pela a autora.

⁵⁶ É professor na New York University, tendo-se doutorado em Semiótica e Literatura Inglesa. Reconhecido autor, considerado pela revista *Newsweek* uma das personalidades mais influentes da *Internet*, esteve em Lisboa, a convite da Lua de Papel, e na FNAC Colombo, para contactos com a Comunicação Social e para lançar “*Tudo o que é Mau Faz Bem*”. Disponível em: < http://www.asa.pt/noticia.php?id_noticia=225 >. Acesso em: maio 2006.

os malefícios que uma ou outra fonte de entretenimento de massas provoca, a verdade é que, por outro, ou, ao mesmo tempo, vão aparecendo aqui e ali estudos que comprovam o que o autor defende.

Jonhson aponta ainda que, nos últimos 50 anos, tivemos de aprender a lidar com uma explosão de mídia, tecnologias e interfaces, desde o comando da televisão à Internet. E cada nova forma de mídia – sobretudo as visuais e interativas – implica um desafio implícito aos nossos cérebros: temos de explorar a lógica da nova interface, seguir as pistas, perceber as relações (JONHSON, 2006).

Tanto os jogos como certos programas de televisão ajudam a pensar. Segundo Johnson (2006), todo o benefício intelectual de jogar vem dessa virtude fundamental, porque aprender como pensar é, no fim das contas, aprender a tomar as decisões acertadas. Decisões que vão sendo exercitadas, segundo o autor, durante as longas horas passadas em frente ao computador a jogar, mesmo que sejam jogos violentos, como o ‘Grand Theft’. Essa atividade, na sua opinião, tornam-nos mais inteligentes e essas formas de entretenimento são estimulantes exercícios cognitivos.

As investigações na academia mostram que Jonhson(2006) não está só e que outras pesquisas, outras vozes, de outros pesquisadores se juntam a ele e a outros que vêm defendendo os benefícios dos *games*. Assim, um artigo do jornal The Sunday Times traz o resultado de um estudo realizado por investigadores do Department for Education and Skills (Departamento para a Educação e as Competências), que envolveu 700 crianças e que reconhece o poder dos jogos de computador para melhorar a capacidade de resolução de problemas, de concentração, de memorização e colaboração. O levantamento da literatura desvendou que existe uma preocupação por parte da academia sobre os *games* e seus efeitos. Revelou estudos que vão desde os aspectos narrativos, ligações psicológicas entre jogos e violência até o destaque para os aspetos negativos e positivos no desenvolvimento de habilidades e competências nos jovens jogadores.

Frente ao exposto, com esta investigação, pretendo marcar um diferencial, no que se refere às interações da juventude com os games, sem realizar uma leitura linear, lançar um novo olhar, não para destacar aspectos negativos ou positivos, já que, dessa forma seria continuar com uma posição maniqueísta, mas a construção de um olhar que alerte para as potencialidades desses artefatos — os *games*, enquanto um contexto cultural e curricular juvenil.

3.4 *GAMES*: CULTURA DE SIMULAÇÃO

... o destino das culturas também se lê nos jogos. Dar preferência ao agôn, à mimicry ou ao ilinx é interferir na decisão do futuro de uma civilização.

Roger Caillois⁵⁷

As palavras do autor retratam a importância do jogo nos destinos das culturas e sua necessidade para a formação da cultura no estado em que a conhecemos hoje. Assim, não só as culturas primitivas (HUIZINGA, 2003) mas também a cultura contemporânea é um jogo.

3.4.1 MAS, E A CULTURA DOS *GAMES*? QUE CULTURA É ESSA?

Encontro apoio para esse entendimento no livro, “A Interpretação das Culturas”, de Geertz (1989), que faz referência à cultura como um texto portador de significados que podem ser resgatados pela interpretação. Para o autor, o investigador encontra-se frente a diversas formas de interpretação da vida, de visões de mundo, de manifestações do senso comum, que os sujeitos atribuem a própria vivência e às experiências.

Nesse sentido, a cultura, para Geertz, “é assumida como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (op.cit, p.15). Cultura que não se limita apenas a um conjunto de costumes, instituições e obras que constituem a herança cultural de uma comunidade. Para Geertz (1989, p. 24), a cultura deve ser entendida como:

[...] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais)... a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

No entanto, o autor destaca a dificuldade da compreensão por parte do pesquisador quando se depara com essa multiplicidade de leituras, e mais, com uma série de estruturas conceituais complexas, articuladas, sobrepostas, irregulares e fragmentadas. Para tanto, defende, como primeira tarefa, o apreender desse “universo” para compreendê-lo e depois apresentá-lo na forma de texto.

⁵⁷ CAILLOIS, R. Os jogos e os homens. Lisboa: Cotovia, 1990, p.56.

Assim, não basta observar-descrever os *games* e seus jogadores, mas procurar as relações entre os elementos desse mosaico e integrar as esferas individuais às coletivas/sociais. Nessa perspectiva, à semelhança de fenômenos como a queima de viúvas ou a caça de cabeças pelos balineses e os Ilongot, a cultura dos *games* constitui uma parte da “superfície enigmática” das “teias de significados” tecidas pelos jovens jogadores.

Nesta investigação, vou-me deter no estudo da cultura como um sistema semiótico, adotando como suporte teórico a cultura da simulação, na perspectiva de Turkle (1997).

Na construção da identidade na cultura da simulação, as experiências com os *games* ocupam lugar de destaque no nosso cotidiano. Nesse contexto, Turkle aponta os modelos computacionais como representantes da cultura da simulação, e os *games*, como elementos que compõem essas representações, as quais, segundo Alves (2005), instauram uma lógica não linear. Uma linearidade que nasceu com a escrita teve papel determinante no pensamento ocidental e tem, nesta nova realidade em que vivemos, o momento de seu declínio, agora que os artefatos tecnológicos – os games - permitem mergulhar nas malhas da rede, perder-se e libertar-se dos caminhos proibidos.

Dentro dessa perspectiva, a cultura é vista como um sistema semiótico, que envolve textos, sons, imagens, luz, cores, diagramas, artefatos, formas e gestos. Domínios semióticos que, ao serem percebidos, discriminados, assimilados e divulgados mediante a função cognitiva da memória, de forma individual e coletiva, constituem-se numa teia de significados contextuais e históricos, construídos e transmitidos de geração em geração.

A informática proporcionou o avanço da comunicação e da informação e trouxe outras implicações culturais, dentre elas, a cultura dos *Games*, que tem presente a cultura da simulação. As mudanças têm sido tão rápidas e inquietantes que os pais, professores e adultos, de uma forma geral, mantêm-se receosos, inseguros, preocupados e pouco à vontade com uma tecnologia pela qual os jovens se sentem atraídos. Para os jovens, não é uma tecnologia nova, mas algo que faz parte de sua vida, o que agrava o fosso entre as gerações. A geração digital lida, com naturalidade, com esses domínios que fazem parte duma nova cultura.

Os *games* proporcionam, segundo Gee (2004), uma nova forma de alfabetização. Uma alfabetização, não nos moldes a que os adultos estão habituados: de aprender a ler e escrever, mas uma alfabetização com “domínios semióticos”: imagens, símbolos, gráficos, diagramas e muitos outros símbolos visuais significantes. Podemos dizer que, mais do que alfabetização, um letramento que vai muito além da velha concepção de alfabetização. Embora com uma mesma base, novos elementos produzem sentido, explicam, segundo

forças que se encontram e se agitam, virtuais sentidos já enrolados, envolvidos nos signos que se lhes apresentam.

Vale ressaltar que esses sentidos potenciais e heterogêneos dizem respeito tanto ao/à jovem jogador/a quanto ao significado que cada um, (uma) vai formar a partir do campo de individuação em instauração. Como numa interação — “homem-máquina” — se formam concomitantemente e referem o mesmo conjunto de forças colocadas em relação (PARENTE, 1993).

Segundo Turkle (1995, p.58-59), os *games* são uma janela para um novo tipo de intimidade com máquinas,

que caracteriza a cultura de computador nascente. O relacionamento especial que os jogadores estabelecem com os *games* tem elementos comuns a interações com outros tipos de computador. O poder dominador dos *games*, o seu fascínio hipnótico é o poder dominador do computador. As experiências de jogadores de *games* ajudam-nos a compreender esse poder dominador e algo mais. No fulcro da cultura do computador, está a idéia de mundos construídos, “governados por regras”. Utilizo os *games* para iniciar o debate sobre a cultura de computador como uma cultura de regras e simulação.

Uma cultura em que as imagens vêm ocupando cada vez um espaço maior em relação às palavras. E, mesmo quando existem imagens e palavras, estas, muitas vezes, têm a preferência em relação às primeiras. Assim, essa cultura envolve negociações, abre diferentes caminhos para diferentes estilos cognitivo e emocional. Exemplificando com os *games*, eles proporcionam sons, música, movimento, sensações emotivas diferenciadas.

Hoje não são os pais, avós, adultos que acompanham os mais jovens, mas estes que ajudam aqueles a percorrerem novos caminhos e os levam a participar das suas metamorfoses virtuais. Uma que a família mudou, mas ainda permanece basilar na organização psíquica do sujeito, tudo o que vem depois é reflexo dessa marca primeira. Assim, os jovens escolhem diferentes personagens e avatares, ressignificam a sua forma de ser e estar no mundo. Os computadores e, nesse caso, os *games*, como seus elementos e “extensões do homem”(MCLUHAN, 1964)⁵⁸, influenciam a cultura contemporânea tanto coletiva quanto individual. Eles facilitam o “pluralismo nos estilos de utilização. Oferecem coisas diferentes a pessoas diferentes; permitem o desenvolvimento de diversas culturas da computação” (TURKLE, 1997, p.66).

⁵⁸ Expressão utilizada por McLuhan, em seu livro, “Os meios de comunicação como extensões do homem”.

Na imbricação entre realidade e virtualidade, os jovens jogadores viajam explorando os salões virtuais, nos quais são apresentadas as cenas que compõem o *game*. O jogador pode escolher um avatar e, durante o jogo on-line ou na LAN House, com seu grupo, disputar e compartilhar com outros avatares as experiências das jogadas. Dessa forma, o avatar é estrutura anterior que permite ao sujeito organizar algo pessoal e socialmente.

O avatar é, então, uma persona virtual assumida pelos participantes de jogos e de diferentes comunidades virtuais que, nas palavras de Assis⁵⁹ (1999, p.97),

inclui uma representação gráfica de um modelo estrutural de corpo (presença de braços, tentáculos, antenas, etc.), modelo de movimento (o espectro de movimento que esses elementos, juntos, podem ter), modelo físico (peso, altura, etc.), e outras características. Um avatar não necessita ter a forma de um corpo humano, pode ser um animal, planta, alienígena, máquina, ou outro tipo e/ou figura qualquer. Alguns sistemas interativos no ciberespaço, que incorporam o conceito de avatar, foram criados a partir de 1995, em função da tecnologia VRML, e são conhecidos como MUD (Multi-Users Domains). São espaços virtuais onde estabelecemos contatos sensoriais com outros indivíduos, de diferentes partes do mundo, e que estão se transformando também em palco de experimentações artísticas.

Os ambientes virtuais em rede possibilitam que múltiplos usuários localizados, de diferentes partes do planeta, interajam em tempo real. Esses ambientes, de modo geral, buscam uma experiência imersiva incorporando imagens 3D realísticas e som estéreo. Em muitos campos, os ambientes virtuais começam atuar como base para uma nova geração de aplicações como teleconferências, shopping centers virtuais, educação e realizações de natureza artística.

Dessa forma, os elementos tecnológicos, nesse caso, os *games*, proporcionam à geração @ (FEIXA, 2000) “cultura da simulação”, uma vivência em diferentes comunidades de aprendizagem que permitem, ao mesmo tempo, a abertura de diferentes janelas, a possibilidade de resolução de problemas, brincando e jogando com diferentes elementos, códigos. A essência está no que chamaria Lévi-Strauss de “bricolagens”⁶⁰, uma costura de diversos fios que necessariamente são pensados e feitos para sustentar os desafios, enfrentando as novas tecnologias, não pela abstração, mas sim, ponderando os problemas que vão surgindo, buscando na simulação soluções com os recursos disponíveis.

⁵⁹ ASSIS, Jesus de Paula. “Roteiros em Ambientes Virtuais Interativos” in Cadernos da Pós-graduação, Instituto de Artes Unicamp, ano 3, Vol. 3, nº 1, pp. 93-110, 1999.

⁶⁰ LÉVI-STRAUSS C. The savage mind. Chicago: University of Chicago press, 1968, pp.16-33.

Essas bricolagens⁶¹ permitem organizar e reorganizar os diversos saberes sem planejamento prévio. Utilizo aqui como metáfora a obra de um artista plástico.⁶², que se utiliza de diferentes objetos escolhidos a esmo, na natureza: paus, folhas, flores, cascas, penas, pedras, recortes ou peças de tecido, pequenos pedaços de metal, etc, que, juntos, são colocados ao lado, sem o compromisso com a permanência, com a admiração e com a eternidade. É a arte, que tem por critério de belo, a junção de elementos aparentemente desconexos.

À semelhança disso, os jovens aprendem juntando experiências, vivências, conhecimentos, que são armazenados, depois pensados, feitos e refeitos para sustentar os desafios na interação com os novos elementos tecnológicos.

Segundo Turkle (1997, p.76), “os amantes da bricolagem navegam através de correções do percurso [...] abordam a resolução de problemas estabelecendo com seus instrumentos de trabalho uma relação que se assemelha mais a um diálogo do que a um monólogo”. Essa possibilidade é um incentivo para adultos, nas mais diferentes áreas de trabalho, como: em empresas, na execução de planejamento financeiro; na arquitetura, quando desenham edifícios; para corretores de imóveis, decoradores de ambientes e, claro, para crianças e jovens, e também para pesquisadores.

Essa atração e a possibilidade de fazer bricolagens levam as crianças e os jovens a interagirem com os diferentes elementos tecnológicos, entre eles, os *games*. Nesses ambientes, onde é possível fazer simulações, o/a jovem jogador/a transforma e é transformado, constrói novos saberes, altera e reconstrói sua maneira de ver e interagir com o mundo. Essa realidade vem contrapor-se à premissa desenvolvida por Piaget (1983)⁶³ de que a necessidade do concreto no estágio “operações concretas” é diluída no estágio de desenvolvimento operatório formal, uma vez que a simulação permite a manipulação dos objetos virtuais em diferentes telas e, na realidade vivenciada por esses jovens jogadores, o abstrato também é concreto.

Essas interações requerem capacidades complexas e diferenciadas. Para tanto, ao explorar os modelos computacionais,

⁶¹ O termo bricolagem foi introduzido pelo antropólogo francês Claude Lévy-Strauss para mostrar a habilidade associativa de populações primitivas e a forma como criam novos utensílios com os achados em seu entorno.

⁶² RAKO – artista plástico português, de renome, tanto em Portugal como em exposições de arte em outros países europeus e da América Latina.

⁶³ O conhecimento construído ativamente pelo sujeito é uma consequência de suas interações com o mundo e de suas reflexões sobre essas experiências, de tudo aquilo que pode abstrair delas.

Interatuamos com um programa, aprendemos a aprender o que ele é capaz de fazer e habituamo-nos a assimilar grandes quantidades de informação acerca de estruturas e estratégias interagindo com um dinâmico gráfico na tela. E, quando dominamos a técnica do jogo, pensamos em generalizar as estratégias a outros jogos. Aprende-se a aprender (TURKLE, 1997, p.59).

Essas questões são evidentes nos depoimentos dos jovens jogadores que entrevistei como o jovem português Hitm4n (18 anos):

Hoje eu só jogo Counter Strike porque é o jogo que já sou profissional, mas até ser profissional eu joguei outros jogos, cada um me ensinou uma estratégia nova que me leva agora a ser campeão no CS. O jogo permite jogar com dezenas de pessoas ao mesmo tempo, contatos que nos ajudam a pensar rapidamente se queremos ganhar. Não podemos perder tempo! Quando o jogo termina, a equipa se reúne, cada um dá a sua opinião, refletimos sobre os resultados, estratégias, estruturas novas aprendidas e daí já arrumam novas estratégias para próximas jogadas, competições.

Depreendo, então, que a simulação, presente nas imagens interativas, na realidade virtual, principalmente nos *games*, nas diferentes telas em que os jovens jogadores estão imersos, permite interação e manipulação dos objetos ou cenas, assim como o exame deles, de todos os pontos de vista.

Corroborando essa idéia, busco o pensamento de Levy, que define o virtual como uma força inovadora, criativa, “um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata” (2001, p.12). Essas assertivas me levam a afirmar que as experiências mediadas por tecnologias que utilizam a realidade virtual abrem janelas nos processos de criação, transformando os modos de ser, pensar, ver, agir.

Reforçando a idéia, de que a realidade virtual nos envolve de forma global, Kerckhove (1997, p.78-79), busca a metáfora da água e afirma que, ” quando se anda por um modelo de Realidade Virtual, o corpo inteiro entra em contato com o ambiente circundante, como acontece com a água, quando se está mergulhado numa piscina“. O autor continua definindo Realidade Virtual:

É uma realidade que se pode tocar e sentir, ouvir e ver através dos sentidos reais – não só com os ouvidos ou olhos imaginários. Agora podemos juntar ao pensamento a “mão da mente”. Penetrando no ecrã com a luva virtual, a mão real transforma-se numa metáfora técnica, tornando tangíveis as coisas que anteriormente eram apenas visíveis. A partir de agora, podemos querer tocar os conteúdos do pensamento de uma “mão mental”. O conceito em si nem sequer é imaginável. Não parecia haver necessidade de sentir os

objetos que nos preenchiam a mente. Hoje, a inclusão do tacto entre as restantes extensões tecno-sensoriais e psicotécnicas pode mudar a forma como nós, ou os nossos filhos, pensamos que pensamos. (KERCKHOVE, 1997, p.80)

A Realidade Virtual permite a partilha; sua tecnologia permite que muitas cabeças processem e partilhem em conjunto uma espécie de “consciência grupal”. Uma consciência que está presente na cultura da simulação, cultura que exige um mergulho de investigadores de diferentes áreas, com diferentes olhares para entender estes novos modos de aprender.

Rushkoff (1999) denomina esses sujeitos, filhos da cultura da simulação, como filhos do caos. Para o autor, os primeiros foram os surfistas, que descobriram, numa aprendizagem não linear, a lógica das ondas do mar. Seguiram-se-lhes outros que fazem parte de outros movimentos. São os skatistas, os snowboarders, a galera do hip hop e os jogadores de *games*.

3.5 GERAÇÃO @: NOVAS IDENTIDADES NA DIVERSIDADE

Vários autores vêm-se debruçando sobre essas novas formas de compreender a juventude na era digital, a exemplo de Turkle (1987, 1995), Kerckhove (1997), Lévy (1999), Rushkoff (1999) e Feixa (2000), entre outros, através de cujas lentes, passo a apresentar a minha compreensão e a articulação com os contextos dos *games*.

Segundo os pressupostos de Rushkoff (1999), num mundo em que faltam valores comunitários para orientar a conduta e o universo em expansão, cada vez mais complexo, somos todos como imigrantes recém-chegados a uma terra estrangeira. Ora, tradicionalmente, no processo de imigração, são as crianças que aprendem primeiro a língua, os hábitos e os códigos do novo mundo. São elas que levam seus pais pela mão à exploração do que é, para eles, terra incógnita e já é, para as crianças, sua casa.

A geração de screenagers (RUSHKOFF, 1999) nasceu na década de oitenta e está vivendo um momento que metaforicamente poderia ser descrito como de imigrantes em novos territórios: novos rituais, fantasias, imagens 3D, possibilidade de simulações. Ingresso possibilitado por um simples apertar de botão em controles remotos, joysticks, mouse, ou teclado de computador, que lhes dá acesso à internet. Pensam e aprendem de forma diferenciada. Aprendem com a descontinuidade, aceitam que as coisas continuem mudando sem se preocupar com um final determinístico.

É uma aprendizagem que trafega por outros campos vivências, não escolares e académicos, lidam com o caos com uma naturalidade que não é possível aos adultos, e quando

é, ela não é vivida sem que aconteça um certo sofrimento. Eles aprendem a lidar com a diferença, como é o caso do snowboarder que, ao praticar seu esporte, vai recapitulando o mesmo processo, quase que perfeitamente, pelo qual passaram os cientistas ao desenvolverem os instrumentos que usam para explorar e explicar a dureza caótica da realidade.

Vivendo e convivendo com a cultura do caos com muita naturalidade, os/as jovens enfrentam suas características: uma linguagem icônica e sonora, que possibilita a compreensão rápida da mensagem a partir das imagens e do contexto no qual estão inseridas; a possibilidade de navegar na TV, viajar pelos sites de jogos no computador, selecionar e dar o *download* do jogo que achar mais interessante, que pretende jogar no momento. Têm assim a possibilidade de acompanhar diferentes canais de programação ao mesmo tempo, assim como jogar e conversar com os amigos no bate-papo e ainda escrever algum trabalho ou pesquisar algum assunto em algum site de pesquisa. Rompem assim com uma proposta linear, como acontecia há ainda pouco tempo, em que o espectador, no caso da TV, quando não tinha o poder do controle remoto nas mãos, e no caso do computador, na época em que este era não muito mais do que uma máquina elétrica de digitar textos e só se fazia uma coisa de cada vez, sem a oportunidade de acessar várias janelas ao mesmo tempo.

Os jovens vivem de forma intensa este momento, incorporando-o em si, com marcas, gírias, senhas, que os diferenciam dos adultos e os separam em tribos, em clãs. Tribos urbanas que, para Maffesoli (1997), são compostas por indivíduos que se reconhecem entre si por uma série de símbolos comuns e terminam por se adaptarem a forma de viver e aos valores que lhes permitem o reconhecimento.

Esse padrão de vida é favorecido pelas tecnologias digitais, pela cultura da simulação, o que vem contribuindo para suas habilidades cognitivas, novas formas de aprendizagem que lhes permitem rapidez no processamento de informações imagéticas. Uma aprendizagem autônoma, livre, ao interagir com várias janelas cognitivas, ao mesmo tempo em que os jovens têm uma velocidade de empreender multitarefas, fazer várias coisas simultaneamente, sem a preocupação com o tempo.

Na busca pelo entendimento das mudanças sofridas pela juventude, Feixa (2000) recorre à metáfora do relógio como símbolo e instrumento para medir o passar do tempo e ilustrar a construção cultural das biografias juvenis. Com isso, ele justifica o recurso à metáfora do relógio: o relógio de areia, o analógico e o digital. Serve-se da evolução histórica do relógio para ilustrar "a evolução histórica da relação entre juventude e consumo

cultural”⁶⁴. Assim, o relógio de areia baseia-se na concepção natural ou cíclica do tempo, que dominou as sociedades pré-industriais. Já o analógico baseia-se numa concepção linear ou progressiva do tempo, modelo dominante das sociedades industriais. E, finalmente, o digital baseia-se na concepção virtual ou relativa do tempo, emergente com a sociedade pós-industrial (FEIXA, 2000).

O relógio de areia pode representar a visão cíclica do ciclo vital, baseado na rodas das gerações em que cada uma repete até o infinito o comportamento da anterior.

Mead (1977 apud FEIXA, 2000) afirma que, nessa época de nossa história, os jovens aprendiam com seus pais e avós, que eram para eles o único referencial de autoridade e repetiam de maneira *postfigurativa*, salvo escassas modificações, as fases vitais, os ritos de passagem e as condições biográficas pelas quais aqueles passaram. Essa construção cultural, reitera Feixa, persiste e é possível ser presenciada em instituições como a escola, o exército, as igrejas, estruturas de autoridade assentadas nos pilares do poder e saber. Aqui a juventude “não só tem uma presença nula em termos de consumo como de escassa contribuição para a inovação cultural”(FEIXA, 2000).

Assim, o relógio de areia é colocado em movimento a partir de uma série de construções culturais rígidas como idade, sexo, classe social, lugar de nascimento e residência. As marcas são transmitidas pela família, comunidade e estruturas de poder. Elementos importantes no momento em que atingem a puberdade física e social e se integram à sociedade como um novo elemento produtivo, matrimonial, político.

Feixa (2000) afirma que, quando o ciclo acaba, dá-se a volta ao relógio de areia, para que as imagens possam se repetir sobre as condições sociais e se complete a roda genealógica das gerações. Todo esse processo tem que levar em conta o espaço em que estamos utilizando o relógio — se é um tribal, rural, e ainda a questão orgânica. Trata-se assim de uma visão orgânica da juventude, que funciona como um mecanismo quase biológico de “reprodução social”.

Com a evolução da tecnologia, surgiu o relógio mecânico e analógico que pode basear-se num sistema numérico contínuo, não binário, e nos passa uma concepção linear de tempo, característica da civilização industrial ou moderna. Ele dispõe de um mecanismo que faz com que sempre funcione a corda. De acordo com Feixa (2000), se não paramos de alimentá-lo, o tempo flui da mesma forma que a sociedade progride.

⁶⁴ A metáfora do relógio foi esboçada durante a II Reunião Nacional de Investigadores sobre Juventude – México 1998. Mais tarde, publicada na Revista Nômadeas – Bogotá, Colômbia, 2000. Texto gentilmente enviado por e-mail pelo autor à autora desta investigação.

Ao trazer essa metáfora para a questão das gerações e da juventude, Feixa (2000), assevera que, quando damos corda manual ou mecanicamente ao relógio, isso simboliza o processo de inserção social mediante o qual o indivíduo se socializa, ocupando uma série de novos papéis e status sociais. Os estágios vitais (infância, juventude, adulto, velhice), normalmente, correspondem a outros tantos papéis sociais: jogo, educação, trabalho, família.

Para Feixa, a noção mais social de geração substitui a mais biológica de idade; o gênero, como construção cultural, substitui o sexo; a classe, baseada na posição econômica e no sistema produtivo (que permite a ascensão ou descensão social), substitui o sistema de classes mais rígido.

Segundo a terminologia de Mead (1977, apud FEIXA, 2000), nesta sociedade, os filhos aprendem com seus pares, que constituem um novo referencial de autoridade, e inovam de forma *cofigurativa*, com constantes modificações, as fases vitais, os ritos de passagem e condições biográficas por que passaram seus pais.

Tal como o relógio mecânico libera o tempo de sua relação com os ritmos da natureza, e isso lhe é algo abstrato e autônomo, Feixa (2000) afirma que a invenção da juventude, como nova categoria de idade, com tendência à autonomia e à criação de um mundo próprio, supõe a consolidação do caráter artificial das divisões etárias.

Em nossa sociedade, essa modalidade de transmissão geracional persiste em instituições, associações juvenis, onde as estruturas de autoridade são divididas, onde a hierarquia de idade esfumaça-se, embora a idade, como um todo, continue sendo uma referência de classificação social.

As imagens culturais expressam as mudanças sociais que fluem com o passar das horas que marcam os ponteiros do relógio. Elas revelam a ruptura do monolitismo cultural que prevaleceu nas culturas *postfigurativas*. Aparecem os códigos, segundo os grupos de idade: as diferenças de linguagem (verbal e não verbal); a estética (a moda); a ética (sistemas de valores), produções culturais (progressivamente mercantilizadas, e as atividades focais (progressivamente centradas na sociedade do ócio). Vão criando as condições para a invenção de novas categorias de idade (como a adolescência e a juventude) e para a emergência de culturas baseadas na idade. Culturas que têm hábitos de expressão: as chamadas macroculturas (redes culturais de âmbito geral e universal como os meios de comunicação e de mercado de ócio) e as microculturas (redes culturais localizadas, como o grupo de pares, associações juvenis e as tribos urbanas, as clãs dos *games*).

De acordo com Feixa, trata-se de uma visão “mecânica” da juventude, que funciona à maneira de “metáfora” da mudança social (incluindo o aparecimento de brechas e conflitos de gerações).

Já no relógio digital, segundo Barnett (2000, p. 153 apud FEIXA, 2000), “não há uma única peça móvel. Não se vê nada, só uma pequena bateria, uma pequena cápsula com cristal de quartzo, um pequeno circuito eletrônico”. Este se baseia num sistema binário de cálculo matemático, que funciona à base de dígitos. É o fruto dos avanços da informática nos meados do século passado. Chegaram a seguir os microchips, os relógios tornaram-se cada vez menores, com a capacidade de calcular o tempo com maior precisão. Assim, enquanto o relógio de areia calculava aproximadamente os minutos, o relógio analógico, os segundos e os décimos de segundo, o relógio digital permite estabelecer com enorme precisão as centésimas e milésimas de segundo.

O relógio digital se estende de forma progressiva a todo os aparatos tecnológicos: televisão, sistemas de segurança, rádios, *games*, etc. Ele “traduz”, na vida cotidiana, as revoluções sobre o tempo implícitas na teoria da relatividade de Einstein. Além disso, parafraseando Mead, verifica-se algo novo: agora são os pais que aprendem com os filhos, o que se constitui um novo referencial de autoridade.

O engraçado é que, quando eu era pequeno, jogava com meu pai o Super Mário, ele me ensinava, era muito bom. Eu não sabia jogar, e ele ficava muito tempo jogando comigo, assim como jogos de bola, damas. Agora sou eu que ensino meu pai a jogar o Counter Strike, ele fica sem saber, vai devagar, não aguenta muito tempo, quer logo desistir.(HITM4N, 18 anos)

Essa modalidade de transmissão geracional, denominada por Mead de *prefigurativa*, é caracterizada pelo aprendizado dos adultos com os jovens, e que fica evidente na fala do jovem Hitm4n, expressa-se não só como no exemplo de novas formas de diversão digital, mas nos meios de comunicação de massa, nas novas tecnologias de informação e comunicação, em que as estruturas de autoridade estão em colapso, idades se convertem em referências simbólicas em mudança, e sujeitos a constantes retroalimentações.

Com a emergência da pós-modernidade, a medida do tempo se faz mais precisa, e os relógios estão presentes em nosso cotidiano. No entanto, ao mesmo tempo em que a medida de tempo se faz presente de uma forma relativa, descentrada e ambivalente, o tempo passa a depender do contexto espacial: desde o que se calcula, não tem um único organismo que o regule e pode estar em função da perspectiva de diversos observadores. Uma das características desse tempo digital é aquele que é possível observar nos *games*, que permitem

constantemente reprogramar início, final, duração e ritmo da atividade: cria-se um autêntico tempo “virtual”, cuja “realidade” depende do âmbito em que se produz.

Cabe aqui a fala do jovem Hitm4n (18 anos):

No jogo, nós vamos jogando e tentando novas táticas, a cada vez que se joga já vai aprendendo. Às vezes nós jogamos 10 até 20 vezes seguidas o mesmo jogo. Acredito que os conhecimentos adquiridos melhoram nossa performance no jogo, desenvolvemos habilidades e adquirimos conhecimentos úteis para a escola e para a vida. Vamos tentando e tem uma evolução. Nós vamos aprendendo dentro do ritmo que queremos até estar tudo bem. Entendes? Há uma evolução. Por exemplo, num jogo de carros. A gente começa a jogar no *easy*, vai jogar no normal já vê mais dificuldade, então tem que se habituar ao nível. Aí estuda e passa para o seguinte. Tem uma evolução. Pára, e começa, e vai assim às vezes que forem precisas para aprender e poder jogar com os colegas.

Os *games* geram “espacialidade e temporalidade próprias” que condicionam a percepção social dos jogadores e, assim como os navegadores, que geram comunidades virtuais que só existem em rede, como é o caso da Internet, recriam realidades virtuais através da combinação de hologramas, músicas, sons. O tempo nacionaliza-se e passa a ser mais global com o avanço das tecnologias, com aplicação, por exemplo, nos meios de transporte, da evolução do trem para o avião, a rapidez com que se realizam as viagens de um ponto ao outro do planeta e a unificação horária contribuem para uma sensação de estarmos vivendo o mesmo tempo em todo o espaço. O mesmo acontece com o telefone e com a possibilidade de videoconferências e os *chats*, como se todos tivéssemos vivendo o mesmo tempo, um tempo real.

Com a difusão dos computadores domésticos, dos *games*, simuladores, das holografias, todos esses aparatos tecnológicos, cada vez mais sofisticados, “criam tempos simultâneos, porém não contínuos, ou seja, uma simultaneidade, completamente artificial. Não existe nem passado nem futuro, simplesmente presente”(FEIXA, 2000).

Essas mudanças nas gerações também podem ser observadas em pequenos aspectos que até passam despercebidos, como as roupas. Exemplo: hoje é possível ver, do neto ao avô, que todo o mundo veste jeans, assim como, por outro lado, os jovens vestem roupas de adultos. No entanto, devido à emergência do espaço global e do ciberespaço, os territórios se “desespacializam”, reduzem a influência do meio geográfico na origem da configuração das identidades sociais.

Resumindo, com a metáfora do relógio, Feixa retrata as mudanças sofridas pela juventude e revela três elementos: primeiro, que é aquele pequeno relógio que dirige todo o

funcionamento do sistema e condiciona as operações de todos os sujeitos sociais, é o marco do sistema. No entanto, demonstra também que essa temporalidade não é constante, pois está sujeita a um início e a uma interrupção de cada programa, que constitui uma decisão do ator e de seu entorno social. E, por último, para acessar a rede, é preciso ter uma chave que marca a inclusão e exclusão do sistema, o que revela uma sociedade progressivamente dual. Trata-se, como reitera Feixa, de uma visão “virtual” da idade, que fomenta o “nomadismo” social (MAFFESOLI, 1999), que demonstra um constante trânsito e intercâmbio de papéis e status geracionais.

3.5.1 QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO @?

Após recorrer à metáfora do relógio de Feixa para falar dos estilos juvenis, como ela se aplica à juventude contemporânea? Martin-Barbero (1998 apud FEIXA, 2000) assinala quatro características centrais dos jovens contemporâneos, que eles expressam de forma especialmente marcada: a desvalorização da memória, a hegemonia do corpo, a empatia tecnológica e a contracultura política. Assim, atrelada à metáfora dos relógios que expus antes e enxergando o mundo auxiliada pelas lentes de Feixa, procuro entender essas características nos jovens jogadores que frequentam as LAN Houses.

Não sendo as gerações estruturas compactas, mas referentes simbólicos que identificam os agentes sociais, a geração @ diferencia-se da geração X (última geração do século XX), batizada pelo escritor norte-americano Douglas Coupland⁶⁵, que pretendia sugerir a indefinição vital e a ambigüidade ideológica do pós-68 e lhe destaca três mudanças: primeiro, um acesso universal - não quer dizer necessariamente geral- às novas tecnologias de informação e comunicação; convive com o desgaste das fronteiras tradicionais entre sexos e gêneros, e finalmente, vivencia um processo de globalização que suporta necessariamente novas formas de exclusão social à escala planetária.

A juventude foi um dos primeiros grupos sociais a globalizar-se. Essa globalização traz consigo paradoxos, ao mesmo tempo em que carrega em seu bojo a precarização do emprego e suas consequências econômicas, sociais culturais, graças ao avanço dos meios de informação e de comunicação.

⁶⁵ Douglas Coupland - Nasceu em uma base canadense da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), em Baden-Sollinger, Alemanha Ocidental, em 30 de dezembro de 1961. Cresceu em Vancouver, Canadá. Escreveu o livro Geração X - Contos para uma Cultura Acelerada. Lisboa, Portugal: Editorial Teorema, Lda, 1999.

Tudo chega em milésimos de segundo a todos os recantos do planeta. Nestas últimas décadas, com a ampliação das redes planetárias (*internet* e os canais digitais da televisão), temos a sensação de que o relógio caminha ao mesmo tempo e de igual forma para todos os jovens, em todas as partes do planeta (pelo menos para aqueles que vivem no Ocidente).

Isso não quer dizer que o espaço local deixou de existir ou deixou de influenciar o comportamento dos jovens, mas que o global realimenta as tendências que se desenvolvem em nível local. Mesmas modas, músicas e os estilos são interiorizados por jovens de todo o planeta e ao mesmo tempo. Ao viajarmos, não encontramos mais diferenças nem na música, nem nos modos de vestir, de comer, de agir, como se tudo chegasse a todo lugar ao mesmo tempo, sem fronteiras de tempo e de espaço. O que implica uma atemporalidade que Castells (1999) chamou de “tempo atemporal e de “cultura da virtualidade real”.

Entendo aqui como culturas juvenis o conjunto de formas de vida e valores característicos e distintos de determinados grupos de jovens, a maneira como tais experiências são expressas coletivamente mediante a construção de seus estilos de vida distintos localizados, fundamentalmente em seu tempo livre ou em espaços de interstício da vida profissional (FEIXA, 1999).

Essas culturas juvenis emergentes têm a facilidade de misturar músicas e estilos, como o rap brasileiro com música eletrônica criada no Médio Oriente ou por grupos americanos. O uso dos celulares é outro exemplo dessa “atemporalidade virtual”, pois permite a flexibilidade de conexões pessoais assim como cria vínculos sociais sem que seja preciso um contato físico imediato. Um espaço sem fronteiras – ou com fronteiras tênues – que corresponde a um tempo sem ritos de passagem ou com ritos sem passagem, um tempo acrônico e flexível Maffesoli (1999). Isso significa que os nossos jovens migram por diversos ecossistemas materiais e sociais. Assim, podem mudar de papéis sem mudar de status, fazer-se adultos e voltar a ser jovens, quando o trabalho acaba; disfarçam-se de jovens, quando já casados, e ganhando como adultos, viajam pela internet sem renunciar à idade que têm oficialmente.

O sociólogo da juventude, Machado Pais, vê as transições dos jovens para a vida adulta “como um modo de acentuarem a sua vulnerabilidade e imprevisibilidade” (2003, p.7-8). Os jovens elaboram guiões múltiplos de futuro mas, muitas vezes, o futuro não se deixa guiar por nenhum deles. Assim, para eles, o que parece estar cada vez mais em jogo é o jogo com a própria vida, é uma ética de vida que a toma como aventura (MACHADO PAIS, 1993).

Tal como nos *games*, na vida, para se ultrapassarem os obstáculos, é preciso ter astúcia. Primeiro, nos grupos, Clãs e, depois, em rede, os jovens vivem assim um vaivém

pendular que Feixa (2000)⁶⁶ denomina “entre a tribo e a rede”, referindo-se à polarização de biografias juvenis e à criação de comunidades virtuais baseadas no tempo imaginário.

Maffesoli (1999) traz, em sua obra, a metáfora da tribo, quando denomina os movimentos juvenis do final do século XX de “o tempo das tribos” e analisa os comportamentos dos jovens nos centros urbanos sob a égide do nomadismo, da fragmentação e de um certo tipo de consumo. O ponto central para o autor era mostrar o lado “afetual” de microgrupos caracterizados como um tipo de comunidade emocional: efêmeros, de inscrição local, desprovidos de organização. Com essa postura, o autor trazia para o campo da análise social a perspectiva que então caracterizava uma série de transformações que vinham ocorrendo no campo da literatura, da arquitetura, da moda, das comunicações, da produção cultural, como “pós-modernas”. No caso da emergência desses pequenos grupos, voláteis, altamente diferenciados, a novidade que apresentavam era sua contraposição à homogeneidade e ao individualismo característicos da sociedade de massas, bem como às identidades bem marcadas da modernidade.

Feixa(2000) afirma que essa denominação, em muitos aspectos, não cabe mais para os jovens de hoje, do século XXI. Enquanto os anteriores se caracterizavam por reafirmar as fronteiras estilísticas, as hierarquias internas e as oposições frente ao exterior, hoje os estilos juvenis acentuam as hibridações mais do que hierarquias, as passagens em vez de fronteiras e ressaltam as conexões em vez das oposições.

Teóricos da informação, como Castells (1999), trazem uma nova metáfora para esses novos tempos: a metáfora da rede, para expressar a hegemonia dos fluxos na sociedade emergente, uma juventude que rompe com a estrutura do ciclo vital e transforma o curso linear (como na tribo) num curso descontínuo.

Teorias que ajudam a entender as falas dos jovens jogadores entrevistados tanto em Lisboa / Portugal — quanto em João Pessoa / Brasil. Espaços geográficos e culturas diferentes, mas é como se fronteiras não existissem. Não faço aqui uma apologia ao relógio digital, utilizo-o como metáfora para entender a concepção virtual do tempo vivido, na troca de saberes, num contexto de aprendizagens e novas sociabilidades.

⁶⁶ Carles Feixa é professor titular de Antropologia Social da Universidade de Lleida. Especialista no estudo de culturas juvenis, faz investigações na Cataluña e México.

3.6 GAMES: CONTEXTO DE CULTURA E DE CONHECIMENTO

Embora a experiência humana tenha sido sempre mediada através do processo de socialização e da linguagem, é a partir da modernidade, com o surgimento de suas mídias típicas de massa (o impresso, depois os sinais eletrônicos), que se observa um enorme crescimento da mediação da experiência decorrente dessas formas de comunicação. Tanto o impresso quanto as mídias eletrônicas funcionam, *segundo* Giddens (1997, p. 22), “como modalidades de reorganização do tempo e do espaço e não apenas refletem as realidades, como, em certa medida, as formam”.

A interação entre o jovem e o artefato eletrônico ocorre de modo direto no espaço e no tempo, proporcionando interatividade e motivação, condições indispensáveis para apreender a atenção para suas imagens-som.

Essa realidade é possível, tanto através de consoles, como de celulares, dispositivos móveis, tv interativa, internet etc. Posso “imaginar” que, no caso dos “games”, devido à redução dos custos dos aparelhos eletrônicos esses artefatos serão de uso comum da maioria dos jovens dentro de pouco tempo.

Paul Gee (2004), em seu recente livro, *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, desenvolve a idéia dos games enquanto forma de dotar as crianças com experiências incorporadoras de princípios cruciais para o desenvolvimento cognitivo humano e ainda, como ferramenta com capacidades efetivas e positivas para promover e educação já que, de acordo com suas afirmações, “aqueles artefatos incrementam um potencial de aprendizagem ativo e crítico”. Gee (2004, p.13) concebe que,

Hoje imagens, símbolos, gráficos, diagramas, artefatos e muitos outros símbolos visuais são particularmente significantes. Assim, a idéia de tipos diferentes de ‘alfabetização visual’ parece ser um aspecto importante. Por exemplo, poder ler as imagens de um painel de propaganda é um tipo de alfabetização visual. E, claro que há outros modos diferentes para ler tais imagens, modos que são alinhados mais ou menos com as intenções e interesses dos anunciantes⁶⁷.

Saber ler arte modernista, em museus, e vídeos, em MTV, são outras formas de alfabetização visual. Além disso, muito freqüentemente, são justapostas palavras e imagens de vários tipos e integradas em uma variedade de modos. Em jornais e revistas como também em livros didáticos as imagens ocupam cada vez maior espaço ao lado de palavras. No

⁶⁷ Tradução da autora

entanto, para que essas aprendizagens possam ser aproveitadas, os jovens têm que aprender a experimentar o mundo de um modo novo. Segundo Gee (2004, p.23),

Quando nós aprendemos a vivenciar o mundo de modo mais ativo, três princípios estão em jogo: nós aprendemos a experimentar (vendo, sentindo, mexendo em algo) o mundo de um novo modo; normalmente esse conhecimento é compartilhado por grupos de pessoas que carregam histórias de vida e práticas sociais distintas, o que nos leva a ganhar conhecimento ao nos filiarmos a esse grupo social e finalmente nós ganhamos recursos que nos preparam para futuras aprendizagens e resolução de problemas.

Posso então dizer que, numa aprendizagem ativa, estão envolvidas três ações: experimentar o mundo de formas novas, formar afiliações novas e preparar aprendizagens futuras.

Para Gee (2004), não basta ser ativo, é necessário ser crítico e, para isso, entender e produzir significados, ser criativo. Esses princípios se estabelecem, nos tempos atuais, como princípios de comunicação em rede. A comunicação em rede apresenta desafios, um dos quais, segundo Castells (2001, p. 277), consiste na “aquisição das capacidades de construção de conhecimento e processamento da informação em todos nós e, em particular, em cada criança”, para o qual é fundamental uma pedagogia baseada na interação dos processos colaborativos, na inovação e na promoção das capacidades de autonomia do aluno no aprender e no pensar. Gee (2004) e Castells (2001) parecem estar de acordo e alertam para a necessidade de uma mudança nos espaços e processos de educação, na concepção e no desenvolvimento de novas abordagens para a realização de aprendizagens on-line.

Como refere *DarkSun* (2005), os *games* apresentam-se como um desses novos espaços que contemplam a possibilidade de interação, criação, cooperação, novas formas de comunicar e aceder à informação, mas, principalmente, à adoção de novos processos colaborativos que contribuem para a construção das aprendizagens e do conhecimento, uma vez que a rede de comunicação e aprendizagem forma-se através do exercício continuado da interação e participação conjunta nos ambientes de representação distribuída. Nesse sentido, Dillenbourg (1999) apud Dias (2005, p.21) afirma que a “aprendizagem colaborativa é uma situação na qual dois ou mais indivíduos aprendem [...] em conjunto”.

Através do processo colaborativo, torna-se possível a criação dos ambientes de imersão cognitiva e social, a partir dos quais se desenham as redes que ligam pessoas e idéias, formas de dialogar, compreender e aprender num suporte digital nesse caso, os *games*, nos quais as redes educacionais encontram mais do que uma tecnologia para acesso e transmissão

de informação. Nas palavras de Gee (2004.p. 26), “Os *games* exemplificam, de um modo particularmente claro, melhor e mais específico, e incorporam teorias de significado, de ler e aprender.

Assim, os *games* constituem-se um meio para a construção e transformação da informação e do conhecimento. Por um lado, porque permitem ao jogador o acesso à rede de informações e, por outro, porque são instrumentos para o desenvolvimento das interações entre as representações da comunidade de jogadores e permitem, desse modo, a contextualização do conhecimento.

O espaço dos *games* forma uma comunidade de partilha, de exposição de perspectivas individuais entre pares e da iniciativa conjunta, sendo a rede o motor e, simultaneamente, o objeto da mesma construção. Dias (2005, p. 23) afirma que

a aprendizagem em rede é orientada para a comunidade e pela comunidade, constituindo, deste modo, uma expressão dos processos de autonomia dos grupos de aprendizagem on-line, cujo modelo organizacional descentralizado acentua o papel dos seus membros na definição de objetivos, tarefas e ciclo da construção conjunta das aprendizagens que caracterizam o processo de desenvolvimento das comunidades de aprendizagem.

Da mudança no processo educacional, emergem práticas de aprendizagem em ambientes virtuais; neste caso particular, os *games* constituem uma possibilidade de rede não só no suporte para as práticas do grupo de jovens jogadores, mas também de interface para a educação e a sociedade. A interface, mais do que um artefato tecnológico, é um meio para construir significados já defendidos por Gee (2004), ligando as aprendizagens escolares ao conhecimento profissional.

Os *games* constituem-se espaços de rede colaborativa de partilha e inovação e são uma interface educacional para as interações que desenham a flexibilização das aprendizagens e os modos de aprender colaborativamente e em rede. A rede comporta um potencial que está embutido na sua possibilidade de promover os processos de inovação e colaboração dentro do grupo, permitindo a utilização de conhecimentos já adquiridos e de informações para gerar novos conhecimentos.

O espaço conceitual, que separa as perspectivas baseadas nos modelos de transmissão orientados para a aprendizagem como um processo de construção, como refere Dias (2005.p.24),

[...] está na origem de um longo debate entre as abordagens da aprendizagem cognitiva, baseadas em modelos computacionais ou de processamento da informação, e as teorias do construtivismo social e da cognição situada que sublinham a complexidade do processo de aprendizagem e a importância do envolvimento e a participação na comunidade.

Dessa forma, a aprendizagem, como processo de transmissão, resulta normalmente em conhecimento isolado das restantes representações da mente. Restinick (1987, apud DIAS 2005) denomina esse conhecimento de *conhecimento inerte*, em que a aprendizagem resulta da atividade de processamento individual de informação, independentemente da cultura e dos contextos físicos da aprendizagem, e trata a informação como um construto neutro. Foca o desenvolvimento das competências e do conhecimento a ser adquirido pelo aluno — uma abordagem orientada pelos processos externos de organização do conhecimento sem ligação com o meio ou contexto de construção das aprendizagens.

A aprendizagem, no que concerne às concepções construtivistas, cujo fundamento são os processos participativos e centrados no aluno, constitui-se um processo que pode não se limitar à simples aquisição da informação. Enfatiza o papel do aluno na construção do conhecimento, através da imersão e exploração ativa dos ambientes ou cenários problema, nos quais está envolvido.

As referidas concepções têm como referência trabalhos de autores como Piaget e a teoria sócio-cultural de Vygostky, que defende, como fator decisivo para o desenvolvimento cognitivo, o papel da interação com o ambiente social. Assim, as abordagens construtivistas da educação descrevem a aprendizagem como um processo ativo, dinâmico do indivíduo na construção individual e social do conhecimento.

Já para as correntes do construtivismo social, o conhecimento resulta de um processo de exploração, experimentação, discussão e reflexão colaborativa, realizado não só de forma ativa pelo aprendente, mas também no grupo ou comunidade de aprendizagem.

O ambiente de aprendizagem, o grupo e o contexto revelam uma nova importância da abordagem na contextualização das aprendizagens e nos processos de participação dos indivíduos de forma colaborativa na comunidade. Existe um processo social de partilha, de participação, que surge como referência para as aprendizagens on-line.

Eu vejo a aprendizagem com os *Games* como uma aprendizagem completa, colaborativa. Pois sempre tem um colega no grupo que lidera, distribui tarefas e ensina algo novo, como estratégias novas que descobriu. É bem mais fácil porque nós temos cinco sentidos. A imagem, o jogo mexe com tudo. No livro, você imagina, mentaliza. [...]. No jogo, nós sabemos o que

fazemos, porque fazemos, criamos e refletimos sobre os resultados no final. Na leitura de um livro, ou ao escutar uma aula, o professor, na maioria das vezes, não dá roteiro, não diz o que quer e quando diz é um resumo, uma resenha que se entrega e pronto. Não sabemos o objetivo do trabalho. No jogo, nós estamos presos, mas estamos vendo, escutando, agindo, tudo em nós está envolvido. Como você está vendo, você pode prever. A imagem mexe muito com você, o jogo mexe muito com agente. Temos que estar muito atentos a todos os detalhes e ser muito rápidos. No jogo, você prevê, você age, interage. O livro é mais abstrato (DARKSUN, 19 anos)⁶⁸.

Encontro aqui um aporte teórico explicativo para a situação descrita por *DarkSun*, segundo o qual a informação e o conhecimento não são para eles, jogadores, algo de representação abstrata e descontextualizada, situada na mente de cada um jogador / jogadora, mas é um processo construtivo que emerge das relações entre si, das situações que vão surgindo e dos contextos específicos (LAVE ; WENGER, 1991; LANCEY,1997).Logo, os campos do conhecimento não existem separados, entre si, ou das pessoas que os estudam.

Partilhando dessa opinião, Dias (2005, p.25) assevera que “o conhecimento e a aprendizagem – processos através dos quais as pessoas criam o conhecimento- são sistemas vivos formados por redes e inter-relações frequentemente invisíveis”. Tornar as relações visíveis é um meio, segundo o autor, de realizar a aprendizagem como um processo e promover a construção do sentido como um processo social que emerge do contexto. Esses aspectos são defendidos por Wilson e Myers (1999), quando afirmam que o saber, a aprendizagem e a cognição são construções sociais, expressas em ações de pessoas que interagem no seio de comunidades.

Nessa perspectiva, temos o que Clancey (1997) considera “cognição situada” em que, segundo o autor, todos os pensamentos e ações humanas não contextualizados (adaptados ao ambiente) e a forma como concebem suas atividades o fazem numa construção conjunta. A participação é, portanto, um elemento essencial para esse tipo de aprendizagem, uma vez que requer o desenvolvimento da negociação na construção do sentido nas diferentes situações e contextos em que ocorre (LAVE ; WENGER, 1991).

Neste caso, o contexto são os *games*, as *LAN Houses*, os Clãs; na experiência dos jogadores, está o sucesso das equipes, e isso implica que a compreensão e a experiência estejam em constante interação, participação, envolvimento, e todos imergem nos contextos e na criação do conhecimento.

⁶⁸ DarkSun – É seu Nickname. É um jovem jogador de games desde os 7 anos de idade, estudante do 2º período do Curso de Engenharia Mecânica, líder de grupo e sujeito de minha pesquisa de Doutorado.

Os ambientes de educação que emergem da concepção são marcados pela contextualização das aprendizagens, pela decisão conjunta das estratégias, dos materiais a trabalhar, pela identificação dos objetivos a atingir e pelo envolvimento de toda a comunidade na definição da estratégia para a construção e experimentação das situações e dos contextos de produção do conhecimento. No processo, os participantes coordenam esforços para a identificação do problema, para a procura de ajudas e formulação de teorias explicativas. Voltando aos *games*, Nurrimann (23 anos) refere: “fazemos reflexão ao final do jogo para saber o que acertamos ou erramos na busca de melhores resultados nos próximos jogos”.

A aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos quanto dos professores. O conhecimento é visto como uma construção social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação. Objetiva-se que os ambientes de aprendizagem colaborativa sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento do grupo, com base num modelo orientado para o aluno e o grupo, provendo a participação dinâmica e definição de objetivos comuns do grupo.

Para Harasim et al. (1997, p.150-151),

os processos de conversação, múltiplas perspectivas e argumentação que ocorrem nos grupos de aprendizagem colaborativa podem explicar porque é que este modelo de aprendizagem promove um maior desenvolvimento cognitivo do que é realizado em trabalho individual pelos mesmos indivíduos.

Assim, a criação de uma cultura de participação coletiva é ponto fundamental para a formação de uma comunidade de aprendizagem colaborativa.

3.6.1 COMO SE EXPRESSA, NA PRÁTICA, ESSA CULTURA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA E A SUA LIGAÇÃO COM A COMUNIDADE?

A resposta, de acordo com Wenger (1998, pp. 72-85), encontra-se em três dimensões fundamentais: no empenhamento mútuo, no empreendimento partilhado e no repertório partilhado.

Em relação ao empenhamento mútuo, parece-me muito difícil que um conjunto de pessoas participe da construção de uma comunidade se não estiverem mutuamente

empenhadas. No entanto, para que isso aconteça, precisa haver entre o grupo uma cultura de reconhecimento da diversidade dos envolvimento, que permita a construção dos relacionamentos, que aceite a complexidade social e assegure que ela pode ser gerida e mantida. Há necessidade portanto, de um empenhamento mútuo para constituir uma comunidade e pô-la a construir coletivamente o seu saber, que também se traduz na construção de saberes individuais.

Além do empenhamento mútuo, é também necessário, segundo Wenger, reconhecer que se partilha um empreendimento, e essa partilha pressupõe, necessariamente, negociações. Impõe, também, o reconhecimento de responsabilidades mútuas. A fala do jogador expressa abaixo confirma essa assertativa,

Os *games* e principalmente quando nós já pertencemos a um Clã aprendemos a ter obrigações, ser mais éticos. Nas competições o grupo depende de todos, ganhar ou perder é responsabilidade de todos. Então, quando designado, não pode faltar, nem chegar atrasado, pois todos vão ser punidos por isso. É um trabalho em grupo em que respeitamos as estratégias do líder, e as dificuldades e destrezas dos mais lentos ou dos mais rápidos. (HITM4N⁶⁹, 18 anos)

A fala do jovem jogador vem reforçar a teoria de que o espaço dos *games* permite uma preparação, um aceitar de suas responsabilidades e a capacidade de negociar entre si, que ajudam a gerir conflitos que possam surgir e, naturalmente, o empenhamento coletivo pressupõe, também, espaço para interpretações e respeito pela necessidade de ritmos adequados.

Wenger (1998) defende ainda, como dimensão essencial para a prática em comunidade, a existência de um repertório partilhado, de histórias vividas em conjunto, de estilos, de artefatos usados em comum, de ações empreendidas, de conceitos compartilhados, de gírias desenvolvidas na vivência coletiva. De fato, para que uma comunidade se reconheça como comunidade, tem que ter histórias – tem que ter uma história!

Parafraseando Figueiredo (2005), os seus membros têm que poder lembrar-se daquilo que viveram e construíram em conjunto. Para o autor, se as comunidades que tentamos construir recusam transformar-se em comunidades genuínas é, muitas vezes, porque não as deixamos construir a sua história. Nós próprios sabemos que, quando pensamos em aderir a uma comunidade, sentimo-nos mais atraídos se lhe conhecermos a história e, menos atraídos,

⁶⁹ HITM4N - avatar de um jovem jogador português. Talvez pareça estranho para os adultos e/ ou para aqueles que não estão habituados com esse tipo de linguagem achando até que é um erro. No entanto, a mistura de letras, números, e outros símbolos é a forma que os jovens encontram para se comunicar, uma linguagem que poucos entendem.

se ela nos for apresentada pelo que tem de instantâneo. Quem tem responsabilidades na construção de comunidades e, em particular, de comunidades de aprendizagem, deve cuidar criteriosamente, de assegurar que elas podem construir a própria história.

3.6.2 NOVAS SOCI@BILIDADES

A fragmentação, enquanto forma de estruturação social, distancia a análise sociológica do conceito de socialização, consoante contextos sociais relativamente homogêneos, nos quais a maioria dos indivíduos compartilha conteúdos e valores básicos de uma consciência coletiva. Registra, ao invés, a existência de novas sociabilidades, no plural, situação mais condizente com as novas possibilidades de estruturação social. Tal realidade sugere que as sociedades contemporâneas não comportam um processo de socialização, mas produzem e são produzidas por distintas formas de sociabilidades que, no mais das vezes, dizem respeito a grupos, camadas, etnias e raças, não tendo, pois, vigência no conjunto da sociedade.

Sozinho, eu jogo um jogo durante mais tempo, pois não tenho com quem discutir. É certo que on-line sempre podemos falar no Chat ou com o microfone. Mas as conexões às vezes caem. Ficam ruins e acabamos ficando com as dúvidas. Em casa, estamos sós, a família não entende e não deixa jogar este ou aquele jogo. Por isso eu e meus amigos vamos para a LAN porque lá estamos nós e outras pessoas com quem podemos conversar, aprender, trocar, sair da solidão. Depois, sempre tem um que sabe mais que ensina a sua estratégia para melhorar o grupo. É muito bom na LAN, pois nós não vamos só pelo jogo, mas trocar idéias sobre outros assuntos, pois ali encontramos gente com os mesmos interesses, conversas com conteúdos comuns. (LORD OF QUENGAS, 18 anos).

O depoimento do jovem entrevistado aponta para a evidência de como os meios tecnológicos de comunicação e informação estão abrindo novas fronteiras para a socialização humana e como a compreensão desse fenômeno é um dos principais tópicos a desvendar as nuances da cidadania pós-moderna. No intercâmbio de informações on-line, o ciberespaço permite a construção de novos modelos mentais de socialização, contudo, graças ao caráter recente das pesquisas, pouco se tem investigado sobre a caminhada evolutiva do seu processo socializante.

Partindo dessa premissa, é emergente e cada vez mais vital a necessidade de se identificar a função das mídias digitais como novas responsáveis pela manutenção dos direitos

e dos deveres do homem pós-moderno e, somente por meio dessa investigação, os desafios representarão prováveis (re)descobertas de um eu múltiplo e solidário (TURKLE, 1995).

É assim que se pode falar em novas sociabilidades decorrentes dos processos de transformação em curso, as quais se estruturam em razão da existência de solidariedades, mas também a partir e em função de sua ausência. No caso de sociabilidades estruturadas no contexto dos *games*, quase que como resposta à solidão em que vivem em casa, falhas no relacionamento familiar, rupturas entre gerações, aspectos que são, todos eles, frutos da explosão de múltiplas lógicas de ação, recurso disponível no rol de muitos outros possíveis.

3.6.3 SOCIABILIDADE MEDI@DA

A sociabilidade, para Habermas (1989), é entendida como “a coordenação de ações de sujeitos que agem intencionalmente”. A ação intencional conhece duas formas de efetivação: a intencional, com respeito a fins, e a ação comunicativa. Habermas considera a ação racional com o respeito a fins, tanto em relação à ação instrumental, no sentido estrito da palavra, quanto à escolha racional ou à combinação de ambas. A ação instrumental radica em regras técnicas provenientes do saber empírico. Elas estabelecem prognósticos sobre eventos observáveis. Essencial é que o agir racional estabelece fins a serem atingidos sobre determinadas condições. Nesse sentido, constitui-se a sociabilidade como processo objetivo de conexões funcionais de ação instrumental, em que os jovens jogadores dos *games*, nas LAN Houses, assumem, uns em relação aos outros, uma postura objetivante, uma vez que, da ação estratégica, subjazem regras para a escolha dos meios de uma ação racional, com respeito a fins que, em princípio, referem-se a cada jovem participante considerado individualmente.

Nesses termos, o jogador, principalmente o líder do grupo, que detém as estratégias, tenta influenciar, indiretamente, o grupo através de seu discurso, construído nesse ambiente de sociabilidade. Outra sociabilidade se gesta pela interação simbolicamente mediada, num contexto de interação do mundo da vida. É construída uma sociabilidade constituída pela mediação de um mundo vivido comum. São negociações de normas sociais, assimiladas no mundo vivido propriamente dito e postas nesse espaço audiovisual.

Essa sociabilidade em construção se afina com a concepção do agir comunicativo, que Habermas define como

um processo circular, no qual o ator é duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador que domina as situações por meio de ações imputáveis; e, ao mesmo tempo, ele é o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria (HABERMAS, 1989, p.166).

Tanto os conceitos de sociabilidade quanto os de ação comunicativa pressupõem a existência de uma relação entre iguais e a vivência em condições iguais. Essa pressuposição encontra dificuldades quando a indústria cultural é vista somente como razão instrumental. Hoje, com o advento do *ethos* midiaticizado, a racionalidade da mídia e hipermídia sugere múltiplas configurações sócio-econômico-político-culturais, que modificam as identidades do indivíduo e da sociedade. O *ethos* midiaticizado se caracteriza no agir instrumental, que é definido por Habermas (1982 p. 140) como

controle de condições exteriores da existência, um controle que só pode ser adquirido e exercitado sob as condições de um processo cumulativo de aprendizagem, sendo a atividade instrumental uma espécie de manipulação levada a cabo segundo regras próprias às condições empíricas.

Apesar da dificuldade de construção de uma sociabilidade em que a ação comunicativa é subordinada pela razão instrumental, o exercício característico de uma sociabilidade construída na *morada* da mídia possibilita, decorrente do aprendizado, a criação de um ambiente discursivo em outros lugares do mundo da vida. Para isso, as novas tecnologias de comunicação seriam utilizadas como mediadoras da ação comunicativa.

Acredito, no entanto, que a participação dos *games* e o contexto das LAN Houses, na construção de novas sociabilidades, como agentes ativos no processo de reconstrução das identidades, dão-se de forma múltipla e relacional, não sendo o caso geral uma influência direta, em que uma necessariamente influencia a outra.

Considerando a mediação como a interação entre os espaços de produção e de recepção presentes nos produtos da cultura popular e de massa (MARTIN-BARBERO, 2003), busco um novo traçado das mediações sociais, das novas complexidades nas relações constitutivas entre comunicação e cultura. A esse respeito, Martin-Barbero (2003, p.17) afirma que:

A sociabilidade, gerada na trama das relações cotidianas que tecem os homens ao juntarem-se, é, por sua vez, lugar de ancoragem da *práxis comunicativa* e resulta dos modos e usos coletivos de comunicação, isto é,

de interpelação/constituição dos atores sociais e de suas relações (hegemonia/contra-hegemonia) com o poder.

Acredito, pois, que, com as novas tecnologias da comunicação e informação, e, neste caso específico, no contexto dos *games*, é possível reconfigurar novas sociabilidades construídas nessa arena de relações em que a auto-reflexividade e a intersubjetividade acontecem gradativamente, projetadas dentro e fora do contexto dos *games*. Em outras palavras, o ambiente que enclausura os gamers, ao se adaptarem às regras do jogo, contribui para a aprendizagem imbricada com o *ethos* educativo tecnocultural, sempre viável via *games*. No entanto, apesar de os *games* e líderes de grupo imporem regras, existe a diferença entre a *significação* e o *sentido*. Ou seja, uma coisa é a *significação* da mensagem que os *games* querem transmitir, e outra, o *sentido* que tem para o (a) jovem, enquanto jogador (a) daquele tipo de *game*.

Tal processo configura-se ante as mesmas especificidades que diferenciam as diversas sociedades nas quais os *games* são desenvolvidos. Acredito, pois, que, apesar de esses bens simbólicos serem formatos mundializados, a particularização se formaliza em toda realização desses espaços midiáticos. Ou seja, diferenças e semelhanças entre indivíduos, sociedades e culturas reproduzem-se nos formatos de produção, oportunidades de consumo e valores carregados nesses *games*. Nesse *ethos* mediatizado, exercita-se uma sociabilidade refletida pelo espelho cultural, no caso, os *games*. Esses aspectos se fizeram presentes nesta investigação, quando realizei entrevistas com jovens jogadores portugueses e brasileiros que apresentaram interesses comuns. Mas, como é possível verificar pelos resultados dos depoimentos coletados, eles têm formas diferenciadas de ver o que aprendem com os *games*.

Parafraseando Scocuglia (2006), estes jovens jogadores enquanto atores da própria história, envolvidos em seu cotidiano apresentam vivências, saberes do mundo e com o mundo, da vida e para a vida que alicerçam uma expressão curricular juvenil autônoma, livre, lúdica, resultado de uma “experiência feita” mediada pelos *games*, seu entorno e relação dialógica entre os pares.

Nessa perspectiva, os *games*, enquanto artefatos culturais, constituem-se em novos contextos de troca de saberes, novas formas de estar juntos, sendo possível romper e reimaginar o sentido da convivência, desfazendo e refazendo os rostos e as figuras de novas sociabilidades construídas na relação e construção de um novo currículo.

4 CURRÍCULO E *GAMES*: POSSIBILIDADES DE REL@ÇÃO?⁷⁰

Passo a discutir as possibilidades de relação entre o currículo e os *games*. Nesta investigação, a literatura revisitada sobre *games* revela que são utilizados, em seus processos de desenvolvimento, diferentes interesses, objetivos, saberes e estratégias, que são de indiscutível importância, como artefatos audiovisuais; que medeiam a interação com imagens e sons e desempenham um papel fundamental na constituição de idéias, valores, conceitos, enfim, nas formas de pensar, sentir e agir etc. Por outro lado, é possível constatar que os estudos sobre esses artefatos são escassos, principalmente, no que diz respeito à identificação de um funcionamento que posso chamar de curricular implícito nessa estrutura e no desenvolvimento dos *games*.

Já no caso dos estudos sobre currículo, está implícita a compreensão na vasta literatura educacional e curricular, que é objeto de um crescente conjunto de investigações que, mesmo organizado a partir de quadros teórico-metodológicos distintos, como a sociologia, a psicologia e os estudos culturais, entre outros, compartilham o interesse de melhor compreender o currículo nas mais variadas dimensões (LIMA, 2005).

De forma ampla e vastamente discutida e explicitada na literatura pedagógica curricular, está implícita a compreensão de que é uma prática sócio-histórica, tanto nos aspectos em que se relaciona com a produção econômica — dimensão econômica (SILVA, 1999)⁷¹, quanto nos aspectos em que os autores destacam sua relação com a luta de poder e interesses ideológicos — dimensão política (SILVA, 2001; APPLE ; GIROUX apud SILVA, 1999), seja quando os investigadores destacam a relação com a história de vida e o cotidiano de seus atores — dimensão social (GODSON, 2001), seja com as metodologias, os objetivos, as competências e habilidades, viabilizando, no ensino formal ou informal o processo de ensino e aprendizagem — dimensão pedagógica (APPLE, 1994; LIMA JÚNIOR, 2005; MOREIRA, 1990, 1997, 2001; TADEU, 1992), seja quando, nesse currículo, busca a articulação com as formas de dar sentido à vida na rede de relações e no contexto em que se insere — dimensão cultural (COSTA, 2003; FLEURI 2003; MACEDO, 2005; SILVA, 2000; VEIGA-NETO, 2003).

⁷⁰ Resultado de interlocução em diversos momentos (setembro e dezembro de 2005 e abril de 2006), com o professor Dr. Arnaud Lima Júnior.

⁷¹ No livro, “*Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*”, o autor traz uma contribuição para essa reflexão além de traçar uma genealogia do currículo enfocando, principalmente, os estudos realizados nos EUA e na Inglaterra.

Considerando os interesses, objetivos e recortes da investigação em pauta, esses aspectos não vão ser alvo de discussão assim como essas dimensões não serão aqui discutidas nem enfatizadas. A não ser esta última, uma das suas mais recentes vertentes, os estudos culturais⁷² que vêm problematizando essas relações, tanto no ambiente escolar como para além dele.

Os Estudos Culturais não dizem respeito apenas ao estudo da cultura, mas também à relação de dependência da análise da cultura vinculada ao estudo das “realidades sociais concretas dentro das quais existem e a partir das quais se manifestam”(ESCOSTEGUY, 2001, p. 158).

Busco, nos estudos culturais, um suporte para compreender a relação da cultura com a comunicação e sociedade. Por sua vez, a cultura se torna suporte para compreender e analisar o processo de mediação da recepção, enfocando as práticas sociais e culturais presentes no cotidiano do jogador⁷³ que, como numa dança, vai dando, cada dia, novos passos, observando atento os sons da música (imagens-sons-narrativas). Menciono processo, porque entendo que a recepção não é apenas um momento, mas ela acontece antes, durante e depois da exposição do sujeito ao conteúdo simbólico transmitido a ele por meio dos meios de comunicação e informação, neste caso, os *games*.

De acordo com Martín-Barbero (1997), a recepção é mediada por práticas cotidianas que estão inseridas no contexto social e cultural do sujeito receptor. A semelhança, para o jovem jogador, são essas práticas que irão constantemente estar presentes e interferir nas interpretações que eles fazem dos conteúdos dos *games*. A interação entre os espaços de produção e de recepção (MARTÍN-BARBERO,1997) se dá conforme o sujeito na trama cultural – os modos de ver sociais e culturais – de que os jovens jogadores se apropriam, que significam e ressignificam. Sujeitos, porque, diante dos diferentes *games*, tomam novos posicionamentos sociais, atuando de modo ativo e autônomo no processo de comunicação, na troca de informações e construção de saberes⁷⁴ e conhecimentos.

⁷² Se fosse possível dividir os Estudos Culturais, enquanto movimento, em três fases distintas, elas seriam: uma fase embrionária, iniciada com as obras de Richard Hoggart (1957), Raymond Willams (1958), E.P. Thompson (1963); a segunda iniciando-se com a constituição do Centro de Birmingham (especialmente sob a direção de Stuart Hall) até a produção do final dos anos 70 - fase que poderia ser chamada de consolidação dos Estudos Culturais e, finalmente, a terceira, que compreende meados dos anos 80 até os dias atuais, podendo ser chamada de internacionalização, visando compreender o papel dos meios de comunicação de massa na constituição de identidades (TONON, 2006).

⁷³ O jovem jogador se caracteriza por não ser mais um receptor convencional uma vez que não é passivo às imagens-sons-narrativas, ao contrário, ele as apreende dando-lhes sentido, ressignificando-as.

⁷⁴ A questão da construção dos saberes é um ponto que se precisa aprofundar, que tem muito a ver com a questão dos games, com o lúdico, o prazer, a comunicação, a construção da identidade dos jovens, que se vão autorizando como jogadores, e como pessoas, que têm a ver com o desenvolvimento e conhecimento prático, ligado aos seus interesses, mas não é um conhecimento técnico científico. Ali, ao vivenciar todos os seus interesses, desejos, eles se constituem (LIMA,2006).

Folgolari (2001, p. 37) expressa bem essa idéia:

As práticas culturais construídas pelos meios e pelos sujeitos sociais são estruturadas a partir de processos mediadores em que esses meios motivam, sustentam e intercambiam o fazer cultural que é sempre dinâmico e, por isso, escapa de concepções estanques ou deterministas. Em sendo dinâmico, esse processo não se efetua de forma mecânica, mas negociada e adaptando-se às sugestões dos receptores, às suas perspectivas, angústias, cobranças, concordâncias, englobando e integrando a todos no processo cultural alicerçado em um sistema simbólico.

É importante aqui destacar que no processo de emissão/recepção mediática, o sentido da comunicação vai construindo-se a partir do processo de recepção. No entanto, este não é pré-determinado pelo emissor, pois conta com um campo de autonomia de interpretação, de criação e produção do receptor (GOMEZ, 1997). Para isso, contribui, nesse caso, a mediação do computador e as relações que se estabelecem entre os jogadores e seus pares. Os *games* funcionam, portanto, num contexto repleto de mediações e significados construídos socialmente, que dão sentido às imagens-sons-narrativas, posto que elas são imbricadas com suas práticas cotidianas.

Dessa forma, a idéia de um jogador, enquanto receptor passivo à mercê das imagens e sons dos *games*, precisa ser desmistificada tal como vem sendo em outros campos mediáticos pelos autores, em especial, os latino-americanos, que entendem a relação emissão-recepção de forma dinâmica, em que entram elementos mediadores tanto subjetivos quanto objetivos (MARTIN-BARBERO, 2003).

É importante ressaltar como, no caso dos *games*, essa questão da emissão/recepção se modificou. Uma mudança que é verificada na forma como os jogadores participam, um processo de comunicação interativo na base de “todos/todos”(LIMA, 2005), bem diferente da escola onde, apesar das mudanças, ainda é possível se observar um comportamento concentrado num pólo de emissão — o professor — detentor do conhecimento pronto e acabado que o repassa aos alunos que, enquanto receptores passivos ou quase passivos, apropriam-se dos conteúdos, obedecendo a uma disciplina, a uma ordem pré-estabelecida à qual não podem acrescentar quase nada da sua história de vida, de seu cotidiano, em que não existe espaço para sua criatividade.

Nos *games*, os jovens jogadores não são receptores vazios, passivos, mas atuam junto com eles: a tecnologia lhes permite interagir mudando a música, acrescentando até novos movimentos e mesmo aproveitar o motor e criar um novo game.

Cabe, então, pensar a recepção como um espaço de resistências, pensar que os jogadores não só assimilam tudo o que ouvem/vêem, mas lhe dão sentido e ressignificam, acrescentando suas apropriações subjetivas. Isso implica negar, de um lado, uma idéia de recepção condicionada por um esquema linear de comunicação, “.... e, de outro, considerar as percepções, apropriações e interpretações que os sujeitos fazem das mensagens veiculadas pelo meios de comunicação (como), mediadas por um conjunto de valores, idéias, instituições e capacidades cognitivas”(GOMES, 1996, p.208).

Os estudos culturais permitem uma problematização mais elaborada da comunicação, em que as características socioculturais dos usuários são integradas à análise, não mais de uma difusão, mas sim, de uma produção de sentido, da constituição das paisagens de significado no seio de uma dinâmica cultural; o pólo de reflexão é deslocado dos próprios meios para os grupos sociais que estão integrados em práticas sociais e culturais mais amplas. Diante do posicionamento ativo do jogador, a comunicação, inserida nos contextos de mudanças das estruturas sociais e culturais, começa a ser percebida como um processo de troca social, entendida com relação aos meios (MALCHER, 2001) e às práticas sociais e culturais que interagem a todo momento com os elementos do processo de comunicação e com a sociedade para a formação das culturas.

Os jovens jogadores negociam a mensagem, o sentido e os significados simbólicos presentes nos bens culturais que lhes são transmitidos nesse caso — mensagens, imagens e sons mediados pelos *games*, interpretando-os de acordo com seu modo de vida, sua identidade cultural e seu contexto social. Vejo a comunicação que é estabelecida entre eles e os *games* como uma negociação de sentidos e posições, e não, como ideologia imposta pela cultura dos *games*.

Existem elementos das culturas (de cada jogador, seus pares e dos *games*), que se intercambiam constantemente na luta cotidiana, que têm a capacidade de intervir no curso dos acontecimentos, de influenciar e produzir eventos como resultado da significação e ressignificação de cada um e de cada uma que vão-se constituindo num currículo.

Nesse sentido, os estudos culturais explicitam um currículo produzido naquele espaço como fruto de uma criação despreziosa que vai tendo ressonâncias na formação daqueles jovens jogadores e reflexos positivos em sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional. Ali, os jogadores produzem novas sociabilidades, novas identidades, fazem brotar novas críticas sociais através da censura que estabelecem às próprias imagens-sons-narrativas dos *games*. Um contexto outro, não de mera reprodução de idéias, mas um espaço de criação, de

simulação, de lazer, de autonomia, de respeito às desigualdades de aptidões, de solidariedade, de afetividades, de construção de valores, de ética e de estética.

4.1 CURRÍCULO: INTERFACE ENTRE O CULTURAL, O COMPLEXO E O MULTIRREFERENCIAL

Neste item, o currículo será visto como o resultado da interface entre três idéias: a de cultura, de Hall (1997)⁷⁵, com a noção de pensamento complexo, de Morin (1999), e o de multirreferencialidade, conceito pluralista e intercomunicante, cunhado por Ardoino (1990).

Os estudos culturais são visivelmente importantes, enquanto um dos referenciais teóricos norteadores para entender o currículo como a interface do cultural, como processo⁷⁶ de mediação de imagens-sons, enfocando as práticas sociais e culturais presentes no cotidiano dos jovens jogadores.

Isso não significa dizer que a cultura será uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – econômica, política, pedagógica. Mas que devemos tomá-la como algo transversal, como algo que atravessa tudo aquilo que é social (VEIGA-NETO, 2003). Assim, a cultura passa a ser um aspecto central, não porque sua posição seja única ou privilegiada, mas porque perpassa tudo o que ocorre no nosso cotidiano e tudo o que realizamos com esses acontecimentos (HALL, 1997 apud VEIGA-NETO, 2003). Portanto, a via cultural está diretamente articulada com a dinâmica instituída pelos jovens jogadores no contexto dos *games*.

Arelada ao conceito de cultura, vem a busca pela construção do conceito de pedagogia cultural, que demonstra o crescimento do interesse pelas questões culturais e a leitura do mundo, tendo como centralidade a cultura. É, pois, nessa pedagogia, que vislumbro a análise das LAN Houses como contexto curricular e cultural.

A pedagogia cultural, nas palavras de Corazza (2001)⁷⁷, concebe a "cultura" como um terreno fértil, privilegiado, no qual se realizam a educação, a pedagogia e o currículo. Para Mendes (2005), a pedagogia cultural entende que os processos educativos ocorrem não só intramuros, mas extramuros escolares. Daí a possibilidade de se aprender em diferentes lugares, de diferentes formas, em diferentes contextos. Assim, entendo que, para além da

⁷⁵ Especialmente, o conceito que vem sendo defendido por Stuart Hall (1997).

⁷⁶ Falo em processo porque a recepção não é apenas um momento, mas acontece antes, durante e depois da exposição do sujeito ao conteúdo simbólico transmitido a ele, através dos meios de comunicação de massa, neste caso, – os games.

⁷⁷ CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma 'docência artística'. Porto Alegre, REVISTA PÁTIO, ano V, nº 17, maio/julho/2001.

instituição escolar, existe e ocorre "pedagogia" em todo o espaço social em que saberes são construídos, relações de poder são vividas, experiências são interpretadas, verdades são disputadas (CORAZZA, 2001), como é o caso das LAN Houses em foco, onde os jogadores se constituem a cada passo.

A escola não é, portanto, o único espaço considerado pedagógico; outros contextos, como os *games*, os filmes, as revistas, as bibliotecas, os jornais, os brinquedos, os anúncios publicitários etc podem oportunizar contextos e momentos lúdicos importantes para a construção de saberes sobre si, sobre os outros e sobre as coisas que os rodeiam, além de conhecimentos técnicos e formais (científicos). Nesse sentido, os estudos culturais apontam para um currículo cultural em que os artefatos culturais também têm "responsabilidade" de educar. Mas é um educar que não acontece por acaso, não é imposto, nem acontece de forma mecânica.

Os artefatos culturais, como no caso dos games, são uma infraestrutura que apresenta suporte com o qual o sujeito pode desenvolver suas potencialidades, mas, em primeira instância, quem assume essa "responsabilidade" é ele, o jogador, enquanto sujeito de sua aprendizagem. Uma aprendizagem com a qual o sujeito se constitui, mas não de forma passiva, mecânica e instantânea.

Uma constituição que acontece na dialética entre o indivíduo e o grupo social, a partir de condições materiais e simbólicas que lhes são disponíveis, de modo processual e não instantâneo (mediatamente e não imediatamente), em que o sujeito jogador "atua/institui/atribui/funda" sua própria aprendizagem (LIMA JR, 2006)⁷⁸.

Isso significa dizer que vivemos um outro momento, não mais aquele em que a escola tinha a função de educar as gerações mais novas, transmitir-lhes "valores universais", mostrar-lhes como se portar em público e no convívio com as pessoas; trabalhar com os mais diversos conteúdos formais: educação sexual, educação para o trânsito, educação alimentar, educação para a saúde etc., que eram, de uma maneira ou de outra, de incumbência das escolas e dos currículos escolares - do final do século XIX até meados do século XX (MENDES, 2005). Hoje essas funções foram acopladas, "divididas" e ampliadas com outros contextos como os artefatos audiovisuais, entre eles, — os *games*⁷⁹.

⁷⁸ LIMA, ARNAUD. O Conceito de mediação em Vygotsky: considerações aproximativas. Salvador: UNEB, 2005 (texto mimeografado).

⁷⁹ Quero aqui ressaltar, que quando falo de games, não estou falando dos jogos didáticos, que são desenvolvidos e direcionados a aspectos específicos da estrutura curricular escolar direcionados a uma pedagogia escolar, com conteúdos de matemática, ciências, biologia, português, etc, com uma tecnologia pautada em teorias tradicionais historicamente desenvolvidas no ambiente escolar ou em teorias construtivistas tão difundidas nos anos 90, quando as respostas, quer sejam certas ou erradas não são problematizadas.

A literatura já menciona investigações (PAVÃO, 1999⁸⁰; RODRIGUES, 2004), pautadas no currículo escolar estruturado, utilizando como ferramentas educacionais, principalmente, os *games* da série AGE e do gênero Role Playing Game - RPG como The Sims, independente de não serem planejados para esse fim. Tem como objetivo administrar o desenvolvimento urbano de uma cidade e, na série Age, saberes sobre o que é uma civilização e suas características (ALVES, 2005). Investigações ressaltam que, embora esses artefatos não sejam desenvolvidos para uma utilização pedagógica, promovem aprendizagens.

Devo aqui ressaltar que entendo o pedagógico como algo que tem a ver com forma, organização, sistematização de conteúdos, utilização de meios e modos dentro dessa organização. O que se verifica é que, no contexto das LAN Houses, tal como na instituição escolar, que tem meios e formas próprias, existem critérios, tempo, duração, regras, uma certa disciplina, a sistematização de ações, uma prática e seu planejamento. Logo, ali também existe um pedagógico, mas um outro, que não é o escolar, onde os meios e as formas não são os mesmos, mas outros, que lhes são próprios, que são diferentes e indispensáveis. Existem ali, organização, posição do sujeito dentro dessa organização, jogadores que tomam a posição de líderes ensinando, passando suas estratégias, refletindo e dividindo, de forma colaborativa, seu conhecimento com os demais: sistematização de papéis e infraestrutura material, que são os meios; interesses políticos, intencionalidade, inclusive, o próprio *game* é desenvolvido dentro de uma intencionalidade política e econômica que é ressignificada, porque a intencionalidade do sujeito, dentro do processo, é diferente, não tem como reprimir a priori, cada um diz o que tem que dizer, cada grupo é que tem que falar, decidir e se manifestar. Além disso, cada game, ao ser desenvolvido, traz, na sua essência "objetivos educacionais" implícitos, avaliação e conteúdos próprios e um "currículo" implícito. Essa é a razão pela qual naquele contexto, naquele espaço das LAN Houses, o pedagógico se faz notar.

Esse pedagógico precisa ter critérios de avaliação, funcionamento, dinâmica e organização diferentes do sistema escolar, já que ali a ordem será instituída. Não há um único

Falo de *games*, enquanto jogo de atividades que envolve um ou mais jogadores. Tem metas, desafios, consequências, regras e envolve alguns aspectos de uma competição. Além disso, são um meio interativo e dinâmico em que se podem destacar quatro fatores: representação, interação, conflito e segurança (DEMPSEY & AL. (1997) apud KASVI 2006) . São desenvolvidos, planejados, não como games educativos, mas orientados para serem vendidos para entretenimento com estratégias e objetivos específicos e direcionados ao maior número de consumidores possíveis. Como exemplos: Need for Speed, Final Fantasy, Matrix, Tomb Raider, Counter Strike, Hattrick⁷⁹, Age of Empire, The Sims , etc.

⁸⁰ PAVÃO, Andréa. A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role playing games. Rio de Janeiro: EntreLugar, 1999.

modelo a ser seguido, mas um ambiente altamente criativo, contextualizado, cujas experiências não podem ser universalizadas.

As LAN Houses detêm um instrumental que lhes dá uma vivência, revelando que os cursos universitários e técnicos estão aquém do que eles já sabem, desmotivando-os a neles ingressar e a freqüentá-los.

Para que fazer curso de ‘tecnologia em redes de computadores’ no CEFET, ou de informática, na universidade? Se eu sei mais do que eles, o que eles ensinam eu aprendi tudo na prática jogando, mexendo no computador, tentando montar redes com os amigos para podermos jogar na nossa casa, lendo nos livros, traduzindo manuais. Eu já faço isso e ganho dinheiro com isso ... eu queria algo novo(DARK SUN, 19 anos).

Além disso, vejo a pluralidade de saberes proporcionados pelos *games* não como algo exterior à cultura proposta pelo currículo escolar, mas comportando cruzamentos, transações, intersecções. Nessa perspectiva, saliento aqui que existem várias maneiras pelas quais um indivíduo pode lançar mão para se apropriar dos diversos saberes que o rodeiam, tendo em vista as suas várias experiências, e que essas percepções de si mesmo e do outro não são excludentes umas das outras, mas concomitantes (SERRES, 1995).

Isso significa que nós nos construímos a partir das experiências pelas quais passamos e que nos posicionam e nos reposicionam num contexto mais amplo. Nós existimos e vivenciamos multirreferencialmente, ou seja, somos múltiplos. Em outras palavras, os diferentes saberes de que somos portadores são construídos de forma sempre inacabada, resultado da conjugação de diferentes interações, numa forma artesanal — um trabalho próximo do “bricoleur” (MARTINS, 1998), que resulta num tecido de saberes de tal forma que não se reduzam uns aos outros.

Assim, sendo o contexto dos *games* um espaço de aprendizagens, de “bricolagens”, um contexto cultural — entendendo aqui o cultural, dentro de uma nova visão tecnológica que perpassa todos os âmbitos sociais onde se fazem e refazem novas sociabilidades e identidades, respeitando-se pluralidades e singularidades — é um espaço de construção de currículo, não um currículo centrado propriamente no conhecimento, mas no saber.

Dentro da proposição da ciência, o sujeito é aquele que pensa, mas pensa dentro de um método que a ciência criou. Se, para se autorizar como ser pensante, ele precisa e depende, exclusivamente, do que é proposto pelos cientistas, ele perde autonomia. A ciência⁸¹ cria um paradoxo, a noção de sujeito, supostamente autônomo, para pensar e existir, e, ao mesmo

⁸¹ Amadurecimento de idéias durante sessão de orientação com o professor Dr. Arnaud Lima Júnior.

tempo, obliterado nessa mesma função, já que é dependente do método criado por outro (cientista) e não, por ele mesmo. Ou seja, ele é a partir do “outro”; sem o outro, ele não consegue “ser”.

Assim, o currículo aqui é visto dentro de uma perspectiva diferente, que comporta os diferentes processos, através dos quais o sujeito se posiciona diante da realidade, a realidade dos *games*, dos signos, das imagens e dos sons. Mediados pelos *games* e nas relações com seus pares, aqueles jovens jogadores têm a possibilidade de criar e dão sentido àquela estrutura simbólica, construindo conhecimentos forçosamente, mas na instância dos saberes. Saberes que eles produzem e que vão ter ressonância na escola, na família, na sua vida, de forma geral.

Tais características vão se estabelecer e justificar uma nova expressão curricular que não tem a ver exclusiva e unicamente com conhecimentos do currículo escolar, mas com um currículo dentro da cultura da tecnologia da comunicação e informação e, neste caso específico aqui investigado, o contexto dos *games*.

O conceito de multirreferencialidade, após ter sido cunhado pelo francês Jacques Ardoino, no Brasil, foi aprofundado e retomado por outros pesquisadores e pesquisadoras, dando continuidade às suas idéias, articulando-as às teorias curriculares (BORBA, 1997,1998; BURNHAM, 1998; MACEDO, 2005; MARTINS, 2004 apud LIMA JR., 2005).

Como ponto de partida, defendo o aspecto cultural do currículo, não porque tenha uma posição privilegiada em relação aos outros aspectos, mas porque perpassa tudo o que acontece no nosso cotidiano, os significados de que nos apropriamos e que construímos com essas vivências. Ele está presente no observar; separar; pensar e classificar; atribuindo uma ordem totalizadora ao mundo.

Nesse sentido, no caso específico desta investigação, defendo a relação entre cultura e *games* porque o que é agenciado nos *games* para que eles funcionem como processo de comunicação, como brincadeira, como lúdico, como lazer, como formação como simulação são “conteúdos” — ou elementos correspondentes que eu estou chamando de conteúdos — que vêm da cultura do sujeito, do jovem jogador. Conteúdos diferentes daqueles que nós temos na escola, onde existe um professor, que foi titulado e formado dentro de um processo de formação de profissionais de educação, uma formação que está dentro de uma cultura letrada formal; uma cultura acumulada na e pela ciência da educação que, por sua vez, apóia-se nas diferentes ciências e onde existe toda uma organização de conteúdos que são constituídos dentro do âmbito formal e destacados como importantes naquele momento histórico.

No universo dos *games*, o que é organizado e mobilizado vem do sujeito, daquilo que ele utiliza, seja individual ou socialmente; são os valores, o imaginário, as representações, e isso tem a ver com sua história individual e coletiva e com a cultura. Mas também é cultural porque o fato de eles vivenciarem aquele cotidiano durante certo tempo lhes dá um certo espaço relevante na sua vida, um espaço que acaba repercutindo na vida desses jogadores, enquanto sujeitos capazes de estabelecer trocas simbólicas, de diferentes níveis, de diferentes tipos; capazes de, a partir daí ressignificar suas relações, seus laços, assim como seu posicionamento no mundo, seu posicionamento social. É cultural por tudo isso, porque dá margem à interferência em diversas dimensões desse sujeito, que não é só a dimensão meramente intelectual cognitiva, mas é moral, é ética, é lúdica e os leva a ressignificar seu posicionamento no mundo. Assim, posso afirmar que vislumbro um currículo duplamente cultural, não só porque esses jovens jogadores organizam o que eles trazem da cultura, mas porque o que fazem, suas ações e interações naquele contexto devolvem para eles a condição de uma ação cultural.

No que diz respeito à multirreferencialidade, mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica (ARDOINO, 1993, apud BORBA, 1998). Ou seja, de crítica e construção científica, que busca articular, entre outros conceitos, o pensamento simplificador *versus* pensamento complexo.

Para Morin apud Macedo (2005, p. 21), “a palavra complexidade porta em seu seio a confusão, a incerteza, a desordem ... é uma palavra-problema, e não, uma palavra-solução”. Assim, a complexidade, para Morin (1999), não elimina a simplicidade, ela a integra em termos dialógicos, recusando as consequências mutilantes, reducionistas e unidimensionais da simplificação.

Nas palavras de Macedo(2005), o pensamento complexo vive uma tensão constante entre a aspiração a um saber não redutor e o reconhecimento do inacabamento e incompletude de todo conhecimento. Esse, posso afirmar, foi o sentimento que percebi nas falas dos jogadores sobre seu projeto de conhecimento acerca dos *games*. É uma constante aspiração a saber mais e mais, reconhecendo que muito mais existe nas articulações dos saberes, para dominar a máquina e os colegas jogadores, um pensar em movimento (MORIN, 1999).

Ardoino (1998) nos convida a ver o pensamento multirreferencial com a necessidade de articulações, combinações, face às heterogeneidades como realidades antropológicas. Considerar o currículo como interface exalta seu compromisso com a interactividade. O currículo se torna um meio estratégico para a produção coletiva de conhecimento, uma vez que não é composto pela organização de materiais pedagógicos numa forma linear,

geralmente vertical, mas, ao invés disso, organizado em espaços multi-referentes de aprendizagem, onde é possível obter resultados diferentes, dependendo dos agentes e da forma como agem e se apropriam deles.

De forma multi-referente e perspectiva hipertextual, momentos diferentes e espaços de socialização e sociabilidade provocam possibilidades e modos múltiplos para construir saberes que vão contribuir para a formação de um currículo flexível, ágil, dinâmico, interativo, heterogêneo, simultâneo. Os diferentes referenciais de leitura de mundo e o relacionamento com esse mundo contribuem para seu crescimento e amadurecimento, ao mesmo tempo em que essas vivências contribuem para sua inserção no processo da história como sujeito de sua própria história (BURNHAM, 1998).

Retomo de Burnham (1998) a idéia de currículo como um espaço multi-referente de aprendizagem. Ou seja, algo que está aberto a tratamentos múltiplos, não só por causa de sua característica mas também como resultado dos diferentes modos como os diferentes sujeitos agem e interagem, isto é, ninguém tem um ponto de vista que é melhor ou pior que o outro, ninguém está ali numa atitude de ofuscar ou ser ofuscado pelo outro.

Para Pierre Lèvy, o conhecimento se tornou a infra-estrutura do mundo contemporâneo. Conseqüentemente, a democratização da sociedade é conectada a assunto da produção de conhecimentos. Ele propõe o uso de tecnologias novas na produção coletiva de conhecimento, como uma cadeia que articula modos diferentes de pensamento, em constante negociação e troca de acordo com demandas circunstanciais. Nesse processo, não há nenhum conhecimento mais importante que qualquer outro. Todo conhecimento tem uma função social específica e articula com os outros de um modo multi-referente. Dessa forma, o currículo é visto como um processo autônomo, aberto, flexível de construção do conhecimento, não limitado a conteúdos previamente estabelecidos, como se constitui o currículo das disciplinas em um currículo tradicional.

Desejo aqui enfatizar a importância da integração dos diferentes saberes nos espaços dos *games* que embora seja um grupo com interesses comuns, é composto por jogadores com diferentes histórias de vida e culturas diversificadas, o que contribui para a heterogeneidade do conjunto como um todo e proporciona um caminho coletivo possível, que leva em conta as diferenças dentro do grupo.

Os *games*, permitem, portanto, a abertura de novas janelas de conhecimento, que são ativadas de acordo com cada pessoa ou o interesse de grupos, e os jovens jogadores podem seguir a própria rota e criar suas próprias estratégias que perpassam o jogo e são negociadas antes do início da competição. Quer dizer, determinando-se coletivamente as estratégias, elas

envolvem toda a competição. Em cada competição, cada jogo tem estratégias específicas, e o grupo abre as janelas relacionadas aos seus interesses como eles emergem. Terminado o jogo, as estratégias são investigadas em cima dos sucessos ou das derrotas. Então, cada jogo tem sua própria dinâmica, medeia e oscila entre o indivíduo e o grupo e outros grupos, “cara a cara” e com contato de distância, entre contato formal e informal (dependendo se é online, em rede, na LAN House, em CLAN).

Assim, quando novas janelas de conhecimento são abertas, desencadeiam momentos de reflexão e oportunidades para compartilhar experiências e conhecer outros jogadores envolvidos com interesses comuns. Ali será então um verdadeiro espaço, autêntico, para promover a produção de conhecimento e de cultura.

Nesse novo contexto, o vocábulo cultural, aqui, não é empregado com sentido tradicional, mas, dentro de uma nova visão tecnológica, no sentido de que os *games* constituem um espaço onde novas identidades são construídas, respeitando as pluralidades e as singularidades. Tais características vão se estabelecer e justificar uma nova expressão curricular que não tem a ver apenas com conhecimentos do currículo escolar, mas com um currículo dentro dessa cultura da tecnologia da comunicação e informação e, neste caso específico aqui investigado, o contexto dos *games*.

Os jovens jogadores sentem-se mais habilitados, em alguns momentos, em relação aos seus colegas, e criticam a produção estática do currículo escolar. No contexto das LAN Houses eles também têm conhecimentos diferentes da escola, mas que são importantes, conteúdos que complementam sua vida. São saberes que se constituem num currículo complexo e multirreferencial. Complexo porque contém, engloba e reúne diversos elementos distintos e que, “até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável” (ARDOINO, 1992 apud BURNHAM, 1999, p.41). Já a multirreferencialidade, na perspectiva de Ardoino (2000), tanto se aplica à inteligibilidade dos conceitos e das noções quanto das situações e ainda que “muito mais que uma justaposição de olhares, a multirreferencialidade supõe a capacidade de se falarem várias línguas e inteligibilidades sem as confundir” (ARDOINO, 2000 apud MACEDO, 2005, p.23).

Por tudo isso é que defendo que esse currículo que tem a ver com a produção/organização/distribuição do sentido que cada jogador dá aos diferentes saberes de que se apropria (LIMA, 2005). Além disso, nas LAN Houses, há seleção/organização/aplicação de conteúdos e de conhecimentos, que têm a ver com a sociabilidade, com aspectos ligados ao prazer, ao lúdico, aos desejos, aos interesses —, mas que não estão imbricados com as exigências do mercado, com as exigências do trabalho,

como acontece com a escola onde tudo isso é disposto em função das reivindicações do mercado de trabalho. Esses conhecimentos têm a ver com as necessidades e exigências do jovem jogador, e as necessidades e intencionalidades do grupo, ligados à história de vida de cada pessoa que o compõe.

Esses são conteúdos culturais, e é essa a relação que vislumbro dos estudos culturais com os *games*, enquanto um contexto cultural curricular juvenil.

4.2 POR UM CURRÍCULO EM DEVIR: DAS BRECHAS ÀS NOVAS METÁFORAS

“A arte salvadora: ver mais, ouvir mais e sentir mais”.
Derrick de Kerckhove (1997, p. 126)

Instigada por essas palavras e por outras de investigadores e investigadoras que vêm se debruçando sobre essas questões, fui tomando consciência de que, se, de um lado, pisava um caminho numa paisagem de incertezas por outro, surgia a possibilidade de que ver mais, ouvir mais e sentir mais levariam a indícios e brechas que assinalariam a possibilidade de um currículo em devir⁸². Um currículo em mudança, em incessante e permanente construção.

Esse ver mais, não apenas com o objetivo de ver mais longe, conduziu-me a desenvolver uma nova precisão e flexibilidade no olhar e a enxergar o mundo que se posiciona na minha frente, com tudo o que se passa à roda dele, “o ambiente circundante total”. Seguindo ainda as pegadas do autor, também procurei ouvir mais no sentido de “encontrar o som atrás do som” e para somar o imprescindível sentir mais, a mais importante de todas as ações neste momento da investigação, um sentir mais, que me permitiu não só apontar o currículo cultural juvenil presente naquele contexto das Lans, mas também metaforicamente apontar algumas de suas características que todas essas ações me levaram a detectar (KERCKHOVE, 1997, p. 126 -128).

O currículo que se institui cotidianamente ainda caminha dentro de uma lógica formal da modernidade, segue suas orientações de forma tácita e, apesar das lutas, ainda se movimenta de “ordem pura”, “paredes soldadas”, sujeito a uma política autoritária, ignorando a história dos sujeitos e seu cotidiano, esquecendo suas singularidades, suas subjetividades como se os grupos fossem homogêneos (MACEDO, 2005). No entanto, o cotidiano permite

⁸² Buda ensinou que a verdade da vida é o devir. No verdadeiro viver, existe uma criatividade que torna a vida significativa e valiosa. De fato, todas as coisas se transformam. A beleza da natureza está nessa mudança, que é possível observar, por exemplo, nas árvores e flores que são tão belas porque mudam. Disponível em: <<http://www.dharmanet.com.br/honganji/essencial20.htm>>. Acesso em: março de 2006.

vislumbrar um currículo outro, afetado pelo acontecimento, pelas singularidades que leva em conta as diferenças, que observa, que permite criar e ser.

É nessa perspectiva que concebo o currículo cultural juvenil como um currículo em devir, que se revela aberto, dialético, dialógico, em que é possível ocorrer o fenômeno interativo, portanto implica movimento que permite brechas, onde a cada momento surge algo novo e nele os jovens jogadores se instituem enquanto cidadãos. Isso se relaciona com a possibilidade que os *games* permitem de simulações, de construções individuais e coletivas e a assimilação de múltiplos saberes, uma possibilidade que se traduz pela participação, transitando por suas distintas formas e diversas fases de inserção no grupo — desde quando o jovem entra na LAN, ou para o grupo, que é denominado pelos mais experientes como noob⁸³ — até conseguir aprender a jogar como os demais e alcançar a participação plena, ou seja, a plena consciência na tomada de decisões e o ato de assumir plenamente as consequências de suas ações, tanto para desfrutar as alegrias das vitórias — quando o grupo ganha do grupo competidor — quanto para resolver as possíveis derrotas — refletindo quando o grupo perde ou mesmo jogando on-line, ele perde para o próprio computador ou para outros jogadores. Uma participação real que exige compromisso pessoal, comprometimento comum, diálogo e respeito aos acordos, às estratégias e idéias individuais e coletivas, porque não basta acatar normas; para se ter uma participação plena, é necessária uma participação efetiva nas decisões.

Nessa perspectiva, o contexto dos *games* é uma possibilidade de ampliar espaços e tempos em que, de fato, os jovens jogadores possam exercer cidadania, além de construir um currículo cultural relevante para a socialização em tempos e em lugares concretos. Um outro elemento que os constitui enquanto cidadãos é a preocupação com a cooperação solidária, uma aprendizagem colaborativa, facilitada pelo compromisso de todos em aprender e em ensinar, como grupo educador que se institui, em valores concretos, conhecidos e assumidos.

As LAN Houses são um espaço de descoberta, de construção e reconstrução, que alimenta desejos e interesses comuns — um patrimônio para o exercício da cidadania e para a ação concreta, em que, ao invés de ignorar o que são, os jogadores sentem, sabem e têm possibilidade de articular tempos e espaços nos quais se construam, de que participem e com que se beneficiem das conquistas comuns. Posso afirmar que é um contexto de tempo e de

⁸³ Segundo a wikipédia, noob é uma variação fonética de newbie, considerada muitas vezes mais agressiva. Newbie é uma palavra inglesa para novato, ou, ainda, neófito. A origem de newbie vem de New (novo) + Bio (vida) - "recém-nascido", ou "recém-chegado". Os jovens jogadores utilizam o termo para designar pessoas recém-chegadas. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal:. Acesso em: maio de 2006.

vida⁸⁴. Um lugar onde também existe ensejo para reflexão que pode servir como exemplo para humanizar e melhorar os saberes, além duma ocasião de estudos que incorporam aspectos antropológicos, sociais, culturais, políticos e econômicos, que vão acrescentar novos saberes e novos marcos de pensamento necessários às relações cidadãs, sobretudo em uma sociedade que vê, cada vez mais, debilitados e restringidos seus espaços de relações sociais. Por tudo isso afirmo que aquele contexto é instrumento gerador de cidadania porque facilita a inserção cultural, ajuda a compreender o mundo e a atuar nele, institui identidade consciente de ser, estar, agir.

Dessa forma, é possível enxergar um currículo naquele espaço das LANs Houses, muito menos como objeto estável, mas muito mais como um sistema comunicante. Ali existem objetivos, conteúdos, que não são exatos e compulsivamente preestabelecidos de tal forma que nada possa ser alterado, eles são gerais e generativos, (DOLL, 1997, apud MACEDO, 2005), abrindo-se a interações e à criatividade de cada um (uma) e de cada grupo. Local de troca de idéias, conhecimentos, compartilhamento de planos e emoções. Um currículo não como produto, estanque, mas em processo, em incessante agitação e na multiplicidade que é a nossa vida. Afinal, o mundo não é. “O mundo está sendo” (FREIRE, 1998, p.85). Um mundo que necessita de aprendizagens ativas, que envolvam ações de experimentar, num empenhamento mútuo que conduza a afiliações e a preparar aprendizagens futuras.

Esse mesmo olhar também me levou a discernir que há, ali, uma vivência simultânea de várias janelas, a resolução de problemas, um lugar onde, ao mesmo tempo em que brincam, jogam com diferentes códigos. Uma simulação que lhes permite vivenciar realisticamente como os objetos e os humanos agem, reagem, movem-se, crescem, evoluem, pensam e sentem. Naquele espaço, os jogadores lidam com o caos, com a naturalidade que não é possível aos adultos, aprendem a lidar com a diferença, com a não linearidade.

Essa possibilidade aumenta quando a tecnologia permite lançar mão de segmentos de animação 3D, como ocorre no game de grande sucesso, Tomb Raider⁸⁵, ou quando o interator é colocado na posição de um demiurgo que evolui na medida mesma em que vai aprendendo a

⁸⁴ MARTINEZ, 2005 Holos, Ano 21, dezembro 2005. Disponível em: <www.cefetm.br/dpeq/holos/pdf/025-035.pdf>. Acesso em: março de 2006.

⁸⁵ Lançado em 1996, Tomb Raider prometia revolucionar o universo dos videogames e invadir a imaginação de gamemaniacos com uma personagem, a arqueóloga Lara Croft. O jogo tem evoluído e com o Lara Croft Tomb Raider - The Angel of Darkness, traz maior evolução física da personagem e maior interação com outros personagens do jogo. Disponível em: <http://a-arca.uol.com.br/v2/artigosdt.asp?sec=6&ssec=13&cdn=2313>. Acesso em abril de 2005.

criar a gerenciar um mundo simulado, como é o caso do game play Black & White⁸⁶. Essas aprendizagens lhes permitem a compreensão da mensagem a partir das imagens e do contexto onde estão inseridos. Aspectos que vão estabelecer saberes que lhes serão úteis na vida pessoal, acadêmica e profissional — já percebidos e utilizados por algumas empresas⁸⁷.

Naquele espaço, geram-se oportunidades de produção de identidade, pertencimento ao grupo, toma-se consciência de seu desejo, estabelecem-se relações, constroem-se novas sociabilidades. Aprendizagens que trafegam por outros campos vivenciais, não escolares e acadêmicos.

Conhecimentos outros, competências outras, evidenciados nas Lans houses investigadas (portuguesas e brasileiras), contextos de lazer e cultura, mas também contextos curriculares, que oportunizam saberes que podem ser transferidos para o currículo escolar e vice-versa, conteúdos que são vivenciados na escola e que são trazidos para esse espaço e os desse espaço que são levados para a escola, como os exemplos citados pelos jovens entrevistados, a saber: inglês, história, geografia, organização, raciocínio lógico e abstrato, planejamento, compromisso, organização, solidariedade, lúdico, criatividade, motivação, etc.

Verifica-se que existem conteúdos explícitos, mas, mais do que esses, destaco a importância das “aprendizagens colaterais”(JOHNSON, 2006), provenientes dos múltiplos fios que se entrelaçam, das relações sociais e dos desafios constantes nos quais os jogadores estão imersos. Um conjunto de aspectos físicos do mundo virtual, oportunizados pelos *games* e mediados pelo computador, entre eles: luz, economia, relações sociais, biologia, som, etc, sempre vivendo o estímulo para superar o limite anterior e os instiga à “sondagem e a investigação telescópica” (JOHNSON, 2006).

No caso da primeira, o fato de os jogadores não saberem tudo o que devem fazer quando entram no jogo, incita-os a sondar, investigar o ambiente para encontrar seus objetivos e as maneiras de cumpri-los. Essas habilidades vão estimular a capacidade de tomar decisões, resolver problemas e adaptar-se rapidamente a um novo ambiente – ocorrências comuns em seu cotidiano pessoal, acadêmico ou profissional.

⁸⁶ Black & White transforma o jogador em Deus e dá a dura missão de comandar suas criações. O jogo oferece opções para você escolher entre ser um Deus bom ou um Deus rígido, que prefere o castigo a palavras. Dependendo da escolha, a humanidade terá reações diferentes. Disponível em: <http://superdownloads.uol.com.br/download/i39562.html>. Acesso jan de 2006.

⁸⁷ A japonesa Canon, por exemplo, descobriu a eficiência dos games no treinamento de técnicos. Jogando o Operation, eles aprendem a consertar câmeras. O jogador tem de encaixar as peças no local correto. Quando erra, soa um sinal. De acordo com a empresa, os funcionários que jogam o game têm desempenho de 5% a 8% superior.Videogame no trabalho. In Revista época. São Paulo: editora Globo, abril / 2006. Disponível em:<<http://revistaepoca.globo.com>>. Acesso em: abril de 2006.

No que diz respeito à investigação telescópica, ela é consequência da obrigatoriedade de os jogadores lidarem com múltiplos objetivos simultaneamente. No ambiente do game, há um objetivo de longo prazo - o de terminar o jogo - e, para que isso aconteça, existem vários objetivos de curto prazo - as chamadas “fases”. Isso não quer dizer que ele simplesmente está vivenciando a oportunidade de lidar com várias “janelas” ao mesmo tempo e desempenhando múltiplas atividades. Não, o que os jovens jogadores fazem no jogo, muito mais do que isso, ao lidar com essas múltiplas janelas, é preciso detectar relações e determinar prioridades. Para isso, precisam organizar as tarefas, dar-lhes ordem, uma sequência correta.

Com isso, os jovens jogadores necessitam planejar o tempo todo, tendo em mente os objetivos de curto e longo prazos a serem cumpridos, que vão ter ressonância em ações como planejamento, sistematização, organização, que me pareceram de fácil identificação pelos jovens entrevistados.

Nessa perspectiva, devo enfatizar um outro componente super importante nos *games*, que é a experiência, já que se aprende jogando. Além disso, a imersão nos múltiplos aspectos e a possibilidade de “sondar” que, nas palavras de Johnson (2006, pp. 48-49), “envolve uma forma sutil de exploração, que muitas vezes se processa a um nível subconsciente”. Essa ação de sondar, no início, é inconsciente; os jogadores revelam que ela, no meio do jogo, torna-se consciente, porquanto têm consciência clara de seus objetivos, e a sondagem determina as próximas ações a executar, o que os estimula a uma busca constante.

Tal como para conhecer os segredos do oceano é necessário sondar suas profundezas, o sondar das profundezas da lógica do jogo é necessário para entender o sentido do game e, como acontece em outras situações de sonda, os resultados são obtidos pelo ensaio e erro, deparando-se acidentalmente com os obstáculos, derrubando-os, lendo os indícios e buscando as brechas para poder ganhar o jogo ou subir/mudar de nível e, para isso, criar e produzir outros sentidos.

Logo, “navegar é preciso” — mas com segurança, já que determinar estratégias é ponto-chave para se chegar a um porto seguro, tal como a agulha magnética nos ajuda em mar revolto, e, ao perdê-la de vista, ficamos à deriva —, o processo de sondar leva o jogador, de acordo com Paul Gee (2003), a sondar, formular hipóteses, tornar a sondar e a repensar. Essa caminhada lúdica, prazerosa, aponta para uma aprendizagem dos passos do método científico.

Todas essas evidências revelam elementos curriculares que estão na escola e no contexto das Lans. Embora ali não seja uma sala de aula, é de um ambiente onde os jovens aprendem a aprender, parte essencial da educação. Os jovens jogadores reconstituem esse

espaço enquanto pedagógico através de perguntas, troca de saberes entre os pares, aproveitando a força do grupo, dando-lhe um lugar protagônico.

Mesmo de forma sutil, o pedagógico naquele espaço vai-se enriquecendo de forma lúdica e cultural que permite, por exemplo, que a lógica matemática dos jogos possa ir para a escola assim como uma lógica matemática aprendida na escola — conhecimento científico organizado e sistematizado pela ciência ao longo do tempo — vá para o contexto dos *games*.

No entanto, mais importantes do que todas essas habilidades e competências proporcionadas pelos *games* são a participação, o desejo e seu reflexo no futuro. Durante o andamento do jogo, os jogadores não estão preocupados com a aprendizagem, com valores, com saberes, com conteúdos que lhes vão ser necessários para prestar uma prova e obter uma nota.

Naquele espaço, os jovens jogadores vão pelo impulso da curiosidade, do desejo de aprender. Curiosidade e desejo que surgem como ferramentas de saber/criar e são alimentadas pela possibilidade da autonomia, da criatividade. Essas possibilidades transformam e alimentam esse desejo e ele acaba se transformando em “aprendizagens colaterais”⁸⁸ que derivam de um currículo que, não sendo escolar, previsto ou planejado, não deixa de marcar decisivamente o desenvolvimento global dos jovens jogadores e os ajudarão a ser mais capazes frente à tomada de decisões em situações problemáticas e, por vezes, dilemáticas, do ponto de vista humano e ético.

Assim, por exemplo, dependendo do jogo, eles sabem que precisam manter seu personagem vivo, com a máxima energia e, se possível, com muito dinheiro. Para isso, precisam de estratégias, afinal esses são comportamentos básicos para uma sobrevivência, não são elementos que vão ser aplicados de imediato na vida. Tal como quando aprendemos geometria, álgebra e outros tantos conteúdos na escola, estes não têm a ver com algo específico que vamos utilizar naquele momento, mas é algo que vamos utilizar em outra ocasião — em outra estação da nossa vida — em um outro contexto, quem sabe, profissional, acadêmico e/ou pessoal. O mesmo acontece com os *games*, os conteúdos que, aprendidos a cada momento, não vão ter emprego imediato em suas vidas nem vão ser iguais para todos os jovens, pois vão depender da produção do sentido fundada na criação individual de cada um, que vai criar e recriar substrato para outras aprendizagens, em outros períodos de sua existência.

⁸⁸ De acordo com Steven Johnson, a aprendizagem colateral “é a que está para lá do conteúdo explícito da experiência”(2006, p.47).

Esses conteúdos vão ser ressignificados por cada um (uma) jovem jogador ou grupo de forma diferenciada, uma vez que cada jogador constrói seus saberes em função de suas caminhadas histórico-sociais que orientam seu desejo de ser e saber. Além disso, mesmo com autonomia, os seres humanos são auto-organizadores e eco-organizados. Portanto, “a sua autonomia se dá muito em função da dependência relacionada à sua cultura”(MACEDO, 2005, p. 29).

O conhecimento, nesse sentido, está para além das verdades eternas, torna-se um resultado das interações estabelecidas com as imagens-sons-narrativas e seus pares em suas multidimensões; logo, o currículo ali construído inclui, entre outros elementos, a estética, a ética, os afetos, a solidariedade, o desejo daqueles jovens jogadores.

É bom enfatizar que esse conhecimento só será considerado pela comunidade escolar se mudarem as atitudes educativas, porquanto não se trata de a escola ir para os *games*, nem trazer os *games* para seu interior, mas da possibilidade de aproveitar a lógica dos jogos, a lógica de aprender na LAN House, aplicar esses conhecimentos nas questões curriculares escolares e mudar a metodologia, a forma de chegar até ao aluno ou à aluna. Ou seja, a escola precisa aprender a lidar com o desejo do aluno, da aluna, com a produção do sentido, com a forma de socializar.

Não é uma ferramenta fácil de apropriar, já que não é física, mas uma ferramenta simbólica, em que o (a) professor (a) não pode ignorar, mas pensar, estudar, refletir como se apropriar dessa lógica e utilizá-la na escola. Nesse sentido, trata-se da necessidade de reconhecer a possibilidade de aqueles conhecimentos darem substrato, alicerce, lastro ao curricular escolar.

Ali, no local das LANS Houses, existe um curricular cultural, de cuja organização, funcionamento, simulação e trocas simbólicas o professor pode se apropriar e vivenciar na escola, e que isso resulta na elaboração de um currículo que oportunize a vivência profunda a emergência multifacetada do homem, dando-lhe a oportunidade de criar e fazer bricolagens.

Essa possibilidade os jovens encontram nos ambientes virtuais e lhes permite usar avatares com os quais eles se organizam pessoal e socialmente. Ou seja, eles podem fazer-se representar em eventos por uma *persona* virtual, criada a partir das características desejadas pelo usuário. Ampliando a imaginação, favorecendo a criatividade, que dá margem à transformação dos modos de ser, pensar, ver agir e reagir e interagir em substituição à reprodução.

A experiência que o jovem jogador vivencia, ao se sentir transportado para um local elaboradamente simulado, independente de seu conteúdo, é prazerosa por princípio. Há uma

satisfação em mover-se para fora do mundo familiar e sentir-se em estado de alerta diante de novos lugares, ainda que virtuais. A característica enciclopédica e de espaços navegáveis do computador possibilita que o jogador visite locais específicos que ele nunca teve meios de conhecer. Um currículo, portanto, que permite espaços navegáveis que servem, ainda, como no caso dos *games*, como um laboratório de construção de novas identidades. Uma imersão em um oceano participativo implica aprender a mergulhar, a sondar, a navegar, a praticar, improvisar, criar os eventos que o novo ambiente torna possíveis.

Com os prazeres da navegação, a geração @ (FEIXA, 2000) aprende a navegar por outros mares, exercita, entre outras habilidades, a possibilidade de uma navegação espacial, que é característica de ambientes digitais e independe da estrutura dos *games*. Habilidade prazerosa por si própria de mover-se dentro das paisagens virtuais, independente do conteúdo dos espaços, como num labirinto onde constroem as próprias trajetórias.

Diferentemente da maioria das atividades escolares, os *games* desafiam nossa mente de forma que se relacionam entre si e que permitem ações participativas, obrigam os jogadores a conhecer em novas interfaces e ainda possibilitam novas interações sociais. Permitem, assim, um currículo como um “labirinto virtual” (LIMA, 2006) ⁸⁹, onde os jovens jogadores navegam entre rotas e desvios, exercitando a não linearidade e, com a autonomia que têm, criam as próprias rotas, os próprios caminhos. Para Lima (2006),

não importa apenas focalizar a possibilidade do desvio e da não linearidade, porque é fundamental também enfatizar a constante possibilidade de se criar os próprios caminhos, configurando-os no próprio caminhar, com base na multiplicidade de interesses, demandas e necessidades, criando-se ao mesmo tempo possibilidades de convivência de diferentes caminhos e tipos de relação entre eles.

Um currículo em devir, que destaca a importância da solidariedade e do conhecimento-emancipação, ao mesmo tempo em que aceita o caos como conhecimento, e não, como ignorância, que reconhece os processos educativos abertos e imprevisíveis que aceita as diferenças, considera as subjetividades, as diferenças de estilos das culturas para produzir e compreender novos conhecimentos, para enriquecer ou transformar as narrativas herdadas; que possibilita pensar-agir e permite perceber a realidade como processo, que a captura em constante devir, e não, como algo estático, mas sim, como virtualidade. “Não se

⁸⁹LIMA JR, A. Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

dicotomiza a si mesmo na ação. 'Banha-se' permanentemente de temporalidade, cujos riscos não teme” (FREIRE, 1983, p.104).

Nesse caso, o currículo em devir, parafraseando Larrosa (2000), foge de uma educação impregnada de um totalitarismo baseado em uma racionalidade cognitivo-instrumental, de um futuro que produz sujeitos-máquinas pensantes, e não, sujeitos de sua história, foge de um currículo que não seja incompatível com o devir novo e imprevisível para além dos resultados daquilo que todos sabemos, queremos, esperamos. Um currículo orientado por um “barômetro novo”, que permite perceber as singularidades na diversidade.

5 ENTRELACANDO OS FIOS: TECENDO A REDE DAS FALAS DE ATORES E AUTORES

Para descrever e analisar o currículo dos *games*, ou seja, a produção de saberes, habilidades, significados, valores e identidades, mediatizados por esse artefato eletrônico, por jovens jogadores, usei como metodologia o estudo de caso exploratório (BOGDAN E BIKLEN, 1994), subsidiado nos procedimentos metodológicos e instrumentais da “Grounded Theory” (STRAUSS e CORBIN, 1990/1998; TURNER, PIDGEON, BLOCKLEY, 1991, apud SILVA, 2005), metodologia apontada na introdução desta tese e que aqui será apresentada em pormenores.

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (MERRIAM, 1988 apud BOGDAN E BIKLEN, 1994,P.89). Optei pela possibilidade de “estudo de caso múltiplo”, e entre a variedade de formas descritas pela literatura, escolhi o “método comparativo constante” (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

O método comparativo constante é um plano de investigação para fontes múltiplas de dados, no qual (...) a análise se inicia precocemente e está, praticamente, concluída no final da recolha de dados(GLASER E STRAUSS, 1967; STRAUSS,1987 apud BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.101).

A *Grounded Theory* tem como pressupostos ontológicos a noção de uma realidade subjetiva, múltipla. Como pressupostos epistemológicos, o investigador interage com o objeto de estudo e, como pressupostos metodológicos, a postura segundo a qual, o processo é indutivo, os fatores influenciam-se mutuamente, ligados ao contexto; a qualidade depende de credibilidade e confiança.

Distinguem-se, no processo de análise da Grounded Theory, três tipos de codificação: aberta, axial e seletiva. A primeira etapa, a codificação aberta, consiste na decomposição, na análise; é uma fase de exploração dos dados, de questionamentos como: O que eu encontrei nas falas dos jovens jogadores? O que isso representa para a construção do currículo cultural? Quais as ligações? A segunda etapa, denominada de codificação axial, consiste em agrupar os conceitos em categorias, um trabalho resultante de questionamentos, tais como: O jovem jogador mencionou que aprende a “ser mais homenzinho”: O que é isso? A que categoria pertence? Qual a relação?

Sempre sobre as diretrizes da Grounded Theory, a codificação aberta centrou-se na identificação das categorias e na definição flexível de propriedades e dimensões. Ou seja, o

processo da GT permite que cada categoria possa ter, em si própria, sub-propriedades ou características, por exemplo: a aprendizagem que comporta diversos conteúdos, mas que também pode dar origem a uma outra subcategoria — a aprendizagem colaborativa — que tem propriedades e dimensões específicas. E, ainda dentro da aprendizagem, posso definir uma aprendizagem emocional, cognitiva, sensorial.

Finalmente, a codificação seletiva consiste num processo de seleção da categoria central, ou seja, no fenômeno em volta do qual todos os outros são integrados. No caso desta tese, o que denominei de Currículo cultural.

Dentro dessas diretrizes, a análise desta pesquisa requereu descrição, interpretação e compreensão. As palavras foram resultantes dos dados oriundos das descrições narrativas, de entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo, que foram interpretadas. A análise dos dados evoluiu da descrição para a interpretação, com o objetivo de identificar novas relações e salientar novas qualidades (STRAUSS e CORBIN, 1990/1998).

Pidgeon (1996), ao comparar a *Grounded Theory* com o paradigma qualitativo, aponta várias semelhanças entre ambos: ênfase na importância de um significado ser analisado num contexto, explorando-se a sua complexidade; visão do processo científico como uma forma de gerar hipóteses de trabalho, em vez de fatos empíricos imutáveis; a busca pela possibilidade de construção de algo novo enraizado nos dados, em vez de ser uma imposição de uma teoria pré-existente.

Se, por um lado, encontrei, nas orientações da *Grounded Theory* um norte bem definido no sentido de conduzir minha interpretação com rigor e precisão, por outro, aquelas diretrizes permitiram criatividade necessária à ocorrência de um dos princípios básicos na construção de teoria: a interpretação e conceptualização dos dados. Uma criatividade que, acredito, apoiada na sensibilidade teórica, munida de capacidade para dar sentido e significado aos dados, ao mesmo tempo, foi me estimulando na formulação de questões e foi favorável ao método comparativo.

Durante o processo de questionamentos, segui as instruções dessa teoria, preocupando-me com o desenvolvimento da sensibilidade teórica, de modo a criar abertura para desafiar os próprios pressupostos, aprofundar a experiência e olhar para além da literatura. Essa metodologia permitiu levar em conta os significados e os sentidos que meus sujeitos de pesquisa davam aos fatos, assim como sua subjetividade. Além disso, deixou-me com suficiente abertura para que, no desenrolar do processo de investigação, pudesse adotar uma atitude flexível e perspicaz, estando atenta aos pormenores que podiam determinar mudanças e reestruturações, acompanhadas de decisão em todas as fases.

5.1 JOÃO PESSOA E LISBOA: DOIS ESTUDOS DE CASO

Realizei dois estudos de caso: um, na cidade de João Pessoa, e outro, em Lisboa, para responder às seguintes questões: Quem são os/as jovens que freqüentam as salas de jogos / as LAN Houses? O que aprendem? Será ali um ambiente de novas sociabilidades, de troca de saberes entre pares, de construção de significados e identidades? Os *games* e seu contexto contêm um currículo implícito? Que currículo é esse?

Além de responder a essas questões, a possibilidade de inclusão de jovens jogadores portugueses alargou o estudo e a possibilidade de investigar outro contexto cultural, averiguar semelhanças ou diferenças no perfil dos jovens jogadores, tipo de jogos, interesses e conhecimentos adquiridos.

Por uma questão didática e para melhor compreensão do que foi desenvolvido durante a pesquisa, sintetizo as aproximações empíricas tanto no estudo de caso 01 na cidade de João Pessoa, quanto no estudo de caso 02, na cidade de Lisboa, em diversos momentos, que passo a descrever.

Faço essa descrição, para deixar transparecer a dinamicidade com que aconteceram as visitas às LAN Houses, os encontros formais e não formais, como por exemplo, em minha casa e no escritório do pai de um jovem jogador, onde jogamos juntos e aprendi novas estratégias do jogo Age of Empire, e os encontros na Universidade para a aplicação de entrevistas, individuais e em grupo.

Essas atividades de que se reverteu o processo de investigação e que aconteceram várias vezes, durante vários meses. Assim, as aproximações com o campo empírico parecem ter ultrapassado as normas, as diretrizes, as regras de qualquer compêndio de pesquisa. Isso não quer dizer que a pesquisa não tenha sido norteada por uma teoria e seguida com toda a rigidez teórica que seja necessário. Devo frisar, ainda, que, até os momentos mais descontraídos foram sempre registrados em caderno de campo, gravados, fotografados e alguns até filmados.

5.2 CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA: OS SUJEITOS APÓS AS DIVERSAS APROXIMAÇÕES

Seguindo a metodologia da *Grounded Theory*, a amostra foi sendo definida com base nas questões e idéias surgidas durante a coleta e análise, e não, selecionada na íntegra, previamente. Trata-se, portanto, de uma amostra não representativa das características dos

participantes, mas de uma amostra “relevante” para a temática em estudo, que pretendo que seja representativa das variações e tipicidades do fenômeno.

5.2.1 ESTUDO DE CASO 01: JOÃO PESSOA

Após essas considerações, apresento a primeira etapa da pesquisa, que constituiu o estudo de caso 01, iniciada com caráter exploratório, em maio de 2004, cujo local foi a cidade de João Pessoa e se estendeu até dezembro do mesmo ano.

Num primeiro momento, até para a decisão de local e seleção de sujeitos, realizei várias visitas, a playstations, LAN Houses, residências, para manter contatos com jovens jogadores e identificar os diferentes tipos de máquinas, jogos e interesses. Numa dessas visitas e em conversa informal, um jogador deu-me o e-mail e telefone de uma jovem estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, afirmando que ela pertencia a um grupo de jovens jogadores.

Passei então à tentativa de conseguir esse contato. Após vários e-mails e tentativas telefônicas sem sucesso, consegui marcar um primeiro encontro com a jovem no Shopping Tambiá, onde passamos uma tarde conversando sobre *games*, visitamos a LAN do shopping, estendemos nosso encontro pela noite e, juntas visitamos mais três LAN Houses. Ao final do nosso encontro, a jovem jogadora se dispôs a ser o “elo focal” de minha pesquisa e marcamos um novo encontro, ficando combinado que me apresentaria aos amigos de seu Clã.

No terceiro momento, fui apresentada pelo “elo focal” a todos os elementos do grupo e, utilizando entrevistas semi-estruturadas, apliquei o instrumento a 05 (cinco) jovens jogadores do sexo masculino e fiz várias observações em ambientes de jogos, acompanhada do grupo entrevistado; no quarto momento, mais jovens foram entrevistados, agora quatro do sexo masculino, apresentados ainda pelo meu elo focal.

Assim, após os contatos e a aplicação de entrevistas individuais, o grupo acabou se constituindo de 05 (cinco) jovens jogadores: um do sexo feminino, o “elo focal”, e 4 (quatro) do sexo masculino. Foi com eles que realizei a entrevista de grupo que se constituiu no quinto momento. O sexto momento caracterizou-se pela aplicação do instrumento renovado, após meu regresso do Doutorado sandwich, na Universidade de Lisboa.

5.2.2 ESTUDO DE CASO 02: LISBOA

Apesar de o tempo de permanência em Lisboa ter sido curto, as aproximações empíricas foram realizadas de março a junho de 2005 e beneficiadas tanto pela experiência acumulada pelos contatos feitos em João Pessoa quanto pela dedicação exclusiva à pesquisa durante os 4 meses em que permaneci naquela cidade. Essa estadia se constituiu na segunda etapa da pesquisa. Durante a permanência em Portugal, tive oportunidades de acesso a outros recursos bibliográficos que acrescentaram conhecimentos, questionamentos, preocupações e apontaram para algumas mudanças nos roteiros das entrevistas.

Assim, no primeiro momento, houve as alterações no instrumento de pesquisa e, quase em simultâneo, a realização de diversas visitas a playstations, LAN houses, residências, contactos com jovens jogadores, seguindo a mesma estratégia empregada no estudo de caso 01.

No segundo momento, uma amiga (colega e professora portuguesa da Escola Secundária São Francisco Xavier e coordenadora de um projeto de jogos eletrônicos), apresentou-me a um jovem jogador, que se tornou “*elo focal*” português. No terceiro momento, apliquei as entrevistas a 05 jovens jogadores e retornei a ambientes de jogos, acompanhada do grupo entrevistado, o que resultou em novas oportunidades de observação. Tive oportunidade de acompanhar um dos jovens jogadores que é “*cyberatleta*”, campeão e profissional de *Counter Strike*, durante o Campeonato Internacional na cidade de Guimarães. Regressando do campeonato, realizei as entrevistas em grupo e novas observações dos jovens em jogo.

Devo ressaltar que, ao regressar ao Brasil, à cidade de João Pessoa, instrumentos refeitos, realizei novas entrevistas e fiz nova reunião de grupo com os jovens jogadores brasileiros.

Quanto ao número de entrevistados, diante do grande número de salões de jogos e jovens jogadores nas duas cidades e pelas dificuldades de alguns jogadores, de um total de aproximadamente 20 jovens contatados, a pesquisa, observação, aplicação de instrumentos individuais e em grupo só foi finalizada **uma amostra de 10 (dez), 05 (cinco) brasileiros e 05 (cinco) portugueses.**

Destaco, aqui, que os jovens foram localizados em salões de jogos e/ou **LAN houses, nas duas cidades.** No entanto, por comodidade dos entrevistados, pela tranquilidade e privacidade necessárias ao estudo, as entrevistas foram também realizadas em outros locais,

como na Escola Secundária e na Universidade Federal da Paraíba, respectivamente para os jovens portugueses e os brasileiros.

Em síntese, o processo de recolha em cada uma das cidades passou por etapas diferentes. Em João Pessoa, onde iniciei o estudo, aconteceram mais momentos: desde a primeira aproximação, até a decisão do grupo definitivo, passando pelo elo focal, que fez a apresentação, as reuniões prévias, observações dos jovens jogadores, jogando durante 5 (cinco) sessões de 5 (cinco) horas cada uma, entrevistas individuais e em grupo, até a aplicação do roteiro da entrevista definitiva, após meu regresso de Portugal.

Assim, a recolha de informações acabou totalizando um ano e sete meses. As idas e vindas, assim como a reconstrução do instrumento de pesquisa, obedeceram às orientações metodológicas da *Grounded Theory*. Além disso, existiram critérios para a seleção dos jovens jogadores que foram rigidamente obedecidos em ambos os estudos de caso. Um deles foi a escolha de “*o ego focal*”, que constituiu um sistema de rede, e o outro, a determinação da faixa etária, no que diz respeito ao conceito de juventude. Na pesquisa, utilizei o conceito de juventude adotado pela UNESCO e que corresponde à faixa etária de 16 a 24 anos.

5.3 OS INSTRUMENTOS

Para realizar o estudo dentro da maior fidedignidade, tive a preocupação de usar a triangulação de várias fontes e métodos de recolha de dados, de acordo com orientações de autores como Miles e Huberman (1994) e de Yin (1994), a saber: entrevistas⁹⁰ individuais semi-estruturadas; entrevistas de grupo; observações registradas em caderno de campo e fotos e filmagem de situações e ambientes de jogos para suporte de análise.

5.3.1 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

O roteiro da entrevista semi-estruturada foi composto por duas partes: uma, em que o jovem jogador fala sobre si, a qual denominei de — **I Sobre você** — (anexo 1) e a outra, em que foram abordados como assuntos principais os *games*, os ambientes de jogos e os pares, e que denominei de — **II Sobre games** (anexo 1). A parte em que o jovem fala sobre si tem o

⁹⁰ Ressalto aqui que, após o consentimento dos sujeitos da pesquisa, todas as entrevistas — sejam individuais, sejam em grupo — foram conduzidas, realizadas, gravadas, e transcritas integralmente pela autora da investigação.

objetivo de levantar dados sócio-demográficos: idade, sexo, etnia, naturalidade, escolaridade e nível sócio-econômico - N. S. E.⁹¹.

Para avaliar o nível sócio-econômico, utilizei o índice de Graffar – Méndez Catellano (1994)⁹². Trata-se de uma classificação social internacional estabelecida pelo professor Graffar, adaptada por Méndez Castellano, que se baseia no estudo, não apenas de uma característica social do indivíduo, mas num conjunto de cinco critérios:

1) profissão; 2) nível de instrução; 3) principais fontes de renda familiar; 4) conforto no alojamento e 5) aspecto da zona residencial. Como se trata de uma amostra de jovens , considere a profissão dos pais como indicadores do seu N. S. E.

Já no que diz respeito à segunda parte da entrevista, no item que concerne ao tempo que os jovens jogam no console, no computador ou nos salões de jogos, baseei-me no estudo de Dominick (1984) e de Funk e Buchman (1996), que avaliaram o tempo a jogar videogames por semana, numa escala de Likert. Desse modo, o número de horas, por semana, que os sujeitos jogam *games* em consoles, computadores e/ou LAN Houses foi avaliado através de seis opções de resposta, segundo o modelo de escala tipo Likert, com uma graduação crescente que variou entre "nunca" e "mais de dez horas" por semana.

A entrevista teve como principal objetivo recolher informações que me dessem a caracterização dos jogadores assim como quanto tempo jogam, onde jogam, com quem jogam, que tipo de jogos, como consideram a aprendizagem com os jogos, o que pensam da LAN House e quais as relações que estabelecem entre conteúdos escolares e o que aprendem com os *games*.

As entrevistas com os componentes do grupo brasileiro foram realizadas em salas de aula disponíveis da Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação, de onde a jovem jogadora do grupo é aluna. A escolha de horário e sala foi de acordo com a disponibilidade de espaço e de tempo dos jovens jogadores. No início de cada entrevista, foi pedido consentimento para a gravação e, quando, por algum motivo, eles pediam para que eu não gravasse, procurava anotar, da forma mais integral e fiel, as informações fornecidas.

As entrevistas com os componentes do grupo português foram realizadas em gabinete disponibilizado pela direção da Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, e outras, em LAN Houses. Os locais e horários também foram escolhidos de acordo com as disponibilidades de tempo dos jovens jogadores.

⁹¹ Como o estudo se direciona a dois grupos de jogadores, o objetivo de levantar dados sócio-demográficos e nível sócio-econômico deteve-se na importância de avaliar grupos o mais homogêneos possível.

⁹² MÉNDEZ Castellano H, MÉNDEZ M C. Sociedad y estratificación. Método Graffar - Méndez Castellano. Fundacredesa: Caracas, 1994.

5.3.2 ENTREVISTAS DE GRUPO

As entrevistas de grupo procederam-se com base num roteiro⁹³, constituído por três perguntas abertas. Cada entrevista teve um grupo de cinco participantes (KRUEGER ; CASEY, 2000)⁹⁴, tanto em João Pessoa, quanto em Lisboa. Esse número foi estabelecido dadas as características do estudo e dos sujeitos para garantir da melhor forma a fala de todos.

As entrevistas duraram aproximadamente 3 horas, para as quais procurei seguir as diretrizes sugeridas pela literatura do grupo focal, enquanto técnica de pesquisa que coleta dados por meio da interação grupal, cujo tópico abordado é determinado pelo(a) pesquisador(a). Na essência, é o seu interesse que proporciona o foco, contudo os dados são trazidos pela interação grupal (MORGAN, 1997 apud SILVA, 2005).

Geralmente, iniciava a entrevista com um agradecimento pela presença dos entrevistados; em seguida, fazia minha apresentação, mostrando o porquê de meu interesse pela temática e os objetivos da entrevista.

Quando da elaboração das perguntas, tive a preocupação de começar com uma questão aberta mais geral, que subdividi em duas perguntas, que permitiu conhecer com a profundidade possível, as particularidades do pensamento de cada um dos jogadores em relação aos *games*. “Quais são as informações, os saberes, os valores que os *games* mediados pelo computador, vos proporcionam?” e “Essas informações, esses saberes são apreendidos de que forma: colaborativa, competitiva ou cooperativa?”. Uma pergunta longa, mas que dava oportunidade para que os jovens falassem de si e daquilo do que eles mais gostam.

Já a pergunta seguinte, embora aberta, era mais específica, pois abordava sobre o significado do nick para cada um dos jovens jogadores. “O nick (avatar) tem algum significado especial que gostaria de destacar?”.

A entrevista terminava sempre com um espaço para os participantes acrescentarem alguma informação que achassem conveniente.”Em relação aos aspectos que foram aqui focados, vocês gostariam de acrescentar mais alguma coisa?”. Encerrava com meu agradecimento pela importante colaboração

⁹³ Roteiro que serviu de guia para conduzir as entrevistas, com o objetivo de uniformizar minhas intervenções enquanto entrevistadora, quer em termos de instruções precisas para início do encontro, quer em termos das questões a serem formuladas.

⁹⁴ O número de pessoas para um grupo de foco varia. Os autores sugerem somente 4 a 6 pessoas. Diferentemente de outras técnicas com grupos ou entrevistas, a interação do grupo também é um dado da pesquisa a ser considerado, e não, simplesmente, o processo de pergunta e resposta (KRUEGER e CASEY, 2000).

Antes da realização dos grupos, aconteceram reuniões de preparação. No estudo de caso 2, tive que pedir autorização à Direção da escola e ao departamento jurídico, justificando o interesse e objetivo da minha investigação, apresentando projeto e declaração da Universidade de Lisboa, para ter permissão de ocupar e realizar as entrevistas naquele espaço.

A escola forneceu todo o apoio, em termos logísticos (material necessário para a realização das entrevistas, como: papel, lápis, canetas, etc.) e de ambiente (disposição de ambiente confortável, silencioso, água, chá bolachas, etc.). Em João Pessoa, o grupo usufruiu das salas do Centro de Educação – UFPB – e, o material para entrevistas e lanche para melhor conforto dos participantes foram por mim providenciados.

5.3.3 NOTAS DE CAMPO

A recolha de dados: aplicação das entrevistas — seja em grupo, seja individual, abarcou um longo período de tempo. Envolveu muitas caminhadas, visitas, telefonemas, abordagens que nem sempre resultaram em entrevista. A investigação necessitou de várias tentativas e aproximações empíricas, visitas que demoraram entre 2 a 3 horas cada uma (em Portugal, visitei 5 LAN Houses, das quais selecionei 3, pois eram as mais freqüentadas pelos jovens entrevistados. No Brasil, visitei 5 e acabei acompanhando os jovens em uma, a que eles mais freqüentam), mantive contatos através do telefone e de e-mail e conversas informais até conseguir chegar aos locais.

As notas de campo começaram desde as primeiras aproximações empíricas em João Pessoa, que iniciaram em maio de 2004, para fins exploratórios e de construção do instrumento de pesquisa. Incluíram informação variada, desde informações sobre aspectos das LAN Houses (observação dos locais, espaço físico, infra-estrutura, contatos com proprietários), comentários realizados pelas pessoas contatadas, até sentimentos mais subjetivos, como o receio dos donos das LAN Houses, pensando que eu era da fiscalização⁹⁵ ou jornalista; conversas informais com os jovens jogadores (como as que realizei durante o campeonato internacional em Guimarães/Portugal) e até sentimentos mais subjetivos, como a empatia ou dificuldades iniciais de aproximação por parte dos jovens jogadores. Todas as notas de campo foram identificadas com o nome do local, a data e a cidade.

⁹⁵ As LAN Houses são inspecionadas com regularidade, seja nos aspectos de licença dos jogos que oferecem, seja para examinar as idades dos freqüentadores.

5.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Passo agora a transcrever, passo a passo como, decorreram a coleta e a análise dos dados. Para a coleta de dados, recorri à triangulação de várias fontes e instrumentos, especificamente, entrevistas semi-estruturadas individuais e em grupo e notas de campo, além de, sempre que foi possível e permitido, utilizar máquina de fotografar e filmar. Ainda seguindo as instruções da *Grounded Theory*, como mencionei e descrevi no início deste capítulo, a aplicação dos instrumentos serviu também para a seleção e determinação do número de sujeitos.

Foi feita inicialmente a transcrição *verbatim* de todas as entrevistas em grupo e segui a *grounded analysis* de seu teor assim como dos dados coletados pelas entrevistas semiestruturadas individuais. Após a transcrição, o próximo passo consistiu em selecionar o material relevante para a análise.

- **Codificação aberta**

Seguindo as orientações metodológicas da *Grounded Theory* (STRAUSS ; BORBIN, 1990/1998), fiz, numa primeira etapa, a codificação aberta, através da qual procedi à análise, conceitualização e categorização dos dados. Ou seja, decompus cada uma das entrevistas em unidades de análise, durante a qual utilizei como unidades os segmentos de texto (frase ou parágrafo) que permitissem, por si sós, identificar um ou vários conceitos ou categorias. Assim, foram identificados os códigos (conceitos/categorias presentes em cada segmento de análise). Uma grande parte desses *codes* foram rotulados utilizando-se as próprias palavras dos jovens entrevistados, ou seja, utilizando o “*code in vivo*”(nos quadros 01 a 06 apresento exemplos do processo de codificação).

- **codificação seletiva**

A codificação seletiva veio encerrar o processo de análise, construindo os diagramas da categoria central, à volta do qual todas as outras são integradas — Currículo Cultural de ambos os grupos de jovens jogadores e que constituíram os dois estudos de caso. Ou seja, procurando dar resposta para a pergunta central desta tese: *Games*: que currículo é esse?

5.4.1 ANÁLISE DOS DADOS

Início a análise, procurando responder à primeira questão orientadora desta tese: Quem são os/as jovens jogadores que freqüentam as salas de jogos / as LAN Houses? O que aprendem? Apresento a seguir a análise das falas dos jovens jogadores que compõem os dois estudos de caso, os quais se dispuseram a fazer parte desta investigação e que serão apresentados pelo seu nickname ou avatar.

5.4.1.1 ESTUDO DE CASO 1: QUEM SÃO E O QUE APRENDEM OS JOVENS JOGADORES BRASILEIROS?

Com os dados das notas de campo e os coletados através das entrevistas individuais e em grupo, apresento a seguir a caracterização dos jovens jogadores brasileiros: uma, do sexo feminino, e cinco, do sexo masculino, com idades entre 17 e 23 anos, de etnia branca, moradores da cidade de João Pessoa, com escolaridade que varia do Ensino Médio incompleto ao 2º ano do ensino superior, todos freqüentando escola ou universidade pública, com irmãos, vivendo com os pais (em um caso, só com o pai), tendo fonte de renda própria e pertencentes à classe média (MÉNDEZ CASTELLANO H, MÉNDEZ M C. SOCIEDAD Y ESTRATIFICACIÓN. MÉTODO GRAFFAR-MÉNDEZ CASTELLANO, 1994)⁹⁶.

Narriman: o “elo focal”

Início com o elo focal: Narriman, este é o “*nick*”, com que se identifica quando entra na internet. Segundo suas declarações, a escolha do nick não teve nenhum motivo específico nem tem significado especial. Com 23 anos, por trás da sua simplicidade no vestir e na forma de se comportar, esconde-se uma pessoa de olhar sempre atento, perspicaz, estudante do 3º. ano do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, membro do Diretório Estudantil, além de ser estudante de Direito da mesma universidade campus VI (curso que trancou e deseja continuar após terminar o de Pedagogia). Filha de pais aposentados, com quem mora junto com seus cinco irmãos, em casa espaçosa e confortável, em área residencial antiga do bairro da Torre. Dos cinco irmãos, dois também gostam de jogar.

⁹⁶ Método de estratificação social do professor belga, Marcel Graffar, adaptado pelo professor Dr. Hernán Méndez Castellano, da Faculdade de Ciências Econômicas e Sociais da Universidade Central da Venezuela. Disponível em: < <http://fundacredesa.org/fundacredesa> acesso em agosto de 2005>. Acesso em: abril de 2005.

Apaixonada por computador e tudo o que se relaciona com ele, essa máquina passou a fazer parte de sua vida desde 1999, quando tinha 17 anos e era aluna do Liceu Paraibano, instituição onde cursou o ensino médio. A pedido da direção daquela instituição de ensino, assumiu a coordenação do laboratório de informática. Ali começou a exercitar não só seus conhecimentos de informática, mas também aprendeu a jogar com os amigos nas horas vagas e horas de almoço. De início, afirma:

nem achava tão interessante, não sabia jogar, achava que era uma perda de tempo, não me despertava interesse até que, pouco a pouco, fui atraída por aquela máquina e pelos jogos, e percebi que não era uma perda de tempo, mas que eu podia aprender algo ao estar jogando. E olhe, não eram os jogos de hoje! Entusiasmada pelos amigos, aprendi a jogar, comecei a sentir que já dominava a máquina e me apaixonei. Inicialmente não tínhamos limite, ficávamos jogando na hora do almoço, depois que terminavam as aulas, era até aparecer alguém do Liceu na porta do laboratório ou zerar o computador.

Narriman continuou respondendo às minhas perguntas com tranquilidade. Quando perguntei quanto tempo joga hoje, respondeu: “hoje tenho computador em casa e jogo 3 horas diariamente”. Sobre os motivos que a levam a jogar, afirmou: Atualmente os motivos que me levam a jogar são diversão; além disso, na LAN tem o meu grupo e também tenho oportunidade de conhecer pessoas diferentes, aprender com os jogos e com meus pares”.

Acerca dos companheiros de jogos habituais, asseverou que costuma jogar com os irmãos e amigos. E gosta de jogar em casa, na casa de amigos e na LAN house, “pela possibilidade de estar em companhia dos amigos, de conhecer outros grupos. Eu acho que se aprende mais nas trocas que estabelecemos, novas estratégias, se diverte mais”. Pertence a um grupo de meninos, mas é respeitada como se do mesmo sexo fosse. Aliás, tanto no grupo quanto na LAN house nunca vi outra jogadora.

Os pais nunca atrapalharam nem se importavam que jogasse, a não ser que essa atividade perturbasse o ritmo das tarefas escolares. No início, afirma Narriman,

”a gente joga até zerar a máquina, não paramos não, eu acho mesmo que se torna um vício, nós queremos mais e mais até nos afirmarmos. É uma luta conosco e com a máquina, a máquina nos domina que não conseguimos deixá-la. Um mundo fantástico onde podemos fazer simulações, arrumar estratégias próprias para vencê-la naquele e noutros jogos”.

A fala de Narriman aponta para a consideração de Turkle (1989, p.31) de que “somos atraídos por aquilo que nos assusta e brincamos com o que nos perturba, em parte para tentarmos reafirmar nosso domínio”. Revela, por um lado, o poder dominador dos jogos e da máquina, um “fascínio quase hipnótico”. Por outro, a possibilidade de durante o processo do jogo, conseguir entender sua lógica e decifrar como vencer aqueles gráficos animados. A jovem jogadora continua sua conversa entusiasmada, afirmando: “meus pais ficavam bravos e mandavam parar. Mas era tão legal ... um jogo dá experiência para outro e assim nós vamos aprendendo”.

Essa afirmação de Narriman é reforçada pelas palavras de Turkle, quando a autora afirma que:

Interactuamos com um programa, aprendemos a aprender o que ele é capaz de fazer e habituamo-nos a assimilar grandes quantidades de informação acerca de estruturas e estratégias interagindo com um dinâmico gráfico no ecrã. E, quando dominamos a técnica de um jogo, pensamos em generalizar as estratégias a outros jogos. Aprende-se a aprender (1989, p.54).

Quando lhe perguntei se existiam jogos que eram proibidos por seus pais, ela respondeu: “Ah! Minha mãe não gosta e até proibiu que jogasse “Diablo” por achar que o mesmo é coisa do demônio”.

Quanto à aquisição dos jogos, afirmou que são adquiridos fazendo cópias uns dos outros ou fazendo download da internet. Os componentes do grupo que têm mais facilidade, copiam e passam para os outros, de forma que todos tenham o jogo e possam jogar, treinar e aperfeiçoar as estratégias.

Os pais, além de não comprar, também não se interessam por jogar. Quando era pequena, o pai costumava sentar-se e jogar junto o “Super Mário”. E afirma: “Não por muito tempo, pois logo desistia quando sentia que não conseguia me acompanhar”. Quanto aos professores, Narriman afirma que “estes além de não conversarem ainda disfarçavam quando o assunto abordado era videogame, situação que se repete até aos dias de hoje”.

Narriman prefere jogos de estratégia a jogos de ação. Dentre estes, os jogos de que mais gosta são os da série AGE: Age of Empires I e II e Age of Mythology. Quando pedi para indicar, respondeu:

Porque são interessantes, divertidos, eu tenho que estudar a história das civilizações para poder jogar, conhecimentos que me vão ajudar na faculdade e na vida porque é cultura geral. Logo eu vejo como jogos que você aprende muito. Simulação de atitudes, planejamento, utilização de

estratégias, economia, estudar as civilizações... Requer atenção, concentração, rapidez de ações. Perspicácia.

Lord Myth: o *expert* em *Age of Empire II*

Apresento, a seguir, um jovem de 20 anos, cujo *avatar* é Lord Myth Ou Millor, que ele justifica: “é porque eu, durante muito tempo, fui líder do jogo Age of Empire, eu é que ganhava sempre, ninguém tinha melhor tática do que eu. Hoje, sou narrador/ mestre de RPG, então continuo a ser Lord”. Jovem atento, considera-se autodidata em manuseio e conserto de computadores, elaboração de redes, etc. Atividades que desempenha com esmero e dedicação.

No que diz respeito à formação acadêmica, Lord Myth participou de um curso técnico de redes, realizado na Escola Técnica Federal da Paraíba - CEFET, um curso de nível médio, e luta por uma vaga no curso superior para dar continuidade aos estudos dentro daquilo que mais lhe dá prazer, que são os *games*. Quando fala sobre os estudos, o jovem jogador afirma: “eu ainda não passei no vestibular porque sempre que faço a seleção penso que a Universidade não tem nenhum curso do meu interesse”.

Realiza-se na questão profissional fazendo trabalhos de informática, consertos de computadores e é supervisor de vendas da Herbalife⁹⁷. Filho mais velho, tem duas irmãs gêmeas de 15 anos. Filho de pais separados, ele, advogado, e ela, supervisora da Herbalife, vive com o pai desde que os pais se separaram, em apartamento confortável, numa área residencial no Bairro dos Bancários – João Pessoa.

Sua atração pelo computador iniciou desde quando tinha 8 anos de idade e hoje dedica ao jogo, diariamente, de 2 a 3 horas.. Quando lhe perguntei sobre qual o motivo que hoje o leva a jogar, respondeu: “Costumo jogar com amigos e familiares para estímulo e raciocínio, diversão, desestressar, conhecer pessoas diferentes, competir, conhecer e trocar novas estratégias”.

Quanto ao local de jogo, Lord Myth declarou:

Costumo jogar em casa ou na casa de amigos. Nós temos por hábito construir uma LAN doméstica. Quando é fim de semana, feriado, o grupo se junta para jogar, às vezes jogamos direto. Meu pai não interfere desde que não atrapalhe outras atividades. Também vou para a LAN house pela possibilidade de conhecer outros grupos. Eu acho que se aprende mais, trabalhamos nossa criatividade e vimos a dos outros. Se diverte mais. Mais divertido que qualquer aula.

⁹⁷ Herbalife – uma marca de produtos para emagrecer.

As narrativas revelam que os jovens jogadores vão para as LAN Houses não só para jogar, mas também para encontrar o grupo; ali eles são conhecidos pelo "nickname" (apelido) ou "avatar". Além disso, no decorrer do jogo, foi possível observar que existe troca de mensagens instantâneas, mas é na base do grito que os jogadores se entendem e trocam todo um vocabulário específico composto por palavras como: "telando" — olhando a tela do vizinho para localizá-lo; "camper" — ficar de espreita para matar o adversário pelas costas; "noob ou newbie" — novato; "cheater"⁹⁸ — trapaceiro — porque usa comandos ou programas proibidos durante o jogo.

Ali é um espaço de encontro de pessoas com os mesmos interesses, mesma linguagem, que se divertem antes, durante e depois do jogo com brincadeiras e comentários de e sobre o jogo. As falas também deixam transparecer que, enquanto as escolas e as universidades, de forma geral, mantêm um processo de instrução fundamentado no vestibular baseado numa prova que cobra datas e fatos decorados ou "bisus", o mercado de trabalho exige iniciativa, rapidez e estratégia que parece ter muito mais a ver com o currículo que é oportunizado pelos *games*. Uma realidade vivenciada pela geração @ (FEIXA, 2004), que não acredita mais na escola tradicional e busca, fora dela, brechas para se preparar para uma demanda do futuro.

Lord Myth afirma que não existem jogos que lhe tenham sido proibidos. De uma forma geral, os pais nunca se intrometeram em suas escolhas, embora, segundo ele afirme, eles preferiam que ele fosse para uma praia em vez de ficar jogando fins de semana inteiros com os amigos. Além disso, os pais nunca jogaram com ele ou se interessaram por aprender, "rejeitam mesmo ... não sei por quê?" Quando perguntei se alguma vez algum professor comentou ou utilizou os *games* em sala de aula, ele afirmou: "eles nem falam e ainda trocam de assunto quando algum aluno tenta abordar. Então, ninguém nem comenta nada, pois estamos sujeitos até levar um fora".

Sobre sua preferência pelo tipo de *games*, Lord Myth declarou que gosta de aventura, estratégia e ação. Ou seja, joga todos, embora existam aqueles que ele mais gosta de jogar, como no caso: *Age of Empire II* – Expansão, e justificou: "é um game de estratégia, competição e cooperação de equipes ... o meu preferido e onde se aprende muito".

Os jogos da série "Age of Empire" e "Age of Mythology" foram apontados por Lord Myth e por outros jogadores do grupo como fontes valiosas de aprendizado. Sobre isso, o jovem entrevistado declarou: "Temos um colega do nosso grupo que se deu bem no vestibular porque lembrou das civilizações que costuma jogar no jogo 'Age of Empires'". As falas dos

⁹⁸ Cheater – durante os campeonatos, são designados jogadores (juizes) para ficarem impedindo cheaters.

jovens jogadores revelam desse modo, como é mais divertido aprender com esses jogos que contam histórias de civilizações do que ouvir um professor falando.

Continuando a mencionar os jogos de que mais gosta, Lord Myth afirmou que também gosta de jogar *Diablo*, *Scarded* e *FinalFantasy*, por serem, segundo suas declarações, “*Games* de RPG onde existe evolução de personagens e necessitam de raciocínio rápido”. Em terceiro lugar, o jovem jogador destacou o game “*Need for Speed Underground*”, “por ser um jogo de personalização. Melhora os reflexos e ajuda na direção”.

Por último, afirmou que joga às vezes *Street Fight*, *Counter Strike* e *Rune*, justificando: “envolvem rápida movimentação, reflexos rápidos e táticas militares”. E continuou declarando: que de forma geral, além das amizades,

“com os games, eu tenho aprendido a ser disciplinado, tendo que respeitar as regras do jogo e sempre me manter concentrado para que meu desempenho seja o melhor possível. Isso tem ajudado bastante em meu trabalho em minha vida”.

Um outro dado importante na sua fala foi quando declarou que:

Jogar na Lan é interessante, mesmo que seja aquela que nós montamos, porque jogar em grupo ou com outro jogador em que um ensina o outro de forma a ultrapassar as dificuldades e vencer outro grupo, é importante o trabalho em equipe e que tem um bom líder. Depois as Lans são ambientes confortáveis, com som ambiente, luz e material apropriados para o jogo.

Ele continuou, ainda!

Eu vejo o jogo como um aprendizado lúdico. O grupo é unido, no final, todo o mundo vê o que acertou, errou e fazemos uma reflexão para não errar na próxima. E nós estudamos, lemos para jogar e temos um objetivo. Já na escola técnica, enfim na escola de forma geral, sabemos que tem objetivo só que nós não sabemos na maior parte das vezes o objetivo do professor, nem da atividade que ele passa. Acho que essa é a grande diferença.

Capitão-THOR: A voz de trovão

Um outro jovem jogador, que fez parte de minha pesquisa, foi Capitão-Thor, irmão de Narriman, um jovem de 19 anos, estudante do ensino médio, que mora com os pais e os irmãos, no Bairro da Torre, na cidade de João Pessoa.

Quando lhe peço para explicar o porquê do seu avatar, respondeu com uma outra interrogação: “a professora sabe quem é Thor? A qual eu respondi: “ eu sei que é o deus do trovão”. Como pesquisadora que perseguia seu objeto de pesquisa, continuei: Mas por que você adotou Thor como seu avatar? Sorrindo, e de forma lacônica, dando-me a impressão, pelo seu olhar, de que se interrogava por que será que esta professora faz tantas perguntas?, respondeu: “Ah! Thor é o deus do trovão da mitologia nórdica”. E continuou, “Eu adotei esse nome desde quando comecei a jogar no grupo de RPG *Dragões Dourados* e que até hoje nos reunimos semanalmente”. Além disso, continuou explicando: “durante muito tempo, fui líder do jogo Age of Empire, eu é que ganhava sempre, ninguém tinha melhor tática do que eu. Hoje, sou narrador de RPG, então, continuo a ser Lord”, e sorriu!

Segundo sua irmã, o Capitão Thor tem tudo a ver com sua personalidade: “olhe, até na forma de falar, ele é bem incisivo, enfático, desde pequeno que tem voz forte” e, sorrindo, reiterou: “parece mesmo um trovão e ainda criança adorava machadinhos, seus brinquedos eram de ferro, ferramentas, machados, assim como o machado do deus do trovão”⁹⁹.

No momento, Thor não trabalha, dedica-se aos estudos para terminar o ensino médio e realizar a prova de seleção para entrar na universidade. Gosta de estudar línguas estrangeiras, entre elas, o francês e o inglês. A primeira fez quatro anos, com bolsa cedida pelo município e também realizou trabalhos sobre meio ambiente.

Filho mais novo de seis irmãos e de pais aposentados, curte mesmo é a escola e os *games*, como afirma sua irmã, que acrescenta: “ele joga desde os 10 anos de idade”. Hoje, joga diariamente em casa; nos fins de semana chega, a 10 horas de jogo e, nas LAN Houses, ele vai para se encontrar com os amigos, o grupo e permanece de 1 a 3 horas por semana.

Quando pequeno, na época do “Super Mário”, diz Capitão Thor, “meu pai jogava com a gente; hoje, ele não consegue mais acompanhar, pois nós jogamos a série *Age*, o *War Craft* e o *Última Online*¹⁰⁰, além dos encontros de RPG”.

Sobre os locais de jogos, Capitão Thor afirmou que joga em casa online, nas LAN Houses, com a irmã, que pertence ao grupo, e amigos, e ainda em casa de amigos, quando se juntam e montam uma “Lan doméstica”.

⁹⁹Thor, deus do trovão, possuía um martelo de guerra mágico, chamado Mjolnir (que lançava raios de luz) com uma enorme cabeça e um cabo curto e que nunca errava o alvo e sempre retornava às suas mãos.

¹⁰⁰ Última Online - é o primeiro dos Massive Multiplayer On-Line Role Play Games - MMORPGs -, lançado em 1997 pela Origin Systems. Sendo considerado um dos MMORPGs mais jogados no mundo, é situado num universo semelhante aos outros jogos da série Última, em um cenário medieval. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ultima_online>. Acesso em: maio de 2006.

Tal como afirmou Narriman, sua irmã, ele não joga Diablo porque sua mãe proíbe. Quando perguntei o que ele achava da proibição, ele respondeu:

Apesar de não concordar, eu e minha irmã respeitamos minha mãe e entendemos que é por uma conotação religiosa. O próprio nome do jogo, ela acredita que seja diabólico, nós não achamos isso, mas acabamos não jogando, afinal, tem outros jogos tanto ou mais interessantes que o grupo joga.

Quanto aos jogos que mais aprecia, Thor afirmou que, além do RPG, ele joga *War Craft*, os jogos da série *Age* e *Ultima Online*. Sua preferência é por jogos de ação e estratégia e de forma colaborativa, e sempre tem um amigo do grupo que dirige, que sabe alguma estratégia nova e passa para os outros do grupo de forma que todos ultrapassem as dificuldades e possam jogar tanto no grupo quanto contra outros grupos de forma competitiva. E continua:

É algo muito diferente de quando estamos em sala de aula. Ali nós aprendemos e vemos, vivenciamos, experimentamos. Na sala de aula, na maioria das disciplinas, os conteúdos que aprendemos são ensinados pelo menos de forma abstrata, como se nada tivesse a ver com nossas vidas, e perde todo o interesse.

Ainda durante a nossa conversa, nosso entrevistado, tal como os colegas de grupo, afirma que

Os *games* e as LANs são uma oportunidade de estar com os amigos, com o nosso grupo, dividir os meus interesses, brincadeiras e se divertir bastante, além de aprender tanto com meu grupo quanto com outros amigos de outros grupos. Nós jogamos quantas vezes der na vontade, simulamos situações utilizando novas estratégias aprendidas, é muito legal.

Nesse momento, capitão Thor traz um elemento importante que também se repete em outras falas do grupo, que é o aprender junto e aprender jogando. Nessa perspectiva, Turkle assevera que,

Na cultura emergente da simulação, o computador ainda é uma ferramenta, embora menos como um martelo e mais como um cravo. Ninguém aprende a tocar cravo começando por decorar um conjunto de regras, tal como ninguém aprende a navegar num microcosmos simulado, seja uma interface gráfica do tipo Macintosh ou um jogo-vídeo, embrenhando-se na leitura dum manual de instruções. Em geral, aprendemos por meio de exploração lúdica.

Capitão Thor enfatiza, ainda, em sua fala, um outro conteúdo importante na perspectiva da aprendizagem em grupo, quando afirma que jogam de forma colaborativa. Sobre esse aspecto, Lave e Wenger (1991) destacam em seus escritos que a aprendizagem, tal como ocorre normalmente, é uma função da atividade, do contexto da cultura no interior da qual ocorre. Uma aprendizagem que contrasta com a maioria das atividades de aprendizagem que ocorrem, por exemplo, nas salas de aula, envolvendo um tipo de conhecimento abstracto e descontextualizado. Em suma, a expressão “aprendizagem colaborativa”¹⁰¹ descreve uma situação na qual se espera que ocorram formas particulares de interação entre pessoas, capazes de desencadear mecanismos de aprendizagem, mas sem que haja garantia de que as interações esperadas ocorram. Ou seja, nada é imposto, existe autonomia, participação, envolvimento, que provocam como ressonância uma aprendizagem lúdica, do desejo de cada pessoa envolvida.

Dark Sun: Um novo planeta

O nome não tem a ver com o personagem, mas com aquela questão de *dark* (negro) *sun* (sol). E eu continuei insistindo, mas por quê? Novamente ele me respondeu com um outro questionamento: “O que é Dark Sun”? Antes que eu respondesse, ele afirmou: “Ele é um complemento. É um mundo onde vivem os personagens, é um planeta como o nosso”.

Um jovem do sexo masculino, com 18 anos de idade, que estuda o 2º ano do Curso de Engenharia Mecânica e tenta, há dois anos, o vestibular para direito. Não trabalha, mora com os pais no Bairro da Torre, em João Pessoa. É o filho caçula, tem duas irmãs mais velhas que não jogam. O pai é aposentado do Banco do Nordeste, e a mãe, doméstica. Joga, diariamente, três horas no computador online e, ultimamente, está jogando um jogo chamado *Meteorus*¹⁰². Ele declara: “Nos fins de semana e feriados, jogo mais”.

Quando perguntei: Que idade tinha quando jogaste o primeiro game?, respondeu, rindo:

Faz muito tempo ... era bem novinho acho que jogo desde quando tinha 5 anos de idade. Naquela época, meu pai trabalhava no Banco do Nordeste,

¹⁰¹ Lave, J. e Wenger, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge USA: Cambridge University Press, 1991.

¹⁰² *Meteorus* é um jogo online de estratégia, com multi-jogadores em tempo real ambientado no espaço. O jogador é dono de um planeta e deve desenvolvê-lo tecnologicamente através de pesquisas e construções. Disponível em: <<http://meteorus.uol.com.br/>>. Acesso em: maio de 2006.

todos os dias eu ia com minha mãe buscá-lo. Eram aqueles computadores 286; eu ficava encantado, ia mais cedo e ficava mexendo no computador ... eu acho que destruindo computadores. Mas era muito divertido, eu adorava, ficava jogando os joguinhos que havia na época, enquanto esperava por meu pai. Depois, meu pai comprou computador e eu continuei até hoje, desde o 286, até o Pentium de hoje.

Continuei nossa conversa perguntando: Naquela época, jogavas por brincadeira, diversão, curiosidade. E por que motivo que jogas *games*? Ao que respondeu:

Ah! O computador é a minha segunda namorada. A namorada chega a ter ciúmes. Eu tenho uma relação incrível com o computador desde para estudo, jogar, bater papo, baixar os novos jogos, etc. Navego muito na Internet: com sites de busca, e de pesquisa em geral e mando, e recebo e-mails. O computador é tudo ... ele invadiu minha vida e veio para ficar.

Para Turkle (1995), no mundo mediado pelos computadores, o eu é múltiplo, fluido e consubstanciado nas interações com a rede de máquinas. Na contemporaneidade, a tecnologia dos computadores invade o dia-a-dia de nossas vidas, transformando-se em uma personificação cotidiana. À medida que eles se expandem, as possibilidades da presença física dos indivíduos passam a mediar uma alteração substantiva em suas vidas, promovendo uma mudança na atual cultura.

[...] o computador situa-se na linha de fronteira. É uma mente, mas não é bem uma mente. É inanimado, porém interativo. Não pensa, mas não é alheio ao pensamento. É um objeto, em última análise, um mecanismo, mas age, interage e, num certo sentido, parece detentor de conhecimentos. Confronta-nos com uma desconfortável sensação de afinidade. [...] o computador transporta-nos para além do nosso mundo de sonhos e animais e permite-nos contemplar uma vida mental que existe na ausência de corpos. (TURKLE, 1997, p.31).

Quando nos colocamos frente à tela dos computadores e adentramos nas comunidades virtuais, ensinamos a expressão da nossa identidade ou elaboramos uma metamorfose desta. Isso ocorre à proporção que a cultura da simulação é vivida nas comunidades virtuais. Conforme Turkle,

[...] o poder absorvente do computador, outrora intimamente associado às seduições da programação, está hoje associado às seduições das interfaces [...] as pessoas preferem personalizar e adaptar os computadores. E têm estilos muito diferentes de utilizá-los e de interpretar o seu significado (1997, p. 44).

Continuando nossa conversa, Dark Sun afirmou que costuma jogar em casa, na casa de amigos e na LAN house pela possibilidade de estar em companhia dos amigos, de conhecer outros grupos, e justifica:

Eu acho que aprende-se mais, diverte-se mais. É mais divertido jogar com amigos e familiares, eu costumo fazer uma LAN em casa e vai todo mundo para lá, meus pais não dizem nada, afinal, estamos em casa. Sem problema desde que não atrapalhe minhas atividades escolares. Às vezes eu deixo os estudos para jogar, e minha mãe reclama um pouco de alguns jogos que ela diz que são violentos como o Diablo. Ela não gosta do jogo”!.

Para a pergunta sobre o tipo de jogo de que mais joga, respondeu:

Gosto de jogar *games* de estratégia, aventura além de jogos de RPG, como Rune e outros do gênero. Eu gosto muito de estratégia porque eu sinto que aprendo muito, desenvolve a criatividade e o raciocínio. Habilidades, competências que me ajudam depois em outros momentos na minha vida, como em trabalhos da faculdade. A série AGE principalmente nós temos que ser rápidos, ser criativo, atento, ter estratégia, para podermos ganhar o jogo. Os jogos que eu mais gosto são Age of Conquest e outros de estratégia.

E continuou: “Todos são interessantes, divertidos, o grupo se diverte demais, mas, além da diversão, tem o aspecto do raciocínio lógico e a possibilidade de aprender a tomar decisões rápidas”. E foi explicando uma a uma:

O que mais gosto é Age of Conquest, porque é interessante, e eu testo meu raciocínio de batalha. Tem trabalho em equipe. Fica-se atento, concentrado, temos que ser rápidos para vencer o inimigo. Estuda-se grandes líderes da antiguidade. Eu gosto de jogar com os amigos. Também jogo o Age of Mythologie, ele tem as mesmas propriedades do anterior. E tem o Diablo, que é um RPG para computador, eu também gosto muito. Temos que ter muitas táticas, para vencer o jogo.

Ao jogar, afirmou que prefere fazê-lo em colaborativo, justificando que permite a possibilidade de ter alguém no grupo que domina as estratégias e ensina para os outros. E enfatizou: “Nem todo o mundo tem as mesmas facilidades, então, cada um ensina o que sabe”. Declarou também que nunca deixou de estudar por causa dos jogos e até recebeu do pai um computador e jogos porque tinha notas boas nos estudos.

Hoje nós jogamos muito em casa. Se não tiver nada para fazer, ...aí eu jogo todos os dias. Jogamos todos lá em casa, ou no escritório do pai do Lord Myth no fim-de-semana. E às vezes nós vamos na LAN

House. A LAN é um ambiente confortável, divertido, onde encontramos amigos, discutimos estratégias, aprendemos.

Quando perguntei sobre a possibilidade de aprender jogando, ele respondeu que isso depende de cada jogo, mas

A série *Age*, principalmente, ajuda na História. Além disso, temos que escrever. Isso leva a um desenvolvimento da nossa escrita, da nossa criatividade e também a tirar a timidez de falar em público. Tem colegas que não conseguiam falar e, com os jogos, se desinibiram e melhoraram o desempenho em trabalhos na faculdade. As histórias são quase todas em inglês. Hoje já tem muitos livros em português, traduzidos, mas a maioria da literatura são em inglês, o que vai contribuir na aprendizagem de forma lúdica da língua estrangeira. Além de habilidades e competências, como a agilidade de pensamento e raciocínio lógico.

Dark Sun defende, ainda: “sabe, eu vejo que nós aprendemos brincando, de forma lúdica, divertida, sem obrigação. A escola, muitas vezes, é uma coisa monótona, os professores não mudam, ensinam como se estivessem há 20 atrás, e as coisas mudaram.

Lord of Quengas: um jeito moleque de ser

Este é um nome que o grupo sempre que pronuncia sorri. Ele, na verdade, retrata a alegria, a boa disposição, representa uma forma de estar na vida, sempre brincando e dizendo alguma graça enquanto joga e, também, por que não, se deve a boa aceitação junto às pessoas do sexo oposto. Ao chegar à LAN, seu nome, ao ser pronunciado, já é, por si só, motivo de graça, brincadeira. Avatar que assumiu, segundo suas declarações, por espelhar o seu modo brincalhão, moleque de ser.

Lord of Quengas é paraibano de Manaíra, uma pequena cidade de 11 000 mil habitantes, situada na Serra do Teixeira. Mora em João Pessoa, com os pais e duas irmãs mais velhas. Aluno do segundo ano do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba, já faz estágio e afirma que o jogo é para ele uma distração, um divertimento gostoso, uma forma de estar com os amigos, brincar, “jogar conversa fora”.

Começou a jogar muito cedo, afirma, ainda na cidade de Manaíra naqueles botecos que tinham as velhas máquinas de arcade¹⁰³, entre eles, o Pong. Ele declara: “eu devia ter uns 6 anos, ia para a feira vender passarinho, com o dinheiro, eu ia jogar”. Na verdade, continua,

¹⁰³ Pong, para arcades, é o segundo fliperama lançado na história, e o jogo responsável pelo surgimento de toda a indústria de videogames. Dizem que, em jogabilidade, plagiava a de Table Tennis, do Odyssey 100.

sempre olhando para mim e sorrindo, como se tivesse fazendo um retorno no passado: "eram dois prazeres: o de vender os passarinhos e conseguir o dinheiro e, logo a seguir, correr para jogar, onde eu me distraía, brincava com a molecada amiga".

Quando pergunto se os pais colocaram algum impedimento, foi enfático em afirmar: "Nunca meus pais fizeram objeção, nunca tive problemas por jogar, acho que até sempre foi muito bom para mim". Sobre a possibilidade de comentário ou discussão em sala de aula na escola ou na universidade, respondeu: "Na escola ou na faculdade, também nunca se comentou, afinal, nós sabemos que a escola ignora ou não vê com bons olhos quando falamos em *games*".

Sobre a possível relação com conteúdos escolares e aquilo que aprende jogando, sua resposta foi semelhante à dos colegas entrevistados:

Acredito que os *games* acrescentam em socialização, aprender a trabalhar em grupo, além disso, tem só conteúdos que vão depender dos jogos, como o caso de história na série Age, e a língua estrangeira, que permeia todos os jogos que vêm em inglês.

Terminada a apresentação dos jovens jogadores brasileiros, passo a apresentar os jovens jogadores portugueses, que fazem parte do Estudo de caso 2.

5.4.1.2 ESTUDO DE CASO 2: QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS JOVENS QUE FREQUENTAM AS LANS?

O estudo de caso 2 é constituído por um grupo de cinco jovens portugueses, a quem foi aplicada a mesma entrevista (anexo1), todos do sexo masculino, com idades entre 17 e 19 anos, de etnia branca, moradores da cidade de Lisboa e arredores, com escolaridade que varia de concluintes do Ensino Secundário a pré-universitários ou estudantes do ensino técnico profissionalizante, todos de escola pública, morando com os irmãos e os pais, com renda fixa e caracterizando-se como sujeitos de classe média.

À medida que aplicávamos as entrevistas individuais, revelava-se a repetição de dados, opiniões idênticas, sentimentos semelhantes, demonstrando saturação de informação. Por isso nosso universo de pesquisa se restringiu a dez (10) sujeitos.

Os dois grupos de jovens são jogadores de *games*, mas, no grupo de portugueses, existem dois que já são profissionais – cyberatletas patrocinados pelas Lans que representam

nas competições. Uma outra característica é o jogo de sua preferência, que é diferente das preferências dos jogadores brasileiros.

Passo então a apresentar os jovens jogadores portugueses, orientando minha caminhada pelas mesmas coordenadas que orientaram a abordagem do campo empírico em João Pessoa, tendo aquela vivência como experiência, perseguindo meus objetivos e procurando alcançar respostas para os questionamentos: Quem são os/as jovens que freqüentam as salas de jogos? O que aprendem, que conhecimentos produzem e que modos peculiares e singulares de aprender desenvolvem a partir dos *games*?

Hitm4n – o elo focal português

Hitm4n foi o primeiro jovem jogador português a ser entrevistado. Logo, passou a caracterizar-se como o “elo focal” da pesquisa, em Lisboa. Um jovem de 17 anos, que cursa o 12º ano do ensino secundário – Agrupamento 1 Geral. Vive com os pais e mais dois irmãos — o pai é português, e a mãe, brasileira, natural de Salvador —, em casa espaçosa e confortável, em bairro residencial bom. O pai é programador, e a mãe, dona de casa.

Quando passei às questões sobre *games*, Hitm4n, que parecia tímido, lacônico em suas respostas e até meio receoso no início de nossa conversa, dizendo que não ia ficar muito tempo, estava com um problema no joelho: tinha acabado de ser operado, enfim, justificando-se ou demonstrando vontade de falar rápido e ir embora logo. Naquele momento, foi como se eu tivesse falado a palavra mágica “*games*”. Já sem pressa, começou a falar daquilo de que mais gosta e foi logo se prontificando a me dar todos os detalhes de campeonatos, chamar os amigos para a entrevista de grupo, enfim, a partir dali, tudo passou a ser diferente.

Declarou que joga desde os 6 anos de idade e dedica atualmente aos *games* — se for no computador, em casa, entre 1 e 3 horas, e nos salões de jogos¹⁰⁴, entre 6 e 10 e que o faz porque o jogo é uma boa forma de divertimento e devido ao convívio. “É muito divertido, além do convívio com os amigos e colegas, sempre tem outras pessoas que estão no salão de jogos, aprende-se táticas novas”.

Também afirmou que é raro ter meninas no grupo. Quando existem meninas que jogam, normalmente elas fazem seu próprio grupo, sua Clã. Quando perguntei qual seria a razão por que as meninas fazem seu grupo, respondeu: “Elas começaram mais tarde e têm

¹⁰⁴ Em Portugal, embora existam LAN Houses, as denominações mais comuns são: salões de jogos e Cyber café.

menos experiência. No meu grupo, não tem meninas. No meu bairro também não vejo jogar. Eu acho injusto para elas irem jogar com meninos!”.

Buscando Elias (2000), para interpretar esta fala, destaco aqui o aspecto dos jovens jogadores se considerarem como os mais conhecedores, os já estabelecidos, afinal são mais antigos no jogo. Eles se auto-intitulam como os que jogam melhor, como os que sabem mais. As jogadoras pertencem a um grupo novo que está entrando naquele espaço, que se constitui talvez até como ameaça ao poder dos já estabelecidos e que, normalmente têm como líder um jogador campeão masculino. Considerando-se como “melhores”, sentem-se dotados de uma espécie de virtude que é compartilhada pelos membros de seu grupo e até do das jovens jogadoras que os admitem como treinadores / líderes de seu grupo.

Quando perguntei se os pais jogavam com ele e conversavam sobre os *games*, Hitm4n respondeu: “quando eu tinha uns 10 anos, meu pai, às vezes, jogava comigo. Na escola tem um professor de Moral que faz comentários agradáveis sobre os *games*, ‘discutimos’ estratégias, *games* novos, táticas novas”.

O tipo de jogo preferido por Hitm4n é o de ação – “*First Person Shooter – FPS*”. O Counter Strike e afirma: “É divertido. Participo de “CLAN”, participamos de torneios. E me especializei neste jogo. Tenho estudado bastante, sempre vendo o melhor que posso jogar. Discutimos muito com o grupo os resultados das competições”.

Nessa perspectiva, Turkle (1995), ao investigar o modo pelo qual as pessoas se relacionam com os computadores e a Internet e ao analisar a expressão dos sentimentos dessas pessoas com tais artefatos chega a conclusões surpreendentes e reveladoras. A autora evidencia que as mudanças nas formas de pensar, olhar, existir e aprender possibilitam a interação com as realidades virtuais e sociais, nas quais os participantes dos estabelecimentos se revelam na rede, não somente como autores dos seus textos, mas também como atores de si mesmos, construindo os termos de suas identidades.

Dando continuidade ao nosso bate-papo, o jovem jogador, sempre solícito para responder, continuou afirmando que prefere jogar de forma colaborativa, aliás, explica: “quando jogamos em competição, sempre tem o líder do grupo que ensina as estratégias, organização que temos que seguir durante o jogo para que nossa equipe ganhe, ultrapasse as dificuldades e vença o outro grupo”.

E continuo perguntando: Como você descreve aquele ambiente ou o ambiente em que você costuma jogar? Ao que respondeu: “eu vejo como um ambiente agradável, onde se convive com diversas pessoas, aprende-se e brinca-se também”. E prossegue: “eu acredito, por exemplo, que tenho melhorado o inglês porque eu tenho que estudar bastante para jogar, e

tudo é em inglês e coisas que aprendo e aplico logo, diferente das aulas na escola, que deviam ser diferentes, com outra forma de ensinar”. E ainda persiste afirmando: ”Dependendo dos jogos, em termos de jogos de estratégia e de aventura, há um envolvimento com conteúdos, além da vivência do jogo nos proporcionar mais capacidade para interpretar, organizar nossas atividades pessoais”.

BIOS: entre a máquina e o humano

Descrever BIOS assenta-se num desafio, começando pelo próprio “avatar”. Jovem sério, de poucas palavras. Fiquei curiosa e perguntei por que BIOS. Ele respondeu: “tem a ver com o poder da própria máquina, tem alturas que a considero como um ser, alguém com quem eu disputo que, muitas vezes, sabe mais do que eu; outras, eu supero-a. Tem vezes que quem vence sou eu, aí sinto que consegui dominar a máquina”.

Nessa perspectiva, através das experiências com computadores, os seres humanos se confundem cada vez mais com a tecnologia, e uns com os outros, através da qual, as velhas distinções entre o que é especificamente humano e o que é especificamente tecnológico tornam-se mais complexas (TURKLE, 1995). Parafraseando a autora, estaremos a viver uma vida no ecrã ou dentro do ecrã?

Essa parece uma questão diante da qual o jovem jogador de 17 anos também se coloca. Aluno do 12º ano do ensino secundário do Curso de Agrupamento de Ciências, vive em casa espaçosa, em bairro residencial, nos arredores de Lisboa, com os pais (ele, operador de Betão, e ela, chefe de secção de hipermercado) e uma irmã com 7 anos de idade. Joga desde os 5 anos e, segundo suas declarações, hoje, ocupa, diariamente, 3 horas com os jogos em rede, em casa, na casa de amigos. Além disso, vai à LAN House pela possibilidade de estar em companhia dos amigos, de conhecer outros grupos. “Na Lan, eu acho que se aprende mais, se diverte mais”. Quando perguntei qual o motivo que o leva a jogar diariamente, me respondeu: “Gosto muito, além de jogar com amigos e colegas é uma diversão, conheço pessoas diferentes, faço amizades, troco idéias e aprendo estratégias novas, aprender com eles”.

No que diz respeito aos jogos que costuma jogar, o depoimento de BIOS apresenta novas preferências, conforme constata sua fala seguinte:

“SWAT” e “Américas Army” porque são interessantes, divertidos. Eu vejo como jogos que você aprende muito. Simulação de atitudes, de estratégias. Requerem atenção, concentração, rapidez de ações. Perspicácia. Também gosto de jogar Half Life praticamente pelas mesmas razões dos jogos anteriores e ainda NFS Underground, um jogo que requer ação além de táticas, rapidez, atenção e são todos muito divertidos.

Pertencendo a uma Clã, descreve as Lans como ambientes confortáveis e divertidos, onde gosta de jogar “Uneral Tournamenteant” e “Counter Strike”. Sua preferência é por jogar de forma colaborativa: “apesar de livres, autônomos, quando participamos de uma competição, tem que haver envolvimento de todos, o líder ensina as estratégias visando ultrapassar as dificuldades e vencer o grupo opositor”.

BIOS afirma que costuma comprar revistas para se atualizar, ler e aprender cada vez mais dicas que são úteis na hora do jogo. Depois, declara:

Um jogo de estratégia leva-nos a melhorar o nosso raciocínio e visão abstracta. Depois, após cada competição, sempre fazemos uma reunião/reflexão em grupo também para vermos o que acertamos, o que erramos. Em que é que avançamos. Qual a melhor estratégia. E nos preparamos assim para a próxima competição, jogo, encontro.

DeadCell: o líder

Outro jovem que vive imerso nos *games* é DeadCell. Um jovem de 18 anos que estuda na mesma escola secundária que os jovens portugueses anteriores, estudando o 12º ano ensino secundário, do Curso de Agrupamento1 Geral; vive com os pais (ele, supervisor hoteleiro, e ela, técnica de turismo) e dois irmãos, num bairro de classe média, nos arredores de Lisboa. Sobre seu avatar, DeadCell explicou: “Tem a ver com o nome de uma música de uma banda de Rock/metal/hardcore music by Papa Roach, de que gosto muito, me identifico e escolhi para meu avatar”.

Tal como seus colegas entrevistados, iniciou cedo sua interação com os *games* — aos cinco anos de idade já jogava. Quando criança, seu pai jogava com ele e, de lá para cá, seu interesse aumentou de tal forma que hoje chega a ficar no computador de seis a dez horas e, no console, de uma a três, quase diariamente. Joga, segundo declarou, essencialmente por diversão, mas também por competição e acrescentou: “apesar que eu gosto também pelo

aspecto de trocas de conhecimentos, estratégias que estabelecemos no nosso Clã que eu e outro amigo dirigimos”. Declarou ainda, tal como seus colegas e amigos, que gosta de jogar em casa, na casa de amigos ou na LAN House, pela possibilidade de estar em companhia dos amigos, de conhecer outros grupos, de trocar idéias, conhecimentos e táticas novas. Afirmou: “Me divirto mais”. Gosta de jogos de aventura, estratégia e ação (desporto), Um aspecto interessante é que tal, como o jovem anterior, ele traz novas preferências além do CS, mas reafirmando sempre, como elementos importantes no jogo, a diversão e o fato de estar com os amigos. DeadCell declara, ainda:

Além do *Counter Strike*, eu jogo *ChampionsShip Manager 2003/04* e porque gosto do ritmo de jogo. É divertido, requer atenção, concentração, rapidez de ações e perspicácia. Depois, eu jogo *Soldier of Fortune 2* porque gosto de jogos de armas. Como gosto de desporto, jogo *Pro Evolution Soccer 4*, pois interesse-me por futebol e é um jogo que jogo bastante, gosto muito deste jogo, acho muito Interessante e ainda jogo *Need For Speed Underground 2*, por ser um jogo de ação. Afinal, gosto de jogos de velocidade, desporto, rápidos, e que são divertidos.

Com um aspecto sério, mas parecendo uma pessoa dinâmica, não pára quieto, até mesmo quando fala ou escreve. Afirma, como os seus colegas, preferir sempre jogar de forma colaborativa, pois é a melhor forma, segundo suas declarações, para jogar em Clã. “Nós no grupo, mesmo nos jogos online, sempre tem um que é o líder do grupo, que comanda, que estuda mais ou tem mais técnica naquele jogo e ensina os outros”. A sua fala também deixa transparecer que os *games* são uma forma de socialização, além de proporcionar aprendizagens, que DeadCell afirma: “Não são de conteúdos escolares, mas apredemos a ser mais organizados, planeamos e sistematizamos melhor nossas atividades e até nos ajudam a perceber e ser mais atentos na vida, na escola. Depois, o jogo é lúdico, dinâmico, a escola é coisa obrigatória”.

Bi0Wizard: a vida e a magia

Bi0wizard é o *nickname* do quarto jovem jogador português, que faz parte desta pesquisa e que vive imerso nos *games*. Tem 20 anos, é estudante do 1º ano de engenharia de informática. Vive na cidade de Lisboa com os pais (ele, informático, e ela, ajudante de farmácia) e uma irmã de 12 anos. Um jovem de classe média, alto, forte, simpático e, ao contrário dos demais entrevistados, foi bastante solícito para responder às minhas perguntas,

sempre pronto e disposto a falar e até a explicar tudo, inclusive, a lógica de jogos como o Counter Strike.

A imersão é, junto com a interatividade, uma propriedade fundamental da comunicação digital. Surge em diversos níveis ou graus, que vão desde os mais leves até os mais profundos (GOMES, 2003). No mais leve, basta o jogador estar plugado em uma interface computacional para haver algum nível de imersão. Essa imersão vai acentuando-se na medida da existência de um espaço simulado tridimensional e na possibilidade de o usuário ser envolvido por esse espaço, como na realidade virtual, quando se realiza o grau máximo de imersão.

Entre o nível mínimo e o máximo, existem níveis intermediários, como ocorre nos *games* 3D, providos da simulação, que é própria da espacialidade audiovisual. Esta se constitui no paradigma da construção espacial do mundo digital – a geração de objetos e ambientes tridimensionais navegáveis através da modelagem de polígonos. E é dentro dessa imersão de jogos 3D que esse jovem entrevistado se faz representar por Bi0wizard. E, mesmo antes que eu perguntasse, fez questão de explicar o nome, dizendo que não era propriamente um avatar, mas um nickname, uma vez que o mesmo tinha a ver com – Bi0, de biologia, e wizard, de mago/magia – e associando as duas coisas, “eu escolhi o Bi0wizard, com o qual me identifico tanto quando jogo na LAN quanto estou jogando online”.

Bi0wizard, tal como a maioria dos entrevistados, desde os cinco anos que interage com o computador, quando ganhou seu primeiro videogame. Hoje, joga uma média de seis a dez horas por dia, umas vezes em casa, outras, na LAN, onde pertence a um grupo. Afirma que o que o atrai mais nos *games*, enquanto hobby, jogando com os amigos e colegas tanto em casa quanto no salão de jogos/LAN House.

Segundo as palavras de Bi0wizard, os pais nunca jogaram com ele e também não se incomodam com o tempo que dedica hoje aos *games*. Tal como os outros entrevistados portugueses, apesar de jogar há cinco anos *Urban Terror*¹⁰⁵, o jogo de que mais gosta é o Counter Strike, que ele denomina de CS e que afirma ser o mais jogado tanto em Portugal quanto no mundo. É, segundo ele, um “jogo inovador, com bons gráficos com boa jogabilidade, os ambientes e os cenários são fantásticos e muito semelhantes ao cotidiano”. Descreve, ainda, o ambiente das Lans portuguesas de forma semelhante aos brasileiros: “um

¹⁰⁵ Urban Terror – é um jogo de ação 3D, tipo multiplayer. Modificação que cria um jogo completamente diferente do Quake, com armas e uma realidade impressionante. Quando você recarrega uma arma, por exemplo, aparece sua mão tirando o cartucho da arma e colocando outro. Possui vários modos de jogo, entre eles, Capture the Flag, Capture and Hold, Team Deathmatch e Free for All. Lembra um pouco o famoso Counter Strike. Disponível no site: <http://linuxval.free.fr/games/acesso> em maio de 2006.

ambiente agradável entre amigos, onde as pessoas se conhecem, têm os meus desejos e quase sempre as mesmas conversas, quase sempre as últimas novidades sobre jogos ou estratégias”.

Quando pergunto sobre possíveis aprendizagens naquele ambiente e mediatizadas pelos *games*, respondeu: Eu acredito que os jogos de estratégia estimulam a atividade cerebral, permitindo desenvolver concentração e velocidade de pensamento”. E continuou: “Essas são algumas habilidades que eu sinto que desenvolvi durante estes anos. Exemplo, eu sou atento, sempre analiso as situações do cotidiano como se jogando estivesse”.

Mitnick – MLK: o hacker

Este é o último e o mais velho dos jovens entrevistados. Com 24 anos, formado em Pedagogia e, além de jogador, é administrador de uma LAN — a Ekolan, patrocinadora da Clã feminina Dark Angels, que foi campeã de Counter Strike durante o Campeonato de Guimarães, em junho de 2005. Solteiro, tem uma namorada que também joga, mas, como ele afirma, “só para brincar, nada sério, como eu e meus amigos”.

Apesar de ser patrocinador de uma Clã feminina, essa declaração de Mitnick apresenta um conteúdo já mostrado em falas de outros jovens entrevistados, para quem a presença feminina nas LAN houses é definida como alguém que não sabe, que vai ali para brincar e paquerar, e que demonstra que também, nesse espaço democrático, livre, autônomo, participativo dos *games*, as diferenças de gênero, até certo ponto camufladas, estão presentes no discurso e no fazer dos jovens jogadores.

Mitnick – MLK é seu avatar. Confessou, durante nossa conversa, que é admirador de Mitnick,¹⁰⁶ famoso hacker americano. Hoje, mora só, já é independente, mas, até há pouco tempo, vivia com os pais e o irmão. O pai é administrador de empresas, e a mãe, do lar. Afirma que adora o que faz e declara: “estou sempre jogando ou ensinando a jogar, faço o que mais gosto, afinal este é meu trabalho e vivo meu mundo”. Assim, joga mais de dez horas por dia, tanto no computador quanto na LAN.

¹⁰⁶ Mitnick - Iniciou como hacker na adolescência, em Los Angeles, durante os anos 70, quando invadiu o computador da sua escola e alterou algumas notas. Pouco tempo depois, passou a interessar-se pela pirataria de sistemas telefônicos. Para isso, chegou a invadir as instalações da Pacific Bell para furtar manuais técnicos. Entretanto, como ele tinha apenas 17 anos, acabou não sendo condenado. Sua fama explodiu mesmo quando, em 1980, invadiu vários computadores, como o da NSA, do centro de espionagem dos Estados Unidos, de operadora de celulares, de empresas de tecnologia e provedores de internet. Foi preso em 1995 e libertado em 2000, após pagar uma fiança de US\$4000. Ficou três anos em liberdade condicional, sem poder conectar-se à internet. Hoje trabalha como consultor de segurança na Web.

Mitnick não recorda com precisão quando começou a jogar e afirma: “olha, eu acho que nasci jogando, era muito pequeno quando comecei a mexer com computador; segundo minha mãe, antes de começar a falar, eu já ia bater nas teclas do computador”. Pensa um pouco e acrescenta: “por volta dos quatro anos, ganhei meu primeiro videogame”.

Ele acredita que foi até incentivado pelos pais, pois, sempre que tinha boas notas, ganhava um novo jogo e assim aprendeu a jogar, criar novas táticas, estratégias, ser líder de grupo, até que, após o curso de pedagogia, sua escolha profissional recaiu não numa educação formal, mas em aquilo que ele denomina de “ser professor na LAN”, afinal, afirma o jovem jogador: “aqui também é um espaço pedagógico, ensinamos e aprendemos, temos conteúdos, planejamento, competições que poderíamos chamar de provas, mas provas lúdicas, sem pressão!”.

Como a maioria dos jovens entrevistados, embora jogue o Line Age II¹⁰⁷ – C1, C2, C3, aquele em que se intitula expert e que mais joga é o CS. Logo, Mitnick prefere jogos de estratégia e ação (luta) e declara que tanto joga com o outro, colaborando, quanto ensinando nas jogadas para que vençam juntos. Ele afirma: “tem muitos jovens que vêm para a LAN e sabem pouco, então, nas horas mais vagas, eu fico jogando com eles”. Mas a modalidade de que mais gosta, acrescenta, “é a aquela em que tem um líder que orienta, que dá as táticas, define as estratégias de jogo, ou seja, jogamos colaborando, trocando idéias, respeitando limites, mas sempre obedecendo àquele que dá as estratégias visando vencer o grupo adversário”.

A fala de Mitnick traz à tona um conteúdo importante, discutido por teóricos sobre a construção social do conhecimento, como Lave e Wenger (1991), pois parece revelar que, ali, naquele contexto cultural, há a possibilidade de equilíbrio entre as necessidades sociais e individuais, ao serem proporcionadas aos aprendizes estruturas de participação específica e de atividade para a aprendizagem social, para a colaboração, a comunicação e a construção de conhecimento.

Além disso, suas declarações desnudam aquele espaço como um contexto que parece encabeçar as idéias-chave defendidas por aqueles teóricos, no que diz respeito às comunidades de aprendizagem, em que: o conhecimento é socialmente construído pelos membros do Clã; a interação pode levar à aprendizagem individual, enquanto que a compreensão das táticas e a vitória sobre o grupo opositor podem ser resultantes da

¹⁰⁷ O Lineage II é um jogo dividido em fases. Começou com a versão Prelude; com o tempo, veio a versão C1, e agora, a versão americana do Lineage II está usando o C3. As mudanças são em Skills, mapa ampliado, novos monstros, quests, etc.

participação, em formas de interação e comunicação sociais, ou devida à participação naquela comunidade, que se transforma em uma comunidade de aprendizagem.

Fica também evidente, na sua fala, que a colaboração entre os pares do Clã ou outros componentes da LAN pode conduzir à compreensão individual e a formas partilhadas de conhecer e saber; existem ali atividades de pesquisa, interpretação, comunicação e partilha, que podem ajudar aqueles jovens jogadores a se tornarem construtores mais ativos do próprio conhecimento, além de desenvolverem capacidades de metac conhecimento e de pensamento crítico.

Essa participação, ainda tomando como base as idéias dos autores citados, naquela comunidade, caracteriza, de um lado, a possibilidade de aquelas aprendizagens terem um carácter social e de, outro, parece dar suporte a outras atividades, ou seja, refletirá em outras atividades em que os jovens jogadores estão envolvidos fora daquele espaço lúdico, tendo em vista que ali acontece um conhecimento partilhado.

Até mesmo a autoridade e o controle de que o líder se reveste, que fica evidente nas falas dos jovens jogadores, parecem ser progressivamente transferidos para os membros da equipe, o que estimula a aquisição de habilidades de metac conhecimento e reforça a auto-estima. Logo, naquele contexto, os jogadores são produtores e consumidores de conhecimento, não apenas para eles, mas também para o grupo, uma vez que o conhecimento é distribuído entre os membros desse grupo, através da interação social, da colaboração e da comunicação mediada pelos *games* naquele espaço.

Após a apresentação dos grupos de jogadores, verifica-se que, enquanto os primeiros preferem jogos da série AGE, e se reúnem para jogar e aperfeiçoar suas estratégias, no grupo dos portugueses, quase todos são jogadores profissionais do jogo Counter-Strike, e este é seu jogo preferido.

Assim, os dois grupos, embora com perfis comuns, revelam pequenas diferenças em suas falas, que foram dando a indicação das relações entre os diferentes saberes aprendidos e as subcategorias e apontaram a formação da categoria principal, o “currículo cultural” construído naquele espaço por ambos os grupos.

Após as diversas aproximações empíricas seja no campo brasileiro, seja no campo português, e obedecendo ao processo de análise proposto pela metodologia da *Grounded Theory*, marcado pelo processo de comparação constante, fui comparando segmentos, conceitos, categorias, subcategorias, num processo de interatividade entre a análise e os dados por mim coletados. Esta análise, que se caracterizou também pela utilização da amostragem teórica “*theoretical sampling*”, em que procurei nova informação, partindo dos conceitos já

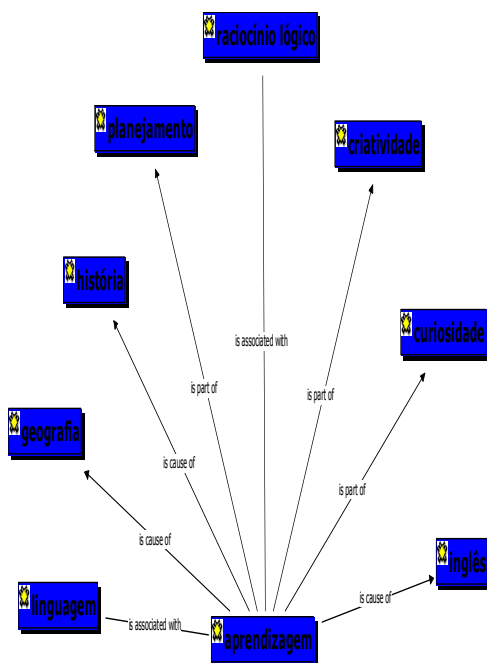
identificados com o objetivo de explorar variações no conceito, conduziu às categorias e subcategorias que apresento a seguir.

Dando continuidade à análise dos dados, mostro a representação da categoria e subcategorias — currículo cultural, aprendizagem, aprendizagem colaborativa, identidade e socialização — dos dois grupos estudados, que, para melhor visibilidade, elaborei diagramas com base no programa de análise qualitativa Atlas.ti.

- **O que aprendem, que conhecimentos produzem e que modos singulares de aprender desenvolvem a partir dos games?**

Para esta questão, apresento a seguir diagramas construídos com as falas dos jovens jogadores brasileiros e portugueses e analiso suas falas.

Grupo de brasileiros



Grupo de portugueses

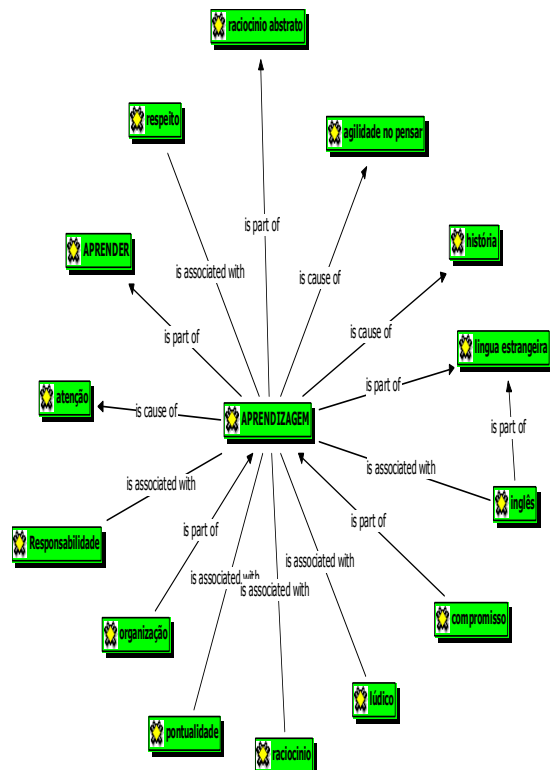


Diagrama 1 – Subcategoria aprendizagem

Fonte: Questionários aplicados aos jovens jogadores portugueses e brasileiros, representando a subcategoria aprendizagem suas relações com habilidades e competências mediadas pelos *games* e trocas com seus pares.

Os diagramas acima representam a subcategoria aprendizagem e suas relações mostradas tanto nas falas do grupo dos jogadores portugueses quanto do grupo dos brasileiros. Com perfis semelhantes e atendendo aos mesmos critérios estabelecidos no início da investigação, os jovens apresentam alguns pontos comuns, mas também é possível verificar divergências em suas falas.

Um ponto comum é aquele que eles evidenciam na aprendizagem da língua inglesa, já que os jogos são importados e todos em inglês. Muitas vezes, sem saber falar, muito menos escrever ou ler, eles aprendem a jogar, e esse conhecimento emerge em seu currículo mesmo que de forma tosca. Essa afirmação não foi só uma constante da fala dos jovens entrevistados para esta pesquisa. A declaração faz parte de discursos de outros jogadores, como de Roger Tavares,¹⁰⁸ um pesquisador e jogador de *games* que declarou, durante o 1º Festival Universitário de *Games* na PUC (realizado de 01 a 04 de junho de 2006), que os jogos lhe ajudaram na aprendizagem da língua inglesa e, seguindo essa premissa, ao voltar do “doutorado sandwich” na Alemanha, comprou 30 jogos em alemão e afirmou: “espero com eles aprender um alemão mesmo que seja macarrônico e, no ano que vem, já poder voltar à Alemanha falando alemão”.

De uma forma geral, ajudam no inglês. Além das habilidades que não se vêem como a agilidade de pensamento, raciocínio lógico, eu vejo porque, como sou líder no meu trabalho, quanto me ajuda as estratégias do jogo no dia a dia das vendas para derrubar barreiras da concorrência e formar meu grupo de vendas (LORD MYTH, 20 anos, jovem jogador brasileiro).

Ainda sobre essa questão, um dos jogadores portugueses entrevistados respondeu:

No caso do inglês, é um componente que está presente em todos os jogos e que nos ajuda muito porque nós aprendemos brincando. Não precisa esforço, nem pensar em regras gramaticais, o inglês acaba fluindo não só porque tenho que pesquisar para aprender o significado das palavras para jogar, como em nossa conversação, mesmo que seja de forma tosca, sem pronúncia certa, mas, na verdade, os jogos ajudam nas disciplinas de língua estrangeira (BIOS, 17 anos, jogador português).

¹⁰⁸ Roger Tavares é professor da Universidade SENAC/SP recém-doutor, acaba de defender sua tese “Videogames: brinquedos do pós-humano”. Faz parte da Rede de Jogos eletrônicos e Educação. Disponível em: <<http://www.gamecultura.com.br/realt/>>. Acesso em: maio de 2006.

Além do contato e da vivência lúdica com a língua estrangeira e da melhora na escrita da língua pátria, jovens brasileiros e portugueses destacam outras aprendizagens que podem contribuir para um enriquecimento do aprendizado dos conteúdos escolares, entre eles, nos estudos das disciplinas de geografia e de história.

No que diz respeito à história (NARRIMAN, 22 anos, jogadora brasileira), afirmou: “Os jogos da série AGE ajudam na aprendizagem, principalmente história das civilizações”. O mesmo foi afirmado por BÍOS, jovem português, com 17 anos: “Pois, o inglês, acho que sim, aprendemos bastante, mas na série Age of Emperie, tem conhecimento histórico, civilizações. Aprendemos muita coisa sem precisar estar decorando, é uma coisa natural”. Aspectos também evidenciados por outros jovens jogadores e evidenciados quando apresentei seus perfis.

Nessa perspectiva, vejo os *games*, de forma geral, como uma ferramenta que parece ser totalmente pertinente a esse quadro, tendo em vista o fato de agregarem um caráter lúdico à mediação de conteúdos, promovendo a associação do prazer ao conhecer.

Um outro fato importante é o destaque que esses jogadores dão ao aprendizado de habilidades e competências, como: raciocínio lógico e agilidade de pensamento, além da atenção, de estratégias de jogo, planejamento, curiosidade, criatividade, como é demonstrado pela fala de Dark Sun, jovem do mesmo grupo, de 19 anos — aluno do 2º ano de engenharia mecânica da Universidade Federal da Paraíba, e que se prepara para fazer vestibular na área de direito.

Eu gosto muito de jogar, principalmente jogos de estratégia, porque eu sinto que aprendo muito, desenvolve a **criatividade e o raciocínio lógico**¹⁰⁹. Habilidades que me ajudam depois em outros momentos na minha vida, como em trabalhos da faculdade. A série AGE, principalmente, nós temos que ser rápidos, ser criativo, atento, ter estratégia, para podermos ganhar o jogo.

Ainda sobre habilidades e competências as falas revelam como estas têm reflexo na vida profissional, segundo afirma Lord Myth:

A série Age principalmente ajuda na aprendizagem de história, principalmente história das civilizações. Os outros jogos de uma forma geral ajudam no inglês. Além das habilidades que não se vêem de imediato, como a agilidade de pensamento, raciocínio lógico, e as relações no grupo. Eu vejo porque como sou líder no meu trabalho ... quanto me ajudam as

¹⁰⁹ Coloquei o negrito para destacar essas habilidades e competências mencionadas pelo jovem jogador brasileiro.

estratégias do jogo no dia a dia das vendas para derrubar barreiras da concorrência e formar meu grupo de vendas.

Uma palavra unânime presente nas narrativas, seja dos jogadores portugueses ou brasileiros, é a questão acerca das relações no grupo. Ao contrário da escola e da universidade, onde, normalmente, realizar trabalho em grupo é sempre uma atividade muito difícil de ser levada a bom termo, nos *games*, eles reiteram a possibilidade de argumentar, entender e até discutir as estratégias com os jovens do mesmo grupo, de outros e até do grupo oponente, no caso de competição, quando são respeitadas suas diferenças, suas dificuldades, assim como destacam o respeito às diretrizes daquele que está no comando do grupo – denominado líder do grupo – que, normalmente, em competições, dá as estratégias a serem seguidas. Essas afirmações vêm reforçar a idéia de que não é mais possível pensar o conhecimento como algo estanque, que reside nos livros, e que currículo é só o oficialmente transmitido pela instituição escolar.

Nessa perspectiva, o processo de produção do conhecimento naquele espaço passa pela percepção que os jovens jogadores têm e a forma como reagem aos conteúdos a eles/elas expostos, rearticulando-os, interpretando-os e re-significando-os. Naquele momento, o aprender passa a ser visto como um gesto de aquisição de conteúdo e domínio de uma técnica de aprendizagem, cabendo ao emissor (colega jogador, que pode ser o líder do grupo), não mais aquele papel “repetidor”, como o professor ou a professora na escola, mas de facilitador do saber.

Assim, aquele espaço se torna crucial para chegar à percepção contemporânea no sentido de que, vinculado ao processo de aquisição de conhecimento, está o processo de constituição do indivíduo como ser social, cultural e político, o que se dá através dos processos comunicativos e pelo uso da linguagem e entre o jogador(a), os objetos que o (a) cercam e seus pares.

Assim, a variedade de interações naquele espaço das LAN houses e mesmo em casa em jogos on-line, proporcionada pelos *games*, tem ressonância em sua formação, de uma modo geral, uma vez que “aprender a lidar com múltiplas variáveis interagentes é uma realização significativa porque o mundo não é um sistema simples mas, antes, muitos sistemas complexos de múltiplos fatores interagentes” (GREENFIELD, 1988, p.98).

Portanto, não é possível conceber os saberes aprendidos no espaço das LANs mediados pelos *games* sem focalizar o fundamental papel das trocas argumentativas, reflexivas e interativas, posto que, ali, o ensinar e o aprender não se resumem à simples transferência de

conhecimentos, mas se criam ali possibilidades para a sua produção, para a sua construção. Além de os *games* não serem simples banco de dados (análise errônea de uma mentalidade habituada com a lógica impressa), mas uma ferramenta que motiva e ajuda na criatividade.

Tudo depende do jogo, mas, de uma forma geral, os jogos são desafiadores e motivadores, além disso, eles nos ajudam a criar, aguçam nossa curiosidade e também acredito que ajudam a aprender a planejar, pois temos que organizar nossas estratégias para podermos ganhar em futuros jogos. Logo, existe uma aprendizagem que reflete nos conteúdos escolares, nas nossas vidas (DEADCELL, jogador português – 17 anos).

Além da motivação, os jovens também destacam em suas falas a importância do desafio e explicam que esse desafio surge, por exemplo, no caso dos jogos de RPG, nas enunciações que propõem a exploração da narrativa. Tais propostas tomam, via de regra, a forma de questões (missões), as quais são lançadas diretamente ao avatar do (a) jogador (a), efeito-função que representa a presença do jogador no corpo do texto e que será fundamental para criar a sensação de imersão do leitor. Esse desafio está presente também nos outros *games* e se expressa pelos diferentes níveis, que leva o jogador a não desistir e a voltar a jogar o mesmo jogo várias vezes, o que lhe proporciona a vivência e o aprimoramento das estratégias.

Greenfield (1988) defende a idéia de que o atrativo dos *games* reside na possibilidade de uma experiência televisiva singular, com o convite à participação, ao agir no jogo através da interface interativa na tela do monitor. É nesse espaço que o texto será atualizado, quando o leitor intervém através do uso do mouse junto aos ícones gráficos. Comungando da mesma idéia, Steven Johnson (2001) defende que a interface gráfica foi o grande diferencial entre os sistemas computacionais, como máquinas executoras de funções aplicadas, e sua constituição, como um sistema comunicativo propriamente dito.

Dando continuidade à análise das falas dos jovens jogadores de ambos os grupos e agora, em termos comparativos, foi possível verificar que os jogadores portugueses apontam, além das relações estabelecidas pelos brasileiros, outras relações entre aquilo que aprendem mediados pelos *games* e naquele contexto das LAN Houses. Assim, enquanto os brasileiros dão ênfase ao: raciocínio lógico, ao planejamento, à criatividade, à curiosidade, ao inglês, à história, à geografia e à linguagem, os portugueses, além desses, dão ênfase a aspectos como: organização, pontualidade, compromisso, respeito, responsabilidade, elementos que ficam evidentes na fala do jogador português, a seguir:

Eu tenho um CLAN – Championship Manager – CM – e sinto que o jogo também nos dá moral para outras coisas da vida. Quando ganhamos, parece que tudo o resto vai correr bem naquele dia. É Uma questão de auto-estima, uma forma lúdica de ver a vida! Mesmo quando perdemos, nós vimos a derrota de forma diferente, melhoramos muito nossa capacidade de reflexão. Para isso, é importante no grupo a união. Além disso, no caso de jogos First Person Shooter – exemplo do Counter Strike, temos que estar muito atentos, para as táticas. Depois, temos que ter compromisso com o grupo, responsabilidade, pontualidade, ser mais homenzinhos, pois ali outras pessoas dependem de nós. Não nos podemos distrair em nenhum momento, e essas habilidades certamente vão melhorar nosso desempenho escolar, acredito. Ah! É a forma como lidamos com o computador. Tem colegas que não saem do mesmo lugar. Já nós não, a máquina para gente não tem dificuldade nenhuma, não tem segredos (BIOS, 17 anos).

Nessa perspectiva, se, de um lado, os jogos exigem desenvolvimento de habilidades para serem executados, conseqüentemente, as habilidades que têm que ser desenvolvidas pelos jogadores e que lhes são necessárias no seu cotidiano, de outro, além da interação social que promovem as imagens, os efeitos sonoros e o todo um movimento que lhes é inerente os torna atraentes (GREENFIELD, 1988).

A atração e o prazer, ao mesmo tempo em que oportunizam uma aprendizagem lúdica, também exigem dos jogadores decisões por objetivos a longo, médio e curto prazos, rever recursos, regras, e tudo isso em breves minutos, para que sejam organizadas as estratégias e eles possam ganhar o jogo. Tudo isso porque os *games*, ao serem criados, não vêm acompanhados só das regras básicas; logo, um requisito importante para aprender a jogar é a experiência, a vivência, que é permitida pelos *games*, uma vez que podem ir e voltar, simular, tentar quantas vezes quiser até encontrar a estratégia mais adequada, para mudar de nível e encontrar o caminho para continuar a jogar. Assim são feitas as jogadas tanto no *C S*, *Age of Empires*, *The Sims*, *Hattrick*¹¹⁰, quanto em qualquer outro game. No entanto, em alguns jogos, é possível destacar possíveis simulações complexas, como: simulações sociais e histórias no *Age of Empire* ou *Age of Mythology* ou *SimCity*.

¹¹⁰ Hattrick é um jogo em tempo real, em que tudo acontece no seu time exatamente no mesmo horário que na vida real. Você pode comprar e vender jogadores, mudar as ordens dos seus jogadores para os jogos, trocar de técnico, tudo isso a qualquer hora. No entanto existem dois momentos bastante importantes todas as semanas: os jogos. Disponível em: <<http://www.hattrick.org/Common/default.asp>>. Acesso em: maio de 2005.

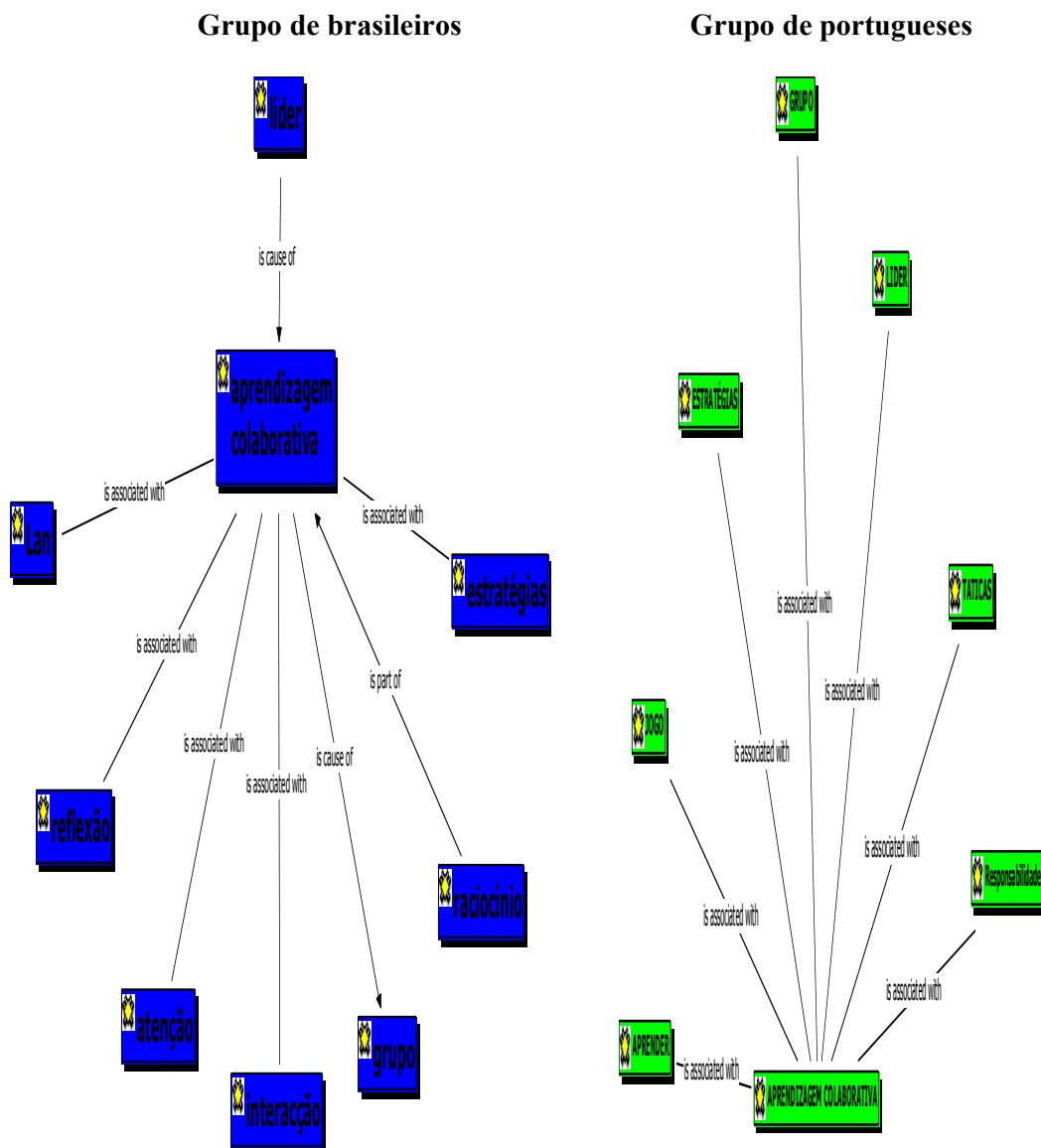


Diagrama 2 – Subcategoria aprendizagem colaborativa

Fonte: questionários aplicados aos jovens jogadores portugueses e brasileiros, representando a subcategoria aprendizagem colaborativa e suas relações com habilidades e competências mediadas pelos *games* e trocas com seus pares.

Ainda no que diz respeito ao que aprendem e como aprendem, a maioria dos jovens jogadores, embora com ênfases diferentes, destacaram, de forma geral, a questão colaborativa em praticamente todas as suas falas. Isso me levou a destacar a aprendizagem colaborativa também como uma subcategoria. Os brasileiros dão ênfase ao líder, à própria LAN, à

reflexão, atenção, interação, ao grupo, ao raciocínio e às estratégias; já os portugueses destacam, além dessas, a responsabilidade, o jogo, as táticas e o aprender.

Esses são aspectos importantes de um currículo extra-escolar e que são ali trabalhados informalmente, atendendo a desejos, valores, formas culturais diferenciadas atendendo às diversidades, de forma lúdica e prazerosa.

Eu, por exemplo, adoro computação gráfica, eu fico encantado com as animações gráficas, com as novidades das novas tecnologias e, muitas vezes fico, no computador muito tempo nem é para jogar, mas para descobrir e fazer os downloads das novidades e fico estudando para depois fazer. Isso que eu aprendo particularmente brincando eu ensino para meus amigos do grupo, respeitando as suas dificuldades porque tem uns que aprendem rápido, outros demoram mais para entender. Mas é com atenção que todos exercitam as táticas! Eu fico estudando o jogo, depois nós simulamos no jogo o que lemos nos livros e vimos logo o resultado. A diferença é que o jogo é uma aventura é uma linguagem de aventura. O livro não, quando temos que ler para uma aula é uma imposição (LORD MYTH, 19 anos).

Já o jovem jogador português, Hitm4n, afirma:

Eu vejo que o jogo é também uma forma dos jovens começarem a ser mais homenzinhos. Nós vamos a um torneio. Aí a pessoa falta, não aparece, é uma vaga que ficou. Somos patrocinados, envolve responsabilidade. Principalmente o CS, hoje em dia é uma coisa levada a sério, não é só uma questão de botão, como muita gente diz. Por exemplo, numa situação de um contra cinco, ele tem que pensar no que faz e não faz. Tem que ser rápido no pensar, questões de segundos, prestar atenção, se não pensar na tática vai-se dar mal e vai prejudicar o grupo. Tem que obedecer ao que foi estabelecido pelo Team Líder. Há também aqueles que são bons a jogar sós, são individualistas e não sabem jogar em grupo porque não querem obedecer as táticas que foram combinadas. Esses têm que aprender, é todo um aprendizado, mas lúdico, todos estão ali porque querem por seu desejo!.

Essas afirmações me levam afirmar que, se, de um lado, esses saberes parecem se constituir num currículo cultural, num “currículo do desejo”, não da obrigação, da imposição, da determinação, e que vai atingir cada um e cada uma de forma diferente, dependendo de sua história de vida, do seu querer, fazer, pensar, sentir, agir, diferir e da forma como significam e ressignificam aqueles saberes, de outro, elas revelam elementos da prática, do cotidiano desses jovens jogadores, que se caracterizam por uma aprendizagem colaborativa de compartilhamento e envolvimento mútuos e são defendidos pelos teóricos como uma comunidade de aprendizagem. Esse conceito é desenvolvido, originalmente, por Etienne Wenger e Jean Lave e, aqui, no ambiente das LAN Houses parece caracterizar-se como “uma nova forma organizacional complementar às estruturas existentes, criada para

estimular a mudança, a aprendizagem e o compartilhamento de conhecimentos” (WENGER; SNYDER, 2001, p. 10).

- Será ali um ambiente de troca de saberes entre pares, de construção de significados e identidades?

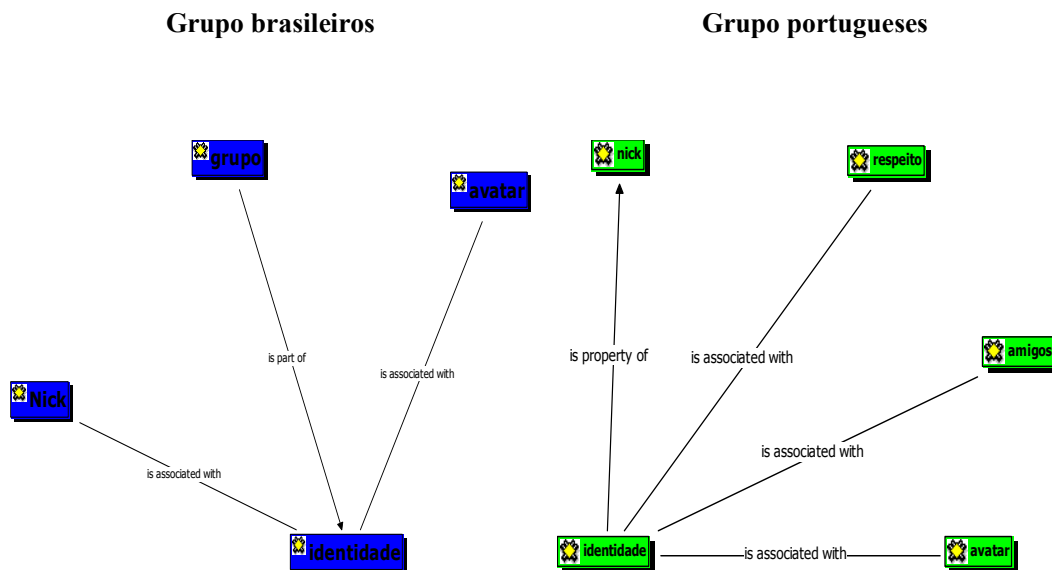


Diagrama 3 – Subcategoria identidade

Fonte: Questionários aplicados aos jovens jogadores portugueses e brasileiros, representando a subcategoria identidade e suas relações com habilidades e competências mediadas pelos *games* e trocas com seus pares.

Ao contrário das outras subcategorias já analisadas, no que concerne à subcategoria “identidade”, quase não percebo divergências quando analiso e comparo as falas dos entrevistados.

Nessa subcategoria, os jovens brasileiros destacam relações da identidade com o avatar, nickname e grupo, e os portugueses dão destaque a nick, respeito, amigos e avatar. Só existe praticamente um elemento novo, que é o respeito, que eles ressaltam como importante na construção de sua identidade naquele espaço de jogo mediado pelos *games*, espaço de sociabilidades e de construção de novas identidades.

Entre os elementos comuns, temos o avatar — que parece representar a possibilidade de viajar por mundos diferenciados e viver várias realidades sem ser identificado. O jovem jogador, representado pelo seu avatar, pode jogar online ou no grupo e acaba, mesmo fora do jogo, “sendo conhecido, pelo menos, entre os amigos do grupo e da LAN por seu avatar e seu nome verdadeiro esquecido” (Hitm4n, jogador português).

Assim, os *games* graças à sofisticação tecnológica cada vez mais acentuada, permitem que os jovens jogadores interajam através de um avatar, personagem gráfica que o *gamer* escolhe e com ela se identifica para o representar no interior do jogo, como por exemplo, o nosso jovem “Capitão Thor”. Uma identificação que se reponsabiliza pela intensificação da competitividade, pelo envolvimento afetivo e emocional do jogador, mas que acaba transpondo a virtualidade e sendo reconhecida tanto pelo jogador quanto por seus pares no mundo real.

Para Turkle (1995), no mundo mediado pelos computadores, o eu é múltiplo, fluido, fragmentado e consubstanciado nas interações com a rede de máquinas. De forma avassaladora, a tecnologia invade o dia-a-dia de nossas vidas, transformando-se em uma personificação cotidiana. À medida que os desenvolvedores de *games* sofisticam seus gráficos, as possibilidades da presença física dos indivíduos passam a mediar uma alteração substantiva em suas vidas, promovendo uma mudança na atual cultura.

Assim, ao adentrarmos nas comunidades virtuais, ensinamos a expressão da nossa identidade ou elaboramos uma metamorfose desta. Isso ocorre à proporção que a cultura da simulação é vivida nas comunidades virtuais. No entanto, as falas dos jogadores desvelam e trazem novo elemento, de que essa realidade virtual é “real”, pois ela extrapola o ecrã e invade o cotidiano dessas pessoas, entrando em outros espaços, mesmo que essa não tenha sido sua intenção inicial.

Já sobre o “respeito”, o único elemento que aparece como divergente entre os grupos de jogadores entrevistados, é importante aqui destacar como ele aparece várias vezes no discurso dos jovens portugueses e é considerado por eles como um importante valor moral que eles entendem que tem que fazer parte de sua identidade, uma vez que depende dele a união do grupo e que tem que ser comungado por todos, de comprometimento mútuo e partilha de responsabilidade para o sucesso e a vitória sobre os grupos oponentes. Para entender essa questão, busco apoio nos estudos piagetianos que, apesar de terem sido desenvolvidos com crianças e para jogos que hoje considero tradicionais, ajudam-nos a compreender esse sentimento destacado por jovens jogadores e demonstrados como tão importantes em sua relação social. O autor encontra no jogo de regras um terreno propício para o estudo da questão de como é possível a aquisição de uma consciência autônoma e afirma que as regras do jogo, como as regras morais - transmitem-se de geração em geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas. Além disso, Piaget (1977) defende que o respeito é um sentimento que se desenvolve na criança de acordo com a interação que ela estabelece com o seu meio social e que se constitui em função do tipo de

relação: seja ela de coação social ou de cooperação. Se houver coação social, existe, na relação um elemento de autoridade ou de prestígio.

Já se a relação for de cooperação entre iguais ou que se consideram iguais, não existe a interveniência de nenhum elemento de autoridade ou de prestígio. Articulando seus estudos com a realidade estudada, entendo como esses jovens defendem aquele contexto de construção de identidades em detrimento da sala de aula, que eles sempre afirmam ser um contexto social de coação, de imposição sem explicação de regras e objetivos não claros.

Dando continuidade à análise dos dados e na busca de respostas para os questionamentos propostos para esta tese, apresento, a seguir, diagramas para a questão:

Será ali um ambiente de novas sociabilidades?

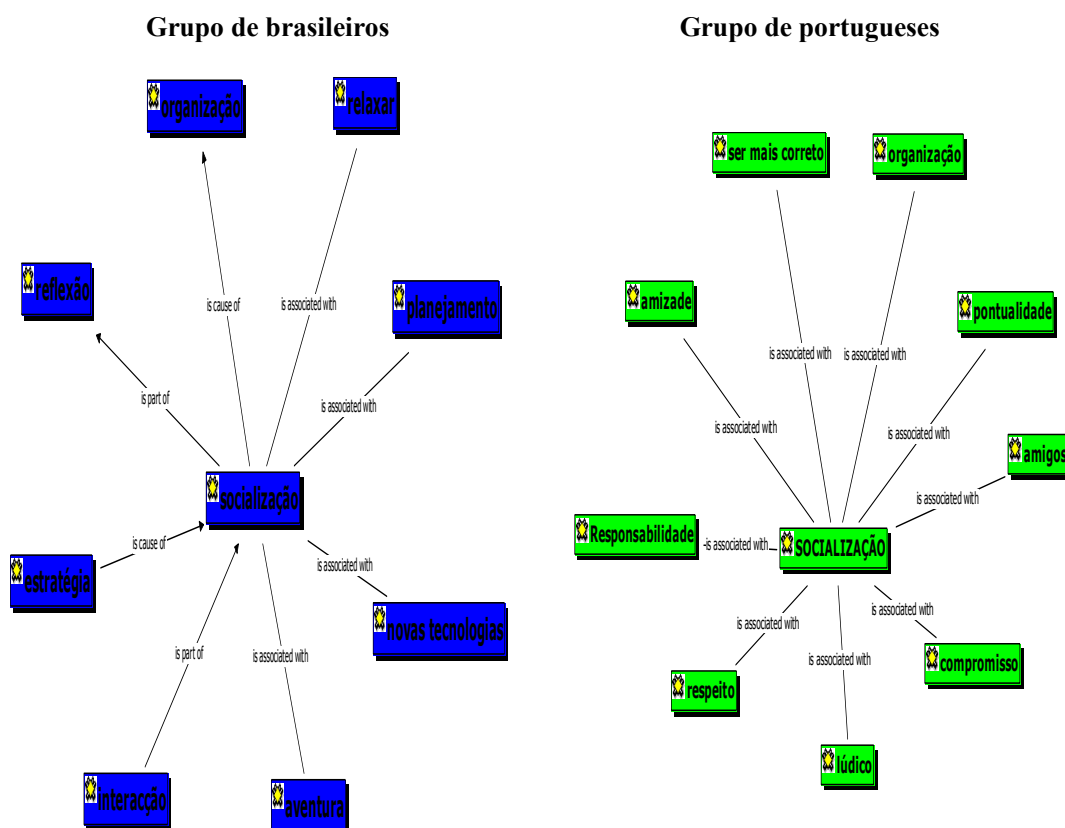


Diagrama 4 – Subcategoria socialização

Fonte: Questionários aplicados aos jovens jogadores portugueses e brasileiros, representando a subcategoria socialização e suas relações com habilidades e competências mediadas pelos *games* e trocas com seus pares.

Nos diagramas acima, é possível destacar pontos comuns como a organização mas predominam as diferenças entre o grupo de jogadores brasileiros e o grupo de portugueses. Assim, tirando o ponto comum, enquanto os jovens jogadores brasileiros dão ênfase às relações da socialização, como: reflexão, relaxamento, planejamento, estratégia, novas tecnologias, interação e aventura, o grupo de portugueses destaca pontos como: ser mais correto, amizade, responsabilidade, pontualidade, amigos, respeito, compromisso e lúdico.

Durante a entrevista, um jogador explicou:

como eu vou muito em LAN e nós participamos de muitos torneios, agora mesmo nós vamos para um em Guimarães, já foram seleccionadas as equipas, e o líder é muito importante no planeamento, na tática em dar **responsabilidade**, em chamar a atenção para aqueles que são menos responsáveis que devem crescer e tornar-se homenzinhos. Tem que ter **compromisso** com a equipa. Porque senão os que se comprometem e não aparecem, ou chegam atrasados, prejudicam a equipa toda e não pode ser, é **coisa séria**, tem que ser **pontual**, e é como na vida, não podes dizer que vais e não vais. Tens que ser **correto**, dizer que sim, que vais fazer esta tática e não fazes, fazes outra (HITM4N¹¹¹, 18 ANOS).

Essa fala permite visualizar, como possível causa da diferença entre as respostas, o fato de que o grupo de jovens portugueses se constitui, em sua maioria, por membros de Clãs que jogam representando sua LAN House, que são, patrocina, são na sua maioria cyberatletas. Ou seja, começam a pensar em profissionalização, defendem e afirmam que já é fato consolidado: “jogar *games* não é somente um hobby de final de semana. Na Europa e nos EUA, mais do que uma brincadeira, ser um cyberatleta é uma profissão”(BI0S, 19 anos). E o jovem continuou:

Em Portugal, existem poucas empresas e Lans patrocinadoras, mas a equipa europeia SK, que possui times em diversos jogos, como Fifa, Counter Strike e Warcraft, os cyberatletas recebem salários, possuem estrutura para treinar, como máquinas e horário, e todos os custos dos campeonatos são bancados. Eles conseguem viver só jogando (BI0S, 19 anos).

¹¹¹ HITM4N – este é seu avatar. Pode parecer estranho que tenha letras e números, mas é uma das formas que os jovens encontram para codificar seus avatares e narrativas.

No entanto, no Brasil¹¹², essa cultura ainda é recente, mas, após o *World Cyber Games* 2003, começou-se a vislumbrar uma mudança no panorama brasileiro. Hoje esse movimento já se faz sentir no Brasil, embora ainda pouco divulgado.

No recente 1º. Festival Universitário de *Games*, realizado pela PUC/SP de 1 a 4 de junho de 2006, tive a oportunidade de conhecer o jovem cyberatleta Norson Shiniti Saho, 26 anos, estudante universitário do Curso de Design e Planejamento de Games da Universidade Anhembi Morumbi-SP¹¹³, campeão de Age of Empire¹¹⁴, e campeão mundial de Age of Mythology, patrocinado inicialmente pela Microsoft, hoje é patrocinado pela Intel. Mais conhecido como Gary Payton, diz-se, quando conversávamos durante o congresso, fazer parte de uma geração híbrida, que fez a transição do analógico para o digital.

As respostas do jovem campeão e dos jovens entrevistados para esta pesquisa e os últimos acontecimentos indicam que os *games* e as LAN Houses, embora de forma talvez nem tão discreta como muitos acreditam ser, começam a fazer parte da vida da geração @. Essas parecem constituir-se, conforme as declarações dos jovens jogadores, numa comunidade onde a socialização é articulada pelos *games*, jogados em rede pelos usuários, cuja interação se dá por meio de avatares; em rede, mas ativada pelos canais de *chat*, que podem ser acessados durante os jogos para a troca de informações entre os jogadores; e ainda presencial, visto que os jogadores ocupam um espaço físico comum e interagem durante o jogo, para se xingar, brincar, divertir ou planejar próximas jogadas, dar risadas por conta de alguma jogada ou piada ou ainda nos raros momentos em que param para descansar ou comer, ou para combinar próximos encontros e trocar informações sobre os jogos.

Nesse sentido, parece-me interessante destacar que, além das relações apresentadas pelos jovens jogadores, em seus discursos, as minhas observações sobre as LAN Houses que visitei tanto em Portugal quanto no Brasil, revelam uma organização que favorece a socialização ou se ressaltam valores como respeito, responsabilidade, e sentimentos, como amizade, onde se respeita o ser, o estar, o sentir de cada um jogador ou cada uma jogadora. Além disso, o ambiente dispõe de conforto, muitos têm até salas reservadas — conhecidas como *dark rooms* - onde pequenos grupos podem jogar com mais privacidade ou mesmo namorar.

¹¹² A PUC/SP vai oferecer, no próximo semestre, vestibular para Design de games e Gestão digital em hipermídia.

¹¹³ Primeira universidade a oferecer um curso sobre games, forma sua primeira turma no final de 2006.

¹¹⁴ O paulistano Norson Shiniti Saho, também conhecido por “DoJo ...GP...Intel, atual campeão mundial da edição de 2004, ganhou R\$ 12.000,00 pelo título mundial. Disponível em: <http://www.csitabuna.com/1531marco05.htm>. Acesso em: maio de 2006.

Além disso, todas têm ou máquinas de venda eletrônica de refrigerantes ou freezers e salgadinhos que permitem lanches rápidos bem como uma espécie de gerente que acaba sendo tutor ou faz-tudo que, se for o caso, além de auxiliar os jogadores menos experientes ou com problemas, como é o caso de nosso entrevistado Mitnick, telefona para uma serviço de *dellivery* e encomenda pizza, sempre que acontecem as *LAN parties* — festas que viram a madrugada. Para completar, pude observar pais que deixam seus filhos adolescentes, entregam-nos ao gerente e recomendam que não saiam até eles chegarem. Com algumas variantes entre Brasil e Portugal, de uma forma geral, ali há diversos computadores, mesas grandes, com cadeiras, para o pessoal lanchar, no intervalo de uma jogada e outra. É possível ainda levar computadores de casa e mouses mais potentes quando existem competições. Essa estruturação espacial e organizacional que configura o ambiente das LAN Houses observadas, bem como as afirmações dos jogadores tanto portugueses quanto brasileiros, permite-me afirmar que aquele contexto se estrutura em um espaço de construção de novas sociabilidades, onde se respeitam as diferenças na diversidade.

Finalmente, **Os games e seu contexto contêm um currículo implícito? Que currículo é esse?** Para responder a essa questão seguem-se dois diagramas: um para cada grupo de jovens jogadores estudado.

É possível, ao comparar os dois diagramas, identificar alguns itens nas falas do grupo de jogadores portugueses como: “ser mais correto”, “compromisso”, “responsabilidade” e “pontualidade”, que não foram mencionados pelos jogadores brasileiros. Essas palavras que traduzem valores éticos e morais que vão estabelecendo comportamentos, atitudes construídas naquele contexto, e enriquecendo o currículo cultural dos jovens cyberatletas como Hitm4n, que declarou: “ali não é mais brincadeira, mas coisa séria, nós somos profissionais”.

Busco a famosa frase do filósofo inglês, Thomas Morus(2002): “Nenhum homem é uma ilha”, como apoio para entender as afirmações desses jogadores, que retratam que a vida humana é convívio. Para o ser humano, viver é conviver. É justamente na convivência, na vida social e comunitária, que o ser humano se descobre e se realiza enquanto um ser moral e ético. É na relação com o outro que surgem os problemas e as indagações morais: o que devo fazer? Como agir em determinada situação? Como me comportar perante o outro? Diante da corrupção e das injustiças, o que fazer? Eis as palavras dos jogadores:

Nós participamos de muitos torneios. Agora mesmo, vamos para um em Guimarães. Já foram selecionadas as equipas e o líder é muito importante no planeamento, na tática e em dar responsabilidade, em chamar a atenção para aqueles que são menos homenzinhos. E todos aprendem a respeitar, a ser mais corretos, pontuais. Porque senão os que se comprometem e não aparecem prejudicam a equipe toda e não pode ser, é coisa séria e é como na vida, não podes dizer que vais e não vais. Temos que decidir o que queremos. (Hitm4n, jovem jogador português)

Outra coisa importante é não enganar os outros, respeitar. Tem jogador que compra revistas e fica no computador em sites aprendendo dicas para usar no jogo, enganando o adversário. É o chamado “cheater” – trapaceiro, porque usa comandos ou programas proibidos durante o jogo. No caso do Counter Strike, aparece muito. Não é certo! Isso é proibido e quem faz e é apanhado em competições, vai fora! Então eu tenho que pensar: o que é que eu quero? Como eu vou jogar? (DeadCell, jogador português).

Naquele cotidiano dos *games*, os jovens jogadores encontram situações e buscam respostas para seus questionamentos. São problemas práticos e concretos da vida naquele contexto, mas que se repetem em outros contextos, em sociedade. Ou seja, problemas que dizem respeito às suas decisões, escolhas, ações e comportamentos - os quais exigem uma avaliação, um julgamento, um juízo de valor entre o que socialmente é considerado bom ou mau, justo ou injusto, certo ou errado, pela moral vigente.

Para Boff (1999), a ética, “ethos”, em grego, designa a morada humana. A ética, como morada humana, não é algo pronto e construído de uma só vez; o ser humano está sempre tornando habitável a casa que construiu para si.

À semelhança de Boff, vejo os jovens jogadores construindo suas moradas. Moradas que, se de um lado, são permanentes, em cuja construção todos estão envolvidos, de outro, existe o mutável, pois que a forma como cada jogador constrói sua casa vai depender da sua subjetividade, da sua história de vida, de sua cultura. Naquele espaço de diversidade, é possível conviver com a diferença, procurando, no respeito pelo outro, a união do permanente com o mutável para a construção de uma verdadeira ética humana. Aspectos que ainda são pouco percebidos e/ou considerados pela escola.

No entanto, outras instâncias já os reconhecem e utilizam há décadas, como é o caso do exército e da aeronáutica nas simulações de combates e vôos, principalmente nos Estados Unidos. Além das forças armadas, o mercado de trabalho começa a despertar, como é o

exemplo da Telemig Celular¹¹⁵, que proporciona aos seus funcionários a possibilidade de aprender através de simulações, em que é possível através do game, administrar uma loja, onde um atendente aprende quanto tempo a empresa gasta para levar um aparelho do estoque à loja.

Os *games* permitem a organização de situações de aprendizagem, um espaço de aprender a aprender, onde se desenvolvem situações de aprendizagens diferenciadas e é estimulada a articulação entre saberes e competências. O que permite afirmar que a aprendizagem naquele espaço se constitui numa construção, cujo epicentro é o próprio jogador. Ou seja, um processo de desenvolvimento de habilidades, através dos conteúdos. Em vez de decorar conteúdos (exemplo: nomes de civilizações, verbos), ele aprende-os, exercitando habilidades, através das quais se dá a aquisição de grandes competências.

Nessa perspectiva, os resultados revelados pelas entrevistas de ambos os grupos e aqui sistematizados pelas redes nos diagramas acima assinalam que os *games*, o contexto das LAN Houses e as trocas entre os pares, possibilitam um espaço lúdico, de autonomia prazerosa, de desejos, de formação do ser, que contribuem para a construção de um currículo mesclado por **saberes** diversificados com características cognitivas, emocionais e sensoriais, mas que, aqui, são apresentados de forma geral: linguagem, literatura, língua estrangeira — já que os manuais dos *games* vêm todos em inglês —, história, geografia, atenção, raciocínio lógico, raciocínio abstrato e um aprender de forma colaborativa.

Um outro componente desse currículo são as **habilidades e competências**¹¹⁶ que andam juntas; enquanto as habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser, as competências segundo os PCN's não são, elas mesmas, saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas.

Nessa perspectiva, foi possível destacar, na fala dos entrevistados, como habilidades e competências, aspectos como: organização, estratégias, relaxamento, aventura, criatividade, ludicidade, reflexão, auto-estima, planejamento e táticas. Posso ainda afirmar, fundamentada em suas narrativas e em minhas observações, que aquele contexto favorece o desenvolvimento de habilidades e competências úteis para a vida, que se traduzem em respeito pelos diferentes,

¹¹⁵ Reportagem da Revista Época. Edição 412 de 10/04/06. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT1173916-1662,00.html>>. Acesso em abril de 2006.

¹¹⁶ Segundo os PCN's, O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento*, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.

na agilidade do pensar, na inter-relação de pensamentos, no desenvolvimento de idéias, conceitos, poder de decisão, pensamento crítico e flexível e uma autonomia intelectual. Além disso, os jovens ali adquirem, avaliam e transmitem informações, desenvolvem a criatividade e aprendem a conviver em grupo, ou seja, é um aprender a aprender, que também envolve mudança em seus **valores**, que se manifestam na preocupação e mesmo na necessidade de pontualidade, responsabilidade e compromisso com o outro e com o grupo. Valores éticos e morais, que vão constituir novos **comportamentos**, **atitudes**, que terão ressonância no aprender de novas sociabilidades e construção de novas identidades que refletem um novo ser e estar consigo e com o outro. Em síntese, todos esses elementos constituem um currículo cultural, complexo e multirreferencial.

6 CURRÍCULO CULTURAL JUVENIL: REFLEXÕES FINAIS

Este foi um estudo multidisciplinar, alicerçado no campo da educação e do currículo, tangenciando os campos da comunicação social, da literatura, da sociologia, da psicologia, do design, da informática e da tecnologia dos jogos eletrônicos. Portanto, estudar os *games*, enquanto um contexto cultural juvenil, em busca de seu currículo, ou seja — a produção de

saberes, habilidades, competências, comportamentos, valores e atitudes, mediatizados por esses artefatos, por jovens das cidades de João Pessoa / Brasil e Lisboa/ Portugal, constituiu-se no desbravamento de um novo caminho e, logo, um desafio, pois é emergente a aproximação da educação ao paradigma informacional contemporâneo.

As falas dos jovens jogadores participantes da investigação ratificam a tese de que os *games* se inserem num contexto cultural-curricular juvenil, já que se constituem numa ferramenta que comporta a possibilidade de agregar um caráter lúdico à mediação de conteúdos, promovendo a associação do prazer ao conhecer. Além disso, foi possível constatar, em ambos os grupos, o aprendizado de **saberes, comportamentos, habilidades e competências, valores e atitudes** tais como: raciocínio lógico e agilidade de pensamento além da atenção, reflexão, estratégias de jogo, planejamento, curiosidade, criatividade, ludicidade, organização, planejamento, compromisso, respeito pelo e aprimoramento de conteúdos como inglês, literatura, história e geografia.

O discurso dos jovens entrevistados revela ainda uma aprendizagem com caráter de organização em rede, pluralista, diversa, harmônica, flexível, lúdica, processual, aberta, em oposição ao modelo pedagógico escolar de ordenamento linear, sequencial, mensurável, previsível e contínuo.

Ainda no que concerne ao que se aprende e às formas de aprender, a investigação revelou que os *games* permitem uma aprendizagem por meio da qual são permitidas a simulação e a atuação, em que estão envolvidas as ações de experimentar o mundo de um jeito novo, formar afiliações novas e preparar aprendizagens futuras, uma aprendizagem crítica, em que estão envolvidos o entender e o produzir (GEE, 2004), saberes que apontam para a construção de novas sociabilidades e identidades.

Essa é uma aprendizagem necessária para o mundo em que vivemos, repleto de novas tecnologias e conseqüentes transformações socioestruturais, emocionais, de linguagem e de comportamento e que vem impondo aos jovens um conhecimento empírico em direção a um conhecimento mais abstrato e harmonioso.

Dentro desse contexto, os jovens jogadores têm, pois, que aprender a decifrar os códigos e sinais que lhes são apresentados pela "comunidade global", ao mesmo tempo em que são freqüentemente submetidos a "testes de inteligência" para medir-lhes a rapidez de raciocínio. Esses testes de múltipla escolha servem para "medir" o conhecimento e a capacidade que o indivíduo tem de dar respostas imediatas, cronometradas, em que a elaboração do pensamento, a meditação e a ponderação dão lugar, mais comumente, à indução. Exige-se, pois, nem tanto maturidade existencial, mas rapidez mental.

Assim, a rapidez mental oferecida na vivência com os *games*, a estimulação, a necessária atenção destacada por todos os jogadores, a perspicácia e a velocidade de raciocínio são habilidades que, em paralelo com as possibilidades de desenvolvimento das habilidades motoras, ajudam os jogadores a interagir mais rapidamente com o *establishment* cultural e social. Basta lembrar que o conteúdo dos *games* é tecnicamente controlado e que as "respostas", as "saídas" devem ser buscadas por meio do processo de indução, ou seja, através da tentativa de erro e de acerto, os jovens experimentam as possibilidades que o jogo oferece.

O advento da hiper-realidade eletrônica tem revolucionado as formas pelas quais o conhecimento é produzido, e as formas como a juventude aprende a apreender o mundo mudaram. Assim, posso dizer que os *games* oferecem a possibilidade de os jovens jogadores se integrarem no novo mundo das mudanças tecnológicas ao mesmo tempo em que lhes proporcionam novos saberes, os quais se revestem de um “novo currículo” para um novo tempo, um currículo que se estrutura extra-muros escolares, no espaço das LAN Houses mediatizado pelos *games* e pelas trocas entre os pares.

Nesse contexto de produção de cultura, de relações sociais, de negociação, de conflitos e de poder, produz-se, não uma cultura estática, tal como o antigo e mecanicista currículo utilizado ainda em muitas escolas, mas uma cultura como produção dinâmica, criativa, numa atividade constante de produção e reprodução, de montagem e remontagem.

As observações, os registros e as falas dos jogadores revelaram um conjunto articulado e normatizado de saberes, que obedecem a uma certa ordem e têm regras estabelecidas. Saberes construídos numa arena composta por sujeitos com diferentes visões de mundo, mas onde são respeitados as diferenças, os limites, permitindo a produção, reprodução e transmissão de representações, narrativas, significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que os rodeia.

Esses são, portanto, saberes que compõem um currículo que não tem nenhum caráter impositivo. Chega-se a ele por interesse e deleite, e, pelo mesmo motivo, adere-se a ele. As cores, as imagens e o movimento exercem fascínio, e os jovens ficam horas e horas com sua atenção capturada, rendidos ao seu encanto, modelam suas subjetividades, adquirindo saberes e transformando-os em um currículo mais poderoso que o escolar.

Nesse sentido, naquele contexto, é possível verificar relações sociais, que promovem uma prática produtiva de significação, um espaço de novas sociabilidades, e onde se produzem novas identidades. Espaços de autonomia de participação, de empenhamento mútuo, em que a partilha do empreendimento e do repertório aponta para a construção de saberes coletivos que são compostos pela troca, apropriação e ressignificação dos saberes

individuais, contextos de formação de valores, troca de informações, conhecimentos dentro uma perspectiva ampliada de currículo.

Mas com que lentes pais e educadores estão enxergando esses saberes emergentes? Como enfrentar o desafio do uso dos *games* na aprendizagem escolar?

Buscando apoio nos escritos de Brusa (2000),¹¹⁷ e ponderando que os jovens começam a ser considerados como um ator social que tem suas próprias particularidades, necessidades, diversidades, sociabilidades e realidades e vivem um momento em que a humanidade sofre profundas mudanças, onde o conhecimento é solicitado para definir o papel de cada país ou região no cenário mundial, este é um currículo da vida juvenil, organizado, constituído de “saberes da experiência feita” no dia a dia de seu cotidiano que apresenta aprendizagens colaterais que podem contribuir para minimizar as brechas que excluem do acesso às tecnologias, principalmente os jovens que pertencem a famílias menos favorecidas.

A possibilidade de contribuição para eliminar pequenas brechas de acesso ao mundo tecnológico que nos rodeia, já é no meu entender por si só, uma forte e poderosa razão para que a lógica dos *games* seja estudada pela comunidade escolar. O mundo que nos rodeia convoca-nos a ter uma visão mais ampla da educação e os *games*, sua lógica e atrativos motivacionais acredito que devem ser entendidos como uma probabilidade de inovação, um caminho a mais para brindar o amplo espaço da educação da juventude.

Não indico aqui que os *games* devam ir para a escola ou a escola para os *games*, mas acredito que esta última deve apropriar-se da lógica daqueles e utilizá-la na sala de aula. Deve ainda preparar-se para renovar seu currículo, de forma que o mesmo seja mais adequado ao momento em que vivemos. Acredito que a lógica de construção dos *games* aponta ensinamentos que devem ser levados em consideração, para este momento, não de valores absolutos, mas de tendências.

Estes são alguns dos desafios que se colocam às escolas do futuro, vencendo a tradição e caminhando para a aplicação das novas tecnologias para superar a tradição e conciliar os conteúdos dos *games* com contextos de participação que permitam dar-lhes sentido.

Emergência! Essa é a palavra-chave que aponta para a necessidade de a escola preparar-se para um currículo em devir, que destaque a importância da solidariedade e do conhecimento-emancipação, ao mesmo tempo em que aceite o caos como conhecimento, e não, como ignorância; que reconheça os processos educativos abertos e imprevisíveis; que

¹¹⁷ BRUSA, Alberto. Educacion y jovens: un reto permanente en nuevos desafios. In La educacion de personas jovens y adultas em América Latina y el Caribe: prioridades de accion en el siglo 21. Santiago do Chile: UNESCO – CEAAL, 2000.

aceite as diferenças, considere as subjetividades, as diferenças de estilos das culturas para produzir e compreender novos conhecimentos, para enriquecer ou transformar as narrações herdadas; que possibilite pensar-agir e perceber a realidade como um processo, que a captura em constante devir, não como algo estático, mas sim, como virtualidade.

Reconhecer o potencial desses elementos tecnológicos para o processo de ensinar e aprender é viver um mundo contemporâneo com suas mudanças, aceitando mudar para colaborar com a educação das novas gerações.

REFERÊNCIAS

- AARSETH, E.J. Cibertexto: perspectivas sobre a literatura ergótica. Lisboa: pedra da roseta, 2005.
- _____. Allegories of Space: The Question of Spatiality in Computer *games*. 1998, in: <http://www.hf.uib.no/hi/espen/papers/space/>. Acesso em abril de 2005.
- ABRAMOVAY M. et ali. **Gangues, Galeras, Chegados e Rappers: Juventude, Violência e Cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomás Tadeu (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p.39-57.

APPLE, Michael W, KING, N. R. Qué enseñan las escuelas? In: GIMENO SACRISTÁN, José, PÉREZ GÓMEZ, André (orgs.) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1985. p.37-53.

APPLE, M. W. **Os professores e o currículo: abordagens sociológicas**. Lisboa: EDUCA, 1997.

ALVES, Lynn. Game over: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Editora Futura, 2005.

ALBARELLO, L. et al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

ALLGREN, A.; JOHNSON, D. W. **Sex differences in cooperative and competitive attitudes from second through 12th grade**. Developmental Psychology, 1979, 15, pp. 45-49.

ARDOINO, J. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. In **Pratiques de formation – analyses**. n. 25-26, abril, 1993.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In BARBOSA J. G. (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação** (p. 24-41). São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

ARMSTRONG, A. E CASEMENT, C. **A criança e a máquina – como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco**. Porto alegre: Arned, 2001.

ARRIGA FERREIRA, P. **Violência nos videojogos e a agressividade: estudo exploratório da associação entre jogar videojogos violentos e a agressividade em adolescentes**. Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada, 2000 (Dissertação de mestrado não publicada).

ARRIGA FERREIRA, P. **Violência (IR)Real? Contributo para uma reflexão acerca do Impacto da violência dos jogos eletrônicos nas crianças e jovens**. IN Caleidoscópio, Revista de comunicação e Cultura. Lisboa: Edições Lusófonas, 2003, p. 95-106.

ARRIGA FERREIRA, P. E FRANCISCO A. E. **Os efeitos de um jogo de computador nas aptidões perceptivas e espaciais**. In Psicologia: teoria, investigação e prática. Lisboa, 2001, 2, p. 269-284.

ASSIS, Jesus de Paula. **Roteiros em Ambientes Virtuais Interativos**. IN Cadernos da Pós-Graduação, Campinas, Instituto de Artes Unicamp, ano 3, Vol. 3, n. 1, p. 93-110, 1999.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: Unimep, 1996.

ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ATLAN, H. **A ciência é inumana? Ensaio sobre a livre necessidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

BALLARD, J. G. **War fever**. London: Harper e Collins/Paladin, 1991.

BALLARD, M. E.; WIEST, J.R. **Mortal Kombat: the effects of violent videogame play on males hostility and cardiovascular responding**. Journal of applied social psychology, 1996, 26 (8), p. 717-730.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BIEBERMAN, D. A . Interactive video *games* for health promotion: effects on knowledge, self-efficacy, social support, and health. In STREET R. L. et al. **Health promotion and interactive technology: theoretical applications and future directions**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 1997.

BITTENCOURT, J.R., Giraffa, L.M.M. **A Utilização dos Role-Playing Games Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Porto Alegre: PUCRS, 2003.

- BORBA, S. C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BOTT, E. **Família e rede social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- BOFF, L. *Ética da Vida*. Brasília: Letra Viva, 1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994
- BORBA, S. C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In **reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BRAUN, C.M.; GIROUX, J. **Arcade videogames: proxemic, cognitive and content analyses**. Journal of leisure research, 1989, 21 (2), p. 92-105. In www.digiplay.org.uk/a-g.php acesso em abril de 2005.
- BRUNER, J.S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1966
- BRUNER, C.; BENNETT, D.; HONEY, M. Girl *games* and technological desire. In CASSEL, J.; JENKINS, H. (eds.), **From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games**. Cambridge, MA: MIT Press, 1998, pp.72-88.
- BUSHMAN, B. J., et al. **Role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the effects of media violence on aggression**. Universidade de Colorado. Journal of personality and social psychology, 1990, 58(1), p.156-163.
- BURNHAM, T. T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências plêmicas para a compreensão do currículo escolar. In BARBOSA, J. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multireferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BRUSA, Alberto. Educacion y jovens: un reto permanente en nuevos desafios. In La educacion de personas jovens y adultas em América Latina y el Caribe: prioridades de accion en el siglo 21. Santiago do Chile: UNESCO – CEAAL, 2000.
- BRYMAN, A. **Quantity and quality in social research**. 2a ed. London: Routledge, 1988, 1992.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARMO, H. ; FERREIRA, M.M. **Metodologia da Investigação**. Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. 5ª. Ed. Vol I. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- _____. **The internet Galaxy, reflections on the internet, Business, and Society**. New York: Oxford University Press, 2001.
- CAMPBELL, N.J. **High school students computer attitudes and attribution: gender and think group differents**. Journal of adolescent Research, 1990, 5, p. 458-499.
- CLANCEY, W J. **Situated Cognition, on human knowledge and computer representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- CASSEL, J.; JENKINS, H. Chess for girls? Feminism and computer *games*. In CASSEL, J.; JENKINS, H. (Eds.). **From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games**. Cambridge, MA: MIT Press, 1998, p.1-45.
- CHARMAZ, K. Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In DENZIN N. K.; LINCOLN Y.S, (Eds.). **Handbook of Qualitative Research** 2ª, ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- CREASEY, G.L.; MEYERS, B.J. **Videogames and children: effects in leisure activities, schollwork and peer involvement**. Merrill. Palmer Quarterly. State University Press, 1986, 32, p. 251-262.
- CLUA, E. et al. **Importância e Impacto dos Jogos Educativos na Sociedade**. In: I Workshop Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. SBC:Fortaleza, 2002.

- CORAZA, S. **O que quer um currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- COSTA, M. V. (Org.) **O currículo: nos limiares do contemporâneo**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- COSTA, M. V. et ali. Estudos culturis, educação e pedagogia. In Revista Brasileira de Educação, **Culturas e educação**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, Ltda., 2003, n. 23, p. 36-61.
- CRUZ, D. M. **A digitalização das mídias e as mudanças no cotidiano do trabalho, das relações humanas e do conhecimento**. In Revista Linguagem em (Dis)curso, Tubarão/SC, volume 1, número 2, jan./jun. 2001.
- DIAS, P. **Processos de Aprendizagem Colaborativa nas comunidades on-line**. In DIAS, A. A S. E GOMES M J. (Org). **E- learning para E- formadores**. Guimarães: Universidade do Minho, 2005.
- _____. **Introduction: what do you mean by “Collaborative learning”?** In DILLENBOURG, P. In P. Dillenbourg (Ed.). **Collaborative Learning, Cognitive and Computational Approaches**. Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science, 1999.
- DENZIN N. K.; LINCOLN Y.S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research** 2ª, ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- DOMINICK, J.R. **Videogames, television violence and aggression in teenagers**. Journal of communication, Oxford, 1984, 34, p.136-147.
- DIETZ, T.L. **An examination of violence and gender role portrayals in videogames: implications for gender socialization and aggressive behavior**. Sex roles, 1998, 38 (5/6), 425-442.
- ELIAS, Norbert ; SCOTSON, John. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- ESCOSTEGUY, A. C. **Os estudos culturais**. In: HOHLFELDT, A et ali (Orgs). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 151 - 170.
- FEIXA, C. Los estudios sobre culturas juveniles en España - 1960-2004. Revista de Estudios de Juventud, 64, mar., Madrid, 2004.
- _____. **“Generación @”. La juventude en la era digital**. Santafé de Bogotá (Colombia): Nómadas, 2000, p.76-91.
- _____. **De jóvenes, bandas y tribus – antropologia de la juventud**. Barcelona: Ariel, 1999.
- FIGUEIREDO, D A. **O Futuro da Educação perante as Novas Tecnologias**. Lisboa: Universidade Católica de Lisboa – PUC, Abril/ 2005 (texto resultado de palestra)
- FLAVELL, J.H.; MILLER, P.H.; MILLER, S. A. **Cognitive development** (3ª ed.). Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall, 1993.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. In Revista Brasileira de Educação, **Culturas e educação**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, Ltda., 2003, no. 23, pp. 16-35.
- FOLGOLARI, E. **Fazenda esperança: estudo sobre as mediações culturais e a recepção da telenovela Terra Nostra**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes - Universidade São Paulo, São Paulo, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- FRASCA, Gonzalo. **Simulatio 101: simulation versus representation**. 2001a, in: <http://www.ludology.org/>. Acesso em maio de 2005.
- _____. **Rethinking agency and immersion: videogames as a means of consciousness-raising**. 2001b, in: <http://www.siggraph.org/artdesign/gallery/S01/essays/0378.pdf>. Acesso em 10 de jun de 2005.
- PAULO F. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PAULO F. ; FAUNDEZ A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUNK, J. B.; BUCHMAN, D. D. **Playing violent video and computer games and adolescent self-concept**. *Journal of communication*, Oxford, 1996, 46 (2), p.19-32.

GARDNER, J.E. **Can Mario Bros, help? Nintendo games as an adjunct in psychotherapy with children**. *Psychotherapy*, 1991, 28, p. 667-670. In www.personalityresearch.org/papers/kooijmans.html . Acesso em abril de 2005.

GEE, P J. W. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. USA: Palgrave Macmillan, 2004.

GENTILE , Douglas, A e ANDERSON, Craig, A. **Video games and Children**. Disponível site <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2005-2009/05GA1.pdf>. Acesso em 23 agosto de 2005.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade Pessoal**. Oeiras: Celta, 1997.

GIROUX. **La escuela e la lucha por la ciudadanía**. Madrid: Siglo XXI, 1993.

GLASER, B.G. **The Grounded theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description**. Mill Valley: Sociology Press, 2001.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **A construção Social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

_____. **O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto editora, 2001.

GOMES, Ma. J. ; DIAS A A (Coord). **E-learning para E-formadores**. Braga: Universidade do Minho, 2005.

GOMES, R. **Imersão e participação nos jogos eletrônicos**. Dissertação de mestrado defendida na pós-graduação em Comunicação e Semiótica sob orientação de Arlindo Machado. São Paulo: PUC, 2003.

GOMEZ, Orosco Guillermo. **Medios, audiencias y mediaciones**. *Comunicar*, n.8, Andaluzia, marzo/1997.

GOUVEIA, P. **Jogos de simulação: no jardim infantil a vida inteira**. IN *Caleidoscópio*, Revista de comunicação e Cultura. Lisboa: Edições Lusófonas, 2003, pp. 57-74.

GLASER, B. G. **The grounded theory perspective: conceptualization contrasted with description**. Mill Valley: Sociology Press, 2001.

GRAFFAR, M. **Une méthode de classification sociale d'échantillons de la population**. Paris: Courier, 1956, 6, 455.

GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na Era da Eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames**. São paulo: Summus, 1996.

GREENFIELD, P. M.; COCKING, R.R.(Eds.). **Interacting with video. Advances in Applied Developmental Psychology**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1996.

_____. **Mind and media: the effects of television, computers and vídeo games**. London: Fontana, 1988.

GREEN, Bill ; BIGUM Cris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRIFFITHS, M.D. **Computer game playing in early adolescence**. *Youth & Society*, 1997a, 29 (2), pp.223-237.

GRIFFITHS, M.D. **Video games and aggression**. *The Psychologist*, 1997b,10 (9), pp.397-401

GRIFFITHS, M.D. **Video games and children's behaviour**. Cheltenham: Park Publishers Papers, 1997c.

GRIFFITHS, J.L. et ali. **Differences in eye-hand motor coordination of video game users and no users.** Perceptual and motor Skills, 1983, 57, pp. 155-158.

GROS, B. **Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento.** Bilbao: Desclee de Brouwer, 1998.

GUPTA, R.; DEREVENSKY, J.L. **The relationship between gambling and video-game playing behavior in children and adolescents.** Journal of gambling studies, 1996, 12 (4), 375-394.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA (org.). **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica cultural.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **consciência moral e agir comunicativo.** São Paulo: Tempo Brasileiro, 1989.

HARASIM, L.; CALVERT, T.; GROENEKER, C. **Virtual-U: a Web-based system to support collaborative learning.** In KHAN B. H. (Ed.). Web-Based Instruction. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications, 1997.

HARASIM, Linda. **Redes de Aprendizagem.** São Paulo: SENAC, 2005

HENWOOD, K. Qualitative inquiry: perspectives, methods and psychology. In RICHARDSO, J.T.E. (Ed.) **Handbook of qualitative Research for Psychology and the social Sciences.** Leicester: BPS books, 1997.

HENRIOT J. Le jeu. Paris: Synonyme, 1983.

HUIZINGA, J. O jogo como elemento da cultura. 4^a.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

JONASSEN, D. H. **Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking.** London: Prentice-Hall international (UK) Limited, 2000.

JENKINS, H. Complete freedom of movement: video games as gendered play spaces. In CASSELS J.; JENKINS, H. (Eds). **From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games.** Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

KAFAI, Y. B. Video game designs by girls and boys: variability and consistency of gender differences. In CASSEL J.; JENKINS H.. **From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games.** Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

KAFAI, Y. B. **The of amusement arcades and differences in male and female video playing.** Journal of popular culture, 1983, 16, p.93-98.

KASVI, Jyrki J.J. Not just fun and games: internet games as a training medium. Filand: Helsinki University of Technology Laboratory of Work Psychology. Disponível <http://www.interactive.hut.fi/persons/jkasvi/gamelinks.html>. Acesso em 04 fevereiro de 2006.

KENT, Steven. **O history final dos jogos video.** Roseville, Ca: Publicar De Prima, 2001.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura.** Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

KOLKO, D.J.; RICKARD-FIGEIREDO, J. L. Effects of video games on the adverse corollaries of chemotherapy in pediatric oncology patients: a single-case analysis. Journal of consulting and clinical psychology, 1985, 53, p.223-228.

KRUEGER, R.A.; CASEY, M. A. **Focus Group: a practical guide for applied research.** Thousand Oaks: Sage, 2000.

LARROSA, J. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAROSE et ali. **Psychology of computers: XIV Cognitive rehabilitation through computer games.** Perceptual and motor skills, 69, 851-858, 1989.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situate Learning, Legitimate Peripheral Participation.** USA: Cambridge University Press, 1991.

LANCEY, W. J. **Situated cognition.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

- LAWRENCE, G. H. **Using computers for treatment of psychological problems**. Computers in Human Behaviour, 1986, 2, pp.43-62.
- LESSARD-HÉBERT, M. ET AL. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- LEVIS, D. **Los videojuegos, um fenômeno de mass. Qué impacto produce sobre la infancia y la juventude la industria más próspera del sistema audiovisual**. Barcelona: Paidós, 1997.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **The savage mind**. London: Weidenfeld and Nicolson, 1968.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **O Que é virtual?** 5ª. Ed. Rio de Janeiro: editora 34, 1996.
- _____. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: editora 34, 2001.
- LIEBERMAN, D. A. **Interactive video games for health promotion: effects on knowledge, self-efficacy, social support, and health**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- LIMA, A. S. J. **Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- LOPES, M. I.V.; BORELLI, S. H. S.; RESENDE, V. R. **Vivendo com a telenovela: mediações, recepção teleficcionalidade**. São Paulo: Summus, 2002.
- LYNN, A. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005
- MACEDO, R. S. **Crysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirrefrencial e o currículo contemporâneo**. Salvador, BA: EDUFBA, 2005.
- MACHADO Pais, J. **Ganchos, Tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Âmbra, 2003.
- _____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993.
- MALCHER, M. A. **A legitimação da telenovela e o gerenciamento de sua memória: o núcleo de pesquisa de telenovela da ECA-USP**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes - Universidade São Paulo, São Paulo, 2001.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo, SP: Nacional, 1964.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.
- _____. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.
- MALONE, T.W.; LEPPER, M.R. Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning. In SNOW R.E. ; FARR, M. J. (Eds.). **Aptitude, learning and instruction**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
- MANDINANACH, E.B.; CORNO, L. **Cognitive engagement variations among students of different ability level and sex in a computer problem solving game**. Sex Roles, 1985, 13, pp.241-251.
- MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- _____. *O medo da mídia: política, televisão e novos modos de representação*. In: DOWBOR, Ladislau et al (org). **Desafios da comunicação**. RJ: Vozes, 2000.
- MARTIN-BARBERO, Jesus y MUÑOZ, Sonia (orgs) *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tecer Mundo Editores, 1998.

- MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e educação. In **reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- MENDES, C. L.. **Currículo Cultural e as ressignificações do público e privado**. Texto disponível site: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1222T.PDF>. Acesso em 02 de dez/2005.
- MÉNDEZ, C. H.; MENDEZ, M.C. **Sociedade y estratificación. Método Graffar Méndez Castellano**. Caracas: Fundacredesa, 1994.
- MILES, M. B. ; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis**, 2^a.ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- MIRANDA, G. L.; BAHIA S. **Teorias da aprendizagem. Manual de apoio à disciplina de psicologia da aprendizagem**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2003.
- MIRANDA, G. L. **As crianças e os computadores**. In Cadernos de educação de Infância. Lisboa: Ed. A.P.E.I., 2000, no. 56/00, pp.30-33.
- MITCHELL, E. **The dynamics of family interaction around home video games**. Mariage and family review, special issue: personal computers and family. 1985, 8 (1-2), pp.121-135.
- MOITA, F. Ma.G. S. C. **Educação e violência doméstica: a construção da pedagogia do e no medo, olhar de gênero no contexto familiar**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Educação em 1999, UFPB.
- _____. **Relações de gênero nos games: os estabelecidos e os outsiders**”. Processo civilizador e violências: incivilidades na escola – Anais do 8º Simpósio Processo Civilizador, História e Educação, em João Pessoa-PB, Centro de educação, UFPB, de 16 a 17 de setembro de 2004.
- _____. **Jogos eletrônicos, juventude e currículo cultural: impulsionando uma nova prática educativa popular** - Anais da 27ª Reunião da ANPED, 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu/MG .
- MOITA, F. Ma. G. S. C e ANDRADE, F. B. **Eles, Elas: Elos na Escola**. João Pessoa: Edição e publicação do CD-Rom, 2004 - ISBN 85-904748-1-X.
- MOITA, F. Ma.G. S. C. e SILVA A. C. R. **Os games no contexto de currículo e aprendizagens colaborativas on-line**. Comunicação apresentada no III CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. Braga –PT:Universidade do Minho, 2006 (de 9 a 11 de fevereiro).
- MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- _____. (Org.) **Currículo: questões atuais**. 6a. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- _____. **Currículos e programas no Brasil**. 8ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.
- MORIN, E. **Contrabandista dos Saberes**. In PESSIS-PASTERNAK G. Do Caos à Inteligência Artificial. São Paulo: UNESP, 1993.
- _____. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORUS, Thomas. **Utopia**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook eBooksBrasil.com.Fonte Digital, disponível site <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/utopia.html>. Acesso em 05 de maio, 2006
- MUCCHIELLI, A. **Les Méthods Qualitatives**. Paris: Presse universitaires de france, 1991.
- MUHR, T. **Atlas.ti User's Manual and Reference**. Berlin: Scientific Software Development, 1997.
- MURRAY, Janet H. **Hamlet on the holodeck – the future of narrative in cyberspace**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1997.
- NOGUEIRA, S. F. **A facilitação do desenvolvimento cognitivo: possibilidades dos jogos lógicos**. Dissertação de doutoramento. Lisboa: FPCE- UL, 1997.

OALCLEY, C. **Smack: a computer driven game for at-risk teens**. Computers in human services, 1994, 11 (1/2), 97-99.

PAPERT, Symond. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da** **A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações**. Lisboa: Relógio d'água, 1997.

PARENTE, A. (Org). **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: Ed, 34, 1993.

PAVÃO, A. A aventura da leitura e da escrita entre estres de role-playing *games*. São Pualo: Devir, 1999.

PREIRA JORGE, R. A música dos videojogos. IN Caleidoscópio, Revista de comunicação e Cultura. Lisboa: Edições Lusófonas, 2003, pp85-94.

PIAGET J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1964/1978.

_____. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIDGEON, N. ; HENWOOD, K. Grounded theory: practical implementation. In J.T.E. Richardson (Ed.) **Handbook of qualitative Research Methods for Psychology and the social sciences**. Leicester: BPS books, 1996.

PROVENZO, E.F. **Video Kids: making sense of nintendo**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

PROVENZO, JR. E. **Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças**. In: STEINBERG, S. R. ; KINCHELOE, J. L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

RASHKOFF, D. **Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

RESNICK, H. **Electonic techonology and rehabilitation: a computerized simulation game for youthful offenders**. *Simulation & games*. 1986, 17 (4), 460-466.

RIBEIRO, L. C. **Para além do jogo e da arte**. IN Caleidoscópio, Revista de comunicação e Cultura. Lisboa: Edições Lusófonas, 2003, pp39-55.

RODRIGUES, S. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ROSA, J. M. **No Reino da Ilusão: a experiência lúdica das novas tecnologias**. Lisboa: Editora Vega, 2000.

ROSA, J. M. **Um tabuleiro de duas faces: o lúdico e o aleatório na ficção cintífica de Philip Dick**. IN Caleidoscópio, Revista de comunicação e Cultura. Lisboa: Edições Lusófonas, 2003, pp 47-55.

ROSE, D. A análise de Imagens em movimento. In BAUER, M. W. e GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª. edição ampliada e revisada. São Paulo: Atlas, 1999.

RONDELLI, Ma. E. Sociabilidade, espaço público e comunicação. In: PEREIRA, C. A et al.(Org.). **O indivíduo e as mídias: ensaios sobre comunicação, política, arte e sociedade no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 112-121.

ROSA, J. M. **No reino da ilusão: a experiência ludica das novas tecnologias**. Lisboa: Vega, 2000.

RUSHKOFF, D. **Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

- SANTAELLA, Lucia. **Estética**: de Platão a Peirce. São Paulo: Ed. Experimento, 1994.
- SANTAELLA, Lucia e NÖTH, Winfried. **Imagem**. Cognição, semiótica e mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal**. São Paulo, SP: Iluminuras, 2001.
- SCHIE, E.G.M.; WIEGMAN, O. **Children and videogames**: leisure activities, aggression, social integration, and school performance. *Journal of applied social psychology*, 1997, 27 (13), 1175-1194.
- SCOCUGLIA, A. C. **As reflexões curriculares de Paulo Freire**. In revista Lusófona de Educação. Lisboa: Edições Universitárias, 2005, pp.81-92.
- SEDLACK, R. A. et al. **Video game: a training and generalization demonstration with severely retarded adolescents**. *Education and training of mentally retarded*, 1982, 17, pp. 332-336.
- SERRES, M. Pertinência e identidade. In P. Lèvy; M. Authier, **As árvores do conhecimento**. São Paulo: Escuta, 1995, (pp. 13-26).
- SETZER, V W. Contra o uso de computadores por crianças e jovens. Disponível site: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/artigoPOA.html>. Acesso em agosto de 2005.
- SILVA, S. C.A. Metodologias qualitativas. Grounded Theory e apresentação do programa Atlas.ti. Lisboa: FPCE- UL. Palestra, mar/ 2005. (texto mimeografado)
- SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992
- _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, T. T. (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A.F. (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- STRAUSS, A; CORBIN J. **Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory**. Thousand Oaks: Sage, 1990/1998.
- STRAUSS, A; CORBIN J. Grounded Theory Methodology. In DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994, pp.237-285.
- STEINBERG, Shirley R. **Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações**. In: SILVA, AZEVEDO e SANTOS (orgs.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.
- STEVEN JONHSON. **Tudo Que é Mau Faz Bem**. Lisboa: FNAC, Colombo. Temática Comunicação, Coleção Neurônios, Abril/2006.
- TEIXEIRA, L. F. B. **Em Torno da fenomenologia do jogo cerimonial: do lúdico à categoria operatória do sagrado**. In Caledoscópio, Revista de comunicação e Cultura. Lisboa: Edições Lusófonas, 2003, pp25- 38.
- TERRAIL, Jean-Pierre. **La dynamique des génération": activité individuelle et changement social** (1968/1993). Paris: Éditions L'Harmattan, 1995.
- TONON J. B. Telenovelas e representações sociais: estudo de caso sobre "Mulheres Apaixonadas". São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Disponível site <http://www.bocc.ubi.pt/pag/tonon-joseana-burguez-telenovelas-representacoes-sociais.html>, em janeiro de 2006.
- TURKLE, Sherry. **Life on the Screen. Identity in the age of the Internet**. New York, NY: Touchstone, 1997.
- _____. **O segundo eu: os computadores e o espírito humano**. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

- VALE, F. R. **Jogos de computadores e sistemas emergentes**. In Caleidoscópio, Revista de comunicação e Cultura. Lisboa: Edições Lusófonas, 2003, pp 75-84.
- VALLES, M. S. **Técnicas Cualitativas de Investigación Social**. Reflexión metodológica Y Práctica Profesional. Madrid: Editorial Síntesis, A. A., 1997.
- VAN DER MAREN, J. M.. **Savoir enseignants et professionnalisation de l'enseignement**. Revue des sciences de l'éducation, vol XIX, no. 1, 1993, pp.153-172.
- VASTERLING, J. At al. **Cognitive distraction and relaxation training for the control of side effects due to cancer chemotherapy**. Journal of behavioral medicine, 1993, 16, pp.65-80.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. In Revista Brasileira de Educação, **Culturas e educação**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, Ltda., 2003, no. 23, pp. 05-16.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- WATZLAWICK P., et ali. **Teoria de la comunicación humana**. Barcelona: Editorial Herder, 1993.
- WILSON, B. ; MYERS, K. M. **Situated Cognition in Theoretical and Practical Context**. In: http://ceo.cudenver.edu/~brent_wilson/SitCog.html acesso em 20 de agosto de 2005.
- WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E.C.; SNYDER, W. M., Comunidades de Prática: a fronteira organizacional. In Aprendizagem Organizacional. Harvard Business Review: Editora Campos, 2001, pp 9 - 26.
- YIN, R.K. **Case study research, design and methods**. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- YUJI, H. Computer *games* and information-processing skills. Perceptual and motor skills, 1996, 83, pp.643-647.
- ZALUAR A. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Revan, 1994.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Individual

Sou pesquisadora da pós-graduação em Educação na UFPB e pretendo realizar uma pesquisa sobre os “*Games* enquanto contexto de produção de significados”. Pesquisa que faz parte da nossa Tese de doutorado. Por isso, pedimos: **responda as perguntas abaixo com atenção e sinceridade, levando em conta sua experiência e sua opinião**. Muito obrigada! Muito Obrigado!



I. SOBRE VOCÊ:

1. Qual o seu nome (Nick)?.....
2. Sexo: () masculino () feminino
3. Idade: anos
4. Qual a sua etnia () Branca () negra Outra : Qual?
5. Qual o teu ano de escolaridade? Curso?
6. Trabalha? () sim () não . Se trabalha, em quê?.....
7. Quais as actividades que desenvolve?
8. Tem irmãos? () sim () não Quantos? Idades? Sexo? () sim () não
9. Seus irmãos jogam? () sim () não
10. Onde mora?Cidade Bairro
11. Com quem mora? Pai () Mãe () Avô () Avó () Outros.....
12. Qual a profissão de teu pai?.....
13. Qual a profissão de tua mãe?.....
14. Qual a profissão de seu pai
15. Na tua opinião a tua casa ou apartamento é:
() Cat. 1: grande e com o máximo de conforto
(...)Cat. 2: categoria intermédia entre 1 e 3: é espaçosa e confortável.
(...)Cat. 3: é modesto, bem construído e em bom estado de conservação.
(...)Cat. 4: categoria intermédia entre 3 e 4
(...)Cat. 5: é uma casa pobre ou apartamento sem conforto
16. Qual é para ti o aspeto do bairro onde habitas?
() Bairro residencial elegante.
(...)Bairro residencial bom, de ruas largas com casas confortáveis e bem conservadas.
(...)Bairro de área residencial antiga menos confortável
(...)Bairro operário, conjunto habitacional.



II. SOBRE GAMES

Tendo em conta que os **games** correspondem aos jogos de console, jogos que se encontram nas Lans house e de jogos de computador, responde honestamente a cada uma das seguintes perguntas:

1. Durante a semana, quantas horas, em média, costumam jogar games? (assinala com uma X cada opção)

	Nenhuma	Menos de 1 hora	Entre 1 e 3 horas	Entre 3 e 6 horas	Entre 6 e 10 horas	Mais de 10 horas
No console						
No computador						
Nas Lans						

House						
-------	--	--	--	--	--	--

2. Que idade tinhas quando jogaste o primeiro game (videojogo)? anos

3. Atualmente, porque motivo é que jogas games?

..... Com quem é que habitualmente costumavas jogar games?

- () Com ninguém, jogo sozinho
 () Com meus pais
 () Com meus irmãos/irmãs
 () Com meus amigos(as) e/ou colegas
 () Com outras pessoas. Quais?

5. Onde costumavas jogar? (podes marcar mais de uma opção)

- () em casa
 () na Lan house
 (...) no shopping
 () na casa de amigos
 () Outros lugares. () Com ninguém, jogo sozinho

6. Tem meninas no grupo ?

7. os teus pais deixam-te os games durante o tempo que queres? (...) Sim Não ()

8. Há videojogos que os teus pais não te deixam jogar? () Sim () Não

Se sim, quais? Por quê?

9. Como adquires os videojogos? Compras? Copias de colegas?.....

10. Os teus pais costumam comprar-te videojogos? () Sim () Não

11. Já alguma vez os teus pais jogaram videojogos contigo? () Sim () Não

12. Em caso afirmativo quantos anos tinhas? anos

13. Os teus pais costumam conversar contigo sobre videojogos? () Sim () Não

14. Os teus professores costumam conversar contigo sobre videojogos? () Sim () Não

15 Em caso afirmativo como descreverias os comentários?

.....

16 Que tipo de videojogos preferes jogar? (assinala com uma X todas as tuas preferências)

(....) Aventuras (jogos onde habitualmente tem de se resolver mistério, em que é necessário andar plos cenários do jogo, falar com pessoas, apanhar e utilizar objetos)

(....) Estratégia **(....) Ação (desporto, corridas)** **(....)Ação (luta)**

17. Indica apenas quatro jogos por ordem de preferência e o motivo que te leva a gostar mais desse(s) jogo(s):

Nome dos jogos (por ordem de preferência)	Motivos da preferência
1º	porque
2º	porque
3º	porque

4º	porque
----	--------

18. Quando existe nos jogos a opção de multi-jogadores, ou seja, permite jogar com outra(s) pessoa(s) em simultâneo, o que preferes? (coloca apenas **um X**)

- () prefiro jogar em **cooperativo** (ou seja, jogar com outro jogador para vencermos juntos o jogo)
 () Prefiro jogar em **colaborativo** (ou seja, jogar em grupo ou com outro jogador em que um ensina o outro de forma a ultrapassar as dificuldades e vencer outro grupo)
 () Prefiro jogar em competitivo (ou seja, jogar contra o outro jogador, para lhe ganhar)
 () Nenhum dos anteriores, prefiro jogar sozinho

19. Achas que jogar videojogos (games) com conteúdos pode tornar os jovens mais agressivos?

(...) Sim Não () Talvez ()

20. Deixas de fazer outras actividades por causa do jogo?(...) Sim Não ()

Explique

21. Conheces alguma LAN house (salão de jogos – games -) em Lisboa? Ou Cyberspace ou cybercafe? (...)

Sim Não () Em caso afirmativo.

Onde?.....

22. Como você descreve aquele ambiente ou o ambiente em que você costuma jogar?

.....

23. Em caso afirmativo, qual o jogo que você mais joga na LAN house?

.....

24. Consegues estabelecer relação entre os conteúdos dos games e os conteúdos escolares?

(...) Sim Não () Quais?.....

25. Considera que seu pensamento é ativado por atividades proporcionadas pelos computadores como o caso dos games? (...) Sim Não ()

Em caso afirmativo é diferente de conhecimento transmitido pelos professores em sala de aula?

Explique.....

26. O envolvimento com os games, os conteúdos e a vivência do jogo proporcionam mais capacidade para interpretar, organizar, e representar conhecimento pessoal? (...) Sim Não ()

Explique

27. Faz análise do após o jogo para ver o que acertou? Errou? (...) Sim Não ()

28. Em caso afirmativo tu e/ou teus amigos fazem uma reflexão sobre os resultados obtidos de forma a utilizarem essas informações em futuros jogos ou em conteúdos escolares? (...) Sim Não () Explique

.....

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista em Grupo

Os games, os espaços e os pares

- Quais são as informações, os saberes, os valores que os games mediados pelo computador vos proporcionam?
- O vosso nick (avatar) tem algum significado especial que gostariam de destacar?
- Em relação aos aspectos que foram aqui focados vocês gostariam de acrescentar mais alguma coisa?

ANEXO A – Certidão do Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico, que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, aprovou por unanimidade na 62ª Reunião Ordinária, realizada no dia 31/08/05 o parecer da Relatora Profª Fdeltrudes de Oliveira Lima autorizando a pesquisadora Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita a executar o projeto de pesquisa, intitulado "Juventude e os Games como Currículo Cultural" – protocolo 187/05.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

João Pessoa, 31 de Agosto de 2005.


Profª. Fátima Marques D. de Sousa
Coordenadora CEP/CCS