

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Eloiza Schumacher Corrêa**

**APRENDE-SE COM VIDEOGAMES? COM A PALAVRA,  
OS JOGADORES**

Florianópolis

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

C824a Corrêa, Eloiza Schumacher  
Aprende-se com videogames? Com a palavra, os jogadores  
[dissertação] / Eloiza Schumacher Corrêa ; orientadora, Mônica  
Fantin. - Florianópolis, SC, 2010.  
271 p.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Videogames. 3. Aprendizagem. 4. Desempenho.  
5. Mídia. I. Fantin, Monica. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Eloiza Schumacher Corrêa

**APRENDE-SE COM VIDEOGAMES? COM A PALAVRA,  
OS JOGADORES**

Trabalho apresentado para obtenção do  
título de Mestre no curso de Mestrado em  
Educação, na Linha Educação e  
Comunicação do Programa de Pós-  
Graduação em Educação sob  
orientação da profa. dra.  
Monica Fantin.

Florianópolis

2010







## **Agradecimentos**

Agradeço às minhas amadas filhas – Laura, Livia e Leila – pelas preciosas dicas, comentários engraçados, correções de alguns enganos em relação aos jogos e ensinamentos práticos que me ofereceram durante todos os momentos desse trabalho; por terem sido tão boazinhas ao me deixarem assistir seus jogos e tentarem me ensinar a jogar videogame; por terem sido compreensivas quando tantas vezes foram “trocadas” pela tela de um computador.

Ao meu querido Noca pelo amor, amizade, paciência e por ter segurado tão bem as pontas enquanto estive grudada por tanto tempo na tela de um computador.

Aos queridos pré-adolescentes e adolescentes que, sempre bem humorados e comunicativos, foram muito disponíveis para participar dessa pesquisa e me ensinaram muito sobre videogames.

Aos meus pais por terem me ensinado a enfrentar desafios e levar com seriedade qualquer tipo de trabalho.

Aos professores, direção e coordenação da Escola Básica Vitor Miguel de Souza que abriram suas portas para que eu pudesse realizar a pesquisa.

Ao Fernando, Adriana, Mágila e professores da Escola Autonomia que foram bastante flexíveis, oferecendo excelentes condições para viabilizar a pesquisa.

À Bea pela paciência em ouvir minhas lamentações sobre o trabalho e pelo incentivo constante.

À Monica Fantin pela paciência (afinal não creio que eu tenha sido uma orientanda fácil), disponibilidade, flexibilidade, olhar atento, ajuda pontual, bibliografia precisa durante todo o trabalho. Foi sem dúvida uma orientação excelente!

À Gilka Girardello pelos comentários em aulas e fora delas, que me foram tão inspiradores.

À Dulce Márcia Cruz pelo olhar prático e ajuda na banca de qualificação.

À Edla Faust Ramos pela leitura de trabalho e pontuações feitas.

Ao pessoal do NICA pelas discussões sempre tão enriquecedoras.



## **Resumo**

Esta pesquisa discute algumas relações entre videogames e aprendizagem, analisando suas potencialidades e limites na perspectiva de pré-adolescentes e adolescentes. Mais do que observar jogadores em ação, a ênfase do estudo está em dar a palavra aos jogadores para tentar compreender no que consistem as suas experiências: o que imaginam e o que pensam enquanto jogam; que tipo de consciência têm das estratégias e das formas de interação que usam para jogar; e, sobretudo, que influências referentes aos aprendizados culturais são evidenciadas em suas falas. Desse modo, optou-se por ouvir jogadores na faixa etária de 10 a 15 anos de duas escolas de Florianópolis, por meio da aplicação de questionários e produção de narrativas. Utilizando referenciais teóricos do campo da Mídia-Educação (BUCKINGHAM, RIVOLTELLA, BELLONI, FANTIN), dos estudos culturais e das mediações (KELLNER, MARTIN-BARBERO, OROZCO), foi possível identificar tanto as representações dos jogadores sobre os aprendizados cognitivos que fazem a partir dos videogames como os conteúdos culturais acionados a partir dos videogames. Os estudos teóricos e as situações percebidas no trabalho de campo deram sustentação para compreender que, de fato, os videogames podem desencadear diversos tipos de aprendizagem e que essas aprendizagens, além das mediações, dependem de quem joga, quando joga, como joga, o que joga, onde joga, pois os videogames incorporam uma multiplicidade de escutas.

**Palavras-chave:** videogames e aprendizagem; desenvolvimento de competências; aprendizados culturais; Mídia-Educação.

## **Abstract**

This research discusses some relationships between videogames and learning, analysing your potencialities and limits from the perspective of pré-teens and teenagers. More than observing the players in action, the study's emphasis is in giving the right to speak for the players to try to understand in what consists their experiences: what they imagine and think while they're playing, what kind of conscience they have about the strategies and the ways of interaction they use to play; and, most important, what influences concerning to the cultural learnings are evidenced in their speeches. Thereby, what was chosen was to listen to the players of 10 to 15 years old from two schools in Florianópolis, applying questionnaires and producing narratives. Using the theoretical references from the field of Media-Education (BUCKINGHAM, RIVOLTELLA, BELLONI, FANTIN), from the cultural studies and the mediations (KELLNER, MARTIN-BARBERO, OROZCO), it was possible to identify the players' representations about the cognitive learning that make from the videogames as the cultural contents triggered from the videogames. The theoretical studies and the perceived situations in the local research gave support to understand that, in fact, videogames can initiate many kinds of learning and from this learnings, beyond the intercessions, depend on who plays, when it's played, how it's played, what it's played, where it's played, because videogames incorporate a multiplicity of auditions.

**Key -words:** videogames and learning; skills developments; cultural learnings; Media-Education

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>15</b>
1. Videogames como problema de pesquisa em educação? Faz sentido pensar nisso?.....	15
2. Abrindo um parêntese: “Eu não sabia jogar videogame...”.....	16
3. Videogames como problema de pesquisa em Educação. Faz sentido pensar nisso!.....	19
4. Para evitar controvérsias desnecessárias e para explicitar as barreiras iniciais.....	22
5. Quais os alicerces desta pesquisa?.....	27
6. Por onde foi conduzida a pesquisa?.....	31
7. Organização do trabalho.....	38
<b>CAPÍTULO 1 – MÍDIA-EDUCAÇÃO E VIDEOGAMES</b>	<b>41</b>
1.1. Algumas ideias importantes sobre o porquê de estudar as mídias.....	41
1.2. A educação escolar diante das mídias.....	50
1.3. De que Mídia-Educação estamos falando?.....	64
1.4. Videogames: que textos midiáticos são estes?.....	77
1.5. É impossível negar: os videogames atraem .....	83
<b>CAPÍTULO 2 – VIDEOGAMES, APRENDIZAGENS E JOGADORES</b>	<b>97</b>

2.1. Princípios de aprendizagens incorporados pelos jogos.....	97
2.2. Videogames e desenvolvimento de competências.....	102
2.3. Videogames e aprendizados culturais ... ..	118
2.4. The Sims™: como espaço de aprendizagem e investigação.....	133
2.4.1. The Sims™ como espaço de investigação.....	133
2.4.2. The Sims™ entre pré-adolescentes e adolescentes.....	146

**CAPÍTULO 3 – A PALAVRA DOS JOGADORES:  
ENTRE VIDEOGAMES, THE SIMS™ E  
NARRATIVAS.....161**

3.1. O contexto geral da pesquisa.....	161
3.2. A pesquisa nas escolas.....	167
3.2.1. A Escola Vitor Miguel e eu.....	167
3.2.2. A Escola Autonomia e eu.....	172
3.3. Mapeamento inicial: pré-adolescentes, adolescentes e videogames.....	177
3.3.1. Esse grupo joga videogame?... ..	177
3.3.2. O que esse grupo diz que aprende com os videogames?.....	182
3.3.3. Por que é divertido jogar?.....	198

3.4. Produção de narrativas a partir do jogo The Sims™ .....	208
3.4.1. Que histórias são essas?.....	212
3.4.1.1. O ideal de perfeição.....	213
3.4.1.2. Os sentimentos em relação ao outro ....	228
3.4.1.3. As identidades que experimentam.....	235

## **CAPÍTULO 4 – ENTRE O QUE PODERIA, DEVO E OUSO**

<b>DIZER .....</b>	<b>243</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>253</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>262</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>270</b>



## **INTRODUÇÃO**

### **1 Videogames como problema de pesquisa em educação? Faz sentido pensar nisso?**

Antes de mais nada, talvez seja prudente abrir o jogo: eu nunca tinha imaginado pesquisar sobre videogames. Aliás, para ser bem sincera, nem sabia que era pertinente um educador fazer esse tipo de pesquisa. Para mim, até ter tomado essa decisão, pesquisas em torno dessa temática eram exclusividade dos profissionais das áreas voltadas à computação, informática (afinal, como desenvolvedores de videogame, teriam muitos olhares sobre a questão); ou para sociólogos (que poderiam aprofundar o olhar sobre os desdobramentos culturais, sociais, políticos e econômicos dos entretenimentos da contemporaneidade); ou talvez para área médica (que poderia problematizar os efeitos físicos do uso dos videogames); ou ainda os psicólogos (que poderiam nos prestar valiosas contribuições em torno dos possíveis efeitos psíquicos...). Todos esses teriam muito a colaborar com suas pesquisas. Entretanto, os educadores falariam sobre o quê? Sobre uma possível redução do tempo de estudo devido ao fato de crianças e adolescentes passarem boa parte do seu tempo jogando? Sobre mecanismos para diminuir esse tempo de uso em prol do favorecimento do tempo para os estudos? Sobre a destreza manual e visual que potencialmente os videogames podem intensificar? Não. Nada disso me parecia fazer sentido. Nada disso me parecia

relevante para se tornar objeto de pesquisa. Videogames e escolas me pareciam realidades distintas e distantes....

Talvez caiba fazer um esforço para tentar justificar (se é que isso é possível) de onde vem essa dificuldade (ou resistência?) para desenvolver um olhar sobre os videogames como objeto de pesquisa em Educação. Primeiramente, posso assegurar que isso não se deve ao fato do videogame ser um jogo, pois partilho das ideias que defendem o jogo como elemento favorável ao desenvolvimento e a aprendizagem. Sendo assim, não seria essa a questão responsável por me “tapar” o olhar. Em segundo lugar, posso assegurar também que essa minha dificuldade não se deve ao fato de que o videogame é um produto da indústria cultural e, como tal, não “merece” ser tratado como relevante na escola (acompanho, admiro e aprendo com diversas pesquisas que tratam das relações do cinema com a escola, da televisão com a escola, da internet com a escola...). Afinal, não foi à toa que optei por participar da linha Educação e Comunicação do PPGÉ. Além do mais, não sou uma pessoa resistente às tecnologias de informação e de comunicação. Adoro televisão, cinema, computador, internet e, confesso, teria dificuldades em pensar meu cotidiano sem elas.

Nesse caso, só me resta creditar essa dificuldade inicial em enxergar o videogame como problema de pesquisa ao fato de não saber jogar videogame....

## **2 Abrindo um parêntese: “Eu não sabia jogar videogame”...**



Antes do desenvolvimento deste estudo, de fato, não sabia jogar nenhum jogo eletrônico. Sejam jogos de computador, sejam jogos que são acoplados à televisão, jogos portáteis, de celular... Sejam eles relacionados aos esportes, sejam labirintos, sejam de luta, sejam de estratégia, sejam RPG... Realmente, não sabia. E todas as vezes que deles me aproximava, para tentar aprender, ensaiar uma jogada, sentia uma enorme dificuldade. Não compreendia direito as regras, não acertava os cliques ou botões a ser apertados. Tudo me parecia bastante complexo e, talvez por causa disso, intrigante.

A primeira vez que tive contato direto com um jogo eletrônico foi há trinta e poucos anos atrás. Tinha por volta de onze anos de idade, e meu irmão de oito foi presenteado com um Telejogo. Era um console que se acoplava à televisão, e apareciam na tela jogos de futebol, tênis em dupla e tênis em paredão. O jogador optava por uma dessas modalidades e podia iniciar o jogo (individualmente ou em dupla). A dinâmica era simples: por meio das hastes do console, se faziam as jogadas (era preciso coordenação viso-manual, destreza e rapidez); nada de grandes estratégias e surpresas. Às vezes, eu jogava, muito mais por pedidos insistentes de um irmão menor do que por vontade própria. Depois disso, vieram o Odissey, o Atari. Todos esses, de uma forma ou de outra, permearam minha adolescência, sem contar ainda as longas tardes passadas em fliperamas. Embora a relação com os jogos tenha sido muito mais de espectadora do que de jogadora atuante (esse tipo de jogo era muito mais para meninos), seria injusto atribuir minha “dificuldade” à falta de contato. Tive, considerada a

época, bastante contato. E, mesmo não sendo uma jogadora, posso afirmar que já naquela época o fascínio, o tempo e a atenção dispensados àquelas máquinas provocavam minha curiosidade.

Também na idade adulta, os jogos sempre fizeram parte do meu cotidiano. Como educadora, ao longo de vinte e poucos anos de profissão vivi rodeada por jogos. Pude, mesmo sem ser uma jogadora, acompanhar ao vivo e a cores evoluções dessa tecnologia. Sobrinhos, filhos de amigos, alunos... Me acostumei a ver crianças vidradas nos pequenos e nos grandes aparelhos. Lembro-me claramente que, em sala de aula, muitas vezes recolhi “minigames” por considerar que atrapalhavam o andamento das aulas. Por outro lado, muitas vezes já defendi a entrada dos jogos na escola como forma de entretenimento, como forma de dar maior leveza à vida escolar.

Ainda, na idade adulta, a vida me presenteou com três filhas. O que, a princípio, me deu a ilusória certeza de que os jogos eletrônicos seriam quase excluídos do meu convívio doméstico (meus ingênuos prognósticos voltavam-se para Barbies, bonecas, comidinhas, lojinhas...). Mas as coisas aconteceram de forma diferente. Vejo hoje que, além de brincarem com aquilo que um dia imaginei, minhas meninas adoram jogos eletrônicos! Jogam com seus amigos e amigas The Sims, Nintendo DS, Nintendo Wii, Play Station, frequentam Lan Houses para jogar, exploram jogos de celulares e entram cotidianamente em muitos sites de jogos.

Por tudo isso, posso afirmar: embora hoje ainda não saiba jogar com destreza, consigo às vezes (e de maneira tímida) ensaiar algumas jogadas. Além disso, tenho um contato intensivo com os

jogos eletrônicos e, ainda que de forma diferente dos jogadores, também me sinto fascinada por eles. O que, de fato, mudou nesses anos todos em relação ao meu fascínio foi o foco de atenção. Ou seja, por muito tempo meu olhar para os jogos se deu de forma descolada de qualquer processo escolar: reconhecia a importância dos jogos para crianças e adolescentes, mas sempre mantendo distância da escola, no máximo imaginava que poderiam entrar como forma de entretenimento, mas nunca numa relação direta com a aprendizagem.

### **Fechando parênteses...**

### **3. Videogames como problema de pesquisa em Educação. Faz sentido pensar nisso!**

Hoje, penso diferente. A emergência dos estudos no campo da Mídia-Educação trouxe novos e diversos questionamentos para a vida nas escolas. Vivemos num mundo intensivamente midiático e estamos conscientes de que não podemos escapar à mídia, uma vez que ela está no centro da experiência humana<sup>1</sup>. Então, pensar sobre a influência das mídias no cotidiano da escola, sobre as interações dos sujeitos com esses meios, sobre as consequências nos processos de ensino e aprendizagem, nos processos de formação dos sujeitos torna uma pauta cada vez mais presente em nossas reflexões como educadores. Nesse caso, voltando à questão dos videogames, posso afirmar que algumas das minhas

---

<sup>1</sup> SILVERSTONE, 1999.

inquietações começaram a vir carregadas de vinculações com a aprendizagem e, por consequência, passaram a ter uma relação direta com a escola: o que há nos jogos, afinal? Por que prendem a atenção dos jogadores? Por que tanto fascínio? Por que as crianças conseguem ficar um longo tempo jogando?

Imbuída desse olhar, percebi rapidamente que os videogames exigem coordenação visual e motora, agilidade e destreza. E mais, intuitivamente, constatei que podem ir além. Eles parecem mexer com um tipo peculiar de competências com as quais muitos de nós talvez não estejamos acostumados a trabalhar<sup>2</sup>. Mas, afinal, que tipo de habilidades são essas, necessárias para jogar? Pessoas que jogam desenvolvem habilidades diferentes das que não jogam? No que o exercício destas habilidades pode contribuir para outros processos de aprendizagem? No que o desenvolvimento destas habilidades pode contribuir para as pessoas viverem melhor?

Algumas disciplinas da linha de pesquisa Educação e Comunicação do PPGC da UFSC e também alguns discussões no Núcleo Infância, Comunicação e Arte, NICA/UFSC começaram a dar consistência às minhas intuições. A aproximação com as ideias de alguns estudiosos dos videogames<sup>3</sup> vieram desvelar, para mim, reflexões interessantes em relação ao tema, esboçando algumas respostas em relação a questões que, timidamente, começavam a me inquietar.

---

<sup>2</sup> O conceito de competência aqui abordado é o desenvolvido por Phillippe Perrenoud (1999) e será aprofundado no capítulo 2.

<sup>3</sup> MURRAY (2003); GEE (2009); JOHNSON (2005); OROZCO (2006); ALVES (2007)

Tomar conhecimento de que esse tipo de entretenimento pode ser saudável, uma vez que estimula e potencializa a complexidade cognitiva<sup>4</sup>; de que esses jogos auxiliam o desenvolvimento de diversas destrezas cognoscitivas, em especial, habilidades hipotético-dedutivas (que são essenciais para a formação do pensamento científico)<sup>5</sup>; de que os ambientes dos videogames instauram uma lógica diferenciada pela via do entretenimento ou como possibilidade de construir espaços de aprendizagem para diferentes saberes (afetivos, cognitivos, sociais, culturais, entre outros)<sup>6</sup>; de que, por ter narrativas dentro deles, esses jogos são um novo meio de expressão, ampliando possibilidades de leitura de mundo, alimentando capacidades de criação, atualizando a capacidade para responder com flexibilidade às novas situações e aumentando repertório de comportamentos de sobrevivência<sup>7</sup>; de que os jogos incorporam alguns princípios de aprendizagem (identidade, interação, produção, riscos, customização, agência, problemas bem ordenados, desafios...)<sup>8</sup>; foi o que, de fato, me instigou a construir um olhar positivo para a relação desses jogos com a aprendizagem. Certamente, foi esse fator que me fez ver a necessidade de aprofundar essas questões e me levou a desejar realizar uma investigação para explorar tal relação.

Nessa direção, começou a se desenhar o problema deste estudo. Com um claro enfoque nos processos de aprendizagem e

---

<sup>4</sup> JOHNSON (2005, P. 8 E P.9)

<sup>5</sup> OROZCO (2006, P.1)

<sup>6</sup> ALVES (2007, p. 172)

<sup>7</sup> MURRAY (2003 - prefácio)

<sup>8</sup> GEE (2009)

tendo como especificidade os jogos que continham narrativas, pretendia desenvolver a pesquisa buscando investigar a temática dos videogames a partir das seguintes questões:

- quais os usos que as crianças e adolescentes fazem dos videogames?;
- por que se sentem tão fascinados com os videogames?;
- que tipo de habilidades usam os jogadores enquanto jogam?;
- de que maneiras os jogos interferem na formação pessoal dos jogadores?;
- quais as reais potencialidades e limites dos videogames para os processos de aprendizagem cognitiva e cultural das pessoas?

A partir dessas questões, o objetivo da pesquisa é identificar tanto as representações dos jogadores sobre os aprendizados cognitivos que fazem a partir dos videogames, como os conteúdos culturais acionados a partir dos videogames.

#### **4. Para evitar controvérsias desnecessárias e para explicitar as barreiras iniciais**

Não há como negar! A temática é controversa. Analisando a literatura sobre o assunto, pude constatar que a própria nomenclatura deste objeto, seja devido às traduções, seja devido aos elementos que pretende englobar, já apresenta diferenciações. Os autores se referem aos jogos por meio de terminologias diferenciadas. Johnson (2003), por exemplo, refere-se a games,

jogos e videogames como sinônimos; já Orozco (2006) fala de videojogos; Murray (2003) usa jogos eletrônicos; Alves (2007) refere-se a jogos eletrônicos, games e videogames como sinônimos; Manovich (2000) usa jogos de computador; Canclini (2006), videogames; Turkle (1997), jogos.

As pesquisadoras brasileiras Lucia Santaella e Mirna Feitoza (2009) utilizam o termo games referindo-se a jogos construídos para suportes tecnológicos eletrônicos ou computacionais e esclarecem que os games se dividem em três tipos:

Estes dependem do suporte utilizado: jogos para consoles, que são construídos para consoles específicos de videogames, com visualização em monitores de televisão, como Play Station e GameClube, e entre os quais incluímos também os jogos para consoles portáteis, como GameBoy e Nintendo Ds; jogos para computador, que são desenvolvidos para processamento em microcomputadores pessoais, conectados em rede ou não; jogos para *arcades*, que alguns chamam equivocadamente de fliperama, que são grandes máquinas integradas (console-monitor) dispostas em lugares públicos<sup>9</sup>.

Neste estudo, embora consciente dos diferentes termos, priorizo o termo *videogame* e utilizo os termos *videogames*, *jogos de computador*, *games*, *jogos eletrônicos* e *digitais* como sinônimos. Cabe esclarecer: essa opção se dá, basicamente, por ser o videogame – jogo eletrônico no qual o jogador interage com

---

<sup>9</sup> SANTAELLA & FEITOZA, Mirna. (2009. p.xix)

imagens enviadas a um dispositivo que as exibe, geralmente uma televisão, monitor ou tela portátil – o precursor desta modalidade de entretenimento. E mais, “[...] embora o termo videogame se refira mais propriamente aos jogos exclusivos para consoles dedicados, acoplados a um monitor de vídeo, ele acabou por se firmar para designar genericamente quaisquer jogos desse tipo<sup>10</sup>”. Também o fato de o termo *videogame* ser popularmente conhecido pelas crianças, adolescentes e adultos é um fator que me impulsiona a usá-lo. Contudo, cabe ressaltar que este estudo tem como foco principal os jogos de *computador* – programa de entretenimento no qual a plataforma é um computador –, que, mesmo sendo da família dos videogames, se processam no *computador* (por meio de CDs ou estão na internet) e são exibidos na tela do *computador*.

Desde sua criação, em 1958, os videogames foram concebidos como formas de entretenimento (brincadeiras, jogos). Esse fato é um dos fatores desencadeantes das muitas barreiras a ser enfrentadas por aqueles que se propõem a investigar as relações dos videogames com a aprendizagem. Isso porque, embora os discursos sobre a necessidade do brincar para os processos de aprendizagem tenham se tornado mais contundentes a partir da proliferação dos estudos do psicólogo russo L. S. Vigotsky<sup>11</sup>, nem sempre a cultura lúdica tem espaço garantido como prática efetiva nas escolas (sobretudo nas escolas de Ensino Fundamental, onde aprender ainda está ligado ao esforço, ao trabalho, ou seja, ao que se opõe ao

---

<sup>10</sup> Idem, p. x . Importante salientar que essas autoras consideram os termos games e jogos eletrônicos, as expressões mais apropriadas e genéricas para todos esses jogos.

<sup>11</sup> Vigotsky aborda o papel do brinquedo na aprendizagem em “A Formação Social da Mente” (1989). Essa questão será desenvolvida no capítulo 1



brincar). Nas situações em que a brincadeira é incorporada, normalmente aparece não vinculada diretamente à aprendizagem, mas, ao contrário, usada como atividade-meio ou de menor valor (passatempo, divertimento, momento de relaxamento) que serve como forma de recarregar energias para o estudo sério ou como recompensa para um esforço feito.

E, mesmo quando os discursos e as práticas são voltados para uma vinculação mais evidente entre o brincar e o aprender, os videogames não são contemplados por esses discursos, ou seja, mesmo que se admita que brinquedo e aprendizagem andam juntos, os videogames não estão considerados. Esta é outra barreira: não há consenso sobre o fato de os videogames serem aceitos e qualificados como brincadeiras, ou seja, socialmente muitas vezes não passam de entretenimentos “perversos” ou do “patinho feio” entre as brincadeiras infantis. As razões para essa visão negativa dos videogames têm relação tanto com os conteúdos violentos implícitos e explícitos em muitos videogames, como também com o fato de que são produtos da indústria cultural (a indústria dos jogos, hoje, é a primeira na área de entretenimento e uma das maiores entre todas as outras indústrias<sup>12</sup>), e, portanto, têm como pano de fundo, sobretudo, a incitação ao consumismo desenfreado. Além disso, não são raras as associações feitas entre o hábito de jogar videogame e o risco de se viciar nesse hábito<sup>13</sup>. Sem falar, é claro,

---

<sup>12</sup> A movimentação financeira da indústria dos videogames é superior à do cinema, e é a terceira no mundo, perdendo apenas para a indústria bélica e a automobilística. (SANTAELLA & FEITOZA, 2009)

<sup>13</sup> O Núcleo de Pesquisa e Psicologia em Informática, da PUC-SP promove pesquisas sobre a questão da dependência em internet e games on-line. Segundo o Núcleo, por se tratar de um fenômeno historicamente recente os instrumentos de avaliação, estudo e

na forte vinculação feita entre cultura de massa, automatização das formas de atenção e atrofia da imaginação que se encontra presente em muitas discussões sobre o assunto<sup>14</sup>. Até mesmo os autores anteriormente citados – Johnson (2005); Orozco (2006); Alves (2007); Murray (2003); Gee (2003, 2004, 2005) –, que reconhecem e sustentam o potencial positivo dos videogames, são bastante cautelosos e constroem suas argumentações sem perder de vista e até mesmo admitindo a veracidade dessa imagem negativa – entretenimentos perversos – que boa parte da população tem dos videogames.

Porém, mesmo diante desse pessimismo em relação a esse tipo de entretenimento, não há como negar a expressividade dos videogames. Eles podem ser entendidos tanto como mídias – na medida em que são meios que comportam um complexo sistema de

---

diagnóstico ainda não são próprios do assunto em si, mas sim adaptados de critérios utilizados na observação de outros tipos de transtornos por uso de substâncias químicas. Não existem, portanto, estudos suficientes para apontar uma estatística confiável de pessoas viciadas em um determinado comportamento (...) Porém, mesmo sem chegar a um consenso os psicólogos e psiquiatras tentam definir os vícios, em linhas gerais, como qualquer comportamento que leve o indivíduo a dedicar a maior parte de seu tempo e pensamento (mesmo quando não está fazendo tal atividade); portanto, qualquer comportamento que provoque perdas em outras áreas da vida que não a relacionada ao comportamento em questão ou aqueles cujo excesso pode ser atribuído a uma forma de compensação de alguma falta em outro aspecto da vida. (...) Elizabeth Woolley, fundadora da organização de apoio aos ciberdependentes "Online Gamers Anonymous" defende a teoria de que os jogos são prejudiciais a saúde (física e mental) dos usuários. Aparentemente, Woolley não está sozinha, já que países como a Coreia do Sul, Japão e China já contam com centros de reabilitação especializados no que foi batizado de síndrome de abstinência cibernética. Enquanto isso, na Europa, a capital holandesa comemora os dois anos de funcionamento do centro "Smith and Jones", dedicado a viciados em internet. Quem também apóia a ideia de que os jogos de vídeo game podem levar a dependência é o professor Gert-Jan Meerkerk, que em seu artigo publicado pela agência holandesa de estudo do comportamento humano, expõem que além de criar dependência, o uso compulsivo de internet e jogos também pode levar ao isolamento social, solidão, depressão e perda de bem-estar psicológico geral..

<http://www.baixakijogos.com.br/noticias/20090717/5450.html>

<sup>14</sup> HORKHEIMER&ADORNO (2002).

comunicação, armazenando dados, imagens, sons, vídeos – quanto como tecnologias – na medida em que são artefatos que se podem utilizar no dia-a-dia, resultado da cultura/criação humana. Os videogames são atraentes e despertam o interesse e o desejo da geração denominada “Geração @”<sup>15</sup>, marcando presença na sociedade contemporânea.

Tecnologias e mídias são consideradas revolucionárias na medida em que provocam mudanças tanto no âmbito social quanto nas formas de pensar, agir, sentir e ser das pessoas num determinado contexto. A internet é uma dessas tecnologias revolucionárias e, por isso mesmo, aponta para a emergência de uma nova “configuração psíquica<sup>16</sup>”. Nesse sentido, cabe pensar que também os videogames (entendidos aqui como tecnologia) podem fazer emergir novas configurações psíquicas, daí a possibilidade de investigar acerca das suas relações com a formação cultural.

## **5. Quais os alicerces desta pesquisa?**

A orientação geral proposta para o desenvolvimento deste trabalho é uma pesquisa no campo da Mídia-Educação<sup>17</sup> que tem como área de interesse a relação entre mídia (nesse caso, o

---

<sup>15</sup>Expressão utilizada por Lynn Alves e Tânia Maria Hetkowsky (2007) para os jogadores. Estas autoras delinham perfil do gamer brasileiro, apontando resultados de pesquisas que mostram localização geográfica, gênero, faixa etária, nível de escolaridade, critérios de escolhas dos jogadores, dentre outros aspectos.

<sup>16</sup>A partir de estudos de Levy (1990), Castels (2000), Ana Maria Nicolacy –da-Costa (2004) apresenta um perfil do sujeito do século XXI, listando características psíquicas decorrentes do uso da internet.

<sup>17</sup>RIVOLTELLA (2009) e BUCKINGHAM (2000)

videogame) e educação (nesse caso, o desenvolvimento das aprendizagens culturais) que, em linhas gerais, busca, por um lado, compreender as representações dos jogadores sobre os videogames e, por outro lado, investigar como os videogames interagem com os adolescentes e pré-adolescentes do ponto de vista da formação cultural.

Para iniciar o trabalho, alguns pontos me pareceram importantes a ser considerados e buscados como referência em trabalhos anteriores na área da Comunicação e da Educação. Em primeiro lugar, se minha intenção era, de fato, conhecer e identificar as representações dos jogadores sobre os videogames, fazia-se necessário percorrer um caminho dedicado à escuta dos sujeitos envolvidos, o que nos aproximou de uma pesquisa empírica atenta à interação desses sujeitos com essas mídias. Nesse caso, tornava-se fundamental recorrer a teorias que nos ajudassem a desenvolver esse olhar voltado a investigar, descrever e problematizar a relação dessas mídias com contextos reais. Assim, os estudos no campo da Comunicação de Martin-Barbero<sup>18</sup> referentes à teoria das mediações nos foram de grande valia, porque têm como foco o lado de quem recebe as mídias, e não de quem as produz, introduzindo a questão das mediações da cultura. Desse modo, acreditamos que foi sendo possível pensar as experiências de consumo cultural dos jogos com base na diversidade de cenários e contextos. As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo projeto Mediapro (“apropriação da mídia”) também foram importantes referências nesse sentido, uma vez que têm o intuito de investigar,

---

<sup>18</sup> BARBERO (2001)

por meio de questionários, entrevistas e grupos focais, o processo de apropriação das mídias pelos jovens. Um dos principais representantes desse projeto é o pesquisador italiano Pier Cesar Rivoltella<sup>19</sup>.

Já especificamente em relação aos videogames, a partir do momento em que buscamos identificar aprendizados culturais construídos pelos jogadores durante um jogo, foi preciso buscar autores que se referem e que se vinculam a eles de forma positiva. Portanto, nosso foco esteve pautado, sobretudo, em estudiosos como Janet Murray (2003); Paul Gee (2003, 2004, 2005); Steven Johnson (2005); Henri Jenkins; Margaret Mackey; Martin Olivier e Caroline Pelletier (2006)<sup>20</sup>; Guillermo Orozco (2006); Lynn Alves (2007); Luís Pereira (2008) ; Dulce Marcia Cruz (2001), que, muitas vezes contrariando o senso comum, desenvolvem um olhar diferenciado para esse tipo de entretenimento, evidenciando a necessidade de uso de diversas habilidades cognitivas, afetivas, sociais, motoras, éticas e estéticas durante um jogo.

No que se refere aos processos de aprendizagem, foi preciso buscar referências que sustentassem a ideia de que a aprendizagem é construída socialmente, que as interações sociais influenciam as formas de pensar dos sujeitos, que o cérebro é um sistema aberto. Nesse sentido, consideramos apropriados os estudos de Vigotsky (1982, 1989), que enfatiza que a construção

---

<sup>19</sup> Este é um projeto de pesquisa aplicada para o ensino da mídia que envolve universidades, ministérios, associações e fundações de nove países europeus (Bélgica, Dinamarca, Estônia, França, Grécia, Itália, Polônia, Portugal e Reino Unido).  
[www.mediapro.org](http://www.mediapro.org)

<sup>20</sup> JENKINS, MACKKEY, OLIVIER e PELLETIER in BUCKINGHAM & WILLET (2006).

do conhecimento ocorre em ambientes influenciados pela ação do sujeito sobre o meio e pelas mediações entre ele e seus pares, ou seja, para este autor, as aprendizagens ocorrem com fruto das experiências e relações das quais os sujeitos participam em diferentes contextos. Jerome Bruner (1998, 2001) também norteou nossa investigação ao voltar-se para a ação educativa a partir de uma concepção cultural da mente.

As discussões acerca dos aprendizados culturais construídos a partir das mídias (especificamente neste estudo, a partir dos videogames), tanto em termos de reprodução quanto em termos de mudança, tiveram por base os estudos de Douglas Kellner (2001).

Finalmente, cabe salientar que, na medida em que o foco da pesquisa esteve voltado para aprendizagens, não poderíamos deixar de refletir sobre o papel da escola nesse sentido. Portanto, era necessário abordar autores que buscassem ressignificar os modelos de comunicação vigentes na escola. Diante dessa posição, o sociólogo Edgar Morin (1999, 2000) é uma importante inspiração na medida em que sustenta que é necessário redefinir as funções da escola para poder compreender e utilizar os saberes que ajudam a dar sentido ao mundo em que se vive. Também este autor defende que é necessário deixar de pensar e de conhecer a partir da separação (entre ciência e filosofia, entre real e imaginário, entre cultura científica e vida, entre técnica e homem), mas construir novas formas de investigação da

realidade que consideram a complexidade do real<sup>21</sup>. E é justamente a teoria da complexidade proposta por este autor que poderá alicerçar nossos olhares diante das narrativas não lineares dos videogames, tendo como pano de fundo a construção da cidadania. Ainda sob o aspecto de repensar o modelo de comunicação vigente na escola, novamente Martin Barbero (2004) foi um suporte reflexivo, uma vez que explicita os mecanismos defensivos da escola diante das mídias, argumentando a favor da ebulição e da valorização das múltiplas linguagens na escola (permitindo-nos entender o videogame também uma possibilidade – ou talvez até uma brecha – nesse sentido).

Obviamente, não poderíamos deixar de nos pautar também na pedagogia freireana, que, ao enfatizar que a leitura de mundo antecede e acompanha a leitura da palavra, nos convoca, no contexto atual, a refletir sobre o que significa a leitura num mundo midiaticizado e qual o papel da escola nesse sentido. Assim, mais uma vez, encontramos sustentação para pensar a vinculação entre videogames e sala de aula.

## **6. Por onde foi conduzida a pesquisa?**

Tentando uma aproximação mais concreta com as questões que pretendia investigar, fiz um mapeamento das pesquisas sobre o assunto a partir do banco de Teses da Capes e da UFSC, nos níveis de mestrado e doutorado, no período de janeiro

---

<sup>21</sup> MORIN apud FISHER (2002).

de 1998 a dezembro de 2008. Comecei minhas buscas utilizando algumas palavras-chave: videogames; jogos eletrônicos; cibercultura; jogos em rede; videojogos; jogos interativos. Uma valiosíssima contribuição nessa direção foi o trabalho de Lynn Alves e Josemar Souza que estruturam uma compilação de percursos teóricos-metodológicos trilhados pelos pesquisadores para configurar o Estudo dos Games no Brasil, evidenciando a relevância que o tema vem ganhando no âmbito da pesquisa brasileira<sup>22</sup>. A partir do levantamento realizado, pude verificar que estes termos se inter cruzam e/ou se alternam em aproximadamente cem trabalhos. Conforme o levantamento de Alves & Souza somente entre os anos de 2000 e 2008 foram desenvolvidos um total de oitenta e sete trabalhos acadêmicos distribuídos em setenta dissertações, sendo uma profissionalizante e dezessete teses de doutorados, destacando as áreas de Educação (13 dissertações, uma delas profissionalizante e quatro teses), Comunicação (16 dissertações e 05 teses) e Computação (11 dissertações) que apresentaram números significativos de investigações. Ressaltam ainda que foi possível encontrar trabalhos nas áreas de Geografia (uma dissertação), Arte e Educação (duas dissertações), Educação Física (uma tese e uma dissertação), Informática (uma dissertação) e Design (uma dissertação) que indicam relação com a área de Educação. Destacam assim, que este campo de conhecimento é o

---

<sup>22</sup> ALVES & SOUZA (2010, p.1) Com o objetivo de construir o estado da arte sobre as pesquisas realizadas no Brasil no período de 1994 a 2008, os autores imergiram no universo do Banco de Teses e Dissertações e periódico da CAPES, para identificar aspectos como: área de conhecimento, período, instituição, categorias teóricas que nortearam as discussões, bem como a indicação do percurso metodológico predominante nestas investigações.



que atualmente apresenta um maior número de trabalhos sobre o tema, com distintos recortes. Nos trabalhos encontrados os videogames são explorados a partir da análise de aspectos técnicos (características hipermediáticas); da interatividade e do desenvolvimento de aspectos subjetivos e de suas possibilidades de uso na escola. (ver apêndice).

Após esse estudo, portanto, com um conhecimento maior em relação aos avanços e lacunas na área, iniciei o desenvolvimento desta pesquisa, que pode ser situada no contexto da pesquisa educativa sobre as mídias e da pesquisa em Mídia-Educação, com área de interesse na análise de representações e das práticas midiáticas e na relação entre mídias e organização do conhecimento<sup>23</sup>.

Como o propósito de investigar relações de pré-adolescentes e adolescentes com os videogames, buscando compreender a interferência desses meios na formação cultural dos jogadores, optei por realizar a pesquisa empírica em escolas. Embora fosse claro que não encontraria nas escolas esses pré-adolescentes e adolescentes em ação (jogando durante as aulas), sabia que esse poderia ser um contexto repleto de jogadores e, enquanto tal, potencialmente rico para ouvi-los (desde que, obviamente, construísse meios para alcançar meu propósito).

Deste modo, a pesquisa utilizou alguns instrumentos do estudo etnográfico para sustentar a investigação que durou seis meses em duas escolas de Florianópolis: a Escola Autonomia – EA – (rede privada) e a Escola Básica Vitor Miguel de Souza – EBVM

---

<sup>23</sup> RIVOLTELLA (2009, p.123-124)

– (rede pública), ambas no bairro Itacorubi, na cidade de Florianópolis (SC). Embora próximas (a distância entre as duas é de cerca de 1 km), estas escolas pouco têm em comum em relação às condições socioeconômicas da clientela atendida (a EA atende a uma clientela de classe média-alta, e a EBVM atende uma clientela de classe média e classe média-baixa). Esta diferença foi determinante na escolha das escolas, uma vez que coincide com o esforço na direção de investigar as experiências e representações sobre os jogos tanto de pré-adolescentes/adolescentes que têm em suas vidas as “condições ideais” para jogar (bons computadores, consoles de última geração, CDs variados...) como daqueles que não têm essas mesmas condições, mas que nem por isso deixam de jogar (buscam *lan houses*, adquirem produtos pirateados).

Os sujeitos da pesquisa eram pré-adolescentes e adolescentes (numa faixa etária aproximada entre 10 e 15 anos), estudantes das turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental de 9 anos (correspondente à 5ª e à 8ª séries do Ensino fundamental de 8 anos) das referidas escolas.

Após contatos iniciais com os responsáveis nas instituições (Anexo1), iniciamos com a aplicação de um questionário nas duas escolas para identificação das representações dos jogadores sobre os videogames. Por meio desse instrumento, foi possível uma visão panorâmica de diferentes aspectos das relações que permeiam jogos e os jogadores (fatores de atratividade, preferências, tempos diários de jogo, locais de jogo, companhias, habilidades que consideram necessárias, entre outros) (Anexo 2).

Contudo, o foco da investigação eram os aprendizados culturais decorrentes dos jogos, e isso exigia a criação de um instrumento mais específico. Optamos assim pela seleção de um jogo que trouxesse em seu bojo amplas possibilidades de exploração da questão e, ao mesmo tempo, tivesse uma boa aceitação entre adolescentes e pré-adolescentes. Deste modo, escolhemos o jogo The Sims™ (um jogo de simulação de vida real) e propusemos a narração de histórias construídas pelos pré-adolescentes e adolescentes a partir dos jogos que criam (Anexo 4).

Convém destacar que optar por essa construção processual dos instrumentos de coleta de informações (ou seja, feita durante o andamento da pesquisa) é uma das características de técnicas etnográficas, na qual, como nos diz a pesquisadora Marli André:

[...] subjacente ao uso existe o princípio de interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado [...]. O que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho.<sup>24</sup>

Essa flexibilidade, marcante nas pesquisas do tipo etnográfico, nos permitiu dar ênfase ao processo, construindo formas de intervenção a partir das respostas dos jogadores. O que, certamente, potencializou a emergência da visão pessoal dos participantes acerca dos jogos. Fato este que vem ao encontro do foco que

---

<sup>24</sup> ANDRÉ (1995, p. 28,29)

queríamos dar em nosso estudo: ouvir os jogadores para tentar compreender no que consistem as suas experiências: o que imaginam e o que pensam enquanto jogam; como lidam com os conteúdos expressos nos jogos; que tipo de consciência têm das possíveis influências que recebem. Nesse sentido, esta não foi uma pesquisa sobre videogames, mas foi, antes de tudo, uma pesquisa sobre as relações de pré-adolescentes e adolescentes com os videogames e suas representações sobre os aprendizados que fazem a partir deles.

Desta forma, durante todo o processo, foi fundamental a interlocução com autores comprometidos com o inter cruzamento entre os estudos da área de Educação e Comunicação (Rivoltella, Buckingham, Jacquinot, Belloni, Fantin, Girardello).

No campo das ciências da Educação, a concepção sócio-histórica dos processos de desenvolvimento e aprendizagem nos ajudou a refletir sobre como os sujeitos aprendem e qual o papel das interações com o meio físico e social em que vivem<sup>25</sup> (incluindo, nesse caso específico, a interação com os videogames). Os estudos de Edgar Morin (2001), ao defender princípios que levam ao enfrentamento da complexidade<sup>26</sup>, forneceram elementos

---

<sup>25</sup> Nessa concepção, desenvolvida por Vigotsky (1982,1989), aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo (independentes da informação do ambiente), uma vez que, necessariamente, envolve interação social. Um maior aprofundamento do assunto poderá ser encontrado no capítulo 2, onde além de explicitar conceito de aprendizagem usado nesse estudo, serão abordadas relações entre videogames e aprendizagem.

<sup>26</sup> Para o autor, a complexidade está na base, constitui a natureza das coisas, do pensamento, da ação, da organização; É feita da emergência das contradições no seio dos

para ampliar o foco sobre os videogames como representações de realidades complexas. A noção de competência desenvolvida por Perrenoud (1999) contribuiu para pensar o desenvolvimento da aprendizagem e de competências no contexto dos videogames.

No campo das ciências da Comunicação, tanto a Teoria dos Estudos Culturais<sup>27</sup> como a Teoria das Mediações<sup>28</sup> ofereceram suporte para tentar compreender os contextos e as formas pelas quais os jogadores interatuam com os videogames. Também deram espaço para que se pensasse sobre o agenciamento do receptor, ou seja, sobre sua intervenção nos textos midiáticos, evidenciando a autonomia do contexto de recepção em relação ao contexto da produção (muito mais do que os textos produzidos, o que se torna objeto de estudo são os usos que a sociedade faz desses textos)<sup>29</sup>. A ênfase, então, migrou do “espectador comum” e, no caso dessa pesquisa, do “jogador comum” para o “espectador resistente”/“jogador resistente”. Foi possível, com este olhar, abordar a reapropriação que os receptores/usuários/jogadores fazem dos objetos culturais<sup>30</sup>.

---

fenômenos. Para dominar a complexidade, devemos conseguir pensar essas contradições (e os fenômenos em geral) de forma conjunta.

<sup>27</sup> Que pode se considerada, sobretudo na questão da recepção das mídias, um dos fundamentos da Mídia-Educação. Esta concepção atribui papel ativo do usuário e relaciona, públicos e contextos sociais. Um maior aprofundamento do assunto poderá ser encontrado no capítulo 1, ao explicitarmos o conceito de Mídia-Educação usado nesse estudo, a partir de autores como Bazalgette, Rivoltella, Buckingham.

<sup>28</sup> Desenvolvida por Martín-Barbero e Guilherme Orozco, esta concepção compreende que os fenômenos de recepção das mídias são mediados por outras instâncias da sociedade como a família, a escola, o grupo de amigos, a igreja, etc. Um maior aprofundamento do assunto poderá ser encontrado no capítulo 1, ao explicitarmos o conceito de Mídia-Educação usado nesse estudo.

<sup>29</sup> MACHADO (2007)

<sup>30</sup> CANCLINI (1997, p.346)

Ao argumentar que os jogadores têm seus próprios conteúdos e significados e, a partir desse repertório, constroem e reconstruem as mensagens que recebem,<sup>31</sup> essas perspectivas certamente foram fundamentais para compreender a experiência dos jogadores, entender os diferentes significados atribuídos aos videogames e, com isso, interpretar os significados culturais expressos pelos jogadores nas histórias construídas a partir do jogo The Sims™.

## **7. Organização do trabalho**

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento reflexões em relação aos conceitos de Educação (Paulo Freire, Celestin Freinet, Edgar Morin, Hanna Arendt), Comunicação, Mídia e Mídia-Educação (David Buckingham, Roger Silverstone, Píer Cesare Rivoltella, Maria Luisa Belloni, Monica Fantin e Maria Izabel Orofino) que pautarão o trabalho. Busco também situar a posição das mídias no âmbito da educação escolar, resgatando experiências e apresentando tendências com as quais me identifico. Em seguida, evidencio a relação entre Mídia-Educação e videogame, explorando características textuais dos videogames e a ideia de alfabetização nesse sentido. Finalmente, justifico o poder de atração que esse tipo de jogo exerce nas pessoas.

---

<sup>31</sup> OROZCO (2006).

No segundo capítulo, procuro explicitar potencialidades e limites dos videogames para a aprendizagem. Destaco princípios de aprendizagem incorporados pelos jogos, amparada nas contribuições dos estudiosos Steven Jonhson, Guilherme Orozco e Paul Gee. A partir do conceito de competência trabalhado por Philippe Perrenoud, explicito algumas relações entre os videogames e o desenvolvimento de competências, ampliando a discussão, com algumas considerações sobre aprendizados culturais e videogames, tomando por base estudos de Douglas Kellner, Jesús Martín-Barbero, Henri Giroux e Lynn Alves. Por último, apresento o jogo The Sims™ como instrumento de análise para investigação de aprendizados culturais, argumentando acerca de sua pertinência para a faixa etária deste estudo.

O terceiro capítulo descreve a pesquisa empírica realizada nas escolas e analisa as relações entre pré-adolescentes/adolescentes e videogames. Além da apresentação de um panorama geral sobre os usos dos videogames e sobre as habilidades utilizadas durante um jogo (desenvolvido a partir da análise das respostas do questionário), são relatadas narrativas produzidas pelos pré-adolescentes e adolescentes a partir do jogo The Sims™ e destacados os elementos mais recorrentes nessas narrativas, a fim de explicitar alguns aprendizados culturais construídos nessas interações.

Por fim, são desenvolvidas as considerações finais do estudo, nas quais, transitando entre o que poderia, devo e ousou dizer sobre os videogames, abordo, entre outros aspectos, questões relativas à não-fragilidade dos seres humanos diante das mídias; à necessidade

de entender os videogames como brinquedos; às possibilidades de interferência dos videogames na formação pessoal dos jogadores; à produção de cultura a partir desses meios e ao urgente papel da mediação adulta nesse contexto.



# CAPÍTULO 1 – MÍDIA-EDUCAÇÃO E VIDEOGAMES

## 1.1 Algumas ideias importantes sobre o porquê de estudar as mídias

A partir de um esforço para responder a pergunta “Por que estudar a mídia?”, o inglês Roger Silverstone analisa esta complexa questão e traz algumas respostas fundamentais nessa direção<sup>32</sup>. É a interlocução inicial com as argumentações deste autor que impulsiona minhas primeiras reflexões mais aprofundadas sobre a importância de estudar a mídia.

Uma das ideias centrais em sua abordagem se refere ao fato de que não podemos escapar à mídia, dada sua presença em todos os aspectos da vida cotidiana e sua importância central na cultura e na sociedade no novo milênio<sup>33</sup>.

As mídias são estruturadoras da experiência humana, exercendo um papel relevante na constituição da cultura contemporânea, como destaca Silverstone<sup>34</sup>. As mídias são parte da textura geral da experiência humana, estruturando ações e mentalidades, portanto, compreendê-las significa ampliar as possibilidades de compreensão dos modos como conduzimos

---

<sup>32</sup> SILVERSTONE (2002).

<sup>33</sup> Idem, p.9

<sup>34</sup> Também BUCKINGAN (2000) partilha dessa ideia ao afirmar que as mídias eletrônicas têm um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea (p.32)

nossas vidas<sup>35</sup>. Compreender as mídias significa abrir espaço para compreendermos a nós mesmos e o mundo que vivemos.

Nesse sentido, o autor destaca o caráter processual das mídias (uma coisa em curso e uma coisa produzida) e sugere que, para entendê-las, é necessária a investigação de como elas participam da vida social e cultural contemporânea (o que as mídias fazem com as pessoas e o que as pessoas fazem com elas na vida diária). Isso significa examiná-la no cotidiano, problematizando os encontros, as formas de persuasão, de construção e divulgação de informação, de entretenimento, de educação, de busca, de escolhas. Significa pensá-la como parte da realidade de que participamos, que dividimos e que sustentamos diariamente, por meio da nossa fala diária, de nossas interações diárias.

É no mundo mundano que a mídia opera de maneira mais significativa, como ela filtra e molda realidades cotidianas, por meio de suas representações singulares e múltiplas, fornecendo critérios, referências para a condução da vida diária, para a produção e manutenção do senso comum<sup>36</sup>.

A crescente intimidade entre crianças e adolescentes com a televisão, os DVDs, o computador, cinema, videogames e celulares é inegável. Algumas estatísticas são reveladoras nesse sentido. Por exemplo, em 2008, no Brasil 53% das pessoas na faixa etária de 10 a 15 anos eram internautas; 25% dos domicílios brasileiros

---

<sup>35</sup> SILVERSTONE (2002), p. 15.

<sup>36</sup> Idem, p.20.

possuíam computador, o uso do telefone celular atingia 70% da população urbana brasileira<sup>37</sup>. E, certamente, constataríamos, se fosse o caso de buscar estatísticas em outros países, resultados semelhantes ou ainda com presença mais marcante. O fato é que em todo o mundo é crescente o uso das tecnologias de informação e comunicação.

A velocidade de acesso a fatos, imagens e dados, a miscigenação de linguagens, as diferentes interfaces, as diferentes telas têm suscitado novos modos ver e de viver o cotidiano. Novas formas de interação e aprendizagens se concretizam e ampliam as experiências das pessoas com outras pessoas e com o mundo.

Certamente, não faz mais sentido tentar impedir, dificultar ou restringir o acesso das crianças e adolescentes a essa realidade cada vez mais familiar. Da mesma forma, não faz sentido ignorá-las ou naturalizá-las, fingindo que não existem e que não mudam a vida das pessoas.

Sendo assim, é inevitável admitir que as mídias interferem diretamente no modo como as pessoas conduzem suas vidas (provocam, inclusive, em alguns casos, dependência – para fins de entretenimento, informação, conforto...), que as mídias oferecem benefícios e riscos, que permitem tanto acessos como exclusões. Para tal, abrimos espaço para refletir sobre as consequências dessas interferências e para construir recursos que nos possibilitem compreendê-las em sua onipresença, em sua complexidade e em

---

<sup>37</sup> Segundo dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) <http://www.nic.br/imprensa/coletivas/2009/tic-domicilios-2008.pdf>

suas contradições. Estudar as mídias é uma necessidade para que sejamos sujeitos autônomos e críticos, já que estamos inundados por elas em muitas dimensões. Conforme Silverstone, compreendê-las é a opção para não sermos dominados por elas. Nesse sentido, criamos condições para não sermos subjugados pelas mídias, para estabelecer uma lógica distinta, sensível a especificidades históricas e sociais e que recuse as tiranias do determinismo tecnológico e social<sup>38</sup>.

Cabe ressaltar que a complexidade do que propõe o autor, ao mencionar a necessidade de pensar a experiência com as mídias como processual, reside basicamente no entendimento de que esse movimento é um caminho de duas mãos, ou seja, do mesmo modo que as mídias tecem a experiência humana, são tecidas por ela. Este entendimento implica abordar tanto a experiência das mídias, assim como suas contribuições para as experiências, o que significa investigar o papel das mídias na formação da experiência, e vice-versa<sup>39</sup>.

Ainda outra ideia que sustenta a necessidade de estudar as mídias se refere às novas e múltiplas dimensões de espaço e tempo, e à ressignificação do público e do privado provocadas pelas mídias. As mídias reorganizam a experiência humana, possibilitando a ação simultânea, imediata e ininterrupta em diferentes espaços, a conexão com próximos e distantes, a construção de visibilidades, o entrelaçamento de vidas privadas e públicas. É preciso reconhecer que, permitindo essa transcendência

---

<sup>38</sup> Idem, p.10

<sup>39</sup> Idem, p. 25, 26 e 27

espacial e temporal, as mídias interferem e possibilitam a constituição de novas identidades<sup>40</sup>. Nesse sentido, é fundamental estudar as mídias para investigar as consequências desse processo (que, certamente, são multifacetadas).

Um estudo realizado pelo foto-jornalista britânico Robbie Cooper nos mostra, por exemplo, que essas consequências podem se relacionar com a formação emocional dos sujeitos. O jornalista, observando a fixação de crianças e adolescentes com telas de computador em cibercafés, teve a ideia de documentar as suas expressões durante atividades como jogar videogames ou navegar pela internet. Assim nasceu o projeto Immersion (Imersão, em inglês), no qual ele utilizou uma técnica criativa para capturar “olho no olho” a reação das crianças ao jogarem videogames com certa dose de violência, como Halo 3, Grand Theft Auto 4 e Call of Duty. Observemos as imagens abaixo<sup>41</sup>:

---

<sup>40</sup> BARBERO (2004) também reconhece a interferência das mídias na constituição das identidades ao afirmar que uma das mudanças geradas pela assunção da tecnicidade midiática é a desterritorialização/relocalização das identidades (p.351)

<sup>41</sup> O projeto, em andamento, prevê registrar um grupo de 75 crianças jogadoras de games, selecionadas com base em seus perfis sócio-econômicos, para registrar, ao longo de 18 meses, suas reações não somente aos jogos eletrônicos violentos, mas também a notícias de TV, vídeos na internet ou a filmes que retratem situações de guerra - BBC Brasil - [http://www.nytimes.com/slideshow/2008/11/18/magazine/20081123-games\\_2.html](http://www.nytimes.com/slideshow/2008/11/18/magazine/20081123-games_2.html)



(imagem 1)



(imagem 2)



(imagem 3)



(imagem 4)



(imagem 5)

Cenas familiares? Impactantes? Expressões alarmantes? Tendencionismo do fotógrafo? Não sabemos ao certo. Embora o propósito aqui não seja o de analisar profundamente estas imagens e discutir o viés escolhido pelo autor do trabalho, podemos perceber indícios/sinais de que as mídias (no caso, os videogames e as navegações pela internet), de diferentes maneiras, tocam emocionalmente as pessoas. Por isso, certamente imagens como estas nos provocam, nos instigam, nos levam a pensar também sobre as experiências do ponto de vista emocional provocadas pelas mídias.

Cabe aqui resgatar mais uma ideia de Silverstone: mesmo que se expresse no social, gerando mudanças no comportamento social, a experiência humana com as mídias não se resume às ações cotidianas e à performance corporal, as mídias, sobretudo,



interferem no inconsciente<sup>42</sup>. E, nesse sentido, o autor propõe que o estudo da mídia deve ser, ao mesmo tempo, uma tarefa humanista e humana. Humanista em sua preocupação com o indivíduo e o grupo. Humana porque implica o pensar humano sobre algo, na emergência do estranhamento, na problematização de um fenômeno a partir das relações com o contexto sócio-histórico no qual está inserido. Assim o estudo da mídia precisa navegar na fronteira entre as Ciências Sociais e as Ciências Humanas<sup>43</sup>.

É preciso dizer, contudo, que o estudo da mídia deve ir além. É preciso pensar na sobreposição, não apenas das diferentes matrizes disciplinares das Ciências Sociais e Humanas, mas também as diferentes dimensões e níveis que, entrelaçados, constituem o processo de comunicação social, como o nível histórico, social, estético e subjetivo<sup>44</sup>. Aqui, se faz necessária a interlocução com Jesus Martin-Barbero. Com um viés de pesquisa sociopolítico e influenciado pelos Estudos Culturais britânicos, este autor problematiza o estudo das mídias através da cultura. Rompe com paradigmas hegemônicos ao introduzir a necessidade de problematizar a relação entre as mídias e a sociedade a partir de noções como *trama* ou *teia* de complexidades, superando esquemas que reproduzem relações de causa e efeito, linearidade ou oposições excludentes. Barbero propõe mudar o lugar a partir do qual as perguntas são formuladas, estruturando a ideia de um *mapa noturno* (um mapa ao contrário) para refletir sobre as mídias.

---

<sup>42</sup> SILVERSTONE (2002, p. 29)

<sup>43</sup> Idem, p.10

<sup>44</sup> OROFINO (2005, p. 58)

Um mapa que sirva para questionar as mesmas coisas – dominação, produção e trabalho – mas a partir do outro lado: as brechas, o consumo e prazer. Um mapa que não sirva para a fuga, e sim para o reconhecimento da situação a partir das mediações e dos sujeitos<sup>45</sup>.

Nesse sentido, resgata a importância cultural das mídias às avessas, pois problematiza o sentido da atividade presente nos atos de consumo, ou seja, tem como foco o lado de quem recebe as mídias, e não de quem as produz, introduzindo a questão das mediações da cultura.

## **1.2 A educação escolar diante das mídias**

Se, como vimos, não podemos escapar às mídias e de modo cada vez mais intenso nossa vida está dependente dos aparatos tecnológicos, torna-se quase impossível ignorar as transformações provocadas por elas no comportamento social e na formação das pessoas. Nesse caso, cabe refletir sobre como a educação tem se relacionado com isso, uma vez que (a educação) tem relação direta com a formação e o desenvolvimento dos seres humanos.

Muitas são as formas de se definir educação. Pretendemos, neste estudo, trabalhar com a abordagem proposta por Paulo Freire (1921–1997), que entende a educação como processo de transformação do homem e do mundo.

---

<sup>45</sup> MARTIN-BARBERO (1997. p.288)

A contribuição de Paulo Freire sustenta algumas das ideias desenvolvidas neste estudo. Em diversos de seus trabalhos, Freire constantemente explicita sua preocupação com a humanização, reforçando, sobretudo, que a educação deve estar a serviço da libertação e humanização. Além de afirmar a íntima relação entre educação e humanização, considera que o processo educativo não se restringe ao âmbito da instituição escolar, mas acredita que se desenvolve nas mais diferentes práticas sociais. Outro ponto importante a ser destacado neste estudo é o fato de Freire defender a necessidade de se partir do ponto de vista do saber do aluno para qualquer processo de construção de conhecimento:

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele.<sup>46</sup>

Para este pensador, a educação é um processo ativo, centrado na iniciativa dos alunos, no diálogo e na relação dialógica, devendo ser problematizadora, crítica e voltada para a reflexão/ação<sup>47</sup>. O objetivo maior da educação é, pois, conscientizar o aluno para sua liberdade e emancipação.

---

<sup>46</sup> FREIRE (1996, p.70,71)

<sup>47</sup> Em linhas gerais, Paulo Freire entende que numa relação dialógica ao mesmo tempo em que ensina o professor aprende com a riqueza daquilo que o aluno traz; quando menciona a problematização refere-se ao fato de que os temas escolhidos para estudo devem ser coerentes com a realidade social vivida pelo aluno; crítica no sentido de

As ideias de Celestin Freinet (1896–1966) também são importantes para melhor estruturarmos os sentidos que queremos dar à educação nesse estudo. Para Freinet, a educação deve partir da atividade da criança, de seus interesses e deveria ser contextualizada com práticas sociais, ou seja, deveria proporcionar aos alunos a realização de trabalhos reais e trazer a vida para dentro da sala de aula. Centrada na criança, no diálogo e no respeito mútuo, a pedagogia de Freinet se baseia em alguns princípios: senso cooperativo, senso de responsabilidade, sociabilidade, autonomia, expressão, criatividade, comunicação, reflexão individual e coletiva, afetividade. Em sua proposta, portas e paredes deixaram de ser barreiras, e a vida entrava dentro da classe junto com a luz do Sol<sup>48</sup>. Nesse sentido, Freinet deixa claro que é preciso buscar na sociedade e na cultura os elementos necessários para uma boa educação.

Existem algumas convergências substanciais entre as pedagogias de Freire e Freinet. Para ambos, o papel da mediação adulta é fundamental. Quando, por exemplo, Freire aborda a questão da problematização e da reflexão-ação, traz implícita a ideia de que alguém (o professor) é responsável por desestabilizar o saber de outro alguém (o aluno), provocando-o, para tirá-lo do lugar onde ele está e fazê-lo avançar. Aqui, a necessidade de mediação é evidente. Também a abordagem de Freinet pressupõe mediação adulta na medida em que concebe o professor como

---

formadora para a cidadania; voltada para a reflexão-ação (espiral prática-teoria-prática), ou seja, o aluno vem para escola com sua experiência (prática), desenvolve na escola novos saberes (teoria) e, ao voltar para sua realidade, tem uma nova prática (enriquecida pela teoria).

<sup>48</sup> FREINET (1969, p.21)

aquele que, atento aos desejos de seus alunos, irá propor a atividade, colaborando ao máximo e dando-lhes orientações e os instrumentos necessários que os auxiliem no desenvolvimento eficiente de suas tarefas sociais.

Outra convergência que gostaríamos de salientar é a concepção de escola para esses pensadores. Tanto as ideias de Freire quanto as de Freire remetem a uma visão de escola como uma realidade complexa, que tem o papel social como principal questão. Um espaço social permeável que, ao mesmo tempo, influencia e é influenciado pelo meio. Espaço de emancipação e construção de cidadania. Para Freire, escola é o conjunto das relações sociais humanas. Quando expressa poeticamente seu conceito de escola, diz que:

A Escola é: o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela. Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz<sup>49</sup>.

Para Freinet, a escola é um organismo vivo, que age e interage continuamente com a comunidade na qual se localiza, sendo afetada por ela, mas também sendo capaz de transformá-la<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> FREIRE (www.paulofreire.org)

<sup>50</sup> FREINET (1989).

Uma última convergência que merece destaque especial neste estudo se refere ao papel da comunicação. Ambos estão voltados para uma educação humanizadora e ativista, em que a questão do diálogo é elemento central. Sendo assim, podemos pressupor que, tanto para um quanto para outro, a linguagem, a comunicação e os elementos comunicacionais formam eixos fundamentais de suas propostas educativas.

Por essas e outras aproximações, eles são considerados referências da Pedagogia no campo da Mídia-Educação, conforme Rivoltella sugere e Fantin sintetiza:

A comunicação está no centro de muitas idéias de educação em alguns pressupostos da pedagogia freireana: no estilo e presença do educador cujo pensamento está em comunicação com a realidade; como espaço em que acontece o diálogo educativo; como materiais (fotografia, filmes, cartazes, etc.) através dos quais acontece a intervenção educativa que propicia a reflexão sobre a codificação-decodificação [...]; e como instrumento de libertação do sujeito na medida em que as técnicas de comunicação e leitura propiciam um novo acesso ao mundo. [...]

Por sua vez, na pedagogia freinetiana e no movimento do ativismo pedagógico em que se insere, as técnicas de comunicação são ainda mais explícitas, pois seu pensamento central reside na relação existente entre vida e escola e na centralidade que as técnicas didáticas assumem no interior dessa relação, diz Rivoltella. [...] Contemporânea aos desafios de seu tempo, a pedagogia freinetiana se traduzia na necessidade de criar instrumentos novos de pesquisa e de estudos, materiais tipográficos, livros especiais, rádio, disco, cinema, laboratórios, oficinas, etc., pois Freinet estava persuadido

de que para se adaptar verdadeiramente à riqueza movediça do mundo moderno, a escola deverá fazer do rádio, como do cinema, uma das ferramentas escolares mais ricas de exaltantes possibilidades. Considerando que esse texto foi escrito em 1943, se atualizarmos esse raciocínio para hoje, essas observações serão válidas para outros meios como a televisão, o computador e as redes da internet<sup>51</sup>.

Ainda refletindo sobre educação, ensino, escola e comunicação, vamos encontrar autores que, mesmo sem mencionar de maneira direta e explícita, abrem possibilidades de pensar a necessidade de inclusão das mídias nos processos educativos, porque compreendem as escolas como organismos vivos e porque entendem que os conteúdos a ser trabalhados precisam ter nexos com a cidadania.

Deslizando pelos termos educação (voltada à formação e ao desenvolvimento de um ser humano) e ensino (ação ou arte de transmitir os conhecimentos a um aluno), Edgar Morin introduz a ideia de ensino educativo. A missão desse ensino não é transmitir o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre<sup>52</sup>. Essa perspectiva aponta para a inadequação entre os saberes fragmentados, compartimentados por disciplinas e as realidades cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetárias. Critica a hiperespecialização, na medida em que

---

<sup>51</sup> FANTIN (2006. p.74,75, 76,77)

<sup>52</sup> MORIN (2001)

impede de ver o global e coloca o desafio da complexidade que permite construir formas de investigação, posicionando e pensando os fenômenos em seu contexto. A complexidade está na base, constitui a natureza das coisas, do pensamento, da ação, da organização, o que significa que não podemos fazer com que desapareça<sup>53</sup>.

Enfrentar a complexidade dos fenômenos significa compreender o que é tecido junto, sem separação entre ciência e filosofia, razão e emoção, real e imaginário, técnica e homem. Por esse viés, podemos compreender que é impossível deixar a mídia fora da escola, uma vez que é elemento constitutivo da experiência humana. A mídia, queiramos ou não, faz parte da vida das pessoas, e se essas pessoas vão à escola, não há como pensar a mídia separada desse contexto. Ao contrário, há que entendê-la nesse espaço com toda sua complexidade, enfrentando as contradições que lhe são inerentes de forma conjunta.

Algumas ideias da pensadora Hanna Arendt (1906–1975) nos fornecem pistas para pensarmos a inclusão da mídia na escola. Arendt considera que é função da escola ensinar às crianças como o mundo é, defendendo que cabe aos adultos conduzi-las. A educação tem a tarefa de receber as crianças num mundo que já existe, que tem linguagens, histórias, culturas, modos de conviver e pensar. Quando se apropriam dessa herança, as crianças têm condições de compreendê-la como suas, e, como isso, poderão dar continuidade a esse legado, seja conservando-o, seja transformando-o. “Na medida

---

<sup>53</sup> MORIN apud PERRENOUD (2001)



em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele” , diz Arendt.<sup>54</sup>

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.<sup>55</sup>

Segundo essa ideia, podemos supor que as mídias necessariamente devem fazer parte do trabalho escolar. Se o papel da educação é apresentar o mundo (com suas linguagens, histórias, culturas), como deixar a mídia de fora, se vivemos num mundo midiático? Por esse viés, é possível resgatar o papel da educação no sentido de problematizar, contextualizar, preparar para a recepção e viabilizar o uso reflexivo das mídias.

Contudo, na prática, cabe pensar sobre como a educação escolar tem contribuído para esse processo específico de ensino e aprendizagem. Muito mais do que ter uma pluralidade de meios à disposição, é preciso, como vimos, de mediação adulta. Como a

---

<sup>54</sup> ARENDT (1990, p.239).

<sup>55</sup> Idem, p.247.

escola tem respondido a essa complexa tarefa? Como aproveita os recursos que as mídias oferecem? De que modos incorpora a cultura midiática em seu cotidiano? Como agrega as transformações provocadas pelas mídias? O que faz com os saberes das crianças e dos adolescentes nesse sentido? Como promove a preparação para a recepção das mídias? Que mecanismos usa para potencializar a produção? Enfim, estas, entre outras, são questões essenciais que compõem a formação das crianças e adolescentes em relação às mídias e, portanto, competem à educação escolar. Contudo, como, de fato, a escola tem encarado as mídias?

Talvez o mais crucial a ser enfatizado aqui é o fato de que, na maioria das vezes, a educação escolar se movimenta, fundamentalmente, no sentido de tentar negar a importância das mídias como elemento central na cultura. Atuando na direção contrária do que sugere Silverstone (2002), a escola tem se esforçado para escapar às mídias. Utiliza-se, para tanto, de mecanismos diversos. Tenta ignorar e mostra sua resistência (criticando ou subestimando os textos midiáticos). “A escola desvaloriza a imagem e toma as linguagens audiovisuais como negativas para o conhecimento. Ignora a televisão, o vídeo; exige somente o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico [...]”<sup>56</sup>.

O modelo de comunicação aceito pela escola é o do texto impresso. Na educação escolar, o que vale, de fato, é o que está escrito. As outras linguagens, quando aparecem, são usadas como coadjuvantes ou como entretenimento. A escola encarna e

---

<sup>56</sup> MORÁN apud OROFINO (2005, p.67).

prolonga, como nenhuma outra instituição, o *regime do saber* que institui a comunicação do texto impresso; desconfia da imagem, devido à sua irrefreável polissemia e tenta controlá-la, subordinando-a ao ofício da mera *ilustração do texto escrito*.

Explicitando melhor essa ideia, Barbero afirma que esse modelo de comunicação se reforça principalmente porque a escola se coloca na defensiva, defasando-se aceleradamente dos processos de comunicação que hoje dinamizam a sociedade. Primeiro, porque se nega a aceitar o *descentramento cultural* que atravessa o que tem sido o seu eixo tecnopedagógico, o livro. Em segundo, porque ignora que a sociedade, como *transmissora* de conhecimento, conta hoje com outros dispositivos de armazenamento, classificação, difusão e circulação muito mais versáteis, disponíveis e individualizados que a escola. Terceiro, porque atribui a crise de leitura entre jovens unicamente à sedução que exercem as tecnologias, poupando-se de rever e de compreender a *transformação dos modos de ler* decorrentes da pluralidade e heterogeneidade de textos que hoje circulam. Quarto, porque se impede de interatuar com o *saber disseminado* pelos meios de comunicação (uma vez que os considera como algo exterior à cultura), desqualificando e discriminando esse saber<sup>57</sup>.

As atitudes pedagógicas decorrentes dessa postura defensiva aparecem em práticas muito comuns no cotidiano das escolas. Não raro, nos deparamos com a ausência, a não-aceitação, a desconfiança e a crítica explícita a qualquer textualidade diferente da impressa (professores que se negam a usar qualquer outro texto

---

<sup>57</sup> BARBERO (2004, p. 336, 337, 338).

que não seja o livro em nome da garantia da cientificidade, da preservação da cultura e dos conhecimentos acumulados historicamente).

Também é frequente a negação velada, ou seja, outras textualidades entram, porém não são tratadas como tal; são, ao contrário, artificializadas, desconsideradas em suas especificidades, ficando a serviço do texto impresso.

Um exemplo bastante comum disso – embora não comprovado empiricamente por meio de pesquisas acadêmicas, mas recolhido de observações espontâneas da pesquisadora de situações escolares – é o que podemos observar nas imagens 7 e 8<sup>58</sup>.



Imagem 7<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Trata-se, pois, de um conhecimento tácito usado neste contexto como tentativa de ilustração e elucidação das afirmações expressas no texto. Cabe ressaltar que, outros exemplos dessa natureza aparecerão neste texto cumprindo o mesmo objetivo (ilustrar, elucidar uma idéia)

<sup>59</sup> Imagem extraída de uma situação de sala ocorrida em uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental de 9 anos da rede municipal de Águas Mornas, durante observação da pesquisadora no ano de 2007.

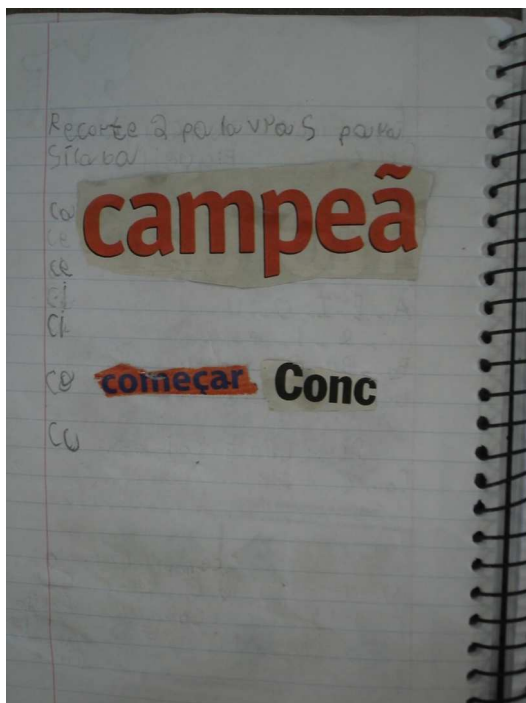


Imagem 8<sup>60</sup>

Aqui, a professora solicita revistas e jornais, não para que seus alunos interatuem com o que dizem os textos (isto, nesse caso, não importa), mas especialmente para encontrar letras ou sílabas (atividade de reforço para a alfabetização). Constantemente, também são levados filmes para a sala de aula para suprir a falta de um professor ou para as aulas de educação física quando o dia está chuvoso. Não raro, nessas ocasiões, a escolha dos filmes é aleatória, não há nem uma espécie de intervenção pedagógica nem antes e nem depois do filme. Também nessa direção, entram as apresentações de Power-Point, nas quais a única mudança feita é

---

<sup>60</sup> Idem.

uma alteração de formato de um conteúdo a ser ensinado. Há ainda as músicas ensinadas às crianças para a memorização de letras ou numerais, ou para que seja obedecida uma determinada comanda (quem não se lembra das cantigas como “*meu lanchinho*” ou “*guarda-guarda*”...). Sem falar nos jogos eletrônicos que (quando conseguem um mínimo espaço na escola) entram nos momentos de lazer, para passar o tempo, distrair, divertir, recompensar. Às vezes, dependendo dos jogos, podem até vir a ser úteis no ensino de algum conteúdo escolar.

Nessa direção, poderíamos citar também muitos outros exemplos<sup>61</sup>. Contudo, a intenção aqui foi evidenciar que, na maioria das situações<sup>62</sup>, o texto midiático aparece como coadjuvante do processo de ensino, não sendo explorado em sua especificidade e potencialidade. As potencialidades são, ao contrário, ignoradas (e por isso desperdiçadas) pela escola.

Como afirma Orofino (2005):

Enquanto pais e educadores, muitas vezes optamos pelo silêncio em vez do diálogo, pois não conhecemos o universo cibernético

---

<sup>61</sup> É necessário destacar que esta não é uma postura isolada, decorrente da vontade pessoal de cada professor. Ao contrário, traz resquícios de concepções de educação mais abrangentes (em especial da concepção inoculatória). Ou seja, a maneira como os professores reagem, reflete as diferentes maneiras como as mídias vêm sendo tratadas pela educação. Para saber mais, cabe consultar o primeiro capítulo do livro *Mídia-Educação* de Monica Fantin (2006). Nesse texto (especialmente no item “Aspectos históricos e conceituais”) a autora faz um apanhado da trajetória histórica em relação aos pensamentos e práticas de Mídia-Educação que norteiam as ações dos educadores. Em Martín (2008) também aparecem referências nesse sentido.

<sup>62</sup> É importante dizer aqui que, obviamente existem experiências diferenciadas (que interatuam com diferentes textualidades), desenvolvidas tanto nas escolas como nos movimentos sociais. Entretanto, nem sempre estas experiências estão devidamente documentadas, estudadas, divulgadas e, principalmente, reconhecidas e acessíveis à grande maioria dos educadores, constituindo-se muito mais como práticas isoladas.

por onde as mentes criativas de nossos filhos e alunos navegam horas e horas a fio nos confins do mundo digitalizado do computador, da internet e da tela da tv.<sup>63</sup>

Comportando-se desta forma (negando ou artificializando o uso), a escola se distancia, não dialoga, de fato, nem com as mídias e muito menos com aquilo que elas podem provocar nas pessoas. Infelizmente, assim, se protegendo contra, a escola deixa de refletir sobre a possibilidade de que

[...] o ciberespaço apóia muitas tecnologias intelectuais que desenvolvem a **memória** (através de base de dados, hiperdocumentos, web), a **imaginação** (através de simulações visuais interativas), o **raciocínio** (através da inteligência artificial, simulação), a **percepção** (imagens, computadores de dados e telepresença generalizada) e **criação** (palavras imagens, música e processadores de espaços virtuais)<sup>64</sup>.

Contudo, uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que, ao contrário de desprezar, respeite e estructure suas ações a partir daquilo que o aluno já traz. E, nesse caso, é impossível deixar de considerar que a cultura midiática é uma das primeiras culturas do aluno.

O papel da escola, nesse contexto, seria fazer com que tantos as crianças, quanto os jovens e os adultos, pudessem passar dessa cultura primeira à cultura elaborada. Esse seria um processo dialético no qual uma não

---

<sup>63</sup> OROFINO (2005, p. 46).

<sup>64</sup> LÉVY (2000, p. 64)

eliminaría a outra, mas lhe acrescentaria uma explicação mais completa.<sup>65</sup>

É, pois, esta visão integrada, que convive com diferentes textualidades, porque fomenta e sustenta o diálogo entre cultura escolar e cultura midiática, que nos move a pensar na relação da escola com as mídias. Essa visão implica o reconhecimento da escola como espaço de recepção crítica e de produção dessas mídias. O questionamento de Martín-Barbero nos ajuda a sintetizar a questão:

Que deslocamentos cognitivos e institucionais estão exigindo os novos dispositivos de produção e apropriação do conhecimento a partir da interface que enlaça as telas domésticas da televisão com as laborais do computador e as lúdicas do videogame? Está a educação se encarregando dessas indagações? E, se não o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimento?<sup>66</sup>

É sob esse viés que nos aproximamos de uma concepção de Mídia-Educação.

### **1.3 De que Mídia-Educação estamos falando?**

É impossível pensar no campo da Mídia-Educação sem fazer escolhas. É preciso, antes de mais nada, deixar claro o que consideramos importante priorizar quando tratamos do assunto.

---

<sup>65</sup> GADOTTI apud OROFINO (2005, p.23)

<sup>66</sup> MARTÍN-BARBERO (2001, p.30)



Como pode a escola mediar a relação dos estudantes com as mídias? Em outras palavras, que caminhos parecem possíveis para a escola no que se refere à Mídia-Educação? Obviamente, ao formularmos questões como estas, reforçamos a crença na importância da mediação adulta diante das interações com as mídias, valorizando o papel da escola na formação dos sujeitos. As interlocuções anteriores certamente já deram algumas pistas sobre os pontos de partida para refletir sobre esta mediação. Quando citamos Barbero evidenciando a importância da mediação e da necessidade de pensar as mídias tendo como foco o lado de quem as recebe, não de quem as produz, chamamos a atenção tanto para a necessidade de problematização dos atos de consumo quanto para a aposta no consumidor crítico (que não recebe passivamente o que lhe é oferecido). E, em decorrência disso, qualquer abordagem de Mídia-Educação implica também considerar as mediações da cultura.

Contudo, muitas são as formas de entender a Mídia-Educação. Para Rivoltella, a de Mídia-Educação se situa no “[...] particular âmbito da ciências da educação e do trabalho educativo que consiste em produzir reflexões e estratégias operativas considerando as mídias como recurso integral para a intervenção formativa” e pode se manifestar em três contextos: metodológico, crítico e produtivo<sup>67</sup>. No contexto metodológico ou tecnológico: a Mídia-Educação é vista como um recurso didático para a educação, pensada no sentido de fazer educação com os meios; no contexto crítico, a atuação se dá como forma de educação sobre os meios ou

---

<sup>67</sup> RIVOLTELLA Apud FANTIN (2006. p.69 e 85)

educação para as mídias, envolvendo diversas instâncias educativas; no contexto produtivo, é entendida no sentido de fazer educação através dos meios ou dentro das mídias. Na perspectiva do contexto produtivo, as mídias são usadas como linguagem e, enquanto tal, consituem-se em formas de expressão e produção, cujos significados precisam ser compreendidos para uma interação crítica e criativa<sup>68</sup>. Assim (para este autor), a Mídia-Educação não é vista como um momento fragmentado num contexto educativo, mas, mais do que isso, é incorporada aos diversos momentos do cotidiano, uma vez que sempre lidamos com linguagens, ou seja, sempre aprendemos *através* das mídias (*com* ou *sobre elas*). Nesse caso, a educação torna-se Mídia-Educação.

Destacamos o contexto produtivo acima mencionado como forma de sustentar nossas reflexões sobre um caminho possível para a escola mediar a relação dos estudantes com as mídias, compreendendo que “[...] as práticas de Mídia-Educação dizem respeito à sua concepção como objeto de estudo, como instrumento de aprendizagem e como forma de cultura”<sup>69</sup>.

Nesse sentido, defendemos a ideia de enfoques pedagógicos que criem contextos de aprendizagem voltados para um consumo cultural crítico e criativo. Entendemos que as ações da escola devem capacitar para a apreciação e a recepção ativas, pois, se as crianças não têm uma mediação adulta sistemática que as auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem (ou ao que navegam, jogam...), a precariedade da reflexão

---

<sup>68</sup>FANTIN (2006)

<sup>69</sup> Idem (p.86)

sobre linguagens, conteúdos, interesses econômicos impede que a compreensão dessas crianças seja mais rica<sup>70</sup>.

Assim, ao contrário dos exemplos de práticas escolares mencionados anteriormente, acreditamos que a escola deveria ser um espaço onde os usos das mídias fossem problematizados, onde fossem possíveis a promoção e a compreensão das diferentes textualidades estruturadas pelas mídias (algo muito mais complexo do que a aceitação ou a resignação passiva), onde fosse possível entender que as mídias produzem significados e que contribuem para interpretação do mundo, enfim, onde, ao invés de ser descartadas ou ignoradas, as mídias fossem entendidas como elementos da cultura e, portanto, imprescindíveis para o exercício da cidadania.

Assim, a escola, preocupada com o enriquecimento cultural dos que dela fazem parte, certamente apoiaria e exploraria intencionalmente a multiplicidade de linguagens, viabilizando o uso de todos os meios e tecnologias disponíveis (computador, internet, jogos eletrônicos, cinema, fotografia, vídeo, livro, CD, DVD...), construindo com as mídias uma relação saudável, positiva, investigativa, crítica e unificada com outras formas de representação (o desenho, a escultura, a dança, o teatro, a corporeidade...). Este “paradigma ecológico” da Mídia-Educação – que supõe educar *com*, *sobre* e *através* de todos os meios – propõe uma concepção integrada das mídias, utilizando os meios adequados em relação ao que se pretende. Nessa perspectiva, o objetivo do trabalho educativo na escola também não se restringe

---

<sup>70</sup> GIRARDELLO Apud FANTIN (2006, p. 27)

ao laboratório multimídia ou a momentos especialmente dedicados às mídias, mas ultrapassa fronteiras, porque supõe uma ação contextualizada em muitos momentos e espaços, possibilitando que a criança estabeleça interações e construa relações e significações<sup>71</sup>.

Além de entender que as mídias devem ser educativamente abordadas de forma integrada e contextualizada com os demais aprendizados escolares, pensar a Mídia-Educação na perspectiva de um contexto produtivo requer a compreensão de que é preciso ir além do uso e da capacitação instrumental. Sob esse enfoque, como vimos, as mídias são usadas como linguagem e, enquanto tal, consistem-se em formas de expressão e produção, cujos significados precisam ser compreendidos para uma interação crítica e criativa. Dessa forma, é fundamental que as práticas estejam voltadas para a reflexão das textualidades e das experiências promovidas pelas mídias. Talvez aí esteja um dos maiores desafios para a educação: identificar, valorizar e redimensionar as potencialidades dessas novas textualidades. Esse movimento implica, na escola, assumir as mídias em toda a sua riqueza e complexidade, ou seja, interpretando signos, buscando sentidos e produzindo significados.

Considerando a especificidade de cada meio, os códigos multifacetados e a multiplicidade de significados possíveis, as modalidades para exploração das textualidades são diversificadas e amplificadas. Mesmo sendo um campo novo, vêm sendo desenvolvidas modalidades de análise de mídia, nas quais alguns

---

<sup>71</sup> FANTIN (2006 -2)

aspectos-chave se tornam elementos fundamentais: agência (quem comunica e por quê); categorias (tipo de texto); tecnologias (como se produz); linguagem (como significa); representações (que representações); público (sentidos de recepção)<sup>72</sup>. Cabe salientar que esta modalidade faz parte do Currículo de Mídia-Educação proposto pelo British Film Institute (BFI) de Londres.

A partir de uma experiência da pesquisadora<sup>73</sup>, que ilustra um pouco a possibilidade de exploração da textualidade da fotografia, podemos refletir a esse respeito: após um evento (em que a turma estava presente), o professor descarregou as fotos das câmeras digitais tiradas durante o evento e convidou o grupo para, na sala informatizada, fazer a leitura do material recolhido; primeiramente, os alunos foram orientados para estabelecer relações entre o que de fato aconteceu e o material fotográfico disponível (até que ponto as fotos retratavam o evento? Por quê?); a seguir, foi feita a solicitação para a busca de alguns indícios nas fotos que rerepresentavam situações, de fato, ocorridas; finalmente, foi lançado o desafio de selecionar e organizar as fotos de modo a relatar o evento. Em outro caso<sup>74</sup>, ao propor uma saída de estudos, a professora sugeriu ao grupo de crianças que documentasse a saída com fotografias, registrando detalhes sobre a cultura dos pescadores (assunto que vinha sendo abordado em sala); antes da saída, porém,

---

<sup>72</sup> BAZALGETTE, Apud FANTIN (2006, p.47).

<sup>73</sup> Mais uma vez aqui, os exemplos são extraídos da observação informal de situações de sala de aula, configurando-se num conhecimento tácito da pesquisadora. Nesse caso específico, trata-se de uma turma de 2º ano de Ensino Médio de uma escola privada de Florianópolis, na aula de Língua Portuguesa (usado aqui somente para ilustrar a reflexão sobre exploração da textualidade).

<sup>74</sup> Nesse caso 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada. Parte de desse trabalho aparece documentado no site [www.autonomia.com.br](http://www.autonomia.com.br) (dia-a-dia)

convidou um fotógrafo para conversar sobre fotografia (ângulos, focos, captura de detalhes...) e instrumentalizar o grupo. Em ambos os casos, os professores se arriscaram a levar a fotografia a sério e, desta forma, caminharam para a reconceitualização de sua ação didática no que se refere à educação para as mídias, trabalhando na pesquisa de objeto de estudo e ferramenta.

Tentando vincular essa reflexão com meu objeto nesse estudo (os videogames/jogos de computador), gostaria de resgatar também um exemplo que, embora não tenha sido uma ação intencional de um adulto para exploração da textualidade do videogame, aponta para a reflexão nessa direção<sup>75</sup>. Trata-se da coreografia de apresentação de uma equipe para a abertura das olimpíadas numa escola da rede privada de Florianópolis ocorrida no ano de 2008. Os estudantes, juntamente com o professor, tinham como tarefa organizar sua equipe (bandeira, camisetas, grito de guerra, coreografia...) em torno do tema: “Renove-se!”. Um grupo do 1º ano do Ensino Médio optou por elaborar o trabalho em torno de um jogo de videogame: Mario Bros<sup>76</sup>. O nome da equipe, assim como a

---

<sup>75</sup> Trata-se de uma situação observada em uma turma de 1º ano de Ensino Médio uma escola privada de Florianópolis.

<sup>76</sup> **Mario Bros.** é um jogo de [arcade](#) feito pela [Nintendo](#) e lançado em [1983](#). Posteriormente o jogo foi lançado para consoles domésticos. Esse jogo é o primeiro onde o nome do herói [Mario](#) aparece no título, o separando assim da série [Donkey Kong](#) para estrelar seu jogo solo. *Mario Bros.* também apresenta aos jogadores [Luigi](#), o irmão de Mario. Nesse jogo Mario é um encanador com a missão de exterminar pragas que estão saindo pelos canos da cidade. O sucesso desse jogo deu origem a série [Super Mario Bros.](#), onde o herói explora um rico e elaborado mundo de fantasia.

estampa das camisetas e da bandeira, era Yoshi<sup>77</sup>. Argumentando sobre a vinculação dessa ideia com o tema da olimpíada, o grupo claramente fez referência a uma renovação no jeito de as pessoas jogarem com o uso do videogame. A coreografia montada e apresentada pelo grupo na abertura do evento representava uma situação de jogo. Para esclarecer: é um jogo de plataforma em que existe apenas um único cenário e as plataformas permanecem na mesma posição durante todo o jogo. O objetivo de cada nível é “chutar todas as pragas”. Mario pode correr para esquerda e direita, e pular. O principal método usado para atacar os inimigos é bater nas plataformas pela parte de baixo. O inimigo que estiver no local atingido da plataforma é virado de cabeça para baixo e impossibilitado de se mover temporariamente. Depois de virar o inimigo, Mario deve chutá-lo. Se Mario não conseguir chutar o inimigo a tempo, ele acorda, vira-se e volta a andar. E foi exatamente assim que a coreografia aconteceu. Tinha uma pessoa representando o Mario, uma representando o Yoshi, outra, o Luigi, outra, a princesa Peach, que precisava ser salva de um temido vilão, o Browser<sup>78</sup>. Sem contar ainda com as pessoas que representavam as interrogações do jogo (caixas com desafios ou bônus-surpresa que se abriam.)<sup>79</sup>. Enfim, toda a coreografia transcorreu como o enredo de um jogo, e, depois de toda a emocionante trajetória, o Mario resgata a Peach, e o Browser é derrotado. Não é necessário

---

<sup>77</sup> Yoshi, um dinossauro, é um personagem do jogo Mario Bros. Atua como cúmplice do herói Mario. Yoshi sempre aparece com muitas habilidades diferentes que são úteis sempre que Mario precisa.

<sup>78</sup> O Luigi é irmão do Mario e, enquanto tal está sempre ao seu lado; a Peach é a princesa que precisa ser salva; O Browser é o vilão que captura a Peach.

<sup>79</sup> Uma característica do jogo é aparecer mensagens, ora positivas, ora negativas durante o jogo.

dizer que foi a coreografia mais aplaudida e comentada por todas as crianças e adolescentes que a assistiram.

Como mencionei, certamente essa atividade não tinha como intenção a exploração da textualidade de uma mídia. Mas, certamente, isso aconteceu. Para conseguir elaborar todo o trabalho, o grupo precisou analisar e compreender o enredo, identificar elementos marcantes, descrever e sintetizar ideias, caracterizar os personagens, tomar decisões sobre como comunicar, usando outras linguagens. Retomando os aspectos-chave para análise de textos midiáticos propostos por Bazalgette, podemos visualizar alguns movimentos nessa direção assumidos pelo grupo, ainda que de forma não intencional em relação à sistematização dos referidos aspectos-chave. Ou seja, foi necessário refletir sobre o tipo de texto, transformando-o em uma nova linguagem, verificar a tecnologia usada no original e adaptá-la ao novo formato, analisar as representações feitas e recriá-las, refletir sobre o público a ser atingido e buscar os recursos necessários para tal tarefa. Com certeza, muitos exercícios foram feitos no sentido de desvendar os meandros desse texto midiático. E mais, posso afirmar com segurança que a postura do grupo diante do jogo do Mario Bros foi tanto crítica quanto criativa.

Sob esse viés, cabe recorrer novamente a Fantin (2006), quando afirma que

[...] educar para as mídias [...] implica a adoção de uma postura “crítica e “criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais, para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para



interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também.<sup>80</sup>

Sendo assim, o foco central do trabalho com as mídias na escola seria sua dimensão comunicativa e cultural. E, nessa perspectiva, o entendimento de Mídia-Educação “[...] se refere a uma possibilidade de educar ‘sobre’ os meios, ‘com’ os meios e ‘através’ dos meios, a partir de uma perspectiva crítica, instrumental e produtiva”, conforme propõe o professor e pesquisador italiano Pier Cesar Rivoltella (2005)<sup>81</sup>. Para este autor, a relação das mídias com a sociedade deveria interferir no trabalho educativo em três sentidos:

[...] do ponto de vista alfabético (sendo as mídias protagonistas da interação social e da transmissão cultural, a educação não pode deixar de trabalhar sua linguagem, assegurando seu conhecimento e uso); do ponto de vista metodológico (sendo as mídias um novo hábitat cultural, a educação não pode ignorar esse aspecto, limitando-se às mediações tradicionais); e do ponto de vista crítico (além de saber usar as mídias, há que ter consciência reflexiva e responsável de que a paisagem midiática não é só suporte tecnológico, mas também cultura)<sup>82</sup>.

Certamente que fazer Mídia-Educação nessa perspectiva vai contribuir para uma alfabetização midiática. Mas, de fato, o que significa estar alfabetizado midiaticamente?

---

<sup>80</sup> FANTIN (2006, p. 31)

<sup>81</sup> RIVOLTELLA Apud FANTIN (2008, p.72)

<sup>82</sup> FANTIN (2006, p.36)

Muitas são as contribuições que tentam dar conta dessa questão. Um primeiro olhar pode estar voltado para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever com imagens (alfabetização audiovisual). Com a evolução da WEB 2.0 (e o consequente desenvolvimento da ideia de rede), Martín<sup>83</sup> amplia essa questão, tecendo reflexões sobre alfabetização digital e multimídia. Transcende, desta forma, a noção de desenvolvimento do conjunto de destrezas básicas puramente instrumentais e aponta para questões de uso social e práticas de cidadania. Entende que a ideia de alfabetização atual se vincula à preparação para viver plenamente na “sociedade 2.0”, uma espécie de “alfabetização para a internet”, definida como a capacidade de acessar e utilizar os recursos interconectados e de compreender e utilizar a informação de fontes diversas e múltiplos formatos<sup>84</sup>. Faz-se necessário considerar ainda que é preciso ir além do desenvolvimento das destrezas relacionadas à navegação e ao uso da rede, enfatizando questões relacionadas à criação digital e multimídia como princípio básico da alfabetização digital e o desenvolvimento da capacidade para formar e saber atuar numa comunidade virtual ou numa rede no ciberespaço.<sup>85</sup> Sobre essas destrezas, Manuel Castells (2008)<sup>86</sup> acrescenta que, “[...] na sociedade da Internet, o complicado não é saber navegar, mas sim saber onde ir, onde buscar o que se quer encontrar e o que se fazer com o que se encontra. E isto requer educação”. Assim, vai sendo possível reconhecer a necessidade da

---

<sup>83</sup> MARTÍN (2008).

<sup>84</sup> GILSTER (1997) apud MARTÍN (2008).

<sup>85</sup> MARTÍN (2008, p. 105)

<sup>86</sup> CASTELLS (2008) apud MARTÍN (2008, p.108)

dimensão crítico-reflexiva quando se pensa em alfabetização digital ou alfabetização multimídia, ou alfabetização 2.0.

El simple uso de los nuevos medios no puede ser el principal objetivo de los sistemas educativos. Proponemos que las autoridades educativas de los distintos gobiernos planteen una integración curricular de las TIC que vaya más allá de la preparación para su utilización y de su uso como recursos didácticos. La alfabetización digital crítica que propugnamos estaría más centrada en la capacitación de las personas para vivir, desarrollarse y participar plenamente en la sociedad del tercer milenio: en la formación de “usuarios 2.0” de las futuras redes sociales, personas que, tanto en su vida “real” como “virtual”, contribuyan a la creación de un mundo más justo<sup>87</sup>.

Pensar desta forma implica redimensionar concepções sobre o que significa estar alfabetizado no contexto midiático atual. Parece claro que, diferente de algumas décadas atrás, hoje precisamos desenvolver múltiplas alfabetizações. Nesse sentido, cabe resgatar aqui reflexões sobre os conceitos de *literacy*, *media literacy* e das *multiliteracies*.

Para a professora e pesquisadora Magda Soares, em linhas gerais, a palavra *literacy*, letramento ou literacia refere-se à apropriação das práticas sociais que envolvem a leitura e escrita; remete à condição de letrado; ao uso social das habilidades de ler e escrever<sup>88</sup>. “Literacy pode ser entendida como condição que o sujeito adquire em virtude de não apenas saber ler e escrever, mas

---

<sup>87</sup> MARTIN (2008, p.116-117)

<sup>88</sup> SOARES (2005).

ter se apropriado da dimensão social da escrita, incorporando-a em seu viver, transformando-se”<sup>89</sup>. Muitas vezes, a autora utiliza esses termos no plural, deixando entendido que existem diferentes tecnologias de escrita.

O movimento de transcender a questão da leitura e da escrita no texto impresso, incluindo as gramáticas audiovisuais, digitais, musicais, plásticas, cênicas, corporais, entre outras, gera o uso do conceito de *multiliteracies*. Cabe reafirmar que, para o sujeito ser letrado, não é suficiente desenvolver habilidades nessas diferentes linguagens. Mais do que isso, o que importa é o que o sujeito faz com essas habilidades num determinado contexto social. Assim, evidencia-se ainda mais a ideia da necessidade de investimento na construção da cidadania real e virtual.

Também nessa direção, cabem as reflexões de Buckingham ao se referir à *media literacy*. Para ele, “[...] as diferentes literacias exigidas pelos diferentes meios envolvem habilidades específicas e estão relacionadas às diferentes formas de usos e interpretações em níveis macro e micro [...] *media literacy* é uma forma crítica de literacia crítica”<sup>90</sup>.

Para finalizar, uma reflexão do chileno Martin Hopeyan que, certamente, sintetiza boa parte do que estivemos falando até aqui em relação aos objetivos centrais da Mídia- Educação: Ele se refere aos “códigos da modernidade”, que hoje requer uma

---

<sup>89</sup> SOARES (2002) apud FANTIN (2008).

<sup>90</sup> BUCKINGHAM (2005) apud FANTIN (2008, p.76).

sociedade democrática; formar *recursos humanos*, construir *cidadãos* e desenvolver sujeitos *autônomos*<sup>91</sup>.

#### **1.4 Videogames: que textos midiáticos são estes?**

Nos itens anteriores, ocupamo-nos com a introdução da ideia de letramento e literacia para o campo das mídias. Este movimento implica o entendimento de que os materiais midiáticos contêm códigos a serem decifrados, significados a serem desvendados, linguagens a serem apropriadas, ou seja, o uso autônomo e competente destes materiais implica o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, torna-se pertinente supor que os materiais midiáticos possuem textualidades. Possuem, portanto, uma dimensão discursiva, ou seja, são textos que comunicam ideias.

Partindo dessa ideia, vale pensar, sobre quais seriam os códigos e significados dos videogames. Será que faz algum sentido pensar em alfabetização/letramento em relação a essa mídia? Videogames podem ser considerados textos midiáticos?

Inicialmente, talvez seja conveniente pautar nossa reflexão sobre uma concepção de texto, a fim de estabelecer algumas delimitações necessárias às reflexões que pretendemos desenvolver em relação aos videogames. O professor e linguista Wanderley Geraldi, ao aprofundar o significado do objeto texto, considera que um texto é o produto de uma atividade discursiva no qual alguém

---

<sup>91</sup> HOPENHAYAN apud BARBERO (2004, p.352)

diz algo a alguém<sup>92</sup>. Tentando demarcar seu objeto de estudo, este autor deixa claro que sua abordagem se refere ao texto escrito: “Um texto é uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado”<sup>93</sup>.

Contudo, mesmo reconhecendo a especificidade da abordagem do autor, acredito ser possível partir dessa definição para tecer algumas considerações em relação aos videogames.

Em primeiro lugar, também parece válida para essa mídia a ideia de que alguém diz algo a alguém. Ora, se pensarmos no processo de criação de um videogame, facilmente reconhecemos que os desenvolvedores estruturam um discurso, criam um enredo a ser compreendido pelo jogador. Esse enredo é o que permite a jogabilidade. A forma como são organizadas as imagens, os desafios e obstáculos a serem vencidos, a estrutura sonora, são alguns exemplos de como os criadores tornam suas ideias comunicáveis aos jogadores.

Uma segunda ideia, decorrente da primeira, que também pode ser aplicável aos videogames é a de seqüência. Embora o autor trabalhe com seqüência verbal escrita, qualquer texto pode se referir a uma seqüência icônica, uma seqüência de cores... E, facilmente, nos videogames, podemos identificar seqüências de ideias (algumas bastante simples, outras bem mais complexas). Por vezes, a seqüência é expressa na forma de aprofundamento do desafio a ser alcançado (ou seja, a seqüência se dá por meio da complexificação do desafio, da mudança de etapa, do acúmulo de

---

<sup>92</sup> GERALDI (1997. p.98).

<sup>93</sup> Idem. p.100

pontos), em outros jogos esse sequenciamento acontece, de maneira mais explícita, pelo próprio desenrolar do enredo do jogo (aparecem situações inusitadas para serem enfrentadas, novos personagens são acrescentados, trajetórias diferenciadas são apresentadas...). O fato é que, até mesmo num jogo aparentemente descompromissado com qualquer enredo sequencial, existe sequência, na medida em que as ações a serem desenvolvidas num jogo são encadeadas, ou seja, uma ação terá necessariamente relação com a ação anterior e influenciará a ação posterior. Não se trata de uma justaposição de ações sem ligações entre si. Mas, ao contrário, há em todo videogame uma coerência que forma um todo. Murray aprofunda essa noção de sequência e destaca que é incorporada uma narrativa clássica de conto de fadas: envolvendo perigo e salvação. Contudo, conforme afirma Murray (2003), esta sequência não é linear, mas “multissequencial” e “multiforme”. “Histórias multissequenciais proporcionam ao interator a habilidade de navegar por um arranjo fixo de eventos de diferentes maneiras, todas elas bem definidas e significativas”<sup>94</sup>. Os videogames/jogos de computador aproximam-se, assim, da noção de hipertextos<sup>95</sup>.

Stuart Moulthrop, um especialista em ficção eletrônica, afirma o seguinte:

Do ponto de vista da teoria textual, os sistemas de hipertexto surgem como a

---

<sup>94</sup> MURRAY (2003, prefácio)

<sup>95</sup> **Hipertexto** é o termo que remete a um texto em formato [digital](#), ao qual agrega-se outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas denominadas [hyperlinks](#), ou simplesmente [links](#). Esses links ocorrem na forma de termos destacados no corpo de texto principal. [Ícones](#) gráficos ou imagens e têm a função de interconectar os diversos conjuntos de informação, oferecendo acesso sob demanda a informações que estendem ou complementam o texto principal

implementação prática de um movimento conceitual que rejeita as hierarquias autoritárias, “logocêntricas” (isto é, que se afirmam como verdades) da linguagem, cujos modos de operação são lineares e dedutivos, e procura, ao invés disso, sistemas de discurso que admitam a pluralidade de significados, em que os modos operacionais sejam hipóteses e jogos de interpretações.<sup>96</sup>

Diante disso, podemos inferir que, diferente do texto escrito, nos videogames o todo não é acabado nem definitivo. Um das características desse tipo de mídia é a interatividade. E, em consequência, a possibilidade de agência. “Agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas<sup>97</sup>”. Nas interações baseadas no computador, é possível alterarmos as situações de acordo com a nossa participação. Os textos são estruturados num formato participativo, abrindo espaço para a atuação efetiva do interator. Isso não significa, entretanto, que o interator seja autor do texto, uma vez que os

[...] interatores podem apenas atuar dentro das possibilidades estabelecidas quando da escritura e da programação de tais meios. Eles podem construir cidades simuladas, experimentar estratégias de combate, traçar um caminho único através de uma tela labiríntica ou até impedir um assassinato, mas, a menos que o mundo imaginário não passe de um baú de fantasias com avatares vazios, todas as encenações possíveis do

---

<sup>96</sup> MOULTHROP apud MURRAY (2003, p.132)

<sup>97</sup> MURRAY (2003, p.127)



interator serão chamadas é existência pelo autor original<sup>98</sup>.

Considerando, então, essas características textuais específicas dos videogames, cabe pensar sobre o que significa estar alfabetizado nesse meio.

Mais uma vez, estabelecendo um paralelo com o texto escrito, tomamos como referência algumas contribuições da professora e pesquisadora Magda Soares, que, abordando a ideia de letramento, faz uma importante reflexão sobre as habilidades de leitura e escrita. Diz ela:

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma “tecnologia”), é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] Inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos, a habilidade de captar significados, a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado, combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar as previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. [...] Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”), é também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas [...] que estendem-se da

---

<sup>98</sup> Idem. p.149

habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. [...] A escrita [...] inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar idéias num texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente<sup>99</sup>.

Se tentarmos aplicar essas ideias ao âmbito dos videogames, podemos ensaiar algumas hipóteses em relação às possíveis habilidades necessárias para o que seria comportamento letrado em videogame. Também em relação aos jogos, parece possível pensar em habilidades de leitura e escrita que se complementam (embora com características diferentes daquelas exigidas diante de um texto escrito) e podem assinalar a emergência de níveis diferenciados de letramento.

Assim como com a leitura e com a escrita, os videogames abarcam um conjunto de habilidades que se estendem desde as mais simples até as mais complexas. As habilidades de um jogador podem, por exemplo, se estender desde a capacidade de identificar o significado dos ícones até o planejamento estratégico de jogadas a partir de diferentes opções. Jogar videogame é, pois, uma tarefa complexa e, como tal, requer uma pluralidade de habilidades para sua realização<sup>100</sup>. Na pesquisa empírica, conforme será visto no

---

<sup>99</sup> SOARES (1988, p. 69 e 70)

<sup>100</sup> O pesquisador francês Charles Hadji (2001) define uma tarefa complexa por meio de quatro características: a pluralidade habilidades requeridas para sua realização; a

terceiro capítulo, os próprios jogadores elencaram muitas habilidades que evidenciam tal afirmação.

Jogar inclui, entre outras, as habilidades de:

- decifrar códigos (icônicos e escritos, o que, muitas vezes, inclui expressões em inglês);
- orientar-se espacialmente;
- fazer previsões iniciais sobre as regras do jogo;
- identificar as regras que regem o jogo;
- antecipar ações;
- recorrer a conhecimentos prévios para elaborar estratégias;
- relacionar causa e efeito;
- reconhecer padrões;
- imaginar soluções e buscar alternativas para a resolução de problemas;
- observar muitas situações simultaneamente e coordenar ações;
- analisar contextos;
- selecionar informações;
- identificar pertinências;
- aprender com tentativas e erros.

### **1.5 É impossível negar: os videogames atraem**

Quando paramos para observar as expressões das crianças/adolescentes jogando videogames – tal como tivemos a

---

autonomia de respostas deixada ao indivíduo; a multidimensionalidade e a variabilidade. (p.92).

oportunidade de ver no exemplo das fotografias do foto-jornalista britânico Robbie Cooper –, uma coisa é certa: emoções estão presentes. Existe, por parte de quem está jogando, uma atração, uma mobilização pela via da emoção. Certamente, crianças e adolescentes não jogam porque são obrigados, mas sim porque querem jogar. Sentem-se atraídos emocionalmente pela situação de jogo. Concordamos com o biólogo chileno Humberto Maturana (2002) quando, ao falar das emoções, refere-se às “[...] disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”, evidenciando, portanto, que são as emoções que mobilizam as ações. Para ele, “[...] não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”<sup>101</sup>.

Contudo, por que os jogos mobilizam emoções? Por que atraem para a ação? Por que crianças e adolescentes conseguem ficar concentrados por um tempo relativamente grande num jogo? Por que repetem rotineiramente essa ação? O que há, afinal, nos jogos que parece deixar enfeitiçadas algumas crianças e adolescentes?

Importa agora tentarmos buscar algumas repostas para estas questões. A estudiosa do campo da narrativa digital Janet Murray, ao assinalar algumas propriedades essenciais dos ambientes digitais, nos oferece importantes pistas nesse sentido. Segundo Murray, ambientes digitais são *procedimentais, participativos, espaciais e enciclopédicos*<sup>102</sup>.

---

<sup>101</sup> MATURANA (1998, p.15 e 22).

<sup>102</sup> MURRAY (2003, p.78)

Embora a autora se refira aos ambientes digitais de uma maneira geral, nosso enfoque aqui é o de pensar essas propriedades especificamente no que se refere aos videogames, na tentativa de compreender por que essas mídias atraem.

Ao mencionar o fato de serem *procedimentais*, Murray enfatiza os meios digitais como motores para a ação, na medida em que incorporam e exibem uma variedade de comportamentos complexos e aleatórios, por meio da identificação das regras exatas ou gerais de comportamento que descrevem qualquer processo (pautadas em regras sociais)<sup>103</sup>. Em relação aos videogames, podemos verificar essa propriedade quando, por exemplo, as reações e soluções para uma situação relacional problemática de um personagem se assemelham a comportamentos da vida real. É possível ao jogador agir no jogo de maneira muito parecida com seu jeito de agir, como se a situação estivesse, de fato, acontecendo com ele. Isso, sem dúvida, gera empatia, e talvez por esse motivo afete emocionalmente o jogador, uma vez que lhe é dada a possibilidade de experimentar os mesmos sentimentos que o personagem e de identificar-se com ele.

Outra propriedade apontada por Murray dos ambientes digitais é sua *organização participativa*. Aqui, a autora justifica a atração por esses ambientes pelo fato de podermos induzir o comportamento, ou seja, os computadores reagem às informações que inserimos neles a partir da modelagem de uma vasta gama de interações possíveis<sup>104</sup>. Num jogo de aventura, por exemplo, cada

---

<sup>103</sup> Idem. p.78

<sup>104</sup> Idem. p.80 e 84

decisão do jogador desencadeia outras novas situações a serem enfrentadas que foram provocadas por ele mesmo. Essas possibilidades de ação concreta diante das situações e de modificação do contexto certamente atraem, uma vez que fazem emergir a sensação de potência, de agir por conta própria.

Murray afirma também que os ambientes digitais se caracterizam pela capacidade de representar *espaços navegáveis*, ou seja, espaços pelo quais podemos nos mover. As telas são alteradas conforme nossa ordem, o que possibilita a sensação de que as coisas estão acontecendo com a pessoa naquele exato momento<sup>105</sup>. Tudo isso permite vivência e engajamento, o que, em relação aos videogames, pode contribuir para justificar o fato de os jogadores serem emocionalmente afetados.

Finalmente, Murray trata da característica *enciclopédica* dos ambientes digitais, evidenciando a capacidade de representação de enormes quantidades de informação e no potencial para oferecer riqueza de detalhes. É justamente essa propriedade que possibilita a elaboração de videogames cada vez mais bem estruturados visualmente (mais cinematográficos), com possibilidades de criação e simulação ampliadas, com expansão ilimitada de opções de ações. “[...] A sensação experimentada pelo jogador, de onisciente percepção das conseqüências e de onipotente controle dos recursos, faz parte da fascinação que tais jogos despertam”, afirma Murray em relação ao jogo SimCity<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> Idem. p.84,85 e 86

<sup>106</sup> Idem . p.88 e 91

É importante destacar que, nos jogos, conforme explicita Murray, essas propriedades permitem a criação do que o poeta britânico-norte-americano T. S. Eliot chamou de “correlativos objetivos”, ou seja, séries de eventos nas obras literárias que podem capturar a experiência emocional. Murray explica que, para Eliot, um correlativo de sucesso é um “[...] conjunto de objetos, uma situação, uma cadeia de eventos que será a forma daquela emoção em particular; de tal modo que quando os fatos externos ... são dados, a emoção é imediatamente evocada”<sup>107</sup>.

Ainda buscando elementos que nos ajudem a compreender a fascinação pelos jogos, cabe recorrer a mais algumas ideias de Murray. Ao delinear os princípios estéticos dos meios digitais (imersão, agência e transformação), nos fornece mais referências para justificar a irresistível atração por essas mídias.

Por meio dos videogames, podemos encenar nossas fantasias, ou seja, é possível sair temporariamente da nossa vida diária para viver histórias que podem nos fazer esquecer o mundo à nossa volta. Nas palavras da autora:

A experiência de ser transportado primorosamente simulado é prazerosa em si mesma, independentemente do conteúdo da fantasia. Referimo-nos a essa experiência como imersão. “Imersão” é um termo metafórico derivado da experiência física de estar submerso na água. Buscamos de uma experiência psicologicamente imersiva a mesma impressão que obtemos num mergulho no oceano ou numa piscina; a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar que se

---

<sup>107</sup> Idem. p 98

apodera de toda a nossa atenção, de todo o nosso sistema sensorial. Gostamos de sair do nosso mundo familiar, do sentido de vigilância que advém de estarmos nesse lugar novo, e do deleite que é aprendermos a nos movimentar dentro dele. A imersão pode requerer um simples inundar da mente com sensações, a superabundância de estímulos sensoriais experimentados [...]. Mas, num meio participativo, a imersão implica aprender a nadar, a fazer as coisas que o novo ambiente torna possíveis<sup>108</sup>.

Murray destaca ainda outros elementos que podem fascinar os jogadores viabilizados pelo *princípio da imersão*: acesso a emoções vedadas na vida real; possibilidade de projetar sentimentos; correspondência entre movimentação no espaço verdadeiro e aquela do ambiente da fantasia; criação de identidades alternativas; possibilidade de o interator inventar suas próprias histórias. Contudo, talvez o mais fascinante seja essa mescla entre real e imaginário na experiência imersiva, uma vez que a maioria dos jogos

[...] permitem que os jogadores inventem seus próprios personagens dentro das convenções do respectivo gênero ficcional. O papel é, portanto, uma combinação de fantasia pessoal e convenções coletivamente reconhecidas<sup>109</sup>.

Outro prazer característico dos ambientes eletrônicos é o *sentido de agência*. Como vimos, para a autora,

[...] agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas. [...] o mundo é alterado dinamicamente de

---

<sup>108</sup> Idem. p.102

<sup>109</sup> Idem. p. 116



acordo com a nossa participação [...] essa é a sensação da agência<sup>110</sup>.

Por meio do sentido de agência, é possível vivenciarmos os prazeres da navegação intencional (prazer participativo), ou seja, podemos construir espaços e nos movermos através deles de uma maneira exploratória, o que acontece, segundo Murray, em duas configurações bem diferentes: o labirinto solucionável e o rizoma emaranhado. No primeiro, o prazer advém da fusão entre um problema cognitivo (encontrar o caminho) e um padrão emocional simbólico (enfrentar o que é assustador e desconhecido), celebrando a combinação de inteligência com coragem. No segundo, caracterizado por ser um hipertexto sem resposta definida, o prazer advém dos múltiplos caminhos a explorar, permitindo ao interator experimentar a sensação da inexistência de limites e do prolongamento eterno de um processo de expansão<sup>111</sup>. O prazer é, então, experimentado pela sensação de bravura e perseverança; pela determinação de enfrentar a verdade; pelo sentimento de resolução (diante de situações aparentemente sem saída) capaz de levar em conta a complexidade da situação; pelo espaço oportunizado para a vivência de emoções conflitantes. O que fascina, nesse caso, é a união da resolução com o processo ativo de navegação, no qual é possível aplicar o raciocínio do mundo real no mundo virtual.

Outro prazer apontado por Murray é o da *transformação*, relacionado às incontáveis maneiras para as mudanças de formas que são oferecidas. Os jogos, especialmente os que possuem

---

<sup>110</sup> Idem. p.127, 128

<sup>111</sup> Idem. p.132,133,134

narrativas dentro deles, proporcionam uma variedade muito grande de papéis e opções, permitindo que sejam assumidas múltiplas representações (o que se intensifica conforme o amadurecimento do meio).

Usando programas “metafórmicos” (“*morphing*” *softwares*), podemos transformar faces com tamanha continuidade que um adolescente sorridente refunde-se numa velha rabugenta como num passe de mágica. Vestindo um capacete de realidade virtual, nós, interatores, com os pés no chão, vemo-nos transmutados em corvos voando nas alturas. O computador captura processos e, portanto, está sempre nos sugerindo processos, mesmo quando está apenas exibindo informações<sup>112</sup>.

Cabe destacar também que, num videogame, o fato de se estar sempre em busca de informações secretas e de recompensas por vezes negadas pode ser emocionalmente cativante. Murray assinala que, nesse caso, o prazer reside na manutenção do engajamento, na recusa do clímax.

Podemos experimentá-la como uma excitação duradoura, um prolongado ato sexual cujo clímax está sempre um pouco além do alcance [...] A recusa da conclusão é sempre, em algum nível, uma negação da mortalidade. Nossa fixação em jogos eletrônicos é, em parte, uma encenação dessa rejeição da morte. Eles nos oferecem a chance de apagar memórias, de começar tudo de novo, de repetir um acontecimento e experimentar uma solução diferente para

---

<sup>112</sup> Idem. p.153

ele. Nesse sentido, os meios eletrônicos têm a vantagem de encenar uma visão profundamente divertida da vida, uma visão de erros remediáveis e opções em aberto. A narrativa ciberespacial, sem fim e sempre mutante, é um lugar de deleite num sentido de intermináveis transformações... [...].<sup>113</sup>

E, mais, os videogames permitem a repetição, a experimentação de diferentes possibilidades. “No computador, podemos reiniciar a história e vivenciar mais de uma vez a mesma simulação. Podemos encenar todos os papéis, esgotar todos os efeitos possíveis”,<sup>114</sup>.

Podemos encontrar também em outros autores argumentos para justificar a atração provocada pelos videogames. O crítico cultural e social estadunidense Steven Johnson enfatiza que o que atrai o jogador é o sistema de recompensa existente no jogo. “Quando você está preso a um jogo, o que o atrai é uma forma elementar de desejo: a vontade de ver a próxima coisa<sup>115</sup>”. Apoiado em estudos da Neurociência, este autor explica que a recompensa gira em torno do neurotransmissor dopamina. O sistema de dopamina mantém os registros de recompensas esperadas, alerta quando essas recompensas não chegam como prometidas e funciona como um conjunto de circuitos “buscadores” de novas possibilidades de recompensa. Nos videogames/jogos de computador, essas recompensas são anunciadas o tempo todo.

As recompensas do jogo são fractais; cada escala tem sua própria rede de recompensa, esteja você aprendendo a usar o controle, ou

---

<sup>113</sup> Idem. p.169, 170

<sup>114</sup> Idem. p.175

<sup>115</sup> JOHNSON (2005. p.31)

simplesmente tentando solucionar um enigma a fim de arranjar algum dinheiro extra, ou tentando completar a missão derradeira do jogo. A maior parte do trabalho crucial do projeto da interface do jogo gira em torno do fato de manter os jogadores informados das recompensas potenciais disponíveis para eles e como, no momento, essas recompensas são necessárias. [...] a maioria dos jogos oferece um mundo ficcional no qual as recompensas são maiores e mais nítidas, mais claramente definidas, do que na vida.<sup>116</sup>.

A recompensa é uma espécie de premiação por um desafio vencido e funciona tão bem nos videogames/jogos de computador porque, conforme Johnson, “[...] os jogos são diabolicamente, algumas vezes enlouquecidamente, *difíceis*”<sup>117</sup>.

O pesquisador latino-americano Guilherme Orozco e o professor de Leitura da Universidade Wisconsin-Madison Jean Paul Gee consideram que o elemento que atrai nos videogames/jogos de computador é o desafio. “Por supuesto que es un juego desafiante para el jugador, y abordar el desafío y superarlo resulta especialmente gratificante, pero sobre todo estimulante para seguir jugando”<sup>118</sup>, afirma Orozco. De forma semelhante, Gee destaca que “[...] o desafio e a aprendizagem são uma grande parte do que torna os videogames motivadores e divertidos”<sup>119</sup>.

O desenvolvedor de jogos e teórico estadunidense Richard Bartle alerta para a relação existente entre o tipo de jogo e a postura

---

<sup>116</sup> Idem. p.30.

<sup>117</sup> Idem. p.21

<sup>118</sup> OROZCO (2006, p.13).

<sup>119</sup> GEE (2009).

do jogador, nos oferecendo pistas para contextualizar a atração em relação às preferências dos jogadores. Bartle classifica os jogos de forma vinculada às ações dos jogadores. Segundo ele, existem diferentes tipos de jogador: os realizadores (que gostam de atingir objetivos e resultados); os exploradores (que buscam descobrir muitas coisas sobre o mundo virtual); os sociáveis (que usam as facilidades comunicativas dos jogos e sempre conversam/interagem com outros jogadores); os matadores/*killers* (que têm como objetivo se sobrepor e destruir os outros jogadores). Cada um deles se dirige a, se interessa e atribui significados diferentes aos videogames/jogos de computador (jogos, passatempo, entretenimento, esporte)<sup>120</sup>.

Cabe ressaltar ainda que muitas das características apontadas coincidem com os atrativos apontados em qualquer jogo, pois o videogame é, sobretudo, um jogo (um brinquedo, uma brincadeira).

Para esclarecer melhor esta afirmação, faz-se necessário inicialmente delinear nosso entendimento de jogo, brinquedo e brincadeira. A pesquisadora catarinense Monica Fantin (2000)<sup>121</sup>, embasada em vários autores que se dedicam ao estudo do brincar – Kishimoto (1992), Huizinga (1990), Christie (1991), Elkonin (1980) e outros –, faz uma síntese, caracterizando o jogo e definindo os principais atributos dessa atividade. Conforme sua abordagem, é possível descrever, resumidamente, algumas das propriedades dessa atividade: é voluntária (o jogador demonstra

---

<sup>120</sup> BARTLE apud MACKEY in BUCKINGHAM, D & WILLET (2006).

<sup>121</sup> FANTIN (2000).

prazer); uma atividade livre (com liberdade de ação do jogador); é separada dos fenômenos do cotidiano; possui regras e caráter fictício<sup>122</sup>. Da mesma forma, também é possível elencar alguns dos critérios que permitem identificar um jogo: não-literalidade (a realidade interna predomina sobre a externa); efeito positivo sobre o sujeito; promoção da flexibilidade; prioridade ao processo de brincar; livre escolha; controle interno (os jogadores determinam o curso dos acontecimentos)<sup>123</sup>. Obviamente que, em seu texto, Fantin aprofunda e problematiza todas essas questões levantadas, trazendo importantes reflexões que elucidam a discussão acerca do assunto. Contudo, o foco nesse estudo consiste em selecionar algumas das propriedades dos jogos para contextualizá-las em relação aos videogames, ou seja, o propósito é identificar elementos que ratifiquem a ideia de que videogames são, acima de tudo, jogos.

Com base nas questões levantadas no parágrafo anterior e nas caracterizações já feitas sobre os videogames, ficam evidentes os seguintes pontos de congruência: o videogame é jogado voluntariamente (o jogador escolhe tanto jogar como o que jogar); o jogador é livre para fazer suas escolhas (jogadas) no decorrer do jogo; embora os videogames possam ter seus conteúdos fundamentados em fatos reais, durante um jogo há uma evasão da vida real; os videogames têm regras que sustentam seu desenvolvimento; por mais realistas que possam ser as imagens, o conteúdo do jogo é fictício; os sentidos das ações são atribuídos

---

<sup>122</sup> HUIZINGA apud FANTIN (2000, p.49).

<sup>123</sup> CHRISTIE apud FANTIN (2000, p. 52,53).

pelos jogadores, diante das situações num jogo, o jogador é levado a buscar alternativas de ação; enquanto joga, a atenção do jogador está dirigida à atividade em si. Enfim, certamente, muitas dos atributos dos videogames coincidem com os atributos dos jogos, evidenciando a ideia de que videogames são jogos e que isso, por si só, já é motivo de atração para os jogadores.

Cabe destacar também a reflexão de Murray (2003) em relação a esse aspecto:

Todo o jogo, eletrônico ou não, pode ser vivenciado como um drama simbólico. Qualquer que seja o conteúdo do jogo, qualquer que seja o papel dentro dele, somos sempre os protagonistas da ação simbólica, cujo enredo se desenvolve à semelhança de uma das seguintes fórmulas:

Eu encontro um mundo e descubro a sua lógica.

Eu encontro um mundo em pedaços e reconstruo um todo coerente.

Eu me arrisco e sou recompensado pela minha coragem.

Eu encontro um difícil oponente e triunfo sobre ele.

Eu encontro um desafiador teste de habilidade ou estratégia e sou bem-sucedido.

Eu começo com poucos bens de valor e termino com uma grande quantidade deles (ou eu inicio com muitos artigos incômodos e acabo me livrando de todos eles).

Eu sou desafiado por um mundo de constantes e imprevisíveis emergências e sobrevivo a todas elas.<sup>124</sup>

Nos jogos (entre eles, os videogames), portanto, temos oportunidades de vivenciar relações com o mundo – “[...] nosso desejo de vencer a adversidade, de sobreviver às nossas inevitáveis

---

<sup>124</sup> MURRAY (2003, p. 140, 141).

derrotas, de modelar nosso ambiente, de dominar a complexidade e de fazer nossas vidas se encaixarem como as peças de um quebra-cabeças<sup>125</sup>”, e é exatamente isso que os torna atrativos.

---

<sup>125</sup> MURRAY (2003, p. 140).



## CAPÍTULO 2 – VIDEOGAMES, APRENDIZAGENS E JOGADORES

### 2.1 Princípios de aprendizagem nos jogos

Se até aqui meu esforço esteve pautado em descrever características dos videogames, elencar habilidades para jogar e desvendar o poder atrativo desse tipo de mídia, nosso propósito nesse momento é identificar alguns princípios de aprendizagem incorporados pelos videogames. Ora, acredito que quem joga, de fato, aprende algo. Contudo, o que aprende? Aprende coisas para o “bem”? Para o “mal”? Quais são as conexões entre videogames e aprendizagens?

Contrariando a posição daqueles que acreditam que as tecnologias *pensam pelos* homens, Lévy evidencia a simulação como

[...] uma tecnologia intelectual que amplifica a imaginação individual (aumento da inteligência) e permite aos grupos que compartilhem, negociem e refinem modelos mentais comuns, qualquer que seja a complexidade deles (aumento da inteligência coletiva) [...] As técnicas de simulação, em particular aquelas que utilizam imagens interativas, não substituem os raciocínios humanos, mas prolongam e transformam a capacidade de imaginação e de pensamento.<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> LÉVY (1999, p.165).

É partindo dessa ideia de amplificação, prolongamento e transformação que pretendemos olhar os videogames: como suporte e ampliação para o desenvolvimento de aprendizagens.

O que, de fato, acontece com os pré-adolescentes e adolescentes enquanto jogam? Será que, como disse uma garota de 13 anos, “[...] videogame é só para passar o tempo quando não se faz nada e, nesse tempo de não fazer nada, não se aprende nada”? Ou será que aprendizagens podem acontecer e, simplesmente, por razões que desconhecemos, a garota não consegue visualizar essas aprendizagens? Ou será que, como disse outra garota de 12 anos, com os videogames “[...] podemos aprender a ser mais criativos, ágeis e pacientes”? Ou serão ambas as posições, dependendo do caso (ou do jogo)? Ou ainda outras posições? Que possibilidades, afinal, o jogo de computador pode oferecer nesse sentido?<sup>127</sup>

No capítulo anterior, ao mencionarmos a questão do letramento em relação aos videogames, explicitamos que jogar implica o domínio de algumas habilidades. Ocorre, porém, que, além das habilidades exigidas durante o jogo, são adquiridas novas habilidades, e, ao mesmo tempo, acontece o exercício das habilidades anteriormente adquiridas (ideia esta que pressupõe aprendizagem).

Alguns autores têm discutido a questão da aprendizagem nos jogos e contribuído com suas conclusões. Johnson enfatiza que um dos aprendizados principais dos jogos é a tomada de *decisões*, o que implica escolha e priorização.

---

<sup>127</sup> Estas falas foram extraídas da pesquisa empírica que será descrita no próximo capítulo.

Todos os benefícios intelectuais do jogo resultam dessa virtude fundamental, porque aprender como pensar, em última análise, tem a ver com aprender a tomar a decisão certa: pesar a evidência, analisar situações, consultar suas metas a longo prazo e, então, decidir. Nenhuma outra forma de cultura popular mobiliza diretamente o dispositivo de tomada de decisão do cérebro da mesma maneira.<sup>128</sup>

Johnson enfatiza ainda que uma das características peculiares dos videogames é a não-explicitação integral das regras. Diferentemente de outros tipos de jogo onde as regras são conhecidas e os procedimentos são padronizados e sem ambiguidades, no mundo dos videogames essas regras precisam ser descobertas durante o jogo. O segredo do jogo é a decifração das regras, a sondagem é parte da experiência do jogo. E, nesse exercício de sondagem (que atua sob a atenção consciente), os jogadores investigam a “física do jogo” (os padrões e tendências no modo como o computador executa a simulação), que pode ter relação direta com a mecânica, com a fisiologia, com o comportamento coletivo. Desta forma, “[...] quando os jogadores interagem com esses ambientes, estão aprendendo o procedimento básico do método científico”, diz Johnson. E, citando Paul Gee, refere-se a um ciclo de quatro partes que explicitam esse procedimento: “[...] sondagem, hipótese, nova sondagem, novo pensamento”<sup>129</sup>. Orozco também enfatiza esse argumento ao

---

<sup>128</sup> JOHNSON (2005, p.34).

<sup>129</sup> Idem. (p.37)

afirmar que é possível aproveitar os videogames como um novo meio de produção de conhecimentos, especialmente para o desenvolvimento de habilidades hipotético-dedutivas, que são essenciais para a formação do pensamento científico.

Em outro estudo, apoiado pela pesquisa atual em Ciência Cognitiva, Paul Gee identifica princípios de aprendizagem incorporados pelo jogo: identidade (“[...] os jogadores aprendem e agem através do seu compromisso com sua nova identidade”); interação (o jogo reage às ações do jogador, oferecendo *feedback* e novos problemas); produção (“[...] os jogadores ajudam a ‘escrever’ os mundos em que vivem”); riscos (o jogador lida com a possibilidade de errar e usar erros anteriores como forma de reconhecimento de padrões); customização (muitos jogos permitem que os jogadores solucionem problemas da maneira mais próxima ao seu estilo de aprendizagem); agência (sentido de propriedade em relação ao que estão fazendo); problemas bem ordenados (a organização dos problemas num jogo em níveis permite a formulação de hipóteses para a resolução de problemas posteriores mais complexos); desafio e consolidação (os problemas são resolvidos num jogo quando o jogador já tiver virtualmente rotinizado ou automatizado suas soluções, somente então o jogo lança uma nova classe de problemas, exigindo que seja repensada a recém-adquirida maestria e que se aprenda algo novo para ser integrado ao conhecimento anterior); as informações são oferecidas nos jogos na hora e conforme as necessidades dos jogadores; sentidos situados (“[...] os games sempre situam os significados das palavras em termos das ações, imagens e diálogos a que elas se

relacionam, e mostram como eles variam através de diferentes ações, imagens e diálogos”); prazerosamente frustrante (os jogos são percebidos como factíveis, mas desafiadores ao mesmo tempo); pensamento de sistemas (os videogames encorajam os jogadores a pensar sobre as relações, não sobre eventos, fatos e habilidades isolados)<sup>130</sup>.

Ao realizarem experimentos nessa direção, os pesquisadores estadunidenses Eric Klopfer, Scot Osterweil, Jennifer Groff, Jason Haas comprovam que as habilidades exercitadas no jogo podem ser transferidas para outros domínios da vida:

Não são apenas altamente motivantes e engajantes para os estudantes, eles permitem reter, conectar e transferir aprendizados dessas experiências para aprendizados e experiências futuras<sup>131</sup>.

Também Orozco evidencia que os videogames ajudam o jogador “a aprender a aprender”, retomando a importância do pensamento científico. Para este autor, muitas são as destrezas cognitivas exercitadas por um jogador no processo de exploração de um jogo:

Desde la imaginación, hasta la proyección de escenarios futuros, la inferencia, la deducción, la comprobación de hipótesis, la postulación de regularidades y reglas, la asociación de diferentes partes, la estimación de resultados y la planeación prospectiva, así como las simulaciones.<sup>132</sup>

---

<sup>130</sup> GEE(2009)

<sup>131</sup> KLOPFER; OSTERWEIL; GROFF; HAAS (2009. p.9)

<sup>132</sup> OROZCO (2006, p. 9)

Na pesquisa empírica, conforme será aprofundado no próximo capítulo, várias falas dos sujeitos evidenciam muitas das questões acima destacadas.

## **2.2 Videogames e desenvolvimento de competências**

Optar pelo uso da noção de competência nesse estudo não foi uma tarefa fácil. Muitas são as controvérsias e nebulosidades que pairam em torno dessa questão.

Comumente, o significado da noção de competência está atrelado às exigências do mundo do trabalho e às disposições requeridas daqueles que as ocupam, referindo-se, portanto, ao ambiente profissional. Termos como qualificação, eficiência, resultado, produtividade, aparecem sempre muito articulados com a noção de competência. Portanto, quando relacionada à educação, nem sempre é bem vista (em especial, no contexto brasileiro). A maioria das críticas nesse sentido faz referência ao crescimento dos discursos do mundo econômico na educação (dependência da educação ao mercado; racionalização do ensino de acordo com os interesses da economia; adaptação do ensino às necessidades da economia...); enfim, mencionam a aplicação da lógica do mercado à educação.

Criticando a “Pedagogia das Competências”, a professora Lígia Márcia Martins (2004) esclarece que a abordagem por competências coincide com uma redução das finalidades educativas, que, muito mais do que promover a adaptação dos indivíduos à sociedade, deveriam voltar-se para o questionamento

da realidade e a transformação social, tendo em vista a formação de sujeitos sociais ativos.

Os diversos segmentos educacionais, que perpassam da educação infantil ao ensino superior, são conclamados à consolidação de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização do mercado. O encanto que tal treinamento encerra se chama oportunidade de emprego, inserção no mercado de trabalho, dado com o qual concordo e que não pode estar apartado do compromisso educacional. Entretanto, é a *redução* da educação à *formação de competências* o meu objeto de análise crítica, posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertido em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital.<sup>133</sup>

Para ela, antes de se falar em desenvolvimento de competências, é preciso definir duas questões básicas: competências *para que a serviço de quê?* E, na medida em que as respostas estiverem voltadas para a adaptação, ajuste ao modelo econômico vigente, tornam-se recusáveis<sup>134</sup>.

Nessa direção, o pedagogo francês Marc Romainville (1996), ao tentar explicar a “irresistível ascensão” da noção de competência na educação escolar, assinala que a explicação mais evidente é que a escola foi contagiada por essa noção sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente de valores da economia de mercado<sup>135</sup>.

---

<sup>133</sup> MARTINS in DUARTE (2004, p. 53).

<sup>134</sup> Idem. (p.71)

<sup>135</sup> ROMAINVILLE apud PERRENOUD (1999, p.12)

Contudo, para além das evidências, seria muito restritivo encerrar esta análise por esse viés. Para o sociólogo suíço Phillippe Perrenoud (1999), essa não é somente uma imposição de fora (do mundo econômico), mas, sobretudo, constrói-se dentro do campo educativo, resultando da tensão entre a concepção de educação como possibilidade de produzir e transmitir cultura e conhecimento por si só e a concepção que vincula o aprendido à ação no mundo. “Há antes uma junção entre um *movimento a partir de dentro* e um *apelo de fora*. Um e outro nutrem-se de uma forma de dúvida sobre a capacidade do sistema educacional para tornar as novas gerações aptas a enfrentarem o mundo de hoje e o de amanhã”<sup>136</sup>.

Outro risco apontado em relação à abordagem por competências é o deslocamento do conhecimento para o saber-fazer. A crítica, nesse caso, centra-se no fato de que o conhecimento (antes, meio de ação-instrumento de poder) pode ser relegado a um segundo plano, e a metodologia pode passar a ser um fim em si mesma. Desta forma, a educação não cumpriria seus objetivos de emancipação e transformação social<sup>137</sup>. Porém, quando Perrenoud (a partir do seu entendimento de competência<sup>138</sup>) fala, por exemplo, que o aluno deve mobilizar suas aquisições escolares fora da escola, em contextos diferentes, complexos e imprevisíveis, não parece sugerir que o conhecimento não deva ser ensinado na

---

<sup>136</sup> PERRENOUD (1999, p.14)

<sup>137</sup> ROMAINVILLE in <http://www.skolo.org/spip.php?article1065>

<sup>138</sup> Para Perrenoud (1999) são múltiplos os significados da noção de competência: capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se à eles; uma competência está sempre associada a um mobilização de saberes; não é um conhecimento acumulado, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.



escola <sup>139</sup>. Ao contrário, sempre que fala na mobilização de recursos, destaca que, entre eles, estão os conhecimentos (conforme veremos mais adiante).

Muitas ainda poderiam ser as críticas elencadas em relação ao uso da noção de competência na educação: modismo, manobra capitalista, imposição do governo<sup>140</sup>. Muitas também poderão ser as argumentações que se contrapõem a estas críticas. Contudo, não nos cabe aqui esgotar essas questões. Basta, creio eu, posicionar a opção feita nesse estudo, ou seja, justificar por que considero o uso desta abordagem uma estratégia pedagógica pertinente.

Sem dúvida, as interpretações em relação ao tema são diferenciadas. Existem várias formas de pensar a noção de competência. Obviamente, a opção aqui feita não se dá numa perspectiva de adequação ao significado usado no meio profissional, também partilho da ideia de que educação é muito mais do que a formação profissional. O que busco aqui é explorar o termo a partir de suas potencialidades educativas, sem que isso signifique, contudo, a opção por um currículo exclusivamente pautado em competências. Entendo o desenvolvimento de competências como uma alternativa possível para viabilizar uma educação que, extrapolando o sentido de transmissão de conhecimento, pretende formar sujeitos que consigam usar esse

---

<sup>139</sup> Perrenoud (1995)

<sup>140</sup> “A abordagem por competências, segundo os órgãos oficiais, deve ser adotada nos diferentes níveis de ensino para tornar assim a educação formal mais próxima das exigências do mercado e da sociedade. Esse conceito tem como significado a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Parecer 04/1999 da CEB). Além disso, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

conhecimento para inserção e atuação no mundo, enfrentando os desafios de nossa época, a fim de viver melhor.

Também gostaria de destacar que, a meu ver, o desenvolvimento de competências não necessariamente implica a exclusão do processo de apropriação do conhecimento. Ao contrário, para se desenvolver competências precisamos de recursos, entre eles, os conhecimentos.

A seguir, apresento alguns conceitos de competência desenvolvidos por alguns autores, na tentativa de destacar elementos que nos servirão de referência para explicitar possíveis relações entre videogames e desenvolvimento de competência.

O termo vem do latim *competentia*, que significa proporção, simetria. A noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação, avaliar o que precisa ser feito e reagir adequadamente; é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.

Embora Perrenoud considere que não exista uma definição clara e partilhada das competências, procuramos reunir algumas das definições mais explícitas por ele desenvolvidas. Em um de seus primeiros trabalhos publicados no Brasil (1999), conceitua competência como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles<sup>141</sup>, sinalizando a estreita relação entre competências e conhecimento. Este autor enfatiza também que esta

---

<sup>141</sup> PERRENOUD (1999, p.7)

mobilização está relacionada às situações complexas e que envolve um conjunto de recursos:

Não concebo competência como uma habilidade específica, mas como a capacidade de analisar uma situação, de compreender de onde vem essa situação, qual é o problema, quais são as soluções, que estratégia adotar, onde há recursos, com quem contar, quais são os riscos, quais são as vantagens. Competência é, portanto, pensar em situações complexas<sup>142</sup>.

Em outro texto, o autor define competência como:

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio<sup>143</sup>.

Em outras palavras, competência é a ação eficiente na complexidade a partir de recursos. Para ter competência, é necessário ter recursos (que incluem os conhecimentos) e ser capaz de mobilizá-los no momento certo e de maneira correta. Uma competência se dirige a uma família de situações; e supõe um estoque de recursos disponíveis. O autor considera que é na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência<sup>144</sup>, o que, sem dúvida, implica a necessidade de abordar problemas, enfrentar situações da vida, para que competências sejam

---

<sup>142</sup> PERRENOUD, (2001 in entrevista  
[http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/250/entrevistados/philippe\\_perrenoud\\_2001.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/250/entrevistados/philippe_perrenoud_2001.htm))

<sup>143</sup> PERRENOUD .&THURLER (2002, p. 19)

<sup>144</sup> PERRENOUD (1999, p. 32).

desenvolvidas. Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade<sup>145</sup>.

Para os franceses Marc Romainville (et al.),

[...] uma competência é um conjunto integrado e funcional de saber, saber-fazer e saber formar-se, que permite, diante de uma ampla categoria de situações, adaptar-se, resolver problemas e realizar projetos.<sup>146</sup>

O professor Nilson José Machado<sup>147</sup>, explorando a ideia de competência, elenca algumas características que nos aproximam também de um conceito. São elas: *personalidade, âmbito/habilidades e mobilização*. Em relação à *personalidade*, destaca que as pessoas é que são competentes, ou seja, as competências estão associadas a um espectro de características pessoais, e a formação pessoal (educação) deverá estar voltada ao desenvolvimento dessas competências<sup>148</sup>. Já em relação ao *âmbito*, deixa claro que não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa. E, explicitando as formas de realização das competências, introduz a noção de *habilidades*.

Um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito pré-figurado; é como se as habilidades fossem micro-competências, ou como se as competências fossem macro-habilidades. [...] As habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos no quais se realizarão as competências”.<sup>149</sup>

---

<sup>145</sup> PERRENOUD (1999) p. 35.

<sup>146</sup> ROMAINVILLE; DELORY; GENARD; LEROY; REY; WOLFS; BERNAERDT (1997, p.23)

<sup>147</sup> MACHADO in PERRENOUD & THURLER (2002)

<sup>148</sup> Idem. (p.141,142)

<sup>149</sup> Idem. (p.145)

Finalmente, em relação à *mobilização*, considera que

[...] uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento “acumulado”, mas a virtualização<sup>150</sup> de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.<sup>151</sup>

Todas estas ideias apresentadas por esses autores nos ajudam a identificar elementos em alguns tipos de videogame que podem ter relação direta com o desenvolvimento de determinadas competências. Em outras palavras, a interlocução com esses autores nos ajuda a fortalecer nossa hipótese de que videogames podem ser contextos (âmbitos) para a materialização de competências.

Imaginemos a cena: a menina de 9 anos senta em frente ao computador e espera, com certa impaciência, carregar seu jogo de computador *The Sims*<sup>TM152</sup>. De repente, inicia-se a animação de apresentação. Nesse filme de abertura, diversas histórias vão sendo

---

<sup>150</sup> No sentido de preparar potencialmente para (vir-a-ser).

<sup>151</sup> Idem . (p.145)

<sup>152</sup> “O jogo, criado por Will Wright, que foi além da cidade de **Sim City** (outro game), permite que o jogador construa casas, crie famílias e controle seus relacionamentos, trabalho e necessidades. Com alguns cliques e algumas teclas pressionadas, é possível criar um mundo fantástico em poucos minutos.

O game permite que você escolha a aparência das personagens, assim com profissão, quais pessoas estas personagens irão se relacionar e tudo o que ele fará. Outro ponto interessante é a parte de decoração e mobília da casa, que pode ser escolhida de acordo com o jogador. Tudo fica do jeito que desejar, sejam quantos e quais eletrodomésticos terão na casa ou o tamanho e forma da piscina. Namorar, casar, ter filhos, trabalhar, conversar, dançar, brincar, brigar, dormir, comer, limpar... Tudo fica ao critério do jogador. A prosperidade e o fracasso deles estão "nos dedos" (nas idéias, desejos, planos, intenções que se viabilizam por meio dos dedos) daquele que está diante do computador. **The Sims** é exatamente a vida real dentro do computador da forma mais real feita até então”.

<http://www.thesims2.br/ea.com/products.view.asp>

narradas rapidamente: pessoas na fila do cinema, a atriz famosa dando autógrafos; o avô admirando a barriga de grávida da neta; a expressão de alegria do pai girando com seu filho no colo; o medo do adolescente ao ver fantasmas no cemitério; os fortões da academia exibindo seus músculos... E, pronto! Carregou! Os olhos da menina brilham... É hora de começar a jogar! Ela vai criar uma família. Qual o sobrenome? Quantos farão parte? Quais os nomes? O primeiro personagem será criado. Será idoso? Adulto? Adolescente? Jovem adulto? Criança? Bebê? Qual será o sexo? Como irá se vestir? Qual o tipo de cabelo? Qual o tom de pele? Como será sua forma física? Onde a família irá morar? A casa disponível no terreno é adequada? Quantos cômodos? Será necessário demolir a casa e construir outra? Ou será que basta mobiliá-la?

Tudo isso acontece num período relativamente curto de tempo, e ela, a menina, está ali, entretida, clicando ativamente.

A continuidade do jogo acontece quando a menina cria uma família. A família por ela criada é um casal de namorados (imagem 1).



A casa é relativamente grande. Quarto de casal, sala, banheiro, cozinha, além de outros cômodos (imagem 2).



No jardim, ela decide colocar um lago (porque resolveu que a moça irá pescar) (imagem 3).



Volta e meia, verifica as condições do lago (quais os peixes disponíveis, como estão – se agitados ou calmos). Os peixes podem ser empalhados (se faz isso no correio da cidade e se ganha dinheiro com isso).

Num momento, ela percebe que a moça está se sentindo sozinha (porque o namorado está em outro lugar). Consulta uma espécie de tabela que contém diversas categorias com suas respectivas graduações (fome, social, energia, higiene, banheiro, alimentação, diversão...) e constata que o social está baixo. Decide que sua personagem deve conversar com alguém. Ela resolve que sua personagem deve procurar uma moça (que não foi criada pela menina) que circula na cidade e que deve encontrar o namorado na



praça. O namorado está na praça e acaba de realizar um desejo, que era o de tocar violão na praça (e ganha pontos com isso). A moça se aproxima dele, e eles se abraçam. O namorado fica com muita fome e procura algo para comer. De repente, a menina exclama: *Ih! Ele ficou repulsivo!* Rapidamente, ela consulta outra tabela e constata que ele consumiu comida podre. E por aí as coisas vão acontecendo.

Parece-me que essa situação provoca, atíça o pensar e o agir dessa menina. Pergunto: será possível que a cena relatada pode, de alguma forma, se constituir num contexto para o desenvolvimento de competências?

Podemos constatar que, por trás do seu jogo, existem várias longas histórias, relacionadas entre si. Mesmo a partir das imagens prontas do jogo, parece existir um processo intenso de invenção; negociações; decisões; enfrentamento de problemas; adequação de comportamentos em relação à vida real (de acordo com os papéis escolhidos); resgate de conhecimentos prévios; combinações; reelaborações e criação de situações novas. A menina pode adentrar o mundo de seus personagens, manipulá-los conforme a sua visão da situação. E, mais do que isso, as decisões por ela tomadas não são estanques, mas interferem no contexto geral do jogo. Por exemplo, possivelmente após o namorado ter ficado “repulsivo” devido à ingestão de comida podre, seu humor baixa, e ele precisará tomar alguma atitude (relaxar, ficar sentado, dormir), e, nesse caso, o que poderá acontecer à namorada, na medida em que ela o tinha procurado porque se sentia solitária? E se, no momento em que eles não estivessem em casa, entrasse um ladrão? O que faria o casal?

Ou, se quando estivessem em casa, fazendo um delicioso jantar, a casa fosse incendiada? Ou ainda se, quando quisessem ficar sozinhos, aparecesse uma visita? Enfim... Possibilidades que exigem do jogador atenção à situação e mobilização de recursos. Situações imaginárias nas quais, por vezes, podem ser identificadas complexidades reais, envolvendo possíveis competências no jogo.

Se, como dissemos, o conceito de competência relaciona-se à capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, podemos tanto identificar quanto inferir um movimento da menina nesse sentido. Ou seja, o tempo todo, no jogo, ela é impelida à ação, e quando não “age eficazmente”, enfrenta consequências. Nesse caso, podemos considerar que, nesse tipo de jogo, os recursos precisam ser mobilizados no momento certo e de maneira correta, e é preciso relacionar, pertinentemente, conhecimentos prévios com os problemas a serem enfrentados (o que, como vimos, são características de ações competentes). Da mesma forma, também é possível identificar nesse tipo de jogo as características da ideia de competência elencadas por Nilson Machado (pessoalidade, âmbito e mobilização). Ou seja, são envolvidas características pessoais do jogador nas escolhas que realiza durante o jogo, sendo este um possível contexto para a materialização de competências e um espaço para a mobilização de saberes.

Janet Murray destaca que uma potencialidade desses novos meios narrativos é a possibilidade de contar histórias sobre sistemas inteiros<sup>153</sup>.

O formato que explora mais completamente as propriedades dos ambientes digitais não é o hipertexto ou o jogo de combate, mas a simulação: o mundo virtual está cheio de entidades relacionadas entre si, um mundo que podemos adentrar, manipular e observar em pleno funcionamento. Podemos, então, esperar que as virtuosos do ciberdrama criem ambientes simulados que capturem padrões de comportamento e de inter-relacionamento com nova clareza.<sup>154</sup>

Nesse caso, voltando ao jogo da menina, no seu jogo não seria o sistema inteiro o seu o foco da ação?

Como vimos, as competências não são apenas conhecimentos; elas *utilizam*, *integram* ou *mobilizam* tais conhecimentos em tomadas de decisões. É possível verificar a mobilização desses conhecimentos (o desenvolvimento de competências) quando uma determinada situação exige que a pessoa faça relações, interpretações, interpolações, inferências, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode constituir-se *ao vivo*, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação<sup>155</sup>. Então, cabe pensar: na medida em que os videogames simulam situações concretas de vida, exigindo a ação das pessoas, podem, sim, estimular o desenvolvimento de competências.

---

<sup>153</sup> Aproveito para retomar aqui que o fato de que nesse estudo estaremos focados nos videogames que possuem narrativas dentro deles.

<sup>154</sup> MURRAY (2003, p. 261).

<sup>155</sup> PERRENOUD (1999, p. 8).

Extrapolando o exemplo do jogo The Sims™, podemos considerar que também outros tipos de videogame (que se abrem à produção de narrativas) podem favorecer o desenvolvimento de competências. Considerando que, segundo Perrenoud (1999), constroem-se as competências exercitando-se em *situações complexas*, algumas das ocorrências típicas desses jogos podem ser um campo fértil nesse sentido. Que tipo de recursos são mobilizados quando, por exemplo, um jogador precisa realizar um conjunto de ações para completar o objetivo de um jogo? De que maneiras ele hierarquiza essas ações? Que estratégias utiliza para enfrentar os obstáculos? Que hipóteses e inferências realiza para encontrar os recursos disponíveis? E quando, por exemplo, seu “personagem”, num jogo de representação, perde o emprego ou quando a casa é invadida por insetos ou incendiada? Enfim, situações comuns nos jogos que, além de agilidade e destreza manual, requerem, entre outras habilidades, a tomada de decisões. Essas decisões envolvem a possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas a serem enfrentados. Muitas vezes, num jogo, pode ser necessária a “[...] construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento”<sup>156</sup>.

Uma contribuição importante nesse sentido vem do estudioso português Luis Pereira, ao abordar o potencial de

---

<sup>156</sup> PERRENOUD (1999, p. 31).

aprendizagem dos videogames, evidenciando o desenvolvimento de competências a partir do relato de jogadores<sup>157</sup>.

Uma das competências mais referidas está relacionada com as faculdades cognitivas: “desenvolve a nossa rapidez de raciocínio”, “a capacidade de raciocínio”, “a nossa mente”, “os reflexos, a estratégia e o desenvolvimento mental”, ajuda “a criar e desenvolver o cérebro” e “a concentrar-se melhor”. Em conclusão, “fazem-nos pensar”. [...]

Os jogos podem contribuir também para o desenvolvimento de competências interpessoais, por exemplo, “a trabalhar em conjunto”, a “aprender a viver outras vidas”, a “ser um cidadão” e contribuem principalmente para o desenvolvimento de competências intrapessoais, como referem os sujeitos: os videojogos ajudam a “aprender a estar conosco próprios”, a “puxar pela nossa criatividade”, a desenvolver “estratégias”, a “aprender a explorar”, e a tentar sempre “ter melhor estatísticas”.

Segundo alguns jovens, “nem tudo o que se passa nos jogos acontece na vida”, “nem tudo na vida é como os videojogos”, mas estes ajudam a enfrentar a realidade, pois mostram, por exemplo, “que se gasta dinheiro”. Além disso, com os jogos aprende-se a “nunca desistir do nosso objectivo”. E, ao jogar, aprende-se a “jogar melhor”<sup>158</sup>.

Portanto, além das competências cognitivas, o autor chama a atenção para competências de ordem interpessoal que podem ser aprendidas por meio dos videogames. Nesse sentido, consideramos

---

<sup>157</sup> PEREIRA (2008). Nesse artigo, o autor apresenta dados de sua pesquisa de Dissertação de Mestrado sobre a perspectiva de jovens estudantes acerca do potencial de aprendizagem dos videogames.

<sup>158</sup> Idem. (p. 141)

necessário refletir sobre possíveis aprendizados culturais decorrentes dos videogames.

### **2.3 Videogames e aprendizados culturais**

Se no item anterior nosso esforço esteve centrado em evidenciar possíveis relações entre os videogames e o desenvolvimento de competências, o propósito nesse momento é pensar sobre o que aprendem culturalmente os pré-adolescentes e adolescentes enquanto jogam. Ou seja, discutir possíveis vinculações dos videogames com a formação cultural de quem joga. Que significados culturais são construídos a partir dos jogos? Será que, enquanto jogam, as pessoas aprendem sobre como ser e agir na sociedade em que vivem? Podemos acreditar que os videogames provocam interferências também nesses aspectos? Os videogames podem ser bons nesse sentido?

Em primeiro lugar, é necessário dizer o que entendemos por aprendizados culturais. Partindo de algumas definições de cultura, podemos refletir sobre o que são aprendizados dessa natureza. Para o professor da Universidade do Texas Douglas Kellner, a cultura,

[...] em seu sentido mais amplo, é uma forma de atividade que implica um alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades. A cultura modela os indivíduos, evidenciando e cultivando suas potencialidades e capacidades de fala, ação e criatividade.<sup>159</sup>

---

<sup>159</sup> KELLNER (2001, p. 11).

Martin-Barbero salienta a natureza comunicativa da cultura, declarando que “[...] a cultura é menos a paisagem do que vemos do que o olhar como a vemos<sup>160</sup>”. Em outro trabalho, afirma que:

[...] cultura não é apenas o que a sociologia chama de cultura, que são aquelas atividades, aquelas práticas, aqueles produtos que pertencem às belas artes e às belas letras, à literatura. Há uma concepção antropológica de cultura que está ligada às suas crenças, aos valores que orientam sua vida, à maneira como é expressa sua memória, os relatos de sua vida, suas narrações e também a música, atividades como bordar, pintar, ou seja, alargamos o conceito de cultura. Pensar naquela noção que servia para chamar o povo de inculto, como se não ter a mesma cultura da elite fosse não ter cultura. Então, começamos a dizer que há culturas diversas, são diversas por causa das regiões, por causa da história, por causa das idades, dos gêneros, no homem e na mulher, porque há uma diferença cultural muito grande que determinou que a mulher se dedicasse a uma coisa e o homem a outras. Isso é cultura, seja bom ou mau<sup>161</sup>.

Nessa direção, o antropólogo argentino, radicado no México, Nestor García Canclini introduz o conceito de culturas híbridas, destacando a reestruturação da cultura a partir dos meios eletrônicos:

Todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras

---

<sup>160</sup> MARTIN-BARBERO (2004, p. 23).

<sup>161</sup> MARTIN-BARBERO (2000, p.157)

artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento<sup>162</sup>.

A partir dessas definições, é possível inferir que os aprendizados culturais seriam aqueles adquiridos, através da comunicação, pela experiência ativa do sujeito num dado contexto. Não se trata de aquisições diretas, mas de apropriações que envolvem, sobretudo, as produções dos sujeitos que recriam aquilo que percebem (vêm, ouvem, sentem...). Assim, refletir sobre os aprendizados culturais significa focalizar os percursos por onde se articulam e se produzem os sentidos atribuídos à experiência vivida. Em outras palavras, refletir sobre os aprendizados culturais implica compreender que existe algo entre aquilo que é implícita/explicitamente comunicado e o que é apropriado. Entre o estímulo e a resposta, há, portanto, “[...] um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana”<sup>163</sup>. Esse espaço, no entender do autor, são as mediações. E são elas as responsáveis pela produção de sentidos.

As definições acima apresentadas suscitam uma noção alargada daquilo que seja cultura, entendendo-a como um fenômeno que está dentro da vida cotidiana. E, a partir do momento em que a vida cotidiana é permeada pela mídia, reforçamos a ideia anteriormente trabalhada de que nossa cultura é uma cultura da

---

<sup>162</sup> CANCLINI (1997, p.349)

<sup>163</sup> MARTIN-BARBERO (2000, p.154)



mídia, ou seja, que a mídia é estruturadora da experiência humana.

Como explica Kellner (2001):

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia fornece o material com que muitas pessoas constroem seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de “nós” e “eles”. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral. As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a construir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo hoje. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global<sup>164</sup>.

Deste modo, é preciso ir muito além da compreensão técnica dos produtos da mídia (sentido instrumental da tecnologia).

O mais importante, como nos diz Martín-Barbero (2000),

[...] é compreender que, hoje em dia, não somente aparecem novos aparelhos – porque quando surge uma nova tecnologia como o computador, internet, vídeo-games, satélite,

---

<sup>164</sup> KELLNER (2001, p. 9).

tudo que está aparecendo – não são só aparelhos, são novas linguagens, novas formas de perceber, novas sensibilidades, novas formas de perceber o espaço, o tempo, a proximidade, as distâncias<sup>165</sup>.

É preciso entender, portanto, que determinadas tecnologias estão transformando a sensibilidade e os modos de expressão, e assim passamos a outro nível de cultura, isto é, estamos diante do que Martín-Barbero chama de mutações culturais.

Concebidos como produções culturais, os videogames implicam produções de sentido que se dão a partir da articulação das esferas de produção, da mediação e da recepção cultural. Como destaca o pesquisador paulista Edmir Perroti, “[...] tanto os objetos culturais e seus conteúdos, como as diferentes condições de sua recepção e os diferentes aspectos dos dispositivos de mediação sócio cultural agem nessa relação de produção e recepção do discurso<sup>166</sup>”.

Sob esse viés, cabe pensar: o que transmitem os videogames culturalmente? Que significados são atribuídos pelos jogadores a partir das narrativas e imagens veiculadas nesses jogos? Que modelos estão sendo oferecidos? O que está sendo aprendido desses modelos? Como, afinal, os jogadores encarnam a cultura produzida pelos videogames?

À primeira vista, as respostas para estas questões podem ter perspectivas bastante desanimadoras. Como um produto da indústria cultural, sabemos que existem relações de poder e

---

<sup>165</sup> MARTIN-BARBERO (2000, p.157).

<sup>166</sup> PERROTTI in: FANTIN & GIRARDELLO (2008, p. 16)

econômicas que determinam a estruturação de suas imagens e conteúdos. Aliada à ideia de “criança consumidora” trabalhada por Buckingham<sup>167</sup>, não há nada de novo em afirmar que os videogames são elaborados de forma a promover sempre a necessidade de jogar mais e, com isso, de consumir mais.

Sabemos que a lógica a partir da qual se organiza grande parte dos videogames traz implícitos alguns princípios da sociedade de consumo. Na maioria deles, a própria ideia de etapa (fase, missão, nível) que o jogador precisa ultrapassar durante todo o desenvolvimento do jogo fomenta, num movimento praticamente sem fim, o desejo incessante de continuar jogando na tentativa de vencer. O que parece, de certo modo, coerente com o que nos diz o sociólogo polonês Zigmunt Bauman sobre a sociedade de consumo:

A sociedade de consumo tem por base a premissa de satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar. A promessa de satisfação, no entanto, só permanecerá sedutora enquanto o desejo continuar irrealizado; o que é mais importante, enquanto houver uma suspeita de que o desejo não foi plena e totalmente satisfeito. [...] A *não*-satisfação dos desejos e a crença firme e eterna de que cada ato visando a satisfazê-los deixa muito a desejar e pode ser aperfeiçoado – são esses os volantes da economia que tem por alvo o consumidor<sup>168</sup>.

Outro princípio implícito da sociedade de consumo protagonizado pelos videogames é a velocidade com que são

---

<sup>167</sup> O autor aborda a questão do *status* de consumidoras adquirido pelas crianças nas últimas décadas: “elas são vistas como um mercado cada vez mais valioso, mas ao mesmo tempo difícil de atingir e de controlar”. BUCKINGHAM (2000, p.113).

<sup>168</sup> BAUMANN (2007, p.106).

desenvolvidas as séries e os pacotes de expansão desses jogos (nem bem as pessoas adquirem e se familiarizam com um determinado jogo, já vão sendo lançadas as continuações e as “mais interessantes” sucessões), que, por meio de pequenos detalhes, insinua o caráter de “obsoleto” dos anteriores, promovendo o desejo da substituição<sup>169</sup>. Isso, sem contar, é claro, a evolução e o aumento da sofisticação técnica dos consoles desses jogos, que, da mesma forma, rapidamente fazem envelhecer o equipamento atual, provocando sua “defasagem” e a conseqüente necessidade de aquisição da novidade<sup>170</sup>. Também nesse caso, aparecem congruências com o que diz Baumann sobre características da sociedade de consumo:

A sociedade de consumo consegue tornar permanente a insatisfação. Uma forma de causar esse efeito é depreciar e desvalorizar os produtos de consumo logo depois de terem sido alçados ao universo dos desejos do consumidor. [...]

Os consumidores experientes não se incomodam em destinar as coisas para o lixo; aceitam a curta duração das coisas e seu desaparecimento predeterminado com tranqüilidade<sup>171</sup>.

Além disso, a indústria dos videogames está muito bem articulada com indústrias de cinema, de televisão, de brinquedos e de outros produtos consumidos por crianças e jovens, o que,

---

<sup>169</sup> Alguns exemplos nesse sentido: *Pokémon Gold/Silver; Pokémon Diamond/Pearl; Pokémon Ruby/Sapphire; GTA San Andreas; GTA Vice City; The Sims 1, 2, 3; The Sims Vida de Universitário; The Sims Pets...* entre tantos outros.

<sup>170</sup> Falamos aqui da evolução das máquinas. A cada ano as empresas competem entre si para criar equipamentos mais modernos (Gameboy, Nintendo 64, PSP, DS, DSi, PS1, PS2, PS3, XBOX, Wii...)

<sup>171</sup> BAUMANN (2007, p. 106 e 111).

certamente, promove a ampliação de seu potencial de venda: muitos videogames são criados a partir de filmes, personagens ou brinquedos de sucesso<sup>172</sup>. Da mesma forma, o caminho inverso também é realizado: outros produtos e outras mídias têm sido criados com base nos videogames: proliferam revistas especializadas, sites para jogadores e, recentemente, diversos filmes baseados em videogames têm sido produzidos<sup>173</sup>. Obviamente que tudo isso, ao despertar um desejo ilimitado de consumo, faz movimentar quantias astronômicas de dinheiro, alimentando um mercado cada vez mais promissor.

Os estudiosos estadunidenses Shirley Steinberg e Joel Kinchloe atentam para o fato de que diversos elementos da indústria cultural (entre eles, os videogames), criados para despertar o desejo das crianças e adolescentes e atingir os “bolsos dos pais”, fazem parte de uma “pedagogia cultural”, que contribui para a formação de identidades por meio de uma espécie de “currículo cultural”. Contudo, esse currículo é criado não por organizações educacionais, mas comerciais, que operam para o ganho individual. Eles ressaltam que:

Padrões de consumo moldados pelo conjunto de propagandas das empresas capacitam as instituições comerciais como professoras do novo milênio. A pedagogia cultural corporativa “fez seu dever de casa” – produziu

---

<sup>172</sup> *High School Musical*, *Harry Potter*, *I-Carly*, *Star Wars*, *Shrek*, *Toy Story* são exemplos de filmes que deram origem a videogames. *Jogo da Barbie*, *Jogo da Polly*, *Hot Wheels*, são exemplos de videogames criados a partir de brinquedos comercializáveis.

<sup>173</sup> *Mortal Kombat*, *As Aventuras do Super Mario Brothers*, *Double Dragon*, *Street Fighter* e *The Sims* (ainda não lançado durante este estudo) são exemplos de filmes gerados a partir dos videogames.

formas educacionais de um incontrolável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista. Substituindo as tradicionais palestras e deveres nas salas de aula e os deveres por bonecos com uma história, reinos mágicos, fantasias animadas, vídeos interativos, realidades virtuais, heróis de TV *kick boxers*, livros de terror que arrepiam a espinha e uma gama completa de formas de diversão produzidas ostensivamente para adultos mas avidamente consumidas por crianças, a América corporativa revolucionou a infância<sup>174</sup>.

Nessa direção, o estadunidense Henri Giroux reforça ainda que as identidades individuais e coletivas das crianças e dos jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual dos videogames, televisão, cinema e até mesmo nos *shopping centers* e parques de diversão, e não apenas nas escolas<sup>175</sup>.

Diante disso, poderíamos, de fato, *odiar* os videogames e tantos outros brinquedos transformados em consumo e tentar (sem nenhum sucesso) excluí-los do cotidiano das crianças e adolescentes, uma vez que são voltados quase exclusivamente para a expansão da mentalidade consumista, moldando os sujeitos a partir de valores que servem à sociedade de consumo. Em outras palavras: sob esse enfoque, esse tipo de produção cultural contribui para uniformização dos padrões referenciais de consumo, para a determinação do comportamento dos indivíduos quanto ao consumo, para a negação do duradouro, para a permanência da

---

<sup>174</sup> STEINBERG & KINCHELOE (2001, p15).

<sup>175</sup> GIROUX In: SILVA & MOREIRA (1995).

insatisfação, para a indução constante de novas necessidades, para a busca do imediatismo, entre tantos outros aprendizados culturais que não combinam com uma “educação libertadora” a serviço da humanização.

Mais desanimador fica ainda nosso olhar para a relação entre videogames e formação cultural se nosso foco centrar-se na identificação dos jogadores com a violência presente nesses jogos, ou seja, nas implicações desses jogos no comportamento violento. A tematização desse aspecto tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas no Brasil e no mundo. O foco das investigações gira em torno das perguntas: a interação com imagens violentas veiculadas pelas mídias (e, em especial aqui, os videogames) provoca alterações no comportamento dos sujeitos que vivem imersos neste mundo tecnológico? As crianças e adolescentes que interagem com os jogos considerados violentos reproduzem as cenas de violência exibidas em seus cotidianos?

A pesquisadora baiana Lynn Alves, por meio da escuta dos jogadores e autores que refletem sobre o assunto, aponta para a desconstrução de uma posição linear e maniqueísta (imagem violenta gera violência), enfatizando a necessidade de entender a questão mediante os aspectos sociais, econômicos, culturais, afetivos, etc., já que este fenômeno se constitui em uma linguagem que os sujeitos utilizam para dizer algo<sup>176</sup>.

Contudo, em sua tese, Lynn Alves não deixa de trazer à tona pesquisas que evidenciam influências das mídias na promoção de comportamentos violentos. Cita, por exemplo, pesquisas

---

<sup>176</sup> ALVES (2004).

realizadas nos Estados Unidos – apontadas por Strasburger – que revelam que, embora não seja a causa principal da violência na vida real, a violência veiculada nas mídias é um *fator significativo*: estes estudos concluem que esta pode facilitar o comportamento agressivo e antissocial, dessensibilizar os espectadores para a violência e aumentar as percepções dos espectadores de estarem vivendo em um mundo mau e perigoso<sup>177</sup>. Ela menciona também Levis, que, ao se referir à violência na nova geração dos jogos eletrônicos, pontua o caráter simbólico da simulação de lutas e combates, atentando para o fato de que isto pode contribuir para que a violência seja vendável<sup>178</sup>.

Porém, conforme diz Lynn:

A violência apresentada nestes suportes tecnológicos favorece um efeito terapêutico que possibilita aos sujeitos uma catarse, na medida em que canaliza os seus medos, desejos e frustrações no outro, nos personagens que permeiam o universo de imagens dos games. Os *gamers* se identificam, ora com o vencedor, ora com o perdedor das batalhas. Vista desta forma, a violência passa a ser considerada de forma construtiva, como motor propulsor do desenvolvimento desses indivíduos. Nesse sentido, os jogos se constituem em espaços de elaboração de conflitos, medos e angústias<sup>179</sup>.

Ao discutir este tema, a pesquisadora goiana Silvia Zanolla reconhece a identificação das crianças com personagens *fortes*,

---

<sup>177</sup> STRASBURGER apud ALVES (2004, p. 66).

<sup>178</sup> LEVIS apud ALVES (2004, p.66).

<sup>179</sup> ALVES (2004, p. 195).



*agressivos, poderosos e bonitos* no videogame. Contudo, sem desconsiderar a importância dos determinantes econômicos, sociais e estruturais, ressalta a necessidade de uma investigação ampla e rigorosa para entender os aspectos subjetivos relacionados ao fenômeno da identificação. Para ela, isso é necessário, porque a questão da violência sempre acompanhou a espécie humana – exemplo é que, nas brincadeiras antigas de mocinho e bandido, um eliminava o outro –; entretanto, as escolhas eram feitas baseadas em aspectos morais, e, hoje, o personagem eletrônico é escolhido aleatoriamente, de acordo com valores como força, beleza e capacidade de matar<sup>180</sup>. Nas palavras da autora:

O que se precisa estudar é de que maneira as histórias são processadas pela criança a partir do conteúdo do jogo eletrônico, fazendo com que ela assimile comportamentos trazidos por valores morais, e, a partir disso, como se codifica a questão da violência desse conteúdo. Isso poderia confirmar ou não se, nesse universo, violência e diversão se confundem, favorecendo a banalização da agressividade<sup>181</sup>.

A pesquisadora gaúcha Maria Luisa Belloni atenta também para as relações e correlações possíveis entre a violência cada vez mais presente nas mídias e a ideia de que a violência seja um meio legítimo e natural de interação social e resolução de conflitos. A autora reconhece que a complexidade das imagens violentas (efeitos de luz, som, animação e edição digitalizadas) veiculadas pode ser um meio para naturalização da violência, uma vez que as

---

<sup>180</sup> ZANOLLA (2007).

<sup>181</sup> Idem (p.1341).

cenas violentas muitas vezes são consideradas bonitas, engraçadas e divertidas. Além disso, menciona pesquisas qualitativas (UNESCO, 1999; BUCKINGHAM, 2000; Belloni, 1998 e 2001a; LURÇAT, 1989; WINN, 1977) que

[...] têm mostrado que as relações que as crianças e os adolescentes estabelecem com mensagens de violência, suas leituras e interpretações são extremamente complexas, e vão contribuindo para formar valores e opiniões sobre a própria agressividade e a violência real. Assim, não só é possível observar uma tendência à banalização e/ou naturalização da violência na sociedade, e à dessensibilização das pessoas ante a violência real, como também à reelaboração de valores e sentimentos de justificação da violência como meio legítimo de realizar desejos e solucionar conflitos<sup>182</sup>.

Contudo, Belloni ressalta que não existem provas concretas dessa relação, uma vez que:

Ética e estética tendem a se confundir na complexidade da recepção, pela qual diferentes usos e releituras mediações reelaborações tornam difícil a percepção dos aspectos estruturais, que nos permitem compreender a totalidade do fenômeno, sua lógica, a qual se esconde por trás da aparência espetacular<sup>183</sup>.

Deste modo, para além da relação de causalidade entre mídias, a produção e distribuição de mercadorias da indústria cultural, a autora problematiza as formas de apropriação dessas

---

<sup>182</sup> BELLONI (2004, p.588)

<sup>183</sup> Idem (p. 589).

mensagens, apontando para a possibilidade de criação de outros textos, inclusive de resistência e de contestação<sup>184</sup>.

E é exatamente a partir daí que pretendemos pensar os videogames como um espaço para formação cultural, explorando as lógicas de produção e as lógicas de recepção no estudo das mídias.

Nessa direção, nos apoiamos em estudos de Douglas Kellner, que, ao desenvolver métodos e análises da produção contemporânea de filmes, programas de televisão, música e outros, sustenta a tese de que na mídia se encontra uma forma dominante de cultura, que socializa e fornece material para construção da identidade, tanto em termos de reprodução quanto de mudança da sociedade. Kellner ressalta a importância de não assumir uma postura unilateral no estudo da mídia, atentando para a possibilidade de exploração de seus efeitos contraditórios. Para ele, o “[...] melhor modo de desenvolver teorias sobre a mídia e cultura é mediante estudos específicos dos fenômenos concretos contextualizados nas vicissitudes da sociedade e da história contemporânea<sup>185</sup>”.

Assim, tomando como ponto de partida essas referências, criamos condições de ressignificar a visão desanimadora da relação com videogames antes colocada. Ora, se acreditamos que:

[...] o público pode resistir aos significados e mensagens dominantes, criar sua própria leitura e seu próprio modo de apropriar-se da cultura de massa, usando sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar

---

<sup>184</sup> Idem (p. 579,580).

<sup>185</sup> KELLNER (2001, p. 12).

significados, identidade e forma de vida próprios<sup>186</sup>,

construímos possibilidades de encontrar nesses meios aprendizados diferenciados daqueles que aparentemente estão sendo oferecidos. Isso significa que os indivíduos podem acatar ou rejeitar os recursos que as mídias oferecem para a formação de sua identidade, sem esquecer, é claro, da mediação educativa nesse sentido.

Afinal,

[...] a cultura veiculada pela mídia induz os indivíduos a conformar-se à organização vigente da sociedade, mas também lhes oferece recursos que podem fortalecê-los na oposição a essa mesma sociedade<sup>187</sup>.

Da mesma forma, retomamos a ideia do *mapa noturno* vista anteriormente:

Um mapa que sirva para questionar [...] dominação, produção e trabalho mas a partir do outro lado: as brechas, o consumo e o prazer. Um mapa que não sirva para a fuga, e sim para o reconhecimento da situação a partir das mediações e dos sujeitos<sup>188</sup>.

Como pensar, então, os aprendizados culturais dos videogames a partir dessa ótica e desse mapa? O que dizer, então, da relevância dos jogos sobre esses aspectos? Como os jogos influenciam pensamentos, comportamentos e estilos dos jogadores para além do consumismo e incitação à violência? E como o The Sims™ situa-se nesse contexto?

---

<sup>186</sup> Idem ( p.11).

<sup>187</sup> Idem (p.11 e 12).

<sup>188</sup> MARTIN-BARBERO (2004, p. 18)

## **2.4 The Sims™ como espaço de investigação e de aprendizagem**

### **2.4.1 The Sims™ como espaço de investigação**

A escolha do jogo The Sims™ como instrumento de análise neste estudo se deve basicamente a dois fatores: sua popularidade entre pré-adolescentes e adolescentes (sujeitos de nossa pesquisa) e seu potencial para exploração de significados culturais, uma vez que se trata de um “jogo de interpretação de papéis sociais”.

O The Sims™ é uma série de jogos eletrônicos de simulação da vida real. Criado pelo designer de jogos [Will Wright](#) em fevereiro de 2000, este jogo atraiu legiões de fãs, devido à sua simplicidade e objetividade. São jogos nos quais se podem criar e controlar as vidas de personagens virtuais chamadas Sims. Hoje em dia, já foram produzidos jogos de The Sims™ para simplesmente todas as plataformas, incluindo [Celular](#), [Nintendo DS](#), [Playstation 2](#), [GameBoy Advance](#), [GameCube](#), [Xbox](#) e outros.

A série é composta de The Sims™ 1, 2 e 3, e cada sucessão com maior jogabilidade e detalhamento de possibilidades de ação. Dentro de cada série, existem ainda os “pacotes de expansão” tematizados de maneira diversificada. Cada pacote de expansão explora diferentes aspectos da vida, apresentando possibilidades de jogo de acordo com interesses específicos: “Coleções de Objetos”

(Celebrações, Estilo Teen, Glamour, Cozinhas e Banheiros, Mansões e Jardins, H&M Fashion); “Diversão ao Ar Livre”; “Diversão no Lar”; “Vida de Universitário”; “Tempo Livre”; “Vida de Apartamento”; “Bon Voyage”; “Aberto para Negócios”; “Vida Noturna”; “Volta ao Mundo”; “Pets”.

O jogo começa tendo um núcleo familiar que deve ser administrado. Na base, estão aspectos financeiros que dão sustentação para o crescimento econômico desse núcleo, a partir do enfrentamento de várias situações da vida real.

Durante todo o jogo, os jogadores estão expostos a conteúdos de dimensão ética voltados para o cuidado com pessoas, aproveitamento e organização do tempo, esforço e perseverança para conquista de algo, ambição, escolhas e responsabilidades dessas escolhas, administração financeira, honestidade, caráter, desenvolvimento de personalidade, entre outros.

Ao abordar aspectos da realidade, e lidar com a possibilidade de controlar e cuidar pessoas virtuais sem ter um destino definido, o The Sims™ encoraja o jogador a tomar suas próprias decisões e se relacionar inteiramente em um ambiente interativo. O jogador deve aprender a organizar o tempo de seus Sims para ajudá-los a alcançar seus objetivos de avanço pessoal. Contudo, vale ressaltar que os Sims têm uma certa quantidade de desejo próprio, baseados em suas necessidades, e, nesse sentido, o jogador deve gerenciar também tais aspectos.

Se os Sims tiverem desejo de se divertir com uma televisão ou rádio, e o item “higiene” estiver em vermelho, ele automaticamente vai tomar banho.(...) O jogador deve tomar decisões sobre o tempo gasto em

desenvolvimento pessoal, como exercícios, leitura, criatividade e lógica. Requerimentos e manutenção diárias também devem ser feitos, como higiene pessoal, refeições e dormir. Se os humanos simulados não receberem os cuidados necessários, eles ficarão com menos humor, conseqüentemente não irão responder seus comandos, ficando doentes e talvez até morrerão. A saúde financeira é simulada pela necessidade de mandar os Sims para encontrar empregos, ir trabalhar, pagar contas e tirar vantagem de seu desenvolvimento pessoal e social para avançar nos seus empregos.<sup>189</sup>

Interessante, nesse sentido, é observar que, num jogo de The Sims™, os jogadores sempre estão envolvidos em situações de escolhas, ou seja, precisam tomar decisões pessoais que os levam a arcar com as conseqüências (prós e contras dos seus atos). Essas escolhas e decisões implicam seguir aquilo que consideram adequado/inadequado num determinado contexto, e isso significa lidar com seus referenciais acerca do que consideram apropriado/inapropriado dentro do espaço de convivência virtualmente criado. Desse modo, podemos considerar que muitos aspectos éticos podem estar imbricados num jogo.

As próprias dicas de jogo veiculadas nos inúmeros sites que envolvem o The Sims™ deixam transparecer claramente muitos aspectos éticos. Esta dica, por exemplo, mostra como o jogador pode “driblar” suas contas:

Deixe uma conta não paga até o carteiro trazer a próxima leva de contas a pagar.

---

<sup>189</sup> [ossims.gamingblog.com.br](http://ossims.gamingblog.com.br)

Pague a primeira conta quando sua caixa de correio estiver cheia com as novas contas. Isso deverá fazer com que todas as contas dentro da caixa de correio desapareçam<sup>190</sup>.

Outra dica mostra como é possível ter um bom relacionamento de forma rápida:

Crie uma família com um homem e uma mulher adultos da mesma categoria (como do signo de Virgem e Virgem) e mude-os para uma casa (ou crie uma casa). Imediatamente após selecionar o modo de vida faça-os se beijarem por aproximadamente 10 minutos repetidamente até sua barra de relacionamento atingir 100. Se você continuar beijando a mulher, ela deverá pedir para ter um bebê<sup>191</sup>.

Ou ainda a dica de como ganhar presentes extras:

Para você ver Papai Noel (e ganhar presentes) em qualquer dia do ano, mesmo sem ser Natal, primeiro precisa de uma lareira para ele descer por ela. Depois, você faz com que toda a gente da família coma um pratinho de biscoitos da avó (isso no “Fazendo a festa” em diante) e que todos durmam antes das 9 horas da noite. Deixa um pratinho para o Papai Noel. Pode comprar uma árvore de Natal e deixar tudo bonitinho para a foto. Ele vem e traz um presentinho, que, se você não quiser, pode até vender...<sup>192</sup>

Ou, quem sabe, a dica de como alegrar seu personagem:

---

<sup>190</sup> Dica extraída do site: [www.genesisgames.com.br](http://www.genesisgames.com.br)

<sup>191</sup> Idem.

<sup>192</sup> Idem.



Se seus SIMS estão sem ânimo, vá no modo compra, aperte Ctrl Alt Shift e escreva: **move\_objects on**. Depois, com a mãozinha, delete o SIMS fatigado. Vá de novo no modo simulação e clique em cima do SIMS que você acaba de deletar, ele volta ao jogo “tinindo”... O `move_objects on` serve, inclusive, para tirar, no segundo andar, o chão que cisma em não ser deletado<sup>193</sup>.

Os manuais de instrução que acompanham os jogos também aparecem repletos de evidências nesse sentido, fornecendo modelos sobre como agir em diferentes situações, o que priorizar num dado contexto, como ser bem-sucedido, que comportamentos podem levar ao fracasso, o que torna as pessoas mais ou menos aceitas socialmente, o que lhes dá ou não poder, o que pode ser bom ou mau, positivo ou negativo. Por exemplo, no jogo *The Sims 2™* “Tempo Livre”, a ideia de entusiasmo por algo aparece como decorrente da repetição de ações e se constitui num valor importante para o acúmulo de pontos e de vantagens:

Quanto mais seus Sims se envolverem com certos tipos de atividade, mais crescerá o entusiasmo deles por aquele campo. Porém, quanto mais entusiasmo o Sim possui por um tipo de atividade, mais tempo ele precisará passar com ela para manter o nível desse entusiasmo. Felizmente, com o desenvolvimento do entusiasmo, aumentam também as formas de se envolver na atividade, desde conversar sobre ela com outros Sims a navegar na web ou ler um jornal. [...] O Gênio da Lâmpada tem mais probabilidade de aparecer para famílias e grupos com Sims [...] que possuem um alto

---

<sup>193</sup> <http://jornaldesites.net/ajudas/thesims.php#a1>

nível de entusiasmo em um ou mais hobbies.<sup>194</sup>

Já no jogo The Sims2™ “Aberto para Negócios”, o esforço aparece como um requisito importante para a aquisição de confiança e para o sucesso que, por sua vez, vem atrelado à necessidade de ser o melhor. No manual, os jogadores são incentivados a levar seus Sims para “[...] chegar ao topo do sucesso através de seu próprio esforço empresarial”, a conquistar um prêmio chamado “Eu sou o melhor”!, por meio de diversos “princípios administrativos”<sup>195</sup>.

Também quando no The Sims™ 3 o manual menciona um exemplo de orientação para uma “boa personalidade”:

Érica tem os **seguintes** traços (em negrito) que afetam sua personalidade de maneiras diferentes e ajudam a determinar como ela interage com o mundo ao seu redor. Por ser **Solitária**, Érica não precisa se socializar tanto quanto os outros Sims, pois prefere passar o tempo sozinha. **Viciada em Trabalho**, ela adora trabalhar (e até se diverte!) e também pode trabalhar em casa com um computador. Érica também é um pouco **Perfeccionista**. Embora demore mais para fazer algumas coisas, geralmente ela as faz melhor do que os outros Sims. **Artística**, Érica aprende habilidades, como pintura, escrita e violão mais rapidamente do que os outros Sims. Ela também adora visitar a galeria de arte. Por ser **Ambiciosa**, ela geralmente consegue aumentos e promoções mais rapidamente do que os outros Sims, mas também se preocupa quando passa

---

<sup>194</sup> Manual que acompanha o jogo The Sims 2 – Tempo Livre – Pacote de Expansão (p. 4 e p. 8)

<sup>195</sup> Manual que acompanha o jogo The Sims 2 – Aberto para Negócios - Pacote de Expansão

muito tempo desde que obtive a sua última promoção<sup>196</sup>.

Ficam claras as indicações sobre jeitos apropriados de agir e de ser considerados válidos para o jogo.

Poderíamos seguir demonstrando ainda uma série de indícios nessa direção. É claro que o The Sims™, como outros textos midiáticos, oferece modelos e influencia muitos aspectos da vida diária. Deste modo, como as diversas formas de cultura veiculada pela mídia, induz os indivíduos a identificar-se com ideologias, posições e representações sociais e políticas dominantes. Obviamente, como alerta Kellner, essa indução não é uma doutrinação ideológica rígida que induz à concordância com valores da sociedade capitalista, mas se dá pela via do prazer propiciado:

O entretenimento oferecido por esses meios freqüentemente é agradabilíssimo e utiliza instrumentos visuais e auditivos, usando o espetáculo para seduzir o público e levá-lo a identificar-se com certas opiniões, atitudes, sentimentos e disposições.<sup>197</sup>

Contudo, ainda assim não deixa de ser uma indução. O conteúdo ideológico do The Sims™ salta aos olhos sob diversos aspectos. Seja por meio das incitações exageradas e constantes ao consumismo evidenciadas pela infinidade de bens disponibilizados para compra durante o jogo (casas bonitas e bem decoradas em terrenos indefectíveis, variedade de opções em mobiliário, eletrodomésticos, carros, brinquedos, opções de lazer, viagens...)

---

<sup>196</sup> Manual que acompanha o jogo The Sims 3. (p.11).

<sup>197</sup> KELLNER (2001, p. 11).

que garantem status e ascensões diversas aos Sims que os adquirem; seja pela lógica individualista e conservadora invariavelmente projetada nas atitudes dos Sims (ser o melhor, alcançar o topo de uma carreira, buscar o seu sucesso); seja pelas relações de trabalho sugeridas (esforço gera recompensa); ou pelo sistema educacional implícito (notas boas garantem aprovação, e ingresso numa escola melhor segundo o padrão estadunidense). Enfim, de diferentes modos reproduz aquilo que, de fato, acontece na sociedade contemporânea, expressando anseios, desejos e conservadorismos de toda espécie.

Por outro lado, um ponto marcante do The Sims™ é seu potencial para a criação de histórias. Enquanto joga, necessariamente o jogador desenvolve uma narrativa: sempre uma situação é criada, e são feitas escolhas que vão dar continuidade à situação, o que caracteriza a construção de enredos num formato participativo. E esse movimento vem carregado de valores. Como nos diz Murray:

A invenção de um novo meio de expressão significa um aumento em nossa habilidade de criar histórias. Significa uma dimensão a mais para expressar a experiência multidimensional da vida. Percebi ser útil evitar o termo “não-linear” e substituí-lo por “multiseqüencial” e “multiforme”, como expressões para compreender os novos formatos narrativos. Histórias multisseqüenciais proporcionam ao interator a habilidade de navegar por um arranjo fixo de eventos de diferentes maneiras, todas elas bem definidas e significativas. O sentido mais profundo da obra emerge da compreensão desses caminhos entrecruzados, como na narrativa de um caso

amoroso contado a partir de dois pontos de vista que se encontram. Uma história multiforme é aquela na qual múltiplas versões podem ser geradas a partir da mesma representação fundamental, como num jogo que pode ser repetido de modos diversos, ou um sistema narrativo como The Sims, que pode oferecer muitas versões de colegas de quarto desleixados dividindo moradia com companheiros bem organizados, sendo que cada uma delas terá suas próprias peculiaridades de eventos e caracteres. Histórias multiformes podem ajudar-nos a perceber causas complexas de acontecimentos complexos, assim como imaginar diferentes desfechos para uma mesma situação<sup>198</sup>.

Algumas histórias contadas (criadas) por jogadores a partir do The Sims™ (publicadas, junto com suas imagens, em sites relacionados ao jogo) realçam ainda mais esta possibilidade de histórias multiformes. Vejamos este exemplo, que trata do mundo do trabalho e suas contradições:

Sou o Manuel... mas tratado por Manelinho, tenho 45 anos esta é a minha história. Trabalho num escritório e sou um homem cheio de trabalho, e muito stressado. Um dia decidi tirar uma férias, e convidei a minha filha para vir passar a tarde comigo... Foi uma tarde bem passada... Até que, ao ir para casa encontrei o vagabundo ao pé do caixote do lixo... CONVERSAMOS E CONVERSAMOS, até que decidi arranjar um emprego ao vagabundo. Começou a dar conversa... Mudou o seu visual... Fez a barba, cortou o cabelo... Digamos que passou a ser um homem de negócios. Os dias passaram e as pobres das minhas férias acabaram... Tive que voltar ao stress infernal

---

<sup>198</sup> MURRAY (2003, prefácio).

do meu escritório. Estou ansioso para tirar mais férias.<sup>199</sup>

Ou este, que aborda a questão do “sofrimento” para se atingir a “glória”:

O dia perfeito!!

de *Marinete*

Meu marido me largou!!Tentei conhecer outro cara, mas ele comia igual a um porco!!Levei uma SURRA do meu irmão porque ele disse para eu não me casar com aquele cara, que ele não prestava!!Encontrei um mendigo dentro da minha lata de lixo!!Fui ASSALTADA!!!No final do dia, percebi que ele não fora tão ruim assim. Porque, justamente naquele dia, conheci o homem da minha vida!!Então percebi que tudo aquilo tinha sido bom!! E não totalmente a TREVA!! Porque nesse dia encontrei toda a felicidade que terei na minha vida!!<sup>200</sup>

Ou ainda este, que fala sobre violência, tragédia, mistério:

chamada assassina

de *Saloia1985*

susy ia andando pela rua com o seu ar glamoroso, quando de repente recebe uma chamada anônima... Sem saber o que fazer, atende a dita chamada, onde ninguém fala por uns valentes 10 m. Ela, assustada, desliga o telemóvel, que entretanto toca novamente... Susy, assustada, atende, e do outro lado ninguém fala... Ela desliga

---

<sup>199</sup> <http://www.thesims3.com/contentDetail.html?contentId=179174> – cabe ressaltar que o texto foi copiado exatamente como o publicado (ou seja exatamente como foi escrito pelo autor) sem alterações para correção dos erros ortográficos e de pontuação.

<sup>200</sup> <http://br.thesims3.com/contentDetail.html?contentId=77972> - cabe ressaltar que o texto foi copiado exatamente como o publicado (ou seja exatamente como foi escrito pelo autor) sem alterações para correção dos erros ortográficos e de pontuação.

novamente a chamada. Pensando que fosse uma brincadeira, não liga. Continuando a sua caminhada para casa, o telemóvel toca pela terceira vez. Ela atende o telemóvel num tom muito agressivo: “e melhor parar com a brincadeira, senão vou à polícia...”. Do outro lado do telemóvel, ouve-se então uma voz sinistra que lhe diz: “e agora!!! Vais morrer!!!”. Ela desliga o telemóvel e começa a andar mais rápido pra ver se chegava em casa mais rápido. Susy, ao atravessar a rua, não olha, e um caminhão a atropela, passando com o por cima. O caminhoneiro, assustado, para mais à frente, sai do caminhão e vai ver o corpo, mas o corpo não estava no chão... Até hoje, se está pra se saber o que aconteceu a Susy...<sup>201</sup>

Como podemos observar, esses exemplos abordam questões referentes à condição humana, explorando diversas possibilidades do destino humano (ajudar o outro, dar a volta por cima, enfrentar o perigo, desobedecer uma ordem, mudar de opinião...) que são escolhidas conforme as decisões do autor. A construção de histórias, sem dúvida, proporciona, por meio da multiplicação de experiências, uma noção de totalidade, favorecendo um entendimento mais aprofundado do mundo. Como nos diz Murray:

A narrativa é um de nossos mecanismos cognitivos primários para a compreensão do mundo. É também um dos modos fundamentais pelos quais construímos comunidades, desde a tribo agrupada em volta da fogueira até a comunidade global reunida diante de um aparelho de televisão. Nós contamos uns aos outros histórias de

---

<sup>201</sup> <http://www.thesims3.com/contentDetail.html?contentId=179361> - cabe ressaltar que o texto foi copiado exatamente como o publicado (ou seja exatamente como foi escrito pelo autor) sem alterações para correção dos erros ortográficos e de pontuação.

heróismo, traição, amor, ódio, perda, triunfo. Nós nos comprometemos mutuamente através dessas histórias e, muitas vezes, vivemos ou morremos pela força que elas possuem.<sup>202</sup>

A autora destaca ainda que os ambiente virtuais, em especial os jogos de computador, possuem amplas possibilidades narrativas, na medida em que permitem a construção de enredos com múltiplos cenários (vários ambientes separados que participam do âmbito da ação dramática), suportando e impulsionando, desta forma, a criação de muitas histórias abertas a múltiplas interpretações.

Pensar sobre isso nos dá elementos para enxergar The Sims™ a partir de outros vieses (que vão além dos conteúdos ideológicos explicitamente veiculados). Ou seja, pensar sobre isso implica supor que, se o público é ativo e capaz de produzir seus próprios significados, a criação de histórias pode ser um dos espaços nos quais essa capacidade se materializa no jogo.

Novamente, Kellner, ao refletir sobre hegemonia, contra-hegemonia e desconstrutivismo, pode contribuir para explicitarmos melhor esta suposição. Partindo dos estudos pós-estruturalistas, o autor traz à tona a necessidade de buscar novas maneiras de ler os textos e construir críticas à ideologia:

[...] os textos devem ser lidos como expressão de várias vozes, e não como enunciação de uma única voz ideológica que

---

<sup>202</sup> MURRAY (2003, prefácio)



precisa então ser especificada e atacada. Desse modo, exigem leituras polivalentes e um conjunto de estratégias críticas ou textuais que desvendem suas contradições, seus elementos contestatórios periféricos e seus silêncios estruturados. Essas estratégias compreendem a análise do modo como, por exemplo, o que é periférico nos textos pode ser tão significativo quanto o que é nuclear em termos de posições ideológicas, ou como seus elementos periféricos podem desconstruir posições ideológicas afirmadas no texto por contradizê-las ou enfraquecê-las, ou de que modo o não-dito é tão importante quanto o que foi realmente dito.<sup>203</sup>

Sendo assim, a suposição de que as narrativas produzidas pelos jogadores a partir do *The Sims*<sup>TM</sup> são potencialmente um espaço para materialização de críticas e rompimentos com o que ideologicamente propõe esse jogo, faz sentido. Ora, na medida em que o jogador dialoga com os conteúdos do jogo de acordo com seus referenciais, as histórias construídas durante um jogo podem, sim, ser criadas a partir do que explicitamente está colocado. Porém, podem também ser criadas a partir de detalhes, a partir de elementos aparentemente insignificantes, a partir do que é periférico e, até mesmo, a partir do que fica fora dos textos veiculados no *The Sims*<sup>TM</sup>. Estes diferentes pontos de partida para a criação são possíveis devido aos vários olhares atribuídos pelos jogadores ao transitarem pelos diversos mundos sugeridos no jogo e, decorrente deles, devido às interpretações diferenciadas das

---

<sup>203</sup> KELLNER (2001, p.148).

situações, nas quais transparecem desejos, experiências, concepções, repertórios.

E foi exatamente essa possibilidade que me despertou a curiosidade em conhecer mais de perto o que os pré-adolescentes e adolescentes de Florianópolis têm a dizer sobre o The Sims™. Que histórias têm a contar? Que mundos imaginários são explicitados? Que temas são privilegiados e explorados? Que interpretações dão às possibilidades de narrativas implícitas no jogo? Como explicitam suas experiências, anseios, concepções e valores? De que maneiras elaboram, por meios de suas histórias, formas de rompimento diante do conteúdo midiático que experimentam? Até que ponto constroem expressividades próprias diante de valores e conteúdos aparentemente predeterminados?

Antes, porém, de explicitar o caminho metodologicamente percorrido que, além de fazer emergir essas questões, possibilitou a construção do esboço de suas respostas, considero pertinente tentar entender a relação do jogo The Sims™ com os sujeitos de nossa pesquisa: pré-adolescentes e adolescentes gostam de jogar The Sims™? Por quê?

#### **2.4.2 The Sims™ entre pré-adolescentes e adolescentes**

No primeiro capítulo deste estudo, embasada principalmente em Murray (2003), elenquei alguns dos motivos pelos quais as pessoas se sentem atraídas pelos videogames. Vimos, entre outros aspectos, que atraem porque são *procedimentais*, isto é, oferecem possibilidades concretas de ação; porque possuem uma

*organização participativa*, reagindo às informações que neles inserimos; porque representam *espaços navegáveis*, onde o jogador pode, de fato, se mover; porque são *enciclopédicos*, ou seja, podem armazenar enormes quantidades de informações e com isso permitem a criação de espaços muito bem estruturados visualmente e com possibilidades de criação ampliadas; porque suportam a encenação de inúmeras fantasias dos jogadores; permitem a projeção de sentimentos, criação de identidades alternativas e invenção de histórias; porque possibilitam a realização de ações significativas e a experimentação dos resultados dessas ações (*sentido de agência*); porque permitem assumir múltiplas representações (*transformação*); porque nunca têm um fim definido, sendo sempre possível apagar, começar de novo, repetir acontecimentos e experimentar soluções diferentes. Também, com base nos argumentos de Johnson (2005), mencionei a vinculação entre atração e sistema de recompensa inerente aos videogames. Do mesmo modo, apontei, a partir das considerações de Orozco (2006), a atratividade gerada pelo caráter desafiante presente nesse tipo de jogo. E, por fim, enfatizei o caráter lúdico dos videogames, deixando claro que atraem, acima de tudo, porque são jogos.

O objetivo neste momento é tentar encontrar possíveis pontos de identificação entre o jogo The Sims™ e os sujeitos desta pesquisa, ou seja, explicitar os prováveis elementos atrativos do jogo para pré-adolescentes e adolescentes. Embora não haja consenso em relação à indicação de faixa etária para o jogo (encontramos referências com indicações a partir de 8 anos, 12

anos, de 16 anos e de 18 anos...) <sup>204</sup>, nosso propósito é refletir sobre o que levaria um pré-adolescente ou adolescente a se interessar pelo The Sims™.

Contudo, antes de tentar responder a esta questão, é necessário deixar claras duas questões iniciais: em primeiro lugar, como é compreendida a adolescência neste estudo e, em segundo lugar, porque, ao tratar deles aqui, delimito a faixa etária compreendida entre 10 e 15 anos.

Não há nada de novo em afirmar que, mais do que um fenômeno biológico, a adolescência é uma categoria social e histórica, ou seja, é uma invenção cultural recente e, como tal, mutável e dependente de aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos de cada época e de cada contexto. Muitos são os teóricos – Stanley Hall (1904), Margareth Mead (1928) – que sustentam tal posição, pautando-se em aspectos históricos que marcam a passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna. Estes, ao evidenciarem os reflexos socioculturais desta passagem, compreendem a adolescência como uma invenção cultural, cuja definição é construída socialmente.

Embora esteja claro, então, que os significados acerca do que é ser adolescente variam de cultura para cultura, procuraremos neste estudo atribuir sentidos para esta palavra no contexto brasileiro da atualidade.

---

<sup>204</sup> Estes dados podem ser encontrados tanto nas embalagens do cd do jogo (que recomenda o jogo para maiores de 16 anos), como nos sites de venda de jogos, no site oficial do jogo. Encontramos também uma referência na Revista Veja – n. 2117 (17 de junho de 2009) e no site <http://wp.clicrbs.com.br/canaldosgames?s=the+sims>

Para o psicólogo Contardo Calligaris (2009), desde que nasce o sujeito é treinado por diferentes meios (família, escola, mídias) para adotar os ideais da sociedade a que pertence. E se tornará adolescente quando estiver física e espiritualmente pronto para a ação adulta nessa sociedade, porém ainda não é reconhecido como adulto. Diz ele: “Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência”.<sup>205</sup>

Nesse sentido, um adolescente é, conforme define o psicólogo, alguém:

1. Que teve o tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade (por exemplo, no nosso caso: destaque pelo sucesso financeiro/social e amoroso/sexual);
2. Cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente se consagrar as tarefas que lhes são apontadas por esses valores, competindo de igual para igual com todo mundo;
3. Para quem, nesse exato momento, a comunidade impõe uma moratória.<sup>206</sup>

Apontando aspectos semelhantes, podemos mencionar também o que nos diz Jesus Palácios, professor da Universidade de Sevilha, na Espanha:

---

<sup>205</sup> CALLIGARIS (2009, p. 16).

<sup>206</sup> Idem (p. 15).

Costumamos entender por adolescência a etapa que se estende, a grosso modo, dos 12-13 anos até aproximadamente o final da segunda década de vida. Trata-se de uma etapa de transição, na qual não se é mais criança. Mas ainda não se tem o *status* de adulto. É aquilo que Erikson (1968) chamou de uma “moratória social”, um compasso de espera que a sociedade oferece a seus membros jovens, enquanto se preparam para exercer os papéis adultos<sup>207</sup>.

Alfredo Fierro, catedrático em Psicologia da Universidade de Málaga, na Espanha, embora reconheça a adolescência como período de transição, considera ainda que:

Seguramente, a adolescência não é apenas um período preparatório, iniciador da vida adulta; em grau não menor, é um momento de recapitulação da infância passada, de toda a experiência acumulada e agora posta em ordem (Kaplan, 1984). Longe de ser um mero intervalo temporal entre duas idades que estariam, supostamente, mais claramente definidas, a idade infantil e adulta, a adolescência constitui um período e um processo: a) de ativa desconstrução de um passado pessoal, em parte tomado e mantido e, por outro, abandonado e definitivamente preterido; b) de projeto e de construção de futuro, a partir de um enorme potencial e acervo de possibilidades ativas que o adolescente possui e tem consciência de possuir. Nesse processo de recapitulação e de preparação, determinados temas vitais – a própria identidade, a sexualidade, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis – passam a ser preponderantes nas relações do adolescente com seu meio e em sua própria

---

<sup>207</sup> PALACIOS in COLL & PALACIOS & MARCHESI (1995, p.263).

vivência fenomenológica, consciente, dos acontecimentos<sup>208</sup>.

Palácios relaciona ainda alguns traços identificatórios de adolescentes ocidentais da atualidade:

Muitos rapazes e moças ocidentais, que consideramos adolescentes, podem ser caracterizados por ainda estar no sistema escolar, em algum outro contexto de aprendizagem profissional ou em busca de um emprego estável; por ainda dependerem dos pais e morando com eles; por estarem realizando a transição de um sistema de apego centrado, em parte, na família, para um sistema de apego centrado no grupo de iguais; para um sistema de apego centrado em uma pessoa de outro sexo; por sentirem-se membros de uma cultura de idade (cultura adolescente), que se caracteriza por ter suas próprias modas e hábitos, seu estilo de vida próprio, e seus próprios valores; por ter preocupações e inquietudes que não são mais as da infância, mas que ainda não coincidem com as dos adultos<sup>209</sup>.

Também cabe destacar que, na adolescência, o pensamento se modifica, refinando suas capacidades cerebrais rumo à maturação. É nesse momento da vida que são adquiridas novas formas de pensamento, que permitem conceber os fenômenos de maneiras diferentes de como foi feito até então. Esse pensamento, caracterizado por uma maior autonomia e rigor no raciocínio, foi denominado, na tradição piagetiana, pensamento formal.

Como explicitam os psicólogos espanhóis Mário Carretero e José León Cascón (1995), de acordo com os estudos de Piaget

---

<sup>208</sup> FIERRO in COLL & PALACIOS & MARCHESI (1995, p.289-290)

<sup>209</sup> PALACIOS in COLL & PALACIOS & MARCHESI (1995, p. 264)

(1955), este novo jeito de pensar apresenta algumas importantes características que o diferenciam das estratégias cognitivas utilizadas pelas crianças menores<sup>210</sup>. Uma das características do pensamento formal é a possibilidade de lidar não apenas com os dados concretos presentes, mas, além disso, prever em todas as situações as relações causais possíveis entre seus elementos. Dizem eles:

Graças a esta nova propriedade, têm (os adolescentes), agora, a capacidade potencial de conceber ou elaborar todas ou quase todas as situações possíveis que poderiam coexistir com a situação dada, conceitualizando com uma maior precisão a proposição e a resolução de um determinado problema<sup>211</sup>.

Outra característica importante se refere à possibilidade de formular hipóteses a partir de abstrações, prevendo conseqüências de ações e buscando comprovações. Ou seja, o adolescente é capaz de formular explicações possíveis para um dado problema e colocá-las à prova.

Em outras palavras, de determinada situação, o adolescente não apenas opera sobre as possibilidades oferecidas pela formulação da hipótese que expliquem os fatos apresentados, como também, como resultado da aplicação de um raciocínio dedutivo, é capaz de comprovar sistematicamente o valor de cada uma das hipóteses que lhe ocorrem<sup>212</sup>.

E, por último, relacionada às características anteriores, cabe destacar a capacidade do adolescente de realizar proposições

---

<sup>210</sup> Idem, p.274

<sup>211</sup> Idem, p. 276

<sup>212</sup> Idem, p 276



em torno de uma possibilidade abstrata, hipotética (independente da realidade concreta).

Assim, portanto, o adolescente trabalha intelectualmente não apenas com objetos reais, mas com representações proposicionais dos objetos. De fato, para resolver um problema [...] o sujeito formal não precisa comprovar experimentalmente todas as ações possíveis, podendo substituí-las por conclusões de raciocínios expressas verbalmente<sup>213</sup>.

Assim, não há como negar: os adolescentes estão num momento da vida marcado por importantes mudanças em diferentes âmbitos (social, afetivo, cógico, físico...). Esta constatação é especialmente relevante para este estudo, na medida em que a nossa pesquisa empírica acontece em escolas com alunos do Ensino Fundamental (segundo segmento). E nas escolas brasileiras este segmento (5ª a 8ª séries do ensino Fundamental de 8 anos ou 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental de 9 anos) em média abrange a faixa etária compreendida entre 10 e 15 anos, aproximadamente.

Portanto, nossa abordagem envolve os alunos que estão, de diferentes maneiras, experimentando as referidas mudanças mencionadas nos parágrafos anteriores. Se considerarmos ainda um importante elemento contextual – o próprio ingresso no segundo segmento do Ensino Fundamental –, nos deparamos ainda com maior exposição à mudança. Melhor explicando, institucionalmente estes alunos estão entrando num novo patamar, uma vez que, na maioria das escolas brasileiras, o início do segundo segmento do

---

<sup>213</sup> Idem, p.277.

Ensino Fundamental vem marcado por rituais e importantes mudanças na rotina escolar (mais disciplinas, vários professores, alterações na grade curricular), que exigem dos alunos organização, responsabilidade e comprometimento diferentes do que tinham até então (precisam agora coordenar tarefas distintas, estabelecer prioridades em relação à realização dessas tarefas conforme o horário das aulas, aprender a lidar com diferentes professores, etc.)<sup>214</sup>.

Sabemos que, a partir do décimo ano de vida (como é o caso dos sujeitos de nossa pesquisa), nem todos podem ser considerados adolescentes. Entretanto, dado o início da puberdade (que comumente acontece entre o décimo e o décimo segundo ano de vida), também não podem ser considerados crianças. Esta ambiguidade retrata uma das características do período de mudanças que vivemos na atualidade, nas quais as fronteiras entre infância, adolescência e idade adulta estão cada vez mais permeáveis. Assim, optamos, neste estudo, por falar em pré-adolescentes e adolescentes para abranger a faixa etária em questão.

Dito isso, creio que é possível tentar responder a questão levantada: o que levaria um pré-adolescente ou adolescente a se interessar pelo The Sims™?

A complexidade do jogo pode apontar os primeiros indícios de resposta para tal questão. Embora haja uma grande variação em relação à recomendação de faixa etária adequada para o jogo (entre 8 e 18 anos), uma coisa é certa: decididamente, o The

---

<sup>214</sup>A estrutura do segundo segmento do Ensino Fundamental das duas escolas selecionadas para a pesquisa empírica desse estudo em linhas gerais se caracteriza dessa forma.

Sims™ não é um jogo indicado para crianças pequenas, ou seja, muitas das habilidades exigidas no jogo ainda não são dominadas por elas. Para jogar The Sims™, é preciso saber ler com relativa fluência, planejar ações, ter a capacidade de prever resultados, arcar com a responsabilidade de seus atos, administrando as consequências; compreender que as escolhas podem implicar perdas, entre tantas outras habilidades que ainda não são dominadas por crianças menores, que, embora consigam pensar por simulação, nem sempre conseguem se colocar, abstratamente, no lugar do outro, tampouco discriminar detalhes de uma situação global.

Cognitivamente, portanto, a maneira como o jogo é estruturado é apropriada ao modo de pensar da faixa etária estipulada. A introspecção característica do adolescente e sua capacidade de raciocinar de maneira lógica e dedutiva podem favorecer um bom aproveitamento no jogo. Como vimos, estamos falando de uma faixa etária que consegue fazer planos de ação para concretizar tarefas em longo prazo; é capaz de raciocinar sobre hipóteses e, a partir delas, tirar conclusões; tem capacidade para julgar muitas variáveis ao mesmo tempo; consegue aplicar regras lógicas e raciocinar ante problemas abstratos e hipóteses.

E o The Sims™ apresenta situações variadas que mobilizam estas capacidades. Durante um jogo, o jogador se vê diante de escolhas complexas, que opõem, por exemplo, o necessário (como a compra ou o aluguel de uma casa) ao prazeroso (a compra de uma TV de plasma gigante) no planejamento de um orçamento. Além disso, se vê diante da necessidade de planejar suas escolhas, prevendo possíveis consequências e precisando arcar

com os resultados (por exemplo, ao privilegiar o aspecto intelectual de seu personagem, pode estar deixando de lado a sociabilidade, o que lhe trará problemas no âmbito das relações com outros personagens). Suas escolhas implicam necessariamente o exercício de abrir mão entre uma coisa e outra. Ao jogar, portanto, é inevitável a formulação de hipóteses e deduções sobre elas. Estes constantes desafios impostos pelo jogo requerem, pois, certa maturidade emocional e intelectual. Fato este que, com certeza, pode ser especialmente atraente para os pré-adolescentes e adolescentes.

Além destes desafios implícitos no jogo, o simples fato de ser indicado para maiores, por si só, já pode ser considerado um atrativo para os pré-adolescentes e adolescentes. Se, como nos diz Calligaris, um dos principais desejos do adolescente é ser reconhecido e pertencer ao mundo adulto, parece coerente que queiram o afastamento em relação às coisas da infância e à aproximação às coisas do mundo adulto<sup>215</sup>.

O The Sims™ também atrai esta faixa etária porque, como tantos outros videogames, é, acima de tudo, um jogo: os pré-adolescentes e adolescentes jogam The Sims™ porque querem, e o prazer provocado pelo jogo o transforma numa necessidade; montam seus enredos livremente, escolhem seus próprios personagens e cenários, com os atributos que desejam, baseados ou não em elementos da vida real, com maior ou menor caráter fictício, conforme suas vontades; os sentidos dos acontecimentos

---

<sup>215</sup> CALLIGARIS (2009, p. 26).

podem ser substituídos por outros, se os jogadores assim pretenderem; enfrentam os problemas e submetem-se às regras do próprio jogo para poder jogar, entre tantas outras características. Portanto, enquanto jogam The Sims™ os pré-adolescentes e adolescentes estão, sobretudo, brincando. E, indo mais além, estão brincando de algo “socialmente autorizado” para esta faixa etária, e talvez esse seja também um poder atrativo.

Quero dizer com isso que, numa sociedade como a nossa, em que, como afirma Calligaris (2009), “[...] a adolescência se constitui num ideal para todas as idades”<sup>216</sup>, algumas brincadeiras consideradas infantis são sutilmente desvalorizadas quando estas crianças começam a crescer. Cada vez mais cedo, as crianças são estimuladas a se tornarem adolescentes: são vestidas como adolescentes, ganham produtos consumidos pelos adolescentes (celulares, maquiagens, acessórios), são incentivadas a se comportar como “mocinhas” e “mocinhos”. Nesse contexto, muitas vezes algumas brincadeiras (especialmente os brinquedos – os objetos em si) passam a não ser consideradas adequadas e, na tentativa de corresponder ao que socialmente é esperado, vão sendo abandonadas pelas crianças que estão crescendo. Assim, os pré-adolescentes vão perdendo espaço para brincar. Contudo, o The Sims™ é um jogo que, por ser virtual (e, portanto, sem a concretude das Barbies, Pollys, Legos, Max Steels), de certa forma,

---

<sup>216</sup> Para saber mais sobre o fato da adolescência ter se tornado um ideal para todas as idades, convém a leitura do quarto capítulo (“A adolescência como ideal cultural”) de Calligaris (2005). Ali o autor discorre sobre a construção social da infância e da adolescência, alertando para o fato de que a adolescência hoje explicita sonhos da nossa cultura e passa a ser encarada como um valor, a representação de um ideal a ser alcançado no mundo contemporâneo.

mantém disfarçada sua categoria de brinquedo e, por isso, pode ser usufruído com tranquilidade pelos pré-adolescentes e adolescentes. Assim, além de ninguém criticá-los ou rotulá-los de “criancinhas” por estarem jogando The Sims™ (afinal, este jogo é recomendado para maiores), ainda conseguem manter preservada uma possibilidade de brincar. Conseguem passar horas e horas nesses mundos virtuais inventados por eles mesmos, manipulando seus Sims, ou seja, cultivam a expansão da brincadeira para além da infância. Como explica Murray (2006), ao mencionar a criação de mundos imaginários em videogames: “[...] uma fantasia com final aberto que mudou conforme as necessidades emocionais das crianças mudaram<sup>217</sup>”.

Outro elemento atrativo do The Sims™ para os pré-adolescentes e adolescentes se relaciona com o próprio formato do jogo (simulação de situação de vida real). O jogo oferece muitos e muitos modelos de vida e de identificação para serem experimentados e encenados. O jogador pode escolher quem e como quer ser (a aparência, a personalidade, o status, o estilo), e projetar suas próprias atitudes. E o melhor de tudo é que as escolhas feitas têm suas consequências, ou seja, o jogo responde provocando novas situações e reações. Se os adolescentes querem ser reconhecidos, admitidos e pertencer ao mundo dos adultos, a variedade de formas de vida adulta possíveis no The Sims™ permite (pelo menos virtualmente) a vivência de condutas adultas variadas. O jogo apresenta a possibilidade de ser praticamente livre para fazer o que quiser (digo praticamente, porque existem as

---

<sup>217</sup> MURRAY (2006, p. 161).

implicações das ações tomadas), criando espaço para agir igual a um adulto (o que inclui arcar com algumas responsabilidades). Possibilita, desta forma, a utilização de pessoas imaginárias “[...] para praticar habilidades sociais que pretendem desenvolver no mundo ‘real’, isto é, não eletrônico<sup>218</sup>”. Na mesma direção, o estudioso da mídia estadunidense Henry Jenkins diz que: “[...] hoje os jogadores usam The Sims™ como uma oficina psicológica, testando os limites da simulação [...] mas também usando a simulação para imitar interações sociais do mundo real<sup>219</sup>”.

Muito do que falamos até aqui pode ser referendado nos depoimentos de alguns pré-adolescentes e adolescentes da nossa pesquisa empírica quando questionados sobre por que gostavam de jogar The Sims™. Em linhas gerais, conforme veremos a seguir na descrição da pesquisa, suas respostas se voltam para a possibilidade de assumir responsabilidades domésticas, atuar no mundo do trabalho, ter uma vida de casal, namorar. Enfim, suas respostas demonstram que apreciam o jogo porque gostam de brincar de ser adultos, de ser ricos e poderosos, de ser eles mesmos, de ser exploradores.

Sem dúvida, essas e tantas outras possibilidades que o jogo oportuniza podem ser, de fato, muito prazerosas! Como nos diz Murray (2006):

[...] no computador, podemos reiniciar a história e vivenciar mais de uma vez a mesma simulação. Podemos encenar todos os papéis, esgotar todos os efeitos possíveis.

---

<sup>218</sup> MURRAY (2006, p.167). Aqui a autora explicita e exemplifica o uso dos videogames como eficazes para tratamentos de psicoterapia.

<sup>219</sup> JENKINS (2006) apud GiRARDELLO (mimeo)

Podemos construir uma visão composta do mundo narrativo que não se esclarece numa história única, mas, ao invés disso, compõem-se num sistema coerente de ações inter-relacionadas. Porque, cada vez mais, vemos o mundo e até nossas próprias identidades como sistemas tão complexos, descentralizados e com finais em aberto, precisamos de um ambiente de história que nos permita compreendê-los seduzindo-nos a explorar um denso mundo narrativo de todas as perspectivas possíveis<sup>220</sup>.

---

<sup>220</sup>Idem (p.175).



## CAPÍTULO 3

### A PALAVRA DOS JOGADORES: ENTRE VIDEOGAMES, THE SIMS™ E NARRATIVAS

#### 3.1 O contexto geral da pesquisa

Como vimos na introdução, esta pesquisa está situada no âmbito da Mídia-Educação e tem como foco de interesse a relação de pré-adolescentes e adolescentes com os videogames. Partindo da premissa de que existem aprendizagens nessa relação, a pesquisa busca compreendê-las, tendo em vista a eficácia na ação educativa. Conforme o pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella, “[...] a pesquisa no âmbito da Mídia-Educação é decisivamente empenhada em tornar possível um agir político e educativo eficaz em relação às mídias<sup>221</sup>”.

A pesquisa utilizou instrumentos do estudo etnográfico e buscou, sobretudo, uma compreensão mais complexa sobre as aprendizagens culturais de pré-adolescentes e adolescentes com os videogames de duas escolas de Florianópolis. A chave metodológica para a abordagem esteve, pois, pautada em desvelar o que os pré-adolescentes e adolescentes aprendem com os videogames e, principalmente, de que modos incorporam conteúdos culturais a partir dos jogos. Desse modo, o foco de nosso olhar centrou-se na mediação entre os conteúdos culturais declaradamente explicitados no jogo e a apropriação que os jogadores fazem desses conteúdos. Portanto, nosso esforço centrou-

---

<sup>221</sup> RIVOLTELLA. (2009, p.9)

se na tentativa de vislumbrar o que pode existir entre o “jogo em si” e o os “significados atribuídos pelos jogadores ao jogo”, ou seja, entre a estrutura das ações que esse jogo incentiva e o consequente desenvolvimento de competências culturais.

Desta maneira, ficou clara a opção de ir além do conteúdo do jogo. Acreditava que se fazia necessário avaliar os aprendizados culturalmente construídos a partir do jogo paralelamente à visão das pessoas que com ele interagem, tendo um desafio claro: **ouvir os jogadores** para tentar descobrir o que viam nos jogos que muitas vezes nós não podíamos ou não sabíamos ver<sup>222</sup>.

Durante todo o processo, estive pautada nas sugestões e diretrizes de autores que tinham em comum a premissa de que é fundamental que se ouça as crianças, nesse caso pré-adolescentes e adolescentes, nas pesquisas sobre a relação das dessas com as mídias.

Como nos diz Tobin:

[...] saber se as crianças abraçam ou resistem a uma lição ou a uma mensagem das mídias é uma questão muito complexa, contingente e contextual, que só pode ser respondida se fizermos leituras cuidadosas e matizadas das interações de crianças específicas com textos culturais específicos.<sup>223</sup>

As contribuições de Gilka Girardello e Monica Fantin (2009) foram fundamentais para a condução da pesquisa de campo: problematizando a construção de estratégias adequadas à

---

<sup>222</sup> Esse desafio é inspirado numa questão levantada por Martin-Barbero(2004) quando problematiza a questão da necessidade de mudar o lugar de onde se formulam as perguntas.(p. 31, 32)

<sup>223</sup> TOBIN apud GIRRADELLO & FANTIN (2009, p. 30).

especificidade dos contextos das escolas; trazendo elementos para a reflexão acerca das relações entre pesquisador e sujeitos (pré-adolescentes e adolescentes); colaborando para a análise dos materiais registrados e produzidos nas situações de pesquisa.

Conforme será visto, a flexibilidade – marcante nas pesquisas e nos estudos do tipo etnográfico – me permitiu dar ênfase ao processo, construindo e reconstruindo os métodos e procedimentos adotados para obtenção e análise dos dados a partir das respostas dos jogadores. Como aponta a pesquisadora Marli André:

[...] existe o princípio de interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado [...] O que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho.<sup>224</sup>

Por fim, cabe salientar que, embora seja sabido que o ambiente escolar não é um espaço por excelência para encontrarmos jogadores em ação, este pode ser um contexto potencialmente rico para o trabalho por possibilitar o encontro com *muitos* jogadores de contextos distintos (e, a partir daí, criar condições para o desenvolvimento de procedimentos de escuta desses jogadores). Possibilidade esta que me pareceu relevante na medida em que, desde o princípio, não poderia abrir mão de uma

---

<sup>224</sup> ANDRÉ (1995, p. 28 ,29).

premissa: precisava *ouvir os jogadores* para tentar entender o que os atraía e o que, de fato, aprendiam enquanto jogavam.

Os sujeitos da pesquisa foram pré-adolescentes e adolescentes (numa faixa etária aproximada entre 10 e 15 anos) estudantes das turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental de 9 anos (5ª a 8ª séries do Ensino fundamental de 8 anos) de duas escolas de Florianópolis.

Num primeiro momento, foi aplicado um questionário com 11 questões (abertas e de múltipla escolha) sobre as práticas culturais e consumo dos videogames como forma de definir um panorama geral dos usos dos videogames e suas representações nas escolas selecionadas (Anexo 2). Num segundo momento, a partir da análise dos questionários e de enquete (Anexo 3), foi feito um levantamento dos jogadores do jogo The Sims™. E, num terceiro momento, foi solicitada a produção de narrativas a partir do jogo The Sims™ (Anexo 4).

A coleta de dados empíricos aconteceu entre os meses de outubro de 2009 a abril de 2010 em duas escolas de Florianópolis: a Escola Autonomia (da rede privada) e a Escola Básica Vitor Miguel (rede pública).

O fato de ter escolhido uma escola da rede pública e outra da rede privada se deve basicamente ao propósito de abranger duas realidades diferentes do ponto de vista socioeconômico: uma em que os jogadores têm em suas vidas as condições ideais para jogar (bons computadores, consoles de última geração, CDs variados) e outra em que os jogadores não têm essas mesmas condições, mas

que nem por isso deixam de jogar (buscam *lan houses*, adquirem produtos pirateados).

Dito isso, passamos a descrever brevemente os contextos das comunidades em que as escolas estão situadas.

A Escola Autonomia (EA), situada no bairro Itacorubi, tem 19 anos de existência e atende cerca de 800 estudantes de Ensino Infantil, Fundamental e Médio em sua maioria de classe média e alta provenientes de diferentes bairros da cidade (Itacorubi, Córrego Grande, Santa Mônica, Parque São Jorge, Centro, João Paulo, Cacupé, Sambaqui, Santo Antônio, Jurerê, Lagoa da Conceição, Campeche, Rio Tavares, Coqueiros e Campinas).

A Escola Básica Vitor Miguel de Souza (EBVM) também se situa no bairro Itacorubi e também tem 19 anos. Atende cerca de 330 estudantes de Ensino Fundamental de classe média e baixa provenientes do bairro Itacorubi e do Morro do Quilombo.

Cabe destacar ainda que foram utilizados nomes fictícios para os sujeitos a fim de preservar suas identidades durante o decorrer da pesquisa. A opção por não revelar os nomes dos envolvidos se deu basicamente por duas razões. A primeira delas relacionava-se à hipótese de que os sujeitos se sentiriam mais à vontade para expressar o que desejassem se não tivessem preocupações com o julgamento dos adultos sobre suas respostas. Ora, estava tratando com pré-adolescentes e adolescentes, para quem a privacidade em relação aos adultos é um elemento importante, e, certamente, as questões abordadas envolviam aspectos que nem sempre eram de total conhecimento dos pais e professores – tempo e local de jogo, preferências de jogos. Nesse

caso, identificá-los poderia vir a ser um elemento inibidor de confiança. A segunda razão que nos levou à utilização de nomes fictícios se relacionava ao fato de que a pesquisa envolvia a produção de narrativas por parte dos sujeitos. Sabemos que, muitas vezes, a criação de histórias deixa transparecer aspectos subjetivos de seus criadores (medos, anseios, desejos), e identificá-los, nesse caso, poderia dar margem a interpretações precipitadas ou descontextualizadas por parte dos possíveis leitores. Embora, como se pode observar, nenhuma das razões se constituía em “risco real” para os participantes, a opção revela, sobretudo, como veremos no decorrer dessa descrição, o propósito de respeitar a confiança que estava sendo em mim depositada por aquele grupo de pré-adolescentes e adolescentes<sup>225</sup>.

Além dos nomes fictícios, serão indicadas a idade do participante e a escola (quando necessário) junto às suas falas (sejam elas respostas discursivas aos questionários, sejam trechos de narrativas construídas e comentários feitos durante os encontros). As transcrições das falas aparecerão sempre em fonte diferente (calibri) do restante do texto como forma a facilitar a sua distinção. As transcrições das narrativas aparecerão em letra cursiva. Além disso, serão colocadas praticamente tal como foram ditas/escritas (com correções mínimas do ponto de vista da gramática e ortografia ou da coerência e coesão textual) como forma de preservar ao máximo a originalidade desses discursos e o contexto da oralidade.

---

<sup>225</sup>Ao refletir sobre autoria e anonimato, Sonia Kramer (2002) traz questões importantes a ser consideradas em relação à decisão de preservar ou não a identidade de crianças numa pesquisa qualitativa.

## 3.2 A pesquisa nas escolas

### 3.2.1 A Escola Vitor Miguel (EBVM) e eu

Comecei minha aproximação com os estudantes em outubro de 2009. Desde minhas primeiras entradas nas salas de aula para falar da pesquisa, solicitar as autorizações, uma coisa era clara: videogames não eram nada estranhos a nenhum daqueles pré-adolescentes e adolescentes. E, além de olhos que pareciam brilhar repentinamente com o assunto, alguns comentários evidenciavam o grande interesse de todos. Os menos tímidos (ou talvez jogadores mais experientes) praticamente se atropelavam para contar vantagens sobre suas proezas nos jogos, sobre os jogos mais legais, sobre episódios ocorridos num jogo. Tinha, portanto, em mãos um tema aparentemente muito sedutor. O que, certamente, abriu caminho para que, como observa Buckingham (apud GIRARDELLO e OROFINO, 2009), fosse subvertido o cenário da posição do pesquisador como alguém que mantém com as crianças uma relação de poder. Ali, ao contrário, eles pareciam muito à vontade para falar. E, além disso, também como observa Buckingham (apud GIRARDELLO e OROFINO, 2009), ficava clara a alegria deles diante da percepção de que estavam falando sobre algo que conheciam melhor do que um adulto<sup>226</sup>.

Numa segunda entrada nas salas para aplicar os questionários, os primeiros problemas começaram a aparecer. As autorizações não voltavam, e sem elas não poderia entregar a eles o

---

<sup>226</sup> GIRARDELLO & OROFINO in GIRARDELLO & FANTIN (2009, p. 28).

material<sup>227</sup>. Ali eram visíveis as frustrações, os pedidos de burlar regras, as tentativas de me convencer, com “pequenas mentirinhas” (do tipo “minha mãe assinou, mas eu esqueci”). Eles queriam, de fato, responder. Vontade esta que se intensificava quando alguns colegas que já haviam respondido o questionário teciam comentários positivos: “é muito massa”, “tem que falar de coisa que faz no jogo”, “legal”. Contudo, o fato é que, cada vez que eu chegava às salas para pedir as autorizações, apenas dois ou três alunos entregavam-nas. Isso criou a necessidade de uma mudança de estratégia: ao invés de aplicar os questionários nas salas de aula com todos (como era o propósito inicial), minha estratégia (em acordo com a direção da escola) foi retirar de sala quem trouxe a autorização para responder o questionário durante a aula. Assim, acabava ficando sempre com um grupo de 6 ou 7 alunos de turmas variadas numa mesa do refeitório. No final, depois de muitas idas e vindas à escola, consegui uma amostra de 35% (60 alunos) do total de alunos da 5ª a 8ª séries (Ensino Fundamental de 8 anos) de questionários respondidos.

Ocorre, porém, que aquilo que era um problema – o fato de estar sempre com poucos alunos – começou a se transformar numa oportunidade. Ou seja, o fato de ver bem de perto o preenchimento do questionário, responder eventuais perguntas e ouvir os comentários e diálogos que aconteciam naqueles momentos transformou nossos encontros numa espécie de entrevista coletiva

---

<sup>227</sup> O material para autorização, encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da universidade Federal de Santa Catarina, consta dos pedidos de autorização para inserção nas escolas.



informal. Como tinha abertura por parte deles, me sentia à vontade para conversar sobre vários aspectos referentes à relação deles com os videogames, que surgiam enquanto respondiam ao questionário: “o que acontecia de legal num jogo”, “o que era complicado”, “se era ou não bom jogar junto com alguém”, “por que às vezes era difícil sair da frente do computador”. E, nesse movimento, algo chamou a minha atenção em especial: eles gostavam muito de contar as histórias de seus jogos.

Paralelamente a esse movimento, no que se refere ao estudo teórico, minhas indagações e leituras estavam voltadas para os aprendizados nos videogames que transcendiam os aspectos cognitivos. Ou seja, estava muito interessada em saber que tipo de aprendizagem ocorria do ponto de vista da formação pessoal: se era possível vincular os videogames ao desenvolvimento de competências éticas; que tipo de valores poderiam ser aprendidos por meio dessas mídias, que possibilidades de ser/agir estariam sendo incorporadas durante um jogo. Além disso, também nessa época, havia feito a qualificação desta pesquisa, e a banca, entre outros aspectos, indicou os aprendizados culturais como possível foco para minha pesquisa<sup>228</sup>.

Nesse sentido, observando os registros de meu diário de campo, passei a recolher pistas a esse respeito. E pude perceber que as histórias ou os fragmentos orais de jogos, trazidos informalmente

---

<sup>228</sup> A banca de qualificação realizada em novembro de 2009, com as professoras Dra. Monica Fantin, Dra. Gilka Girardello e Dra. Dulce Marcia Cruz, sugeriu na ocasião uma investigação mais focada nos aprendizados culturais. Em outras palavras, o invés de tentar abranger as aprendizagens de modo geral, a banca recomendou que fosse dada uma atenção especial aos aprendizados culturais decorrentes dos videogames, indicando a escolha de um jogo em especial.

pelos pré-adolescentes e adolescentes, vinham recheados de possibilidades. Não raro, os ouvia falar sobre os jogos, de como era ruim um assalto, “[...] porque a pessoa batalhava um monte para comprar suas coisas e depois vinha alguém ali e simplesmente levava tudo” (Carol, 14); ou as conseqüências da falta de cuidado: “[...] eu mesma já matei um adolescente [...] esqueci de colocar ele para nadar na piscina e ele se afogou” (Renata, 13); ou de como era emocionante matar pessoas, “[...] porque você se sente forte e poderoso, o maior de todos” (Pedro, 14); ou ainda de possibilidades de resolver problemas financeiros: “[...] se faltar dinheiro dá pra fazer manha” (Shirley, 12).

A pesquisa, então, foi tomando outros rumos. As histórias contadas me pareceram um rico material para ser explorado. E, mais do que isso, fui percebendo que poderia usá-las como material e recurso para minhas indagações. Sob esse viés, pesquisar as histórias construídas a partir de jogos de representação/simulação parecia ser um caminho bastante promissor, uma vez que estes, de diferentes modos, rerepresentavam situações da vida real.

Deste modo, em dezembro de 2009, retornei à EBVM já com um foco bem preciso: os aprendizados culturais. Como já era a última semana de aula, precisaria ser pontual de modo a deixar as ações articuladas para o início do ano seguinte. Assim, a partir dos dados colhidos no questionário (quem mencionava ou não *The Sims*<sup>TM</sup> entre suas preferências), chamei para conversar 11 pré-adolescentes e adolescentes (apenas 18% dos estudantes que

responderam ao questionário citam o jogo The Sims™<sup>229</sup>. A intenção dessa conversa era basicamente combinar que nos encontraríamos para falar sobre as histórias construídas a partir do jogo The Sims™ depois das férias.

Esse combinado inicial já foi uma prévia do que estava por vir, ou seja, eles já revelavam alegria ao explicar detalhes do jogo. Diante da minha pergunta sobre por que achavam que era bom jogar The Sims™, sentiam-se importantes por estar me ensinando coisas sobre esse jogo:

- “é que como se fosse um BBB” (João, 12);
- “é bom porque dá prá trabalhar, casar, ter filhos...” (Yago, 14);
- “o jeito de ganhar dinheiro que é bem diferente, é só apertar as teclas” (Carol, 14);
- “também dá pra montar cachorro, filho de cachorro, cachorro com óculos, boné, camiseta...” (Yago, 14);
- “e não tem tempo, pode pausar e continuar jogando outra hora” (Tati, 12);
- “dá pra fazer coisas de família, arrumar a casa...” (Renata, 13);
- “tem que trabalhar e ganha o seu dinheiro” (Pedro, 14 anos);
- “Eu gosto porque eu faço, eu, maior, sempre assim, para namorar com umas bem bonitas... Me arrumo bem...” (Jonny, 11 anos).

---

<sup>229</sup> Lembre-se que o fato de não nomear o jogo entre seus preferidos, não significa que não joguem ou não conheçam o jogo. Contudo, o The Sims™ é um jogo caro (cada cd custa em torno de R\$ 80,00) e exige uma configuração elaborada para rodar no computador, o que pode fazer com que a preferência deste jogo seja pequena entre os estudantes com menores condições sócio-econômicas.

Assim, entre abril e maio, retornei à escola com a proposta de solicitar que contassem histórias sobre os jogos que fizeram. As histórias foram recolhidas individualmente e oralmente, ou seja, iam me contando, e eu ia anotando.

### **3.2.2 A Escola Autonomia (EA) e eu**

Cada contexto de pesquisa exige a invenção de uma forma de aproximação, e, em especial na Escola Autonomia (EA), esse assunto exigiu um cuidado ainda maior, dada minha posição nesse espaço (fundadora e integrante do corpo diretivo da escola). Atualmente, exerço a função de coordenadora de Comunicação<sup>230</sup>. Minha função exige proximidade com todas as pessoas da escola (alunos, professores, pais, funcionários administrativos, coordenadores e diretores). Com isso, já conhecia relativamente bem os sujeitos da pesquisa (a grande maioria, pelo nome, e muitos deles desde quando tinham três ou quatro anos de idade). Além disso, pelo fato de minha sala se situar no prédio onde funciona o Ensino Fundamental 2 (estudantes de 6º ao 9º ano – sujeitos da pesquisa), tenho contato diário com esses pré-adolescentes e adolescentes.

Essa condição trazia, ao mesmo tempo, facilidades e limites para a pesquisa. Facilidades no sentido da relação amigável

---

<sup>230</sup> Na Escola Autonomia as funções de uma Coordenadora de Comunicação são, entre outras, alimentação do site como forma de documentação do trabalho pedagógico (tanto para o público interno como externo), concepção e organização de eventos (vinculando-os ao trabalho pedagógico), criação de projetos que transcendam os muros da escola e construção de estratégias para participação dos alunos e professores nesses projetos .... Cabe salientar que a Coordenação de Comunicação não tem nenhuma vinculação com os estudantes no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem (avaliações, tarefas, disciplina, entre outras)

já construída com esses estudantes; da abertura do e apoio da instituição para acolher a pesquisa; da agilidade na tramitação das negociações; da possibilidade de contar com a confiança dos pais no sentido de autorizá-los a participar. Contudo, ao olhar algumas das facilidades por outro viés, podia entendê-las como limites. O fato de estes estudantes já me conhecerem poderia gerar uma confusão de papéis, ou seja, poderiam me olhar muito mais como coordenadora (numa posição de poder) do que como pesquisadora, o que, certamente, interferiria no processo (gerando censuras, manobras de resistência, especulações mais precisas de meus objetivos e construção de respostas que supostamente me agradariam). Além disso, o fato de fazer parte desse contexto e meu envolvimento com esses estudantes poderiam também gerar algumas interpretações equivocadas, porque misturadas com uma série de conhecimentos prévios, sem o distanciamento necessário para o olhar crítico, indispensável ao pesquisador.

Cabe salientar que, antes mesmo de entrar na EBVM, havia aplicado informalmente e em caráter de pré-teste o questionário com alguns estudantes do 6º ao 9º ano (filhos de amigos) da Escola Autonomia. Ao todo, foram 36 pré-testes, o que dá um percentual de 15% do total de estudantes desse segmento na escola. Embora tenham respondido em casa, tive conhecimento do prazer com que lidaram com a tarefa. E, além disso, me deparei com respostas aparentemente francas e espontâneas. O que confirma a observação de Buckingham (apud GIRARDELLO e OROFINO) sobre a maior liberdade de expressão gerada ao se discutir assuntos como televisão e videogames na escola (os estudantes sentem-se à

vontade para falar dos elementos prazerosos do seu mundo privado)<sup>231</sup>.

Outro detalhe que me parece relevante relatar é que todos os alunos de 7ºs e 8ºs da EA anos tinham respondido um questionário sobre jogos eletrônicos no mês de novembro de 2009<sup>232</sup>. Esse questionário apresentava, conforme será descrito em seguida, questões semelhantes às minhas.

Estava, pois, diante de uma situação provocadora do ponto de vista metodológico, que exigia muita cautela. Desse modo, em março de 2010, ao iniciar a coleta de dados desta segunda etapa na EA, optei por uma entrada diferente: não aplicar o questionário, aproveitando o questionário do pré-teste. Três foram as razões que sustentaram essa decisão: tinha uma amostra recolhida no pré-teste<sup>233</sup>, um questionário semelhante já havia sido aplicado recentemente, e, o mais importante de tudo, minhas descobertas na EBVM e as indicações da banca de qualificação conduziam para um foco mais específico na pesquisa: os aprendizados culturais construídos a partir dos jogos de simulação. Também a essa altura já havia escolhido e fundamentado a escolha do jogo The Sims™, dado o fato de que, entre os jogos de simulação, foi o mais citado como preferido nos questionários (tanto os aplicados na EBVM quanto o pré-teste na EA).

---

<sup>231</sup> GIRARDELLO & OROFINO in GIRARDELLO & FANTIN (2009, p.48)

<sup>232</sup> Este questionário é parte integrante da pesquisa “Jogando e aprendendo nos mundos virtuais: narrativas e possibilidades educativas dos videogames no espaço escolar” que vem sendo desenvolvida desde 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina coordenada pela professora Dulce Márcia Cruz

<sup>233</sup> Embora nem todos os respondentes do pré-teste participaram da segunda etapa.

Assim, nesse contexto, optei por ir direto ao ponto: descobrir os jogadores de The Sims™ e, a partir daí, desenvolver estratégias para conhecer as narrativas criadas durante os jogos.

Minha entrada abrangeu a totalidade dos 240 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O instrumento era uma enquete aplicada pelos professores regentes<sup>234</sup> (Anexo 2).

Cada aluno recebia uma ficha a ser preenchida com as informações: nome, série e se jogava ou não The Sims™.

Com as respostas, pude constatar que, dos 240 alunos participantes, 98 pré-adolescentes e adolescentes eram jogadores. Destes 98, 19 eram dos 6ºs anos (10 e 11 anos); 27 eram dos 7ºs anos (11 e 12 anos); 34 eram dos 8ºs anos (12 e 13 anos) e 18 eram dos 9ºs anos (13, 14 e 15 anos).

Com estes dados nas mãos, comecei a selecionar (a partir o critério faixa etária e gênero) alunos para relatar suas histórias, escolhendo em média dois meninos e duas meninas por turma. Num primeiro momento, pensei em fazer isto num formato de entrevista, perguntando sobre as histórias e gravando as respostas. Ocorreu-me, porém, que o fato de estar frente a frente com os participantes poderia ser um fator negativo (suponho que alguns alunos poderiam confundir papéis e censurar suas próprias histórias ou responder aquilo que acham que o adulto quer ouvir). Assim, pensei que um documento escrito e não identificado poderia deixá-los mais à vontade e com coragem para contar mais detalhes de suas histórias.

---

<sup>234</sup> Nessa escola, nas turmas de 6º ao 9º ano cada professor ministra sua disciplina. No entanto, um deles, é indicado para os alunos para ser o professor regente. As atribuições deste dizem respeito às discussões sobre questões de grupo e encaminhamentos diversos (informativos da escola, preparação de eventos, reivindicações dos alunos, entre outras ações).

Por isso, a opção da produção de narrativa escrita. Obviamente, antes da entrega do material, fez-se necessário um diálogo para: esclarecer os objetivos do trabalho, fazer a distinção entre o papel de pesquisadora e o de coordenadora da escola, desvincular o documento de qualquer outro trabalho escolar, garantir que os documentos são anônimos (informam somente idade e sexo) e outras dúvidas que surgiam. Acredito que, desta forma, poderia dar mais liberdade de expressão no relato das histórias.

O documento apresentava uma breve introdução (onde era evidenciado que no *The Sims*<sup>TM</sup> sempre acontece uma história e que estas histórias são diferentes). Em seguida, eram listadas algumas sugestões que poderiam impulsionar o processo de escrita: onde acontecia a história, como eram os personagens, o que eles faziam, quais os problemas, como resolviam (Anexo 4).

A produção dessas narrativas (o relato das histórias referentes aos jogos) foi individual e aconteceu em trios durante o horário das aulas. A atividade era realizada de forma prazerosa, e eles ficavam visivelmente satisfeitos em saber que alguém estava interessado em ouvir suas histórias, sentindo-se importantes. Mais ainda, alguns pareciam até surpresos em saber que suas histórias iam fazer parte de uma pesquisa, tal como se pode constatar por meio da fala desse menino: “mas é para contar assim de verdade uma coisa que a gente fez no jogo? Sério? Que engraçado...” (Nicolau, 12)<sup>235</sup>. Por outro lado, e não menos importante, muitas

---

<sup>235</sup> A história desse menino foi a mais longa de todas. O espaço no documento foi pequeno e ele solicitou mais uma folha. O sinal para o recreio tocou e ele continuou sua história. A dupla que estava com ele, ao ver sua empolgação, também fez histórias longas.



vezes, antes mesmo de saber qual era a proposta, já pareciam felizes (ou aliviados?), evidenciando uma alegria especial pelo simples fato de poderem dar uma “fugidinha” da aula. Fato este que é observado por Fantin (2009)<sup>236</sup> ao considerar que a relação criança-pesquisador é permeada por diversos interesses, que ora seguem na mesma direção, ora segue cada um para um lado.

Também durante as elaborações das histórias, conversavam entre si, trocavam experiências e dicas sobre o jogo.

### **3.3 Mapeamento inicial: pré-adolescentes, adolescentes e videogames**

#### **3.3.1. Esse grupo joga videogame?**

Como já mencionado, num primeiro momento foi aplicado um questionário com 11 questões (abertas e de múltipla escolha) sobre práticas culturais e consumo dos videogames (abordando tanto aspectos quantitativos como qualitativos) como forma de definir um panorama geral dos usos dos videogames e suas representações nas escolas selecionadas. O questionário foi elaborado a partir de questões que considere necessárias para um mapeamento inicial das práticas (frequência, local, tempo de uso; fatores de atração; ações realizadas durante o jogo; requisitos para o jogo; preferências e hipóteses em relação ao processo de aprendizagem). Além disso, também busquei referências em algumas entrevistas e questionários desenvolvidos pelo projeto

---

<sup>236</sup> FANTIN in GIRARDELLO & FANTIN (2009, p.63).

Mediapro para elaboração das questões<sup>237</sup>. É interessante relatar aqui que, após a aplicação do questionário na Escola Básica Vitor Miguel, tive acesso ao questionário da pesquisa “Jogando e aprendendo nos mundos virtuais: narrativas e possibilidades educativas dos videogames no espaço escolar”, que vem sendo desenvolvida desde 2008 pela professora Dulce Márcia Cruz (UFSC)<sup>238</sup>. Analisando este material, pude observar que algumas questões (frequência, local, tempo de uso; fatores de atração; preferências e hipóteses em relação ao processo de aprendizagem) eram praticamente idênticas. Fato este que, por um lado, me pareceu positivo porque contribui para a construção de um conjunto consistente e atualizado de dados sobre as práticas culturais e o consumo dos videogames em nossa região. Contudo, por outro lado, conforme já relatado, desencadeou a alteração de algumas estratégias de aproximação inicial na EA.

Para o questionário, trabalhamos com uma amostra 30% do total dos estudantes da faixa etária em questão das duas escolas. Ao

---

<sup>237</sup> Este é um projeto de pesquisa aplicada para o ensino da mídia que envolve universidades, ministérios, associações e fundações de nove países europeus (Bélgica, Dinamarca, Estônia, França, Grécia, Itália, Polônia, Portugal e Reino Unido) que tem como principal representante o pesquisador Italiano Pier Cesar Rivoltella.

<sup>238</sup> A pesquisa, ainda em andamento, investiga as possibilidades educativas dos jogos eletrônicos (videogames) através da observação dos jogadores e da produção de narrativas sobre o jogo e o jogar em situações escolares. Em outras palavras, este projeto pretende realizar um levantamento exploratório das características e possibilidades de ação dos jogos eletrônicos, da participação dos jogadores dentro das narrativas multimídia e do modo como as crianças e adolescentes interagem (e contam como interagiram) com esses jogos no ambiente escolar.

[http://www.ppgeufsc.com.br/index2.php?id\\_conteudo=21](http://www.ppgeufsc.com.br/index2.php?id_conteudo=21)

todo, 96 estudantes responderam ao questionário, sendo 60 da EBVM e 36 da EA<sup>239</sup>.

Do cruzamento entre as informações obtidas por meio do questionário, em relação aos usos (frequência, local, tempo de uso), chegamos às seguintes conclusões:

- apenas dois estudantes de toda a amostra afirmam não jogar videogame;
- a maioria dos estudantes de ambas as escolas joga em sua casa (57% da escola pública e 100% da EA). Na EBVM, 27% jogam também na casa de amigos ou parentes, 16% frequenta *lan houses* para jogar, e 10% joga em qualquer lugar (pois usa o celular para o jogo). Além disso, também aparecem na EA referências quanto a jogar na casa de amigos (25%), frequentar *lan houses* (12%) e jogar no celular ou em videogames portáteis (34%). Os percentuais ultrapassam os 100%, uma vez que muitos estudantes assinalaram mais de uma opção para a questão;
- em relação à frequência, 37% dos estudantes da EBVM e 59% da EA afirmam jogar todos os dias. 28% EBVM e 33% da EA afirmam jogar alguns dias por semana. Como se vê, não há uma discrepância muito significativa nesse aspecto, ou seja, todos jogam com certa regularidade.

---

<sup>239</sup> O número diferenciado dos respondentes entre as duas escolas, como já mencionado, deve-se ao fato de que na EA somente aplicamos o questionário em forma de pré-teste.

Contudo, possivelmente, o percentual de jogadores diários é maior na EA pela facilidade de ter os equipamentos em casa (uma vez que todos afirmaram que jogavam em casa). Cabe ressaltar também que 21% da EBVA e 3% da EA dizem que jogam raramente, o que, de certa forma, confirma a hipótese anterior (precisar ou não se deslocar de sua casa para jogar). (Figura 2);

- quanto ao tempo, a maioria (67% da EBVA e praticamente 100% da EA) costuma jogar durante uma ou duas horas consecutivas;
- observe-se que, no contexto de aplicação dos questionários da escola pública (conforme já detalhado), eram aplicados em pequenos grupos (o que gerava comentários e conversas entre os estudantes durante o preenchimento). Numa dessas sessões, um adolescente (que parecia exercer grande influência sobre os outros) perguntou em voz alta se não havia a opção “a noite inteira” para a questão **“Ao iniciar um jogo, você costuma ficar jogando por”**. E, ao saber que não, assinala a opção **“mais de quatro horas consecutivas”**, mas continua comentando, como se estivesse se vangloriando que passava noites e noites jogando. Nesse subgrupo, todos os outros adolescentes (meninos) que ali estavam assinalaram a mesma opção (“mais de quatro horas consecutivas”) para

a questão do tempo em que permanece jogando. Desse modo, na escola pública, o percentual de jogadores que afirmam ultrapassar mais de quatro horas consecutivas de jogo ficou em 25%<sup>240</sup>.

### Locais onde jogam (possibilidade de marcar mais de uma alternativa)

<i>Local de jogo</i>	<i>EBVM</i>	<i>EA</i>
<i>Sua casa</i>	57%	100%
<i>Casa de amigos ou parentes</i>	27%	25%
<i>Lan house</i>	16%	10%
<i>Em qualquer lugar</i>	10%	34%

### Frequência de jogo

<i>Frequência de jogo</i>	<i>EBVM</i>	<i>EA</i>
<i>Todos os dias</i>	37%	59%
<i>Alguns dias por semana</i>	33%	28%

<sup>240</sup> Problemas dessa natureza são abordadas pelo pesquisador inglês David Buckingham (apud Girardello e Fantin, 2009) em dois de seus trabalhos referentes à metodologia de pesquisa com crianças. O autor defende uma abordagem equilibrada, “mais cautelosa e auto-reflexiva na interpretação dos dados da audiência, que dê peso devido à relações entre a fala das crianças e os contextos sociais nos quais ela é produzida”. (p. 28)

<i>Somente nos finais de semana</i>	9%	10%
<i>Raramente</i>	21%	3%

Ficou claro que os videogames fazem realmente parte da vida dos pré-adolescentes e adolescentes desse estudo. Além disso, o consumo não se mostrou tão diversificado, se levarmos em consideração a diferença socioeconômica entre os grupos. Ou seja, mesmo sem ter em casa os equipamentos, os estudantes da escola pública buscam alternativas que os permitam jogar com regularidade. Portanto, neste estudo, as condições econômicas não são consideradas um impeditivo para o exercício dessa prática.

### **3.3.2 O que esse grupo diz que aprende com os videogames?**

Por meio do questionário, eu também pretendia saber se os pré-adolescentes e adolescentes achavam que aprendiam algo com os videogames, uma vez que, como foi visto no capítulo anterior, os videogames podem promover aprendizagens diversas, tanto de dimensão cognitiva quanto da cultural.

Vincular aprendizagem como videogame foi uma questão, senão contraditória, pelo menos nova e provocadora de estranhamento para os pré-adolescentes e adolescentes deste estudo, na medida em que as mensagens que ouvem dos adultos – pautadas na ideia socialmente colocada de que os videogames não passam de entretenimentos “perversos” e que incitam ao consumismo e à violência – vão sempre na direção contrária da

aprendizagem. Constantemente, portanto, os videogames são alvo de críticas, objeto de punições e às vezes até de premiações (fazer o que agrada a um adulto, por exemplo, pode render mais horas de jogo). Apesar disso, minha intenção em querer saber se percebiam possíveis aprendizagens está alicerçada na convicção de que os jogadores podem construir seus próprios significados a partir dos conteúdos dos jogos, apropriando-se de maneiras diferenciadas da cultura veiculada por esses meios.

Para saber as atitudes e aprendizagens, tanto de dimensão cognitiva quanto cultural, três foram as perguntas do questionário voltadas para esta questão. Duas delas (de múltipla escolha), indiretas, ou seja, não aparecia a palavra aprendizagem (portanto, menos estranha para os estudantes). A outra pergunta era discursiva e direta: **“Você acha que é possível aprender alguma coisa com os videogames? O que? Dê alguns exemplos”**. Discutirei primeiramente as de múltipla escolha porque, implicitamente, abordam algumas habilidades necessárias para jogar.

Diante da pergunta: **“Durante um jogo, você (marque tantas alternativas quantas você achar necessárias)”**, as opções eram: observa todas as possibilidades para depois agir; presta atenção nos dados; planeja suas ações; age com rapidez e agilidade; vai clicando sem se preocupar com o que pode acontecer; avalia os riscos; toma decisões; observa os resultados das suas decisões; arrisca-se, permitindo-se errar antes de atingir o resultado final; descobre as “manhas” por meio de suas tentativas; lida com diversas situações ao mesmo tempo, coordenando suas ações; procura se lembrar de etapas vencidas em outros jogos e tenta fazer

parecido; experimenta novos jeitos para resolver um problema; troca conhecimentos e dicas sobre o jogo para descobrir as melhores estratégias. Todas as opções foram assinaladas, e observei que (Figura 3):

- os itens mais assinalados pelos estudantes da EBVM foram **“age com rapidez e agilidade”** e **“descobre as ‘manhas’ por meio de suas tentativas”** (com 43 e 42%, respectivamente);
- já na EA, os mais assinalados foram **“planeja suas ações”** e **“toma decisões”** (ambas com 37% cada);
- a maior diferença entre a EBVM e a EA aparece no item **“avalia os riscos”**. Na EBVM, 37% afirmam realizar esta ação, e na EA, apenas 9%;
- outra diferença importante entre as duas escolas está no item **“observa o resultado das suas decisões”**. Ali, enquanto 28% da EA assinala, somente 6% da EBVM o faz;
- em menor escala, porém ainda significativa, é a diferença no item **“age com rapidez e agilidade”**, que na EA aparece com 23%, e na EBVM aparece com 43% (como já mencionado);
- uma semelhança interessante se deu nos itens **“vai clicando sem se preocupar com o que pode acontecer”** e **“arrisca-se, permitindo-se errar antes de atingir o resultado final”**. Esses itens



foram pouco assinalados (entre 15% e 18%) pelos estudantes das duas escolas;

- os outros itens (“**observa todas as possibilidades para depois agir**”, “**presta atenção nos dados**”, “**toma decisões**”, “**lida com diversas situações ao mesmo tempo, coordenando suas ações**”, “**procura lembrar das etapas vencidas em outros jogos e tenta fazer parecido**”, “**experimenta novos jeitos para resolver um problema**”, “**troca conhecimentos e dicas sobre o jogo para descobrir as melhores estratégias**”) apresentam uma equiparação entre as duas escolas (variando entre 25 e 35% no que foi assinalado).

#### **Ações/habilidades realizadas durante um jogo**

<b>Ação/habilidade</b>	<b>EBVM</b>	<b>EA</b>
<i>Observa todas as possibilidades para depois agir</i>	26%	31%
<i>Presta atenção nos dados</i>	28%	35%
<i>Planeja suas ações</i>	23%	37%
<i>Age com rapidez e agilidade</i>	43%	23%
<i>Vai clicando sem se preocupar com o que pode acontecer</i>	17%	18%
<i>Avalia os riscos</i>	37%	9%
<i>Toma decisões</i>	28%	37%
<i>Observa os resultados das suas decisões</i>	6%	28%
<i>Arrisca-se, permitindo-se errar antes de atingir o</i>	16%	17%

### *resultado final*

<i>Descobre as “manhas” por meio de suas tentativas</i>	42%	25%
<i>Lida com diversas situações ao mesmo tempo, coordenando suas ações</i>	37%	35%
<i>Procura se lembrar de etapas vencidas em outros jogos e tenta fazer parecido</i>	31%	29%
<i>Experimenta novos jeitos para resolver um problema</i>	28%	32%
<i>Troca conhecimentos e dicas sobre o jogo para descobrir as melhores estratégias</i>	33%	34%

É importante observar aqui que muitas dessas habilidades têm relação direta com o que foi elencado no Capítulo 1, quando, fazendo referência sobre que seria um comportamento letrado em videogames, afirmei que estes abarcam um conjunto de habilidades que se estendem desde as mais simples até as mais complexas: orientar-se espacialmente; fazer previsões iniciais sobre as regras do jogo; antecipar ações; relacionar causa e efeito; imaginar soluções e buscar alternativas para resolução de problemas; observar muitas situações simultaneamente e coordenar ações; analisar contextos; selecionar informações; identificar pertinências; aprender com tentativas e erros, entre tantas outras.

A outra pergunta voltada para a questão das habilidades era: **“Para ser boa num jogo, a pessoa deve (marque tantas alternativas quantas você achar necessárias)”**, e havia como opções para ser assinaladas: ter coragem, ter destreza manual, ser

ágil, ter paciência, pensar rápido, prestar atenção em muitas coisas ao mesmo tempo, ter boa memória, ser inteligente, saber prever, saber negociar, ser flexível. Todas as questões foram assinaladas, e pude observar que:

- um fato que chamou a minha atenção foram os altos percentuais dos estudantes da EBVM em alguns itens, ou seja, como era o sujeito que decidia quantas alternativas marcar, ficou visível que eles assinalaram muito mais do que os da EA. É possível que esses altos percentuais estejam relacionados a um nível de exigência diferenciado sobre o que significa a pessoa ser “boa num jogo”: parece que os da EBVM exigem mais de si para jogar (e por isso assinalam tantas opções); enquanto os da EA, mais familiarizados com os jogos (por jogarem mais e terem mais acesso aos jogos), acabam achando mais fácil jogar (e por isso assinalam menos);
- para os estudantes da EBVM, a “**paciência**” vem em primeiro lugar, com 78%, seguida do “**ser ágil**” e “**ter boa memória**” (ambos com 69%), e de “**pensar rápido**” (com 65%);
- já para os da EA, “**prestar atenção em muitas coisas ao mesmo tempo**” é o mais assinalado (com 46%), seguido de “**ter paciência**”, “**pensar rápido**”, e “**ser inteligente**” (todos com 32%);

- “**ter destreza manual**” (6%), “**saber prever**” e “**ser flexível**” são os requisitos menos importantes para os estudantes da EBVM;
- já para os da EA, o que menos importa é “**saber negociar**” (9%), seguido de “**saber prever**” (com 13,8%).

### O que consideram necessário para ser bom num jogo

<i>Habilidade</i>	<i>EBVM</i>	<i>EA</i>
<i>Ter coragem</i>	34%	18%
<i>Ter destreza manual</i>	6%	23%
<i>Ser ágil</i>	69%	23%
<i>Ter paciência</i>	78%	32%
<i>Pensar rápido</i>	65%	32%
<i>Prestar atenção em muitas coisas ao mesmo tempo</i>	45%	46%
<i>Ter boa memória</i>	69%	18%
<i>Ser inteligente</i>	45%	32%
<i>Saber prever</i>	6%	13%
<i>Saber negociar</i>	34%	9%
<i>Ser flexível</i>	6%	18%

Embora não seja este o foco desta pesquisa, certamente uma análise mais aprofundada de cada um desses itens e da quantidade de vezes em que foram assinalados pelos estudantes nos daria elementos importantes para reflexão e pesquisas futuras

acerca de estilos de aprendizagem e de relações entre vida cotidiana e aprendizagens. Por exemplo, observo que os itens mais assinalados pelos alunos da EBVM parecem, de algum modo, retratar habilidades muito usadas em seus cotidianos, nos quais, desprovidos de alguns bens materiais, possivelmente a vida os obriga a serem rápidos, ágeis e espertos (cheios de “manhas”). Contudo, voltando para nosso foco, uma coisa é certa: muitas habilidades são exercitadas durante um jogo, o que ajuda a romper com a ideia de que videogames são apenas entretenimentos “perversos”.

Do mesmo modo, ao retomar o conceito de competência (discutido no capítulo anterior), vejo que as questões assinaladas são congruentes com elementos necessários para uma ação eficaz num dado contexto. Ou seja, dizem respeito a determinados esquemas que precisam ser utilizados e integrados de maneira pertinente para o enfrentamento de problemas em diferentes situações da vida cotidiana. Afinal, não há como negar que coragem, agilidade, paciência, pensamento rápido, facilidade para negociação, são habilidades importantes a ser mobilizadas para tomada de decisões em circunstâncias de natureza diversa.

E, mais, acredito que estas questões, por apresentarem uma lista de alternativas em relação às habilidades necessárias para um jogo, de certa forma prepararam a resposta da questão discursiva. Melhor explicando, se, como falei no início, tentar relacionar aprendizagem aos videogames poderia causar algum estranhamento aos estudantes desta pesquisa, o fato de terem respondido às outras questões pode ter servido de referência para tal entendimento.

Meu ponto de partida para análise da questão discursiva é um comentário deixado por um pré-adolescente de doze anos (Antonio – EA) no final do questionário, ou seja, após ter respondido seu questionário, ele deixou, espontaneamente, o seguinte “recadinho”: “Bem legal o questionário, as perguntas estão claras e mostra para os pais que jogar não é tão ruim assim...”.

Que belo presente nos deixa Antonio! Uma bela dica de percurso de produção de sentido construído por parte de quem recebe as mídias. Uma bela oportunidade nos traz esse garoto de ressignificar a perspectiva desanimadora apresentada anteriormente. Ora, segundo ele, talvez os videogames possam até ser bons, e é preciso que os adultos consigam, de alguma forma, enxergar isso. O recado de Antonio, contudo, não vem sozinho, ou seja, nos questionários muitas são as evidências nesse sentido.

Diante da pergunta: **“Você acha que é possível aprender alguma coisa com os videogames? O quê? Dê alguns exemplos”**:

- 6,2% respondem que não aprendem nada. Este percentual ainda cai mais se considerarmos somente os estudantes da escola privada, passando para 1,4%;
- 31, 4% faz referências a questões mais relacionadas aos aspectos que são valorizados pelas escolas (raciocínio lógico, coordenação motora (“melhora no cérebro”) e/ou diretamente ligados às disciplinas escolares (Matemática, Inglês, Língua Portuguesa, esportes);

- 62,4% aponta para aprendizados de “vida prática”<sup>241</sup>.

E são justamente estes últimos que, por não manterem uma relação explícita com os conteúdos ensinados nas escolas e pela dimensão dos conteúdos culturais que trazem implícitos, nos interessam aqui. As falas que explicitam esses aprendizados de vida prática deixam transparecer conteúdos sociais e éticos que os jogadores constroem a partir dos videogames.

Vejamos algumas respostas dadas para a pergunta: **“Você acha que é possível aprender alguma coisa com os videogames? O quê? Dê alguns exemplos”**:

- “Você aprende a lidar com várias situações diferentes” (Tati, 12, EBVM);
- “Faz nós pensarmos mais, ficamos mais atentos em outras coisas” (Carol, 14, EBVM);
- “Acho que sim, por exemplo, tem videogame para cuidar de bebês *on-line* (ou bichinhos)” (Dani, 11, EA);
- “Aprende a se defender e a ajudar os outros” (Edu, 12, EBVM);
- “Ter reflexão, trabalhar em grupo...” (Fátima, 14, EBVM);
- “Aprende a se arriscar na vida” (Gustavo, 13, EBVM);

---

<sup>241</sup> Optei aqui por chamar estes de aprendizados de vida prática, porque não são necessariamente aqueles aprendizados que os alunos reconhecem como valorizados pelas escolas.

- “Não matar, não destruir o meio ambiente, não roubar”  
(Ana Clara, 11, EBVM);
- “Ser veloz e enfrentar tudo o que vem pela frente”  
(Heitor, 12, EA);
- “Ser *pidão*” (Sheila, 10, EA);
- “Tem que saber se arriscar, e se arriscando você pode perder ou ganhar, igual na vida” (Gabriel, 13, EBVM);
- “Aprende a prestar atenção ao que está na sua volta”  
(Juliana, 14, EBVM);
- “Ensinar os outros quando eles não sabem jogar”  
(Letícia, 12, EA);
- “Pensar antes de agir” (Dedé, 12, EA);
- “Lidar com o tempo e pressão” (Nina, 13, EA);
- “Descobrir jeitos de melhorar nos obstáculos”  
(Otávio, 11, EA);
- “Expandir a criatividade, agilidade e paciência” (Shirley,  
12, EA);
- “Sim, a gente aprende a ter agilidade, pensar rápido,  
outras coisas” (Marquinhos, 11, EA);
- “Acho que aprende a ser ágil e até coragem” (Zé, 12,  
EBVM);
- “Acho que sim. Como no Wii Sports é melhorar neles e  
também no DS quando temos que ter habilidade nos  
obstáculos” (Flávia, 10, EA).



É possível identificar com clareza algumas congruências entre a palavra dos jogadores e o que nos traz Paul Gee (visto no capítulo 2 desse estudo) quando menciona bons princípios de aprendizagem incorporados por bons videogames (identidade, interação, produção, riscos, customização, agência, desafio e consolidação...). Ora, quando os jogadores falam que aprendem a “cuidar de bebês”, ou “melhorar neles” (os esportes), ou “a se defender e a ajudar os outros”, parecem exemplificar o tal *compromisso com a aprendizagem* promovido pelos jogos (descrito por Gee):

[...]os jogadores se comprometem com o novo mundo virtual no qual vivem, aprendem e agem através de seu compromisso com sua nova identidade<sup>242</sup>.

Do mesmo modo, quando falam sobre se “arriscar”, “enfrentar obstáculos”, “ter coragem”, reforçam o que Gee evidencia sobre o fato dos videogames encorajarem os jogadores a correr riscos, explorar e tentar coisas novas. Além disso os comentários relativos às capacidades de “prestar atenção ao que está na sua volta”, “lidar com várias situações diferentes”, “ficarmos mais atentos em outras coisas”, mostram-se bastante elucidativos da referência que Gee faz ao *pensamento sistemático* desencadeado pelos videogames:

Os videogames encorajam os jogadores a pensar sobre as relações, não sobre eventos, fatos e habilidades isolados. (...) os jogadores precisam pensar em como cada ação pode ter impacto sobre suas futuras ações e sobre as

---

<sup>242</sup> GEE (2009, P.170)

ações de outros jogadores seus adversários (...) precisam pensar nas ramificações de suas ações, não apenas em todos os aspectos do mundo do jogo, mas também em muitos outros jogadores<sup>243</sup>.

Seria possível visualizar ainda mais relações entre o que dizem e os jogadores, as alternativas assinaladas nas outras questões dos questionários e as contribuições de Gee: a exploração detalhada antes de ir adiante rápido demais, o pensamento lateral e não somente linear, o uso dessa exploração e desse pensamento lateral para repensar os próprios objetivos, o uso do conhecimento distribuído, o trabalho em equipe... E, mais do que isso, é possível, tal como propõe Gee, compreender que embora não se refiram aos conteúdos escolares diretamente, esses aprendizados são fundamentais para a formação das pessoas e, enquanto tal, deveriam ser desenvolvidos nas escolas.

Ainda que com um foco diferenciado, algumas contribuições de Kellner também podem nos ajudar a analisar mais atentamente as falas trazidas pelos pré-adolescentes e adolescentes e as aprendizagens que revelam. Este autor nos diz que

há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo material com que as pessoas forjam sua identidade.<sup>244</sup>

---

<sup>243</sup> GEE (2009, p. 173)

<sup>244</sup> KELLNER (2001, p.9).

Embora o autor não faça referências ao conteúdo dos videogames, a constatação de Kellner é perfeitamente generalizável para as falas sobre a aprendizagem construídas a partir dos jogos. Ali, podemos fazer inferências de como esses pré-adolescentes e adolescentes enxergam o mundo e também de como os jogos alimentam e reforçam (ou, no dizer de Kellner, “modelam”) essa visão. Quando falam, por exemplo, que aprendem a “se defender”, encontramos indícios de que já têm internalizado o fato de que vivemos numa sociedade competitiva e violenta, onde aprender a se defender é importante. Da mesma forma, as respostas “lidar com o tempo e pressão”, “se arriscar” e “ser veloz e enfrentar tudo o que vem pela frente” também retratam elementos referentes às necessidades de sobrevivência no mundo atual.

Isso significa que os videogames promovem – por meio de suas estratégias narrativas, de seus personagens, construção de imagens e efeitos – processos de identificação com valores e comportamentos, mobilizando desejos de certas posturas para o bem e para o mal. De fato, durante um jogo os jogadores são levados (e têm, verdadeiramente, vontade de) a agir conforme as necessidades construídas (alvos, metas, missões) pela própria narrativa do jogo. Então, acabam por exercitar bastante as posturas solicitadas no contexto dos conteúdos dos jogos (“defendem-se”, “arriscam-se”, “enfrentam”, “são velozes”) e, com isso, aprendem.

É interessante observar aqui que, de todo o universo pesquisado, somente cinco pessoas (3,93%) responderam questões relacionando o jogo ao exercício da violência:

- “A brigar, incentiva a matar, lutar nas brigas, ser agressivo, nervoso e viciado no jogo” (Pedro, 14, EBVM);
- “Eu aprendo coisa rebelde”(Geraldo, 13, EBVM);
- “Ganhar arma, ser o mais forte” (Renato,13, EA);
- “Matar” (Julio, 13, EBVM);
- “Matar outra pessoa” (Tomás, 14, EBVM) (resposta que é logo apagada, e a questão fica em branco).

Por que um percentual tão baixo, se, quando listaram seus jogos preferidos, muitos – 64% dos entrevistados – mencionaram jogos bastante violentos entre suas preferências? Seria uma evidência de que, como sugere Lynn Alves, a relação “imagem violenta gera violência” não é linear? Seria um indicativo das especulações que os sujeitos de uma pesquisa fazem sobre o que é que o pesquisador quer ouvir deles<sup>245</sup>?

De certo modo, sim. Poderíamos dizer que esses adolescentes não falam disso porque têm idade o suficiente para saber que esta não seria uma aprendizagem apropriada ou coerente com o código de valores que vivenciam (é provável que tanto o fato de Tomás ter apagado sua resposta quanto o de Ana Clara ter dado a resposta que deu sejam fortes indícios disso). Contudo, acredito que este não seja o único motivo da quase omissão do tema quando o assunto é aprendizagem. Considero necessário retomar o recado de Antônio: “jogar não é tão ruim assim...” para explorar melhor a questão e pensar em outras possibilidades de interpretação.

---

<sup>245</sup> BUCKINGHAM apud GIRARDELLO & OROFINO (2009, p. 33).

Será que, quando Antônio fala disso, não estaria falando do valor educativo dos jogos? Será que não estaria tentando chamar a atenção dos adultos para que tentassem olhar para os jogos de outras formas? Juntamente com as outras falas citadas, de certo modo, a hipótese comprova que os jogadores processam as narrativas de maneiras diferenciadas. Portanto, talvez não seja o conteúdo do jogo em si o principal desencadeador de aprendizagens, mas, sobretudo, a estrutura de ações que, relacionadas, compõe o jogo. Isto pode explicar o fato de que, intuitivamente, esses pré-adolescentes e adolescentes consigam extrair aprendizados positivos de jogos com conteúdos violentos, por exemplo.

Qualifico os aprendizados como positivos porque considero, de fato, importante que as pessoas saibam, por exemplo, se defender, se arriscar, enfrentar o que vem pela frente, no sentido de que habilidades dessa natureza favorecem o desenvolvimento de competências necessárias para inserção e atuação no mundo (como ter iniciativa, ter autonomia para resolver problemas que aparecem, buscar recursos). Da mesma forma, as outras respostas citadas também parecem evidenciar aprendizados socialmente positivos: “cuidar de bebês”, “ajudar os outros”, “ter reflexão, pensar antes de agir”, “prestar atenção no que está à sua volta”, “ensinar”, “descobrir jeitos de melhorar nos obstáculos”, “ser pídão” e “expandir a criatividade, agilidade e paciência”.

Desse modo, as falas desses pré-adolescentes e adolescentes sobre o que acham que aprendem a partir dos

videogames foram bastante inspiradoras para uma compreensão mais complexa da experiência desses estudantes com essa mídia.

### 3.3.3 Por que é divertido jogar?

Tentar entender o potencial atrativo dos videogames pela ótica dos estudantes desta pesquisa foi também um de nossos desafios. Como explicitarei no primeiro capítulo, os videogames atraem porque são *procedimentais, participativos, espaciais e enciclopédicos*, e pelo *princípio de imersão* que viabilizam (MURRAY, 2003); ou porque envolvem um sistema de recompensa e de dificuldades (JOHNSON, 2005); ou ainda pelo fato de serem desafiadores (OROZCO, 2006 e GEE, 2009). Contudo, será que essas razões são relevantes para esses pré-adolescentes e adolescentes de Florianópolis?

Esse aspecto foi abordado no questionário em dois momentos, na questão de número cinco e na de número onze. A primeira delas era “**O que mais atrai você num jogo? (numere de 1 a 10 por ordem de preferência)**”, uma questão objetiva em que havia opções para que fossem atribuídas pontuações de acordo com o que os jogadores mais gostavam:

1. O que mais me atrai num jogo (numere de 1 a 10 por ordem de preferência)

- a história que conta
- as missões a serem vencidas para mudar de fase
- os efeitos visuais e sonoros e a beleza do jogo
- a possibilidade de jogar com outra pessoa (que pode estar ou não presente)
- a escolha entre muitas opções
- a ficção tão bem feita que parece real

- a competição
- o combate/a luta
- a possibilidade de criar coisas
- a aventura

Cabe destacar que os estudantes da EBVM precisaram de muitas explicações para entender como a questão deveria ser respondida. O primeiro movimento de alguns era simplesmente numerar de 1 a 10 de cima para baixo, de outros era marcar apenas um x em uma questão, e de outros ainda era marcar 1 para o que mais gostavam e, assim, sucessivamente. Como o preenchimento do questionário se deu em pequenos grupos e na minha presença, foi relativamente fácil contornar essas questões, uma vez que, pelo fato de estarmos numa grande mesa, eu podia ver os procedimentos que usavam e intervir na hora. E, logo no segundo encontro, fazia uma explicação detalhada sobre o modo de responder a questão. Já na EA, os questionários foram desenvolvidos individualmente, e não houve tantas dúvidas (antes de iniciar, alguns apenas perguntavam se era para escrever 10 no que mais gostavam). Contudo, creio que esta questão deveria ter sido formulada de outro modo de forma a evitar tantas dúvidas.

Cruzando os dados da pergunta, pude perceber que há uma enorme variação nesse aspecto:

- para o item “**a história que conta**”, 58% da EBVM e 62% da EA colocam pontuações altas (de 7 a 10);
- o item “**as missões a serem vencidas para mudar de fase**” parece ser bem interessante para

os estudantes da EA, uma vez que 75% atribuiu pontuação acima de 7. Já para os estudantes da EBVM, isso é diferente, ou seja, apenas 23% atribuiu pontos acima de 7, e 66% atribuiu pontos abaixo de 4;

- **“A possibilidade de jogar com outras pessoas”** também é bastante relevante para os estudantes da EA (67% atribuiu pontos acima de 8 para este item). Na EBVM, 90% atribuiu pontos entre 4 e 8 para este mesmo item;
- **“A escolha entre muitas opções”** é bem importante para os estudantes da EBVM (100% atribuiu pontos acima de 4, e destes, 68% atribuiu pontos acima de 7). Na EA, esse item é bem variável, ou seja, todas as pontuações aparecem com um percentual de cerca de 10% cada;
- **“A ficção tão bem feita que parece real”** também é muito atrativa para os estudantes da EBVM (100% atribuiu pontos acima de 5, e destes, 50% atribuiu pontos acima de 8). Já para os estudantes da EA, 50% pontuou entre 7 e 9 e 50% entre 1 e 4;
- **“A aventura”** não é um elemento muito importante para os estudantes da EBVM, na medida em que 76% atribuíram pontos abaixo de 5 para este item. Na EA, não há pontos acima de 8 para este item (ficando 90% entre 4 e 7);



- os demais itens, **“os efeitos visuais e sonoros e a beleza do jogo”**, **“a competição”**, **“o combate/luta”** e **“a possibilidade de criar coisas”** aparecem de forma bem variável nas duas escolas, apresentando pontuações com um percentual de cerca de 10% cada.

Muitos aspectos poderiam ser problematizados, e muitas hipóteses, construídas a partir desse primeiro levantamento de dados. Acredito que um dos fatores que interferem nas preferências dos jogadores seja a condição socioeconômica. Alguns pontos atribuídos a alguns itens podem ser interpretados a partir daí. O fato de os estudantes da EBVM valorizarem tanto **“a ficção tão bem feita que parece real”** e **“a escolha entre muitas opções”** podem ser indicativos dessa questão. Ou seja, pode ser possível que apreciem uma ficção bem feita pelo fato de terem pouco contato com tecnologias digitais de alta definição audiovisual (TVs de LCD, TVs de LED, computadores de última geração, cinema) e o videogame se constitui numa oportunidade nesse sentido; do mesmo modo, escolher muitas opções num jogo pode ser interessante, na medida em que têm poucas opções de escolha (em relação ao acesso e à fruição de bens culturais e materiais) em seus cotidianos.

Já para os estudantes da EA essas questões podem não ter tanta importância, uma vez que, junto com o videogame, têm em suas casas outros aparelhos que oportunizam contatos com ficções bem feitas, sem falar nas constantes idas ao cinema e nas viagens

que podem fazer regularmente. Também é possível entender que “escolher entre muitas opções” é algo já naturalizado para estes estudantes (podem escolher entre muitos brinquedos, muitas roupas, muitos canais de televisão) e por isso este item não atraiu tanto. Por outro lado, **“as missões a serem vencidas para mudar de fase”**, para esses estudantes, é algo bem relevante, o que de certo modo reforça um pouco a lógica daquilo que experimentam em suas vidas: a permanente insatisfação e o desejo de querer sempre mais (tal como Baumann destaca a respeito do consumo, visto anteriormente). Outro ponto forte para este grupo é **“a possibilidade de jogar com outras pessoas”**. Acredito que uma justificativa para tal questão seja o fato de que, por questões de segurança, vivendo “presos” em suas casas e apartamentos, esses estudantes têm no mundo virtual seu maior ponto de encontro com os colegas.

Contudo, é certo que as preferências não são definidas apenas por conta das condições socioeconômicas. A contribuição do desenvolvedor de jogos Richard Bartle (abordada no primeiro capítulo) me parece bastante apropriada para compreender algumas respostas em relação ao poder atrativo dos jogos, possibilitando a identificação de diferentes posturas e perfil dos jogadores.<sup>246</sup> Ou seja, quem prefere vencer missões para mudar de fase se aproxima mais daqueles que Bartle classificou como *realizadores*; quem atribui pontos altos aos efeitos sonoros visuais, ficção, “escolha entre muitas opções” aproxima-se dos

---

<sup>246</sup> Embora em seu estudo não apareçam questões voltadas para a criação de objetos, pessoas, personagens, enredos e nem relacionadas à história que o jogo conta.

*exploradores*; quem valoriza a possibilidade de jogar com os outros aproxima-se dos *sociáveis*; quem gosta de competir, combater/lutar, aproxima-se dos *matadores/killers*. E, dadas as respostas, parece possível vislumbrar ainda mais um grupo, aqueles que gostam das histórias e se fascinam com a possibilidade de criar coisas (os *narradores*, quem sabe). Portanto, pode-se observar que, tanto na EBVM quanto na EA, temos todos os tipos de jogadores (independente da condição econômica), e arriscaria a dizer ainda que, possivelmente, esses não são papéis fixos. Ao contrário, imagino, que se esse questionário fosse aplicado novamente, essas respostas poderiam aparecer completamente diferentes.

Se analisarmos item por item, veremos que cada um deles mantém uma relação direta com aquilo que os estudiosos da área afirmam em relação ao poder atrativo dos jogos (visto no Capítulo 2), e, portanto, essa questão foi fundamental para uma compreensão mais contextualizada das preferências. Além disso, acredito que, por meio de investigações como estas, identificando preferências – como, nesse caso, as dos jogadores –, podemos conhecer melhor nossos alunos (do que gostam, o que evitam, o que lhes chama a atenção), o que, certamente, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. E, por último, cabe destacar que esse mapeamento inicial fornece pistas para pesquisas futuras na área.

A outra questão que tratava deste aspecto era uma pergunta aberta: “**O que você acha mais divertido nos videogames?**”. As respostas foram variadas.

A violência apareceu de forma tímida (apenas 12% aponta questões nesse sentido). Seguem alguns exemplos nessa direção:

- “Matar, passar de “level”, passar as fases” (Enzo, 11, EBVM);
- “Matar” (Gustavo, 13, EBVM);
- “Luta” (Ana Clara, 11, EBVM);<sup>247</sup>
- “As cenas de mentira e de luta” (Tomás, 14, EBVM);
- “Ser o mais forte” (Gabriel, 13, EBVM).

Contudo, ainda assim, a grande maioria (88%) dos motivos que levam esses jogadores a se divertir com os videogames evidenciam aspectos socialmente positivos. As respostas dadas estão relacionadas a curiosidade, perseverança, pensamento estratégico, ludicidade, iniciativa... Ou seja, aspectos que, de algum modo, potencialmente contribuem para a produção de uma vida e de uma sociedade e melhores:

- “As coisas legais que tem que fazer” (Isadora, 13, EA);
- “Jogar com outras pessoas e montar coisas” (Lucas, 13, EBVM);
- “Missões” (Gulherme, 13, EBVM);
- “Característica e história do jogo” (Paula, 14, EBVM);
- “Fazer estratégias” (Caio, 12, EA);
- “Nós brincamos e nos distraímos” (Felipe, 12, EA);
- “No videogame, é você que manda” (Elisa, 13, EBVM);

---

<sup>247</sup> O curioso é que esta mesma menina, ao responder sobre o que aprende como os videogames, diz: “não matar, não destruir o meio ambiente, não roubar”.

- “A maneira como o jogo é feito, o gráfico” (Barbara, 15, EA);
- “Fazer gol e passar de fase” (Beto, 13, EA);
- “Descobrir jeitos de melhorar nos obstáculos” (Luciana, 12, EA);
- “Mostrar que você é bom” (Zé, 12, EBVM);
- “Como são os bonecos, como se movem, como é a aventura” (Giovana, 12, EA);
- “Adrenalina” (Karina, 14, EA);
- “Aventura” (Marquinhos, 11, EA);
- “Imagens reais, parece que a gente tá dentro do jogo” (Juliano, 11, EA);
- “Diverte jogar *on-line*” (Raul, 11, EA);
- “Acho mais divertido a habilidade do jogo” (Clara, 14, EA).

Convém lembrar que o prazer (e, nesse caso, o divertimento) é aprendido socialmente e, portanto, está vinculado a poder e conhecimento: “[...] aprendemos o que apreciar e o que evitar. [...] Os prazeres muitas vezes são uma resposta condicionada a certos estímulos<sup>248</sup>”. Nesse caso, cabe pensar: estaria a maioria destes pré-adolescentes e adolescentes respondendo que se divertem porque se interessam pela história, com as missões, com as estratégias, com a maneira como os jogos são feitos, com a aventura, com o fato de poder jogar *on-line*, de fazer gols..., simplesmente por ter sido condicionada socialmente a este tipo de

---

<sup>248</sup> KELLNER (2001, p. 59).

prazer? E a pequena parcela que diz se divertir com as matanças e lutas estaria resistindo aos estímulos a que supostamente estaria condicionada? Ou, diferente disso, essa pequena parcela representaria uma mínima parte com coragem suficiente para ser honesta em suas respostas? Ou, de outro modo ainda, a maioria encontra diversão em lugares diferentes da expectativa de quem os produz<sup>249</sup>?

Diante de todas essas verificações referentes à aprendizagem e à diversão, fica a constatação de uma contradição: como é possível que jogos que, pelos menos em tese, incitam ao consumismo, à violência e ao individualismo desencadeiem experiências e aprendizados tão diversificados?

Algumas explicações para esta questão encontram abrigo nos estudos de Kellner, quando menciona, dentro da abordagem dos Estudos Culturais, a necessidade de um “estudo cultural multiperspectívico:”

Em termos simples, um estudo cultural multiperspectívico utiliza uma ampla gama de estratégias textuais e críticas para interpretar, criticar e desconstruir as produções culturais em exame<sup>250</sup>.

A ideia central, segundo o autor, está baseada no filósofo alemão do século XIX Friedrich Nietzsche, que considera que toda interpretação é mediada pela perspectiva de quem a faz, trazendo, portanto, em seu bojo, inevitavelmente, pressupostos, valores,

---

<sup>249</sup> Lugares diferentes porque, como vimos anteriormente, os videogames enquanto produtos da indústria cultural, não são entretenimentos inocentes e visam, sobretudo, o lucro de quem os produz (incitando, com isso, o consumismo, individualismo e valores afins)

<sup>250</sup> KELLNER (2001, p. 129).

preconceitos e limitações<sup>251</sup>. Assim, podemos começar a entender melhor as diferentes motivações e internalizações de valores feitas pelos sujeitos da nossa pesquisa a partir dos videogames.

Kellner aborda a polissemia dos textos da mídia, pontuando que esses textos, ao mesmo tempo em que se constituem num acesso privilegiado às realidades sociais de sua época (reafirmando valores, concepções e pressupostos de um determinado contexto), também podem apresentar projeções de um mundo melhor (contendo promessas de emancipação). Nesse sentido, aponta para a possibilidade de extração de elementos críticos mesmo em textos midiáticos reacionários<sup>252</sup>.

Por meio dessas falas dos pré-adolescentes e adolescentes de nosso estudo, pude visualizar, na prática, estas questões apresentadas por Kellner. De fato, os videogames reapresentam para os sujeitos, de diferentes modos, aspectos da modernidade. Contudo, esses mesmos jogos *também* anunciam aspectos de uma sociedade diferenciada.

Portanto, os videogames interferem, sim, na formação cultural de seus jogadores na medida em que promovem o exercício de determinados comportamentos. Felizmente, tive a oportunidade de constatar que as respostas estiveram muito mais voltadas para comportamentos que também trazem em seu bojo elementos de resistência aos valores da sociedade vigente (ou, como mencionamos já em parágrafos anteriores, respostas socialmente positivas), tais como: “prestar atenção no que está na sua volta,

---

<sup>251</sup> Idem ( p.129).

<sup>252</sup> Idem (p.143).

descobrir jeitos de melhorar nos obstáculos, fazer estratégias”... Obviamente, uma interpretação que leva a este tipo de qualificação (ser socialmente positivo) não é neutra. Ao contrário, é uma opção de interpretação que exige um olhar atento para o que está fora do texto, posicionando-o em seu contexto. Para qualificar como positivas (ou como com tendência à resistência), por exemplo, respostas como “aprende a prestar atenção ao que está na sua volta” ou “descobrir jeitos de melhorar nos obstáculos” foi preciso, necessariamente, optar por pensá-las como competências culturais que estão sendo exercitadas numa dada realidade. Deste modo, diante do mundo contemporâneo, no qual somos levados constantemente aos automatismos, às respostas rápidas e sem reflexão, aprender a prestar atenção no que está à volta pode vir a ser um diferencial. Fazer isso supõe uma série de outras ações encadeadas (observar dados, prever consequências, estabelecer relações e inter-relações entre um fenômeno e outro) que poderão contribuir para a construção de um mundo melhor. Ora, de forma bem simples, se todos soubessem “prestar atenção no que está a sua volta”, certamente teríamos menos agressão ambiental e mais cooperação entre as pessoas. Da mesma forma, “descobrir jeitos de melhorar nos obstáculos” supõe olhar a partir de outros pontos de vista, buscar alternativas para resolução de problemas, conhecer possíveis caminhos. Ações estas que potencialmente também contribuem para a construção de um mundo melhor.

### **3.4 Produção de narrativas a partir do The Sims™**



Conforme já foi mencionado, a utilização dos questionários possibilitou uma compreensão mais contextualizada do que aprendem esses pré-adolescentes e adolescentes a partir de suas experiências com os videogames. Contudo, minha curiosidade em tentar entender os possíveis aprendizados culturais decorrentes dos videogames não estava saciada. Era preciso um novo instrumento de coleta. Um instrumento sutil, que me permitisse explorar esses aprendizados sem ser demasiado direta.

O receio em não ser direta era devido às características específicas da faixa etária. As questões referentes às manobras de resistência (TOBIN apud GIRARDELLO e FANTIN, 2009) e às especulações dos sujeitos acerca daquilo que o pesquisador quer (BUCKINGHAM apud GIRARDELLO e FANTIN, 2009) pareciam assumir uma dimensão ainda maior em relação aos pré-adolescentes e adolescentes. Era preciso ser, sobretudo, cautelosa na criação de uma estratégia metodológica na qual fosse possível deslizar por um território subjetivo sem ser invasiva. Caso contrário, minha suposição é que poderia correr o risco de banalizações e gozações, muitas vezes tão comuns quando suspeitam de invasão de privacidade.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador construir e reconstruir suas estratégias de intervenção durante o processo, a partir das respostas trazidas pelos sujeitos, na medida em que:

[...] envolve planos elaborados pelo pesquisador que não são fixos e imutáveis como em certas pesquisas estatísticas e experimentais, muitas ideias mudam e algumas perspectivas se modificam no

processo. Questões inesperadas se entrelaçam com hipóteses previstas, sugerindo novas configurações<sup>253</sup>.

E foi exatamente isso o que aconteceu, ou seja, as respostas do questionário, a análise dessas respostas e as interações estabelecidas entre os sujeitos durante o preenchimento do questionário me serviram de base para a criação de mais um procedimento de coleta: a produção de narrativas a partir do jogo The Sims™.

Se, por exemplo, os pré-adolescentes e adolescentes diziam em suas respostas que no jogo podiam agir igual aos adultos, namorar, casar, ter filhos, ganhar dinheiro, eu queria saber o que cada uma dessas coisas significava para eles: de que adultos falavam, como era o namoro a que se referiam, o que entendiam sobre casamento, filhos, ganhar dinheiro. E conhecer as histórias que criavam a partir dos jogos me pareceu uma alternativa viável para me aproximar desses significados, na medida em que a forma narrativa ajuda a entender as ações alheias. Afinal como nos diz HARDY 1968 (apud GIRARDELLO 2007):

[...] sonhamos através de narrativas, devaneamos através de narrativas, lembramos, desejamos, esperamos, desesperamo-nos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, passamos boatos adiante, aprendemos, odiamos e vivemos através de narrativas<sup>254</sup>.

---

<sup>253</sup> FANTIN in GIRARDELLO e FANTIN (2009, p. 49).

<sup>254</sup> GIRARDELLO in FRITZEN e CABRAL (2007, p. 42).

E, como vimos, o jogo The Sims™ tem amplas possibilidades narrativas. A multiplicidade de cenários, enredos, personagens (com uma infinidade de opções de aparência e jeito de ser) suporta e impulsiona a criação de muitas histórias abertas a múltiplas interpretações.

Cabe destacar ainda que mais uma inspiração determinante para minha opção em ouvir as histórias foi a obra **Que história é essa?**, do roteirista e escritor brasileiro Flávio de Souza. Nessa série de três livros, a ideia do autor era recontar contos famosos a partir de outras perspectivas:

[...] é um livro de novas histórias com personagens de contos antigos e famosos, mas não os personagens principais! Os heróis destas histórias são aqueles que a gente nem lembra que existem nos contos famosos. Ninguém sabe muito sobre eles. E esses personagens, na maioria das vezes, participam só de um pedaço daqueles. Então esse livro é também uma homenagem a estes personagens desconhecidos daqueles contos antigos e famosos. Nesse livro, eles são os personagens principais<sup>255</sup>.

Para mim, ler a história “João e Maria” a partir da perspectiva do passarinho que come as migalhas de pão, ou da “Bela Adormecida” a partir da perspectiva do dragão poderia ser um movimento semelhante ao jogador de The Sims™ que desenvolve seu enredo a partir das escolhas que faz.

A partir de quais perspectivas os pré-adolescentes e adolescentes desta pesquisa construía suas histórias? O que

---

<sup>255</sup> SOUZA (1995, p. 5).

privilegiavam? O que desconsideravam? Quem eram seus heróis? Existiriam vilões? Como seriam os personagens principais? Que medos, desejos, anseios seriam explicitados?

Encontrar nos relatos das histórias que construíam algumas respostas para essas questões, além de instigante, me pareceu uma chave formidável para decifrar, por meios dos valores implícitos nos enredos, os possíveis aprendizados culturais decorrentes dos videogames.

### **3.4.1 Que histórias são essas?**

Ao todo, foram recolhidas 35 relatos de histórias (sendo 10 da EBVM e 25 da EA). Todos os enredos eram diferentes entre si.

Nas histórias dos estudantes da EA, foi possível identificar alguns elementos diferenciados em relação à jogabilidade que as expansões e as versões mais atuais do do jogo possibilitam: escolha de traços específicos de personalidade (versões mais antigas permitem que apenas o signo seja escolhido); possibilidade de viajar para localidades diversas; personalização mais detalhada da aparência, entre outros. É certo que esses elementos refletem diferenças do ponto de vista socioeconômico e se constituem em subsídios para a criação das histórias. É provável que quem os possui tem mais alternativas (mais recursos do ponto de vista material) nesse sentido. Contudo, esses elementos não interferiram de maneira significativa na construção dos enredos. E, por conta disso, não foram aprofundados na análise do material recebido.

Identificar focos dentro das histórias para que fosse feita a análise foi um exercício complexo. Os relatos traziam temas e assuntos variados, e minha vontade inicial era dar atenção a todos essas questões. Porém, isso seria impossível no contexto desta pesquisa, e, deste modo, agrupei as histórias conforme os aspectos que foram mais recorrentes em todas elas para fazer os recortes necessários. Desta forma, como recorte, elegi três temas que serão abordados a seguir: o *ideal de perfeição*; os *sentimentos em relação aos outros e identidade*.

Optei também por selecionar e explorar apenas fragmentos das histórias que me pareceram relevantes em relação ao aspecto que pretendia abordar.

### **3.4.1.1 O ideal de perfeição**

Uma das coisas mais importantes no jogo The Sims™ é a carreira (o meio de obter dinheiro e subir na vida), e a constituição e manutenção de uma família por gerações. O jogo está dando “certo” se o Sims está evoluindo financeiramente e familiarmente, e, nesse caso, o jogador recebe recompensas e bônus. Essa é, portanto, a lógica oficial do jogo. Sendo assim, em grande parte das histórias, em algum momento do enredo havia evidências claras de que o “ideal de perfeição” estava voltado para o sucesso financeiro/social e amoroso/sexual (o que, como sabemos, são valores muito bem compartilhados em nossa sociedade). Seguem alguns exemplos:

- Ao achar um emprego para ela, fomos procurar um marido para que pudéssemos ter uma família e uma boa casa. No jogo (eu acho) que a maioria das pessoas procura se casar com as pessoas mais ricas do jogo! Fomos atrás de um homem que tinha um casarão imenso (Adriana, 11, EBVM);

- O casal era muito rico e queria mais e mais dinheiro, cobravam ingresso para as pessoas entrar nas festas deles. A casa era gigante e cheia de móveis caros e então um dia eles estavam fazendo uma festa e todos estavam se divertindo muito só que dançaram demais e quebraram os móveis e tiveram um gasto e tanto [...] mas botei eles pra trabalhar (Suzana, 10, EA);

- Os desafios deles, como em todas as famílias que eu faço, era chegar ao topo de sua carreira, mas para isso eles tinham que se esforçar e dar o seu máximo (Enzo, 11, EA);

- Era uma adolescente que, com o passar do tempo, arranhou um namorado. Ela era loura com olhos azuis, era perfeita. Ela era como eu desejaria ser quando crescer. Morava em uma casa de dois andares, trabalhava e, quando conseguia mais dinheiro, complementava melhor a casa [...] Com o passar do jogo, comprei uma casa melhor. Meu jogo terminou com uma família toda formada e bem-sucedida (Letícia, 12, EBVM);

- Era uma mulher sozinha, muito rica, que conheceu um outro homem e que, depois de se conhecerem melhor, foi morar com ele [...]. A mãe trabalhava num restaurante e seu objetivo era chegar ao nível 10 dessa carreira e conhecer todas as receitas (Nicole, 13, EA);

- Comprou uma casa com piscina, terreno, muitos móveis. A gente era bem rico. O menino maior de 18 anos tinha uma namorada. A gente criou ela, loira, branca, olhos claros, bem clarinha, cabelo comprido... Ela era

*estilista de moda, e ele ,jornalista* (Paula, 14, EBVM);

- *Rodrigo cuidou do Eduardo muito bem, e Eduardo virou um adolescente, e Rodrigo, já um idoso, acabou morrendo, deixando Eduardo sozinho. Eduardo viveu sozinho até que se casou com Cláudia. Cláudia já tinha dois filhos, Roberto e Olívia [...] Roberto, que já era um adolescente... Roberto resolveu adotar um bebê e deu o nome de Luís [...] Luís começou a namorar firme com Clara* (Nicolau, 12, EA);

- *Ela ainda está salva no meu computador, pois desativei o envelhecimento. Hoje, ela é a personagem perfeita* (Nina, 13, EA);

- *Começou, quando eu fiz uma família inspirada na família Denunccí . Quando começou, era bem normal. As crianças eram bebês e depois viraram crianças. Eu fiquei com aquele jogo por tanto tempo que viraram adolescentes. A mais velha ficou jovem e foi*



*para a faculdade, e foi morar sozinha. Depois, casou e teve filhos (os gêmeos). A mais nova também virou jovem e foi para a faculdade. Os pais viraram avós e iam visitar. Achei tão legal! Como eu gostei!* (Eduarda, 12, EA);

- *Uma casa bem boa, compramos uma casa para fazer manha de dinheiro e depois fomos para a cidade. Casa grande com dois andares, jardim bem bonito. Casa elaborada. Para você ter uma ideia, tinha muito detalhe, quadro, espelho, colorida, bem moderna; a sala de jantar era rústica, com coisas que lembravam coisas antigas. Bem legal. Mãe tinha um quarto com banheiro (suíte). Filhas dividiam banheiro. Filhas adolescentes. Piscina com cadeiras de sol e guarda-sol* (Renata, 12, EA);

- *Depois de ter uma boa casa, dinheiro e bastante habilidades (tento com que ele tenha o máximo possível). Quando fica adulto, ele se casa, tem uma filha* (Jean, 14, EA);

- Um dia, eu fiz a mãe perfeita. Era muito bonita, alta, magra, cabelo sempre presinho com um coque. Bem chique. Sempre de salto e de saia de cintura-alta, justa. Era uma executiva (Shirley, 12, EA);

- Eles eram casados. Aí o cara arrumou um emprego na carreira comercial (tinha traço carismático); e a mulher; que tinha traço de cozinheira nata; foi trabalhar no bistrô Corso [...] Como a mulher ficou grávida, não podia mais trabalhar (só reembolso). Daí nasceu um menino, como ela estava bem feliz, no jogo dá pra comprar o tratamento de fertilidade, e eu comprei ,e a mulher ficou grávida de novo e ela teve gêmeos [...] O cara foi promovido 5 vezes (já era chefe de departamento... O máximo de promoções é 10 [...] O cara comprou outra dessas recompensas duradouras, que era “estrela do escritório”. Ou seja, todo mundo adora ele. O chefe é o melhor amigo dele [...] A vice-presidente da empresa é a melhor amiga dele. Então, ele tá super bem

*[...] Os recém-nascidos viraram bebês, e no mesmo dia o meu bebê virou criança e pôde ele escolher um traço, porque eu tinha ensinado tudo para ele bem direitinho... (Giovana, 12, EA).*

O que fica bem visível nesses textos é o ideal de riqueza que, normalmente, é pré-requisito ou vem acompanhado do crescimento familiar (valores representativos da classe dominante). Todos desejam, de um modo ou de outro, chegar ao topo da carreira, ter dinheiro para adquirir bens de consumo (em geral, uma casa, piscina e, no máximo, utensílios para casa) e constituir família. De certo modo, isso não poderia ser muito diferente, na medida em que essa é a lógica do jogo (e todos quando jogam, a princípio, querem jogar bem).

Contudo, nesses textos, o que chama a atenção é que não são mencionados outros bens de consumo, ou seja, não aparece detalhamento do que é feito com toda a riqueza adquirida (embora a estrutura do *The Sims™ 2* e *3* permita a inserção de detalhes dessa natureza). A que se deve este fato? Ora, se esse é um jogo que incita ao consumismo pela possibilidade de adquirir uma infinidade de bens, por que então o jogador não fala minuciosamente sobre esse seu poder de compra?

Minha hipótese é que esses jogadores incorporam a lógica do jogo para viabilizá-lo, mas não necessariamente consideram o conteúdo dessa lógica como o fator mais importante do jogo. Melhor explicando, parecem buscar o sucesso financeiro e familiar

para cumprir com as regras do jogo, mas no decorrer do jogo acabam por criar outros elementos que passam a ser valorizados.

Outros trechos das mesmas histórias explicitam um pouco essa questão:

- *Como não gosto muito de cuidar de vários Sims, expulso a mulher e a filha da casa. Só crio a família para dizer que tinha* (Jean, 14, EA);

- *A mulher trabalhou bastante e ganhou e um cachorrinho de presente da sua patroa. O cachorro era muito serelepe e estragava tudo, o marido da mulher não gostava nada, nada do cachorro, até que um dia ele matou o cachorro* (Suzana, 10, EA);

- *Quando a mulher ficou velha, o jogo perdeu um pouco a graça, pois tinha cumprido com meus objetivos* (Nicole, 13, EA).

Também, em relação à aparência física, são visíveis algumas alusões aos modelos de beleza feminina (que obviamente coincidem com um padrão de beleza valorizado socialmente). Contudo, essa clara descrição dos atributos físicos só aparece no

momento da apresentação do personagem, mas não é aproveitada no decorrer do enredo. Ou seja, a relação com a suposta beleza não é mantida no decorrer da trama. Em nenhum momento, por exemplo, é dito se o personagem teve ou não benefícios decorrentes de seus atributos. O que reforça a hipótese anterior de que jogadores incorporam a lógica do jogo para viabilizá-lo, sem, contudo, considerarem essa lógica o elemento mais importante do jogo.

Por outro lado, apareceram também aqueles que parecem nem se dar a esse trabalho em histórias inteiras ou em vários momentos delas. Ou seja, construíram seus jogos ignorando (intencionalmente) essas questões e explorando outros valores, tais como diversidade sexual, estilos e estereótipos, preconceitos, padrões de relacionamento familiar e profissional, padrões de organização doméstica, entre outros. Alguns exemplos especificam essas construções:

*- Uma das minhas famílias tinha quatro pessoas da mesma idade (20 anos aproximadamente). Todos tinham um aparência engraçada, os cabelos, as roupas e outras coisas [...] Minha casa e meu quintal estavam cheios e não combinavam, tinha uma cama na cozinha e um mesa de pebolim no quintal (Antonio, 12, EA);*

- Eu gosto de personagens diferentes. Como teve uma vez que transformei o meu personagem em vampiro através de encontros de noite. Teve outra vez que transformei o meu Sim em bruxo. Eu prefiro coisas paranormais desde renascer pessoas depois de morrer até alienígenas. É mais divertido e diferente, pois eles fazem coisas diferentes dos “Sims normais”. [...] Os vampiros não podem sair de dia por causa do sol, então preciso deixar toda casa bem escura, isso foi um grande desafio, pois a moça tinha que ir trabalhar e não conseguia. Daí ela foi demitida. Então, eu só fazia ela sair de noite com os amigos (Tati, 12, EA);

- Normalmente, ele não ficava muito em casa, ele saía pelas áreas comunitárias da cidade. Até que um dia, quando olhava pelo telescópio, Rodrigo foi abduzido e ficou grávido (Nicolau, 12, EA);

- Tiffany era uma adolescente, e Max, uma criança. Os pais deles não trabalhavam, apenas brincavam com seus filhos enquanto eles não tinham aula. Os avós das crianças eram muito alegres, e adoravam brincar e se divertir com os netos. Quando Tiffany e Max estavam na escola, seus desafios eram conseguir prestar atenção. Enquanto que os pais ficavam em casa arrumando a casa e fazendo comida. A família Gaster era muito extrovertida, adoravam fazer ginástica, estudar, caminhar, brincar e fazer o que tinham direito. [...] Um dos maiores problemas era que eles tinham um cachorro e um gato, além de eles serem totalmente diferentes, o gato fica mais na dele, e o cachorro só quer brincar e também o cachorro adora morder os móveis da casa e cavar buracos no quintal, conseqüentemente, eles tinham um mordomo que fazia quase tudo que eles mandavam (Mari, 11, EA);

- Casal de gays. Um é o Sun; e o outro é o Shine. Adotaram um filho. O nome do filho é Sunshine. No começo, eram só dois homens. Mas daí a gente resolveu casar os dois. Você pode fazer festa ou ter um casamento reservado. A gente fez reservado. Eles trabalhavam, mas um ficava mais como dono de casa (Silvana e Ricardo, 12, EA);

- A gente fez um BBB<sup>256</sup> com pessoas que não existiam (tipo, não eram famosos). A gente inventou as pessoas. De famosos, só tinha a Sabrina Satto<sup>257</sup> e a Karina Bach<sup>258</sup>. A Karina Bach, a gente fez com uma boca gigante, e ficou engraçado (porque ela tem uma boca bem grande). Os outros personagens eram um Emo<sup>259</sup>, um gordo, uma prostituta, um idoso,

---

<sup>256</sup> Programa de televisão no *reality show* o BBB (“Big Brother Brasil”) é exibido pela Rede Globo de Televisão.

<sup>257</sup> Sabrina Satto foi participante de uma edição de Big Brother Brasil e trabalha atualmente como apresentadora de programa televisivo.

<sup>258</sup> Karina Bach é atriz e foi participante de um *reality show* da Rede Record de Televisão.

<sup>259</sup> O termo Emo foi originalmente utilizado para designar o estilo de música “*emotional hardcore*” dos anos 1980 no cenário *punk rock*. É um estilo de influenciou também uma moda de adolescentes e jovens caracterizada não somente pela música, mas também pelo comportamento geralmente emotivo e tolerante, e também pelo visual, que consiste em geral em trajes pretos, trajes listrados, olhos com lápis preto, cabelos coloridos e franjas caídas sobre os olhos. <http://www.brasilecola.com/sociologia/emo.htm>



*um cara normal (daqueles fortões, sarados) e um Punk<sup>260</sup>. O Emo era bem Emo mesmo. O cabelo ficou muito legal. Tinha mais, mas eu não lembro direito.*

*Era uma casa bem ruim, que a gente já comprou mobiliada para não ficar gastando tempo escolhendo as coisas. O quarto do líder já era um pouco melhor (cama de casal, banheira, privada e geladeira). Os outros era uma confusão muito grande, muita gente para cuidar. Daí ficavam desmaiando, fazendo xixi na calça.*

*Ficar olhando e cuidando de tudo era muito difícil com tanta gente...*

*As provas do líder, a gente inventou assim: colocamos 8 portas na casa com espaços bem pequenos. Cada um entrava na própria casinha e ficava naquele spacinho. Saiu o idoso, o gordo... Todo mundo foi saindo. Quem*

---

<sup>260</sup> O estilo punk surgiu como uma manifestação juvenil, apresentando valores contestadores aos valores aceitos pela sociedade. Entre as características ideológicas podemos citar: o antinazismo, o amor livre, a liberdade individual, o autodidatismo e o cosmopolitismo. Os punks geralmente usam calças jeans justas, rasgadas, jaquetas de couro, coturnos, tênis Converse, correntes, corte de cabelo moicano ou cabelo um pouco comprido. <http://www.brasile scola.com/sociologia/estilo-punk.htm>

*fizesse xixi ou desmaiasse, era eliminado. No final, só a Karina Bach e a Prostituta. As duas ficaram muito mal. Mas daí a Karina Bach ganhou (elas ficaram se brigando). Daí a Karina Bach foi para o quarto do líder.*

*O paredão, também a gente inventou. A indicação foi assim. O critério era quem tava com menos afinidade (dá prá ver isso no The Sims – tem sempre uma tabelinha com os pontos deles). A casa inteira não gostava da Juju (a prostituta). O fortão e a Sabrina Satto também tinham pouco grau de afinidade. Aí mandava para os caixotinhos, e quem fizesse xixi ou desmaiasse era eliminado. Como não tinha público para votar, quem ficasse mais tempo dentro dos caixotinhos ganhava. Sabrina Satto ficou na casa (Monique, 12, EA).*

A partir desses relatos, foi possível observar que o ideal de perfeição – ser rico e construir uma família – não aparece de modo homogêneo. Por vezes, esse ideal é quebrado ou substituído por outros ideais no decorrer das histórias e, por outras vezes, ele nem é levado em consideração. Se é verdade que a lógica do jogo propõe que sejam feitos esforços para alcançar todos os bens desejados,

também é verdade que os jogadores lidam com isso de forma bastante diferenciada porque se baseiam em suas experiências (a partir de representações em mídias, família, escola).

O último relato em especial (sobre o “Big Brother Brasil”), nada mais é do que uma paródia do *reality show* exibido na televisão. Ali fica evidente o uso de uma mídia (o The Sims™) para brincar com outra. Percebe-se claramente que a menina estava consciente da maneira como o programa televisivo é construído e se dispõe a reconstruí-lo em seu computador. Contudo, esse movimento não é uma reprodução. Ao contrário, parece haver até certa ironia na construção dos personagens: exagera nas características, diversifica estilos, evidencia estereótipos, retrata preconceitos. Em suas pesquisas sobre as relações das crianças com a televisão, Buckingham aponta movimentos semelhantes:

As crianças também se mostram prontas a parodiar ou debochar de determinadas propagandas, divertindo-se muito com isso. Longe de admirar os modelos e papéis sociais glamorosos que habitam o mundo da propaganda, as crianças parecem rejeitar a grande maioria das pessoas apresentadas nelas, classificando-as como lamentáveis, “bobalhões” ou “antiquados”. [...]. Parece assim ter ficado claro que aquelas crianças estavam mais do que adequadamente equipadas com “defesas cognitivas” contra a influência da propaganda<sup>261</sup>.

Sob essa ótica, também podemos olhar o casamento de “Sun” e “Shine”, “a gravidez de Rodrigo”, “a aparência engraçada dos personagens”, “os

---

<sup>261</sup> BUCKINGHAM (2000, p. 220).

*alienígenas”, “o mordomo que fazia quase tudo”...* Em todas essas criações, os jogadores ridicularizam, chacoteiam, avacalham com a proposta do jogo. Ou seja, deixam claro que vão muito além da lógica do jogo, captando outros significados e mostrando seu potencial de resistência.

### **3.4.1.2 Os sentimentos em relação ao outro**

A lógica do jogo permite a emergência de alguns sentimentos nos personagens relacionados às situações diversas. Os Sims são constantemente afetados emocionalmente pelo que lhes acontece. Um Sims fica triste quando perde o emprego, morre alguém da família ou fica muito tempo sem realizar nenhum desejo. Fica feliz quando realiza um desejo, é promovido no trabalho ou ganha um filho. Tem sua autoestima rebaixada ou elevada conforme seus medos e desejos se concretizam.

No *The Sims 3™*, as possibilidades são maiores nesse sentido. Os traços de personalidade do personagem influenciam seus desejos, sentimentos e comportamentos. Se, por exemplo, o jogador definir que seu Sims será “carismático”, “avoado”, “facilmente impressionável”, “relaxado”, “romântico incorrigível”<sup>262</sup>, deve promover ações coerentes com esses traços para ver seu Sims bem emocionalmente.

Como é possível observar, os sentimentos dos Sims são sempre relacionados a eles mesmos, para sua satisfação/insatisfação

---

<sup>262</sup> Estas são algumas opções de traços de personalidade oferecidas pelo *The Sims 3™*.

pessoal. Embora consigam ficar felizes se, por exemplo, o filho “virar estrela na escola” ou se conseguir “entrar na escola particular”<sup>263</sup>, isso sempre se aplica a uma esfera particular ou privada, nunca social ou pública. O cuidado em relação ao outro é abordado na esfera da responsabilidade, sendo condicionado, sobretudo, ao sistema de recompensa e punição (o jogador é constantemente ameaçado a perder pessoas e bens materiais se não cuidar de forma adequada do que possui).

Vejamos fragmentos das histórias construídas em torno de temas como matar/morrer, papéis sociais, cuidado e educação de filhos, traição, entre outros:

*- Um dia, foi muito ruim, sabe? Eu mesma matei uma adolescente. Esqueci de colocar para nadar na piscina, e ela se afogou (riso envergonhado). Veio a morte, daí não salvei o jogo* (Elisa, 13, EBVM);

*- Houve um incêndio, e os bombeiros não vieram a tempo, e todos na família morreram, exceto Roberto, que já era um adolescente e viveu sozinho até a morte, sendo atormentado pelos fantasmas na casa. Nessa vida que teve sozinho, Roberto se divertiu com seus amigos,*

---

<sup>263</sup>Exemplos de metas propostas no jogo.

*indo para festas e ao Shopping. [...] Roberto resolveu adotar um bebê e deu um nome de Luís que, quando menor, se envolveu em brigas com Max Souza, um vizinho. Apesar disso, Luís tinha uma namorada, a Clara, que era irmã do Max. [...] Luís começou a namorar firme com Clara. Max ficou furioso e começou a brigar com Luís! Luís ganhou a briga, e Max nunca mais incomodou Luís. [...] Clara ficou grávida, e nasceu uma menina que se chamava Luísa, mas Luísa foi levada pela Assistência Social. Clara e Luís ficaram muito tristes. [...] Luís já tinha virado um idoso, mas Clara ainda trabalhava como garçonete e acabou se demitindo para ficar mais tempo com Luís. (Nicolau, 12, EA);*

*- O pai vai para a aula de culinária, a mãe, para o trabalho, e a filha fica aos cuidados de uma babá. Essa família, em minha percepção, é comum, porém o bebê cresceu e virou uma criança sem os pais verem, um fato importantíssimo na vida da menina,*

*mas foi passado em branco pelos pais, que estavam preocupados com suas carreiras (Paula, 14, EBVM);*

*- Como eu não cuido muito bem dos personagens, o serviço de adoção veio pegar o bebê. Um dos meus desafios era deixar a mulher acordada para amamentar o bebê. Mas depois adotei animais (Jonny, 11, EA);*

*- O acontecimento mais marcante foi quando nasceu um filho da família. Também foi marcante quando houve a festa de casamento dos pais. O nascimento do filho aconteceu inesperadamente. O filho mais velho da família, que tinha poucos amigos, ficou feliz ao ver que ia ganhar um irmãozinho (Marquinhos, 11, EA);*

*- Paqueramos, tentamos pular nos braços dele, porém ele já era casado. De repente, a mulher dele chega e começa um bate-boca.*

*Ficamos com medo e no final desistimos* (Adriana, 11, EBVM);

- *Agora que tinham esse bebê, teriam que treinar seu gato e seu cachorro, pois senão poderia machucar seu bebê. [...] Max e seus pais morreram em um acidente de carro indo para o centro. Filipe ficou muito triste e não agüentou, ele foi para o local os seus pais e seu irmão morreram. Então, ele ficou lá até escurecer, ele voltou para casa todo vermelho e foi direto para o quarto de seus pais.*

*Quando Tiffany voltou para casa com seu marido, escutou o seu irmão chorando em algum lugar da casa. Ela procurou a casa inteira, menos o quarto de seus pais, pois eles pediram para eles não olharem lá quando eles morreram.*

*Ela ficou muito triste pela morte do seu irmão e principalmente dos seus pais, mas ela tinha seu marido para ajudá-la* (Mari, 11, EA).



De fato, esses relatos tornem visíveis muitas das questões antes levantadas em relação aos sentimentos no jogo *The Sims™*: o cuidado atrelado à punição e à recompensa, felicidade e tristeza vinculadas a ganhos e perdas individuais. Contudo, os jogadores não param por aí. Claramente, deslizam por outras sensibilidades que vão muito além da recompensa e da dimensão individual.

Na história de Nicolau, por exemplo, a personagem para de trabalhar para cuidar de um idoso. Nicolau não receberá recompensas nem punições por isso, na medida em que o jogo não contempla esse aspecto. Ao tomar, portanto, essa decisão, ele está simplesmente demonstrando uma genuína preocupação com o outro (idoso), expressando sua generosidade. A preocupação de Paula – quando traz à tona a questão de que os pais não viram a criança crescer – revela sua sensibilidade e deixa claro que sua compreensão das relações é muito mais complexa que a forma automatizada proposta pelo *The Sims™*. Também Mari, ao falar com doçura que os animais poderiam machucar o bebê e ao contar com detalhes a dor da perda dos pais e do irmão, manifesta carinho, sugere cumplicidade, insinua fraternidade. E, assim, podia falar de cada uma das histórias e do modo como por vezes transcendem a aridez dos conteúdos propostos pelo *The Sims™*, tornando-os mais humanizados.

Vale destacar ainda que há uma ambiguidade nos modos de tratar a morte. Em alguns casos, ela é motivo de dor intensa (como no que foi relatado pela Mari); em outros, ela simplesmente acontece (como um fato natural), não influenciando em nada:

- O homem tocava violão, e eu pretendia que ele seguisse essa carreira, mas ele morreu eletrocutado. A criança cresceu bem (Nicole, 13, EA);

- E assim, os Sims do começo do jogo foram morrendo e dando lugar aos novos (Luana, 13, EA);

- Lá dentro, encontrou Fernanda e descobriu que um vulcão era uma ótima casa. Então, os dois se mudaram para lá até que tudo ficou destruído por uma erupção e Fernanda morreu. Jorge, para não ficar solitário, fez amizades com macacos (Edu, 12, EA);

- A história mais legal que eu fiz foi a mãe ela, não sabia cozinhar, daí a casa pegou fogo e a mulher morreu! (Bruna, 10, EBVM).

Em outros casos, ainda, é uma decisão deliberada que possibilita ao jogador se livrar de determinado personagem:

- Quando me canso dele, transformo em múmia até sua morte (Jean, 14, EA);

- *Não tinha como tirar as pessoas da casa, quem era eliminado colocava numa casinha sem porta e não fazia nada, deixava lá até morrer* (Monique, 12, EA).

Não creio que essa ambiguidade nos modos de tratar a morte no jogo seja alguma espécie de insensibilidade ou de desconsideração com o outro. Primeiramente, porque a ideia de morte não tem num jogo (uma situação imaginária) a conotação que tem na vida real. Em segundo lugar, porque no The Sims™ muitos são os fatores que podem causar a morte (velhice, um incêndio provocado por um pequeno descuido do jogador, um ataque de múmias nas catacumbas do Egito, entre outros), o que a torna um incidente como outro qualquer durante o jogo. Em terceiro, porque, dependendo do foco do jogador, alguns personagens se tornam secundários na trama, e, por conta disso, o fato de permanecerem ou não no jogo é apenas um detalhe que não fará tanta diferença no enredo que está sendo desenvolvido. Por último, como o jogo não permite que algum personagem saia, a única alternativa possível para retirá-lo do jogo é matá-lo.

De um modo geral, as histórias evidenciam que o The Sims™ é um espaço onde é possível experimentar e ressignificar sentimentos conforme o foco dado pelo jogador ao seu jogo.

### **3.4.1.3 As identidades que experimentam**

A partir das histórias dos jogadores, é possível também pensar o The Sims™ no contexto da construção e da afirmação de papéis e identidades. O jogo oferece modelos de identificação e possibilita a incorporação de diferentes papéis. Porém, embora haja uma enorme variedade de opções para escolha (em especial, no The Sims3™, no qual o leque de opções e combinações parece infinito), esses modelos são bastante homogêneos, previsíveis e limitados do ponto de vista da diversidade cultural.

Em todos os textos, representações sobre ser adulto, ser homem, ser mulher, ser pai, ser mãe, ser adolescente, ser criança, exercer esta ou aquela profissão aparecem com frequência. Como se pode observar, muitas destas são reproduções de modelos tradicionalmente conhecidos e valorizados, tais como estereótipos em relação ao gênero, padronizações em relação aos grupos etários, normatizações em relação aos papéis sociais; idealizações em relação aos personagens da mídia:

*- Deixou um menino criança, mais uma irmã criança e uma adolescente cheia de espinhas. Daí eu criei uma vó (uma idosa) para cuidar deles (Bruna, 10, EA);*

*- A mãe tinha que ensinar o bebê a usar o troninho, andar. Se não faz isso, o jogo escolhe um traço ruim (tipo maniaco, maligno,*

*hidrófobo, cleptomaniaco, sem humor). E eu não queria. Daí eu eduquei. Chamei uma babá (ela fazia um monte de coisas, todas as babás são adolescentes). [...] Agora, a mulher ia ter que voltar ao trabalho, mas eu vou demitir porque acho melhor ela cuidar dos filhos (Giovana, 12, EA);*

*- E a filha adolescente não faz nada além de ir à escola (Paula, 14, EBVM);*

*- Minha irmã admira muito os atores americanos. Então, um certo dia, criamos uma família para ela. Os personagens eram: Nathália (ela) e Zac Efron (ator), e com o passar do tempo ela teve um bebê com ele (Jonny, 11, EA);*

*- Um dia, a filha foi no quintal brincar com sua gata, e sua dificuldade era fazer com que sua gata brincasse com ela. A gata de Tiffany era muito quietinha e dengosa,*

*enquanto que o cachorro de Max (filho) era super agitado e adorava brincar* (Mari, 11, EA);

- *Ele tem problemas normais, como a quebra de objetos e eletrodomésticos. Para resolver esses problemas simples, ele chama um mecânico (ele não arruma nada sozinho)* (Yago, 14, EA);

- *O menino maior de 18 anos engravidou a namorada. Daí se casaram, a família não ficou braba, porque ele já tinha 18 e era jornalista* (Paula, 14, EBVM).

Facilmente, identificamos, nesses fragmentos e em muitos outros já anteriormente citados – “*loira, branca, olhos claros, bem clarinha, cabelo comprido*”, “*mãe perfeita, bonita, alta, magra, cabelo sempre presinho com um coque, bem chique, de salto e de saia justa*”, o fato de precisar de um “*marido para que pudéssemos ter uma família e uma boa casa*”, a interrupção do “*envelhecimento*” para se tornar “*a personagem perfeita*”, o adolescente que “*se*

*divertiu com seus amigos, indo para festas e ao Shopping”* –, vários modelos representativos de gênero e de faixa etária. Parece então que, ao jogar, os sujeitos reforçam esses modelos, incorporando essas representações.

Contudo, outros fragmentos evidenciam a coexistência de outras possibilidades:

- *A família mais chata é a do chefe (mas a filha é legal, é meio-hippie)* (Simone, 12, EA);

- *O pai era cientista, e a mãe, jogadora de futebol*(Juliano, 11, EA);

- *A menina era aluna exemplar, mas às vezes não fazia tarefa*(Nicole, 13, EA);

- *A casa da família era em cima, e embaixo tinha a casa de festas. Era uma família bem louca e muito divertida, o pai da família se vestia como nos anos sessenta, e a mãe era bem mais modesta*(Suzana, 10, EA);

- *É uma história comprida. Tinha uma mãe, feliz, normal (sem pai). 2 filhas: uma*

*Nerd*<sup>264</sup>, mas que não fazia o estilo *Nerd*, e uma *Rocker*<sup>265</sup> (Luciana, 12, EA);

- Os personagens da minha história eram baseados nos meus amigos. Eles eram todos adolescentes e adultos, de classe média-alta que moravam em uma casa como se fosse uma república. No decorrer do jogo, cada um assumiu uma determinada profissão de acordo com suas características (Isadora, 13, EA).

Aqui, aparecem pistas das reflexões dos pré-adolescentes e adolescentes sobre outros modelos representativos da sociedade. Nessa direção, vale resgatar novamente, por exemplo, a recriação no jogo do *reality show* “Big Brother Brasil” ou o “*casal de gays*”.

Tudo isso nos mostra que existem espaços de transgressão no The Sims™, ou seja, esses pré-adolescentes e adolescentes não ficam simplesmente imitando modelos. Eles recriam, inventam e

---

<sup>264</sup> **Nerd** é um termo que descreve, de forma estereotipada, muitas vezes com conotação depreciativa, uma pessoa que exerce intensas atividades intelectuais, que são consideradas inadequadas para a sua idade, em detrimento de outras atividades mais populares. Por essa razão, um *nerd* é muitas vezes excluído de atividades físicas e considerado um solitário pelos seus pares. Pode descrever uma pessoa que tenha dificuldades de integração social e seja atrapalhada, mas que nutre grande fascínio por conhecimento ou tecnologia. [www.brasile scola/sociologia](http://www.brasile scola/sociologia)

<sup>265</sup> **Rocker** é um estilo voltado para o rock, marcado basicamente pelo vestuário: peças pretas, roxas e vermelhas, xadrez, couro, bota e tênis Converse. A maquiagem é mais marcada no olho. Também são usados muitos acessórios.



atribuem seus próprios significados aos modelos que conhecem de acordo com o enredo que querem desenvolver. Por meio das histórias produzidas enquanto jogam, transitam com desenvoltura entre o real e o imaginário.

E mais, ludicamente, eles experimentam diferentes identidades, ampliando suas referências e seus repertórios. Brincando, experimentam outros mundos e outros jeitos de ser possíveis.



## **CAPÍTULO 4 – ENTRE O QUE PODERIA, DEVO E OUSO DIZER**

### **O que dizer neste final?**

Poderia retomar as perguntas iniciais e fazer uma síntese das reais potencialidades e limites dos videogames para os processos de aprendizagem cognitiva e cultural das pessoas.

Poderia repetir a fala dos pré-adolescentes e adolescentes que participaram da pesquisa, como a do Antonio, e dizer que os videogames não são tão ruins assim; ou a da Shirley e dizer que os videogames são bons para expandir a criatividade; ou ainda a da Juliana e dizer que com os videogames aprendemos a prestar atenção ao que está à nossa volta.

Poderia também repetir a fala de Steven Jonhson e dizer que os videogames nos tornam mais inteligentes. Poderia ainda repetir a fala de Janet Murray e dizer que os videogames ampliam as possibilidades de leitura de mundo, alimentam as capacidades de criação e aumentam o repertório de comportamentos de sobrevivência. Ou, quem sabe, repetir a fala de Guilherme Orozco e dizer que os videogames contribuem para o exercício da capacidade hipotética dedutiva, tão essencial para a formação do pensamento científico.

Sim. Poderia. E faria todas essas repetições com a convicção de quem viu tudo isso de perto. Os estudos e as situações percebidas no trabalho de campo e os momentos que passei com os pré-adolescentes e adolescentes desse estudo foram riquíssimos e

me deram sustentação para compreender que, de fato, os videogames desencadeiam aprendizagens. Os próprios sujeitos da pesquisa admitiram que aprendem coisas enquanto jogam. Admitiram (por vezes, com palavras diferentes das dos pesquisadores) que usam uma série de habilidades enquanto jogam (formulam hipóteses, coordenam ações, avaliam riscos, trocam conhecimentos, observam possibilidades). Admitiram que os jogos são repletos de desafios e que gostam disso. Admitiram também que, enquanto jogam, precisam ser, ao mesmo tempo, pacientes, corajosos, ágeis, atentos, bons de memória, flexíveis.

Poderia ainda dizer que essas aprendizagens não são iguais para todos os jogadores, nem em todos os tipos de jogos nem em todos os contextos. São muitas as variáveis que determinam o desenvolvimento de aprendizagens durante jogo: questões ligadas às subjetividades dos jogadores, experiências prévias, fatores contextuais, tipos de jogo. Nesse sentido, os jogos podem ser, ao mesmo tempo, espaços para elaboração de conflitos, medos e angústias, oportunidades para o desenvolvimento de sociabilidades, ambientes propícios ao desenvolvimento de habilidades diversas. Portanto, devo dizer que, além desses espaços, há aqueles entre aquilo que os videogames trazem e aquilo que os jogadores incorporam. É o que Martin-Barbero chama de “brechas” (sem fazer referência direta aos videogames), reafirmando a não-centralidade das mídias na transformação da sociedade.

Devo, então, dizer também que os jogadores não são seres frágeis (ou presas fáceis) esperando passivamente para serem engolidos por textos midiáticos. Nesse sentido, buscar o espaço que

está entre o que os videogames trazem e aquilo que os jogadores incorporam foi meu maior elemento de inspiração no decorrer da pesquisa. Creio que os videogames não tornam as pessoas nem mais nem menos inteligentes, nem melhores, nem piores. Tudo depende de quem joga, quando joga, como joga, o que joga, onde joga. Pois o jogo incorpora uma multiplicidade de escutas. As respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa durante o questionário e as tão diversas histórias construídas a partir do jogo *The Sims*<sup>TM</sup> foram provas vivas disso tudo. De fato, os adolescentes e pré-adolescentes não absorvem tudo o que é veiculado por esse tipo de mídia, eles têm defesas cognitivas, afetivas e sociais. Suas opiniões e ideias prevalecem (embora muitas vezes possam ser construídas a partir de outras mídias) e, por meio delas, eles facilmente transgridem o conteúdo proposto pelos videogames. Essa possibilidade de transgressão, sugerida veementemente e defendida por Douglas Kellner, foi o que me impulsionou a olhar além dos conteúdos dos jogos, ou seja, procurar nos dizeres dos pré-adolescentes e adolescentes seus desejos, seus medos, suas insatisfações, suas crenças, suas recriações e suas reproduções.

Poderia dizer que o melhor de tudo é que esse movimento acontece num ambiente lúdico. Os videogames são entretenimentos e, como tal, atividades espontâneas. Ou seja, as pessoas jogam porque querem, e não porque lhes é imposto. E é exatamente essa possibilidade de criar outros mundos virtualmente que, ao mesmo tempo, seduz e promove aprendizagens de acordo com as experiências, conhecimentos e crenças de cada jogador.

Por isso, devo dizer que é assim que os videogames necessitam ser vistos: como espaços para brincar. Especialmente em relação à faixa etária deste estudo, essa premissa assume uma dimensão fundamental: ainda que no formato digital esses pré-adolescentes e adolescentes tenham preservado seus espaços de faz-de-conta. Ou seja, numa sociedade como a nossa, na qual cada vez mais o fim da infância é antecipado em prol da entrada na adolescência, algumas práticas ditas infantis são, aos poucos, desencorajadas – e o faz-de-conta é uma dessas práticas. Conforme as crianças crescem, são mais limitadas suas oportunidades de brincar: ora isso lhes é negado pela escola (que, a partir de uma determinada idade, insiste em investir no “trabalho sério”, cerceando o tempo da brincadeira); ora são censuradas pela família (que passa a exigir comportamentos mais “condizentes” com a nova etapa de vida); ora são criticadas pelos próprios pares (que, influenciados pelos adultos, recriminam atitudes infantis); ora se autorreprimem, envergonhando-se ou até mesmo brincando escondido. Desse modo, talvez possa ser o videogame uma chance de pré-adolescentes e adolescentes ainda continuarem brincando sem serem recriminados.

Poderia dizer ainda que, pelas experiências de aprendizagens que promovem, videogames mereciam ser bem-vindos na escola. De fato, ao realizarem experimentos nessa direção, os pesquisadores estadunidenses Eric Klopfer, Scot Osterweil, Jennifer Groff e Jason Haas (2009) comprovaram que as habilidades exercitadas no jogo podem ser transferidas para outros domínios da vida. Contudo, devo também dizer que, ao entrarem na

escola os videogames, não merecem ser tratados como mero pretexto para o aprendizado deste ou daquele conteúdo curricular. Isso deteriora sua essência lúdica, porque o torna obrigatório, “educativo”, direcionando e artificializando seus sentidos. Se é um jogo, precisa ser preservado como tal, senão pode exercer efeito contrário e, ao invés de atrair, afugentar o jogador. Assim, as experiências de aprendizagens que poderiam ser desencadeadas, se desgastariam.

Desse modo, devo dizer ainda mais. Usados assim, como brinquedos, os videogames podem ser poderosas ferramentas pedagógicas, porque, além do exercício das diversas habilidades já citadas no decorrer desse trabalho, permitem olhares mais aprofundados para os estudantes. Permitem que sejam observadas as estratégias mais usadas pelos jogadores (o que possibilita um melhor entendimento dos estilos de aprendizagem). Permitem que sejam observadas preferências dos estudantes (o que possibilita um contato mais particularizado e abordagens mais coerentes com seus interesses). Permitem que se conheçam subjetividades dos estudantes (o que possibilita um contato mais próximo e intervenções mais eficazes em relação ao que os estudantes de fato necessitam). Permitem também que possíveis conversas sobre jogos sejam elementos desencadeadores de discussões mais aprofundadas sobre diversos assuntos, ou seja, que sejam problematizadas, nutridas e orientadas a temáticas referentes aos conteúdos dos jogos. Permitem que percepções sejam relativizadas, ou seja, que os professores possam enxergar nos estudantes nuances de habilidades, atitudes e comportamentos ainda não vistas. Diante de

tudo isso, ousou insistir que seja resguardada a dimensão do brincar dos videogames, não importando o espaço onde a atividade aconteça.

Poderia dizer ainda que, dentro ou fora da escola, de algum modo, os videogames interferem na formação pessoal dos jogadores. Seja porque permitem catarses (espaços para experimentar e elaborar conflitos, exercitar sentimentos/emoções como raiva, angústia e medo); ou porque favorecem a experimentação de papéis diferenciados (o que amplifica repertórios de atitudes), oportunizando aos sujeitos a atuação no espaço que L. S. Vigotsky chama de zona de desenvolvimento proximal; ou também porque permitem conhecer mundos e personalidades que a vida real não lhes oportunizou; ou ainda porque permitem a vivência de sentimentos diversos que precisam (dadas as necessidades pessoais de cada jogador) ser experimentados, o que contribui para o fortalecimento emocional dos jogadores.

Poderia dizer ainda que os videogames são atividades socializantes e promovem aprendizagens colaborativas. Os pré-adolescentes e adolescentes deste estudo mostraram que, mesmo quando estão sozinhos em frente a uma tela de computador, a dimensão social está presente. Durante todos os nossos contatos com os estudantes, seja preenchendo o questionário, seja produzindo as narrativas, a troca de experiências sobre os jogos era uma constante. O simples fato de dizer que era uma pesquisa sobre videogames desencadeava instantaneamente um falatório sobre façanhas, descobertas, descuidos, falhas, dicas nos jogos. Atitude



essa que acontece também espontaneamente, ou seja, é comum observarmos em conversas informais a troca de saberes sobre práticas com os jogos. Dimensão social essa que se amplifica nos ambientes em rede ou nos inúmeros sites sobre jogos.

Devo dizer, então, que jogar videogame promove, seguramente, a criação e o compartilhamento de cultura entre pares. Se lembrarmos das histórias produzidas pelos pré-adolescentes e adolescentes deste estudo, facilmente podemos ver que muitos dos significados construídos por eles emergem das tradições locais, das experiências de cada um. Seguramente, eles retrabalham as influências que recebem, transformando-as em significados e ações adaptadas ao seu contexto. E, do mesmo modo, se observarmos atentamente os sites e blogs sobre videogames, teremos a oportunidade de conhecer diversas produções de jogadores a partir de jogos (imagens, paródias, vídeos, histórias ilustradas), que, ao serem compartilhadas, recebem críticas, comentários, complementos, combinações de muitos outros jogadores. Portanto, ousou dizer, os videogames são importantes ferramentas para produção de cultura na relação com o grupo.

Contudo, devo dizer, todo esse processo demanda mediação adulta. Nutrir, alimentar, aprofundar as produções infantis ou adolescentes não é um processo espontâneo ou mágico. Na medida em que desejamos que os significados construídos não sejam homogêneos, previsíveis ou meramente reprodutivos, temos, como educadores, que intervir. Intervir nesse contexto implica acompanhar. Acompanhamento esse, no mínimo, contraditório. Como educadores, em relação aos videogames, nossa condição é,

ao mesmo tempo, de quem sabe mais e de quem sabe menos: se, por um lado, dada nossa experiência de vida, sabemos mais das influências dos videogames nas vidas dos jogadores (de seus conteúdos ideológicos, seu apelo consumista, seu efeito massificador), por outro lado, sabemos jogar menos. Temos, sim, que aproveitar nossa condição de adulto para promover um alargamento de experiências dos jogadores. Porém, só conseguiremos fazer isso se estivermos dispostos a aprender com eles. Aprender com eles talvez não signifique necessariamente aprender a jogar como eles. Mas, certamente, significa ter um interesse legítimo por aquilo que eles têm a dizer sobre seus jogos. Perguntar querendo, verdadeiramente, ouvir a resposta; aproximar-se, quando nos convidam para ver algo que estão fazendo na tela do computador; observar os momentos em que estão jogando. Possivelmente esses sejam caminhos para abertura de um diálogo que nos conduzirá a entender as descobertas que os jogadores fazem e a compreender o que os sensibiliza para, então, acompanhá-los em suas experiências. É provável que, deste modo, ao invés de se sentirem abandonados nesse novo mundo, sintam a mão adulta que amplia, enriquece, faz pensar e avançar (especialmente, nesse caso, sem a superioridade do adulto que sabe sobre a criança ou adolescente que não sabe). Somente um adulto poderia, por exemplo, a partir das histórias construídas pelos pré-adolescentes e adolescentes deste estudo, tematizar um assunto recorrente, problematizar escolhas feitas, discutir novos finais possíveis. É aqui então que entra o papel da Mídia-Educação.

Ouso dizer agora que o fato de não saber jogar videogame foi um elemento impulsionador neste estudo. Precisei, sem abrir mão de meu papel de adulta, ouvir verdadeiramente os jogadores para chegar mais perto, não somente do funcionamento do jogo, mas, sobretudo, do que eles sentem e pensam enquanto jogam. Cada resposta dada, cada comentário deixado escapar, cada conversa informal entre eles era, para mim, fonte de saber. Atenção redobrada. Precisava ingressar em um mundo novo, e, diante disso, nenhuma pista poderia ser desperdiçada, nenhum detalhe poderia ser deixado de lado. Formular a proposta de produção de narrativas foi, sem dúvida, uma decorrência dessa busca incessante de tentar entender o que aqueles grandes “*experts*” tinham a dizer sobre os jogos. Hoje, ousou confessar, embora ainda não jogue nada bem videogame (arrisco-me, timidamente, no The Sims™, um pouco no Wii – no qual somente consigo algumas vitórias no boliche – e em um outro jogo bem simples), certamente tenho mais alguns elementos para entender o fascínio que a ficção desses jogos provoca. Sem dúvida, meu não-saber possibilitou uma atitude humilde e aberta.

Poderia dizer ainda que essa atitude interessada foi especialmente relevante para os sujeitos envolvidos, na medida em que lhes conferiu credibilidade diante de um assunto que dominam tão bem e que nem sempre é considerado importante socialmente. Para Duarte, Salgado e Souza (apud FANTIN, 2009):

[...] assumir o princípio metodológico da dialogia no processo de pesquisa com crianças [...] significa deixar ouvir as vozes que foram ou que estão emudecidas [...] o resgate do diálogo entre crianças e adultos,

mais do que um princípio metodológico, consiste em um princípio educativo, de modo que o adulto possa compreender a criança, deixando-se surpreender pela singularidade, e a criança possa ver no adulto outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea<sup>266</sup>.

Deste modo, devo dizer, esta pesquisa cumpriu também um princípio educativo, mostrando para os estudantes que dela participaram que jogar videogame pode trazer benefícios que vão além do prazer. Encontrar no jogo aspectos que talvez antes passassem despercebidos foi talvez uma conquista para os sujeitos da pesquisa. Quero dizer com isso que, em suas experiências de jogo, certamente já experimentaram esses aspectos, contudo, falar sobre esses aspectos lhes deu uma maior consciência deles. Gilka Girardello enfatiza que, ao tecer narrativamente suas experiências, as crianças vão se constituindo como sujeitos culturais<sup>267</sup>. Não somente a tão mencionada fala de Antonio (que queria mostrar aos pais que “jogar não é tão ruim assim”), como tantas outras evidenciam que os jogadores suspeitavam da existência de algo substancial nos videogames, e a oportunidade de falar sobre isso pôde, de algum modo, confirmar algumas dessas suspeitas<sup>268</sup>.

Ouso dizer (ou supor?) que experiências como a desta pesquisa oportunizam aos sujeitos envolvidos dois ganhos que merecem ser destacados. O primeiro deles diz respeito à

---

<sup>266</sup> FANTIN in GIRARDELLO e FANTIN (2009, p. 68).

<sup>267</sup> GIRARDELLO (mimeo).

<sup>268</sup> Cabe mencionar aqui a intenção de devolução dos dados da pesquisa aos sujeitos envolvidos. Estamos planejando estratégias nesse sentido para serem desenvolvidas ainda no segundo semestre de 2010.

possibilidade de refletir sobre a própria experiência. Imagino que esses jogadores lembrarão, em algum momento, enquanto estiverem jogando, das respostas dadas, das questões assinaladas, das histórias construídas, das trocas com os colegas durante a pesquisa. O que, certamente, lhes permitirá atribuir novos sentidos às suas experiências com os videogames. O segundo ganho diz respeito ao fato de se sentirem mais confiantes (e bem menos culpados) em relação ao hábito de jogar videogames: por um lado, tiveram ampliadas suas possibilidades de argumentação em relação ao potencial positivo do jogo e, por outro, sentiram-se importantes e orgulhosos em poder contribuir, passaram a saber que aquilo que produzem em seus computadores poderia ser, verdadeiramente, objeto da curiosidade de estudiosos.

Nesse sentido, cabe perguntar: as experiências com os videogames após vivências nessa direção – nas quais se problematiza, discute, questiona – permanecem as mesmas? O que, de fato, esses sujeitos incorporam após participarem de pesquisas como essas? Será que, ao trazerem à tona, por meio de seus jogos, temáticas diversas, esses pré-adolescentes e adolescentes estariam reelaborando internamente essas temáticas? Teriam mesmo consciência das aprendizagens que realizam a partir dos jogos, ao ponto de aplicá-las em outros contextos, somente pelo fato de terem falado sobre essas aprendizagens? Enfim, quais os pontos de intersecção entre a reprodução e a transgressão tão evidenciadas nas narrativas dos pré-adolescentes e adolescentes desta pesquisa? Perguntas... Essas e tantas outras... Hipóteses, respostas e outras questões que se abrem para futuras pesquisas nas quais seja

possível dialogar com outras experiências, na busca de melhor entender as multifacetadas relações entre as mídias, as pessoas e as culturas.

Finalmente, devo dizer, este estudo que, aparentemente, pode ser entendido como uma apologia dos videogames, não o é. Não poderia deixar de dizer que os videogames jamais substituem as relações reais entre pessoas, o contato com os ambientes naturais, a experiência com a arte. A experiência com os videogames é diferente, porque limitada pela máquina e controlada pela indústria. “O céu sintético por onde plana o piloto do vôo simulado num videogame é um céu que tem fundo, um céu cujos limites estão matematicamente dados<sup>269</sup>”. E nada disso pode ser esquecido ou minimizado.

Por fim, apenas ousar dizer: se o contato é inevitável, que nós, educadores, possamos favorecer uma experiência transformadora.

---

<sup>269</sup> GIRARDELLO, GILKA. Aspectos da produção narrativa infantil em tempos de imaginário digital. (mimeo)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Lynn. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Siciliano, 2005.
- ALVES, L., SOUZA, Josemar. **Games studies: mapeando as pesquisas na área de games no Brasil**. Salvador, 2010 (mimeo)
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Trad. M. W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ALMEIDA, Vanessa de Sierves. **Educação, histórias e sentido em Hanna Arendt**. Anped, GT-17: Filosofia da Educação. <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4307--Int.pdf>
- BAUMANN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BELONI, M. L.e GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 717-746, out. 2008.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Trad. Marcos Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BUCKINGHAM, D.; WILLET, R. **Digital generation: children, young people, and mew media**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1997.
- CRUZ, D. M. e FOITTE, V. **O universo dos jogos eletrônicos**: a evolução dos seus personagens, sua narrativa e a fascinação infantil. INTERCOM – CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, XXIV. **Anais...** 2001.
- CRUZ, D. M. e ALBUQUERQUE, R. M. e AZEVEDO, V. A. **Jogando e aprendendo nos mundos virtuais**. (mimeo)
- EGAN, Kieran. **Por que a imaginação é importante na educação?** In: FRITZEN, C. e CABRAL, G. S. (org). **Infância, imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- FANTIN, M. e GIRARDELLO, G. (orgs.) **Liga, roda, clica**. Papyrus: Campinas, SP, 2008
- FANTIN, Monica. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006
- FANTIN, Monica. **Mídia-Educação, cinema e produção de audiovisual na escola**. Trabalho apresentado ao NP Comunicação Educativa, ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, VI, 2006 -2.
- FANTIN, Monica. **No mundo da brincadeira**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.



- FANTIN, Monica. Os cenários culturais e as multiliteracias na escola. **Revista Comunicação e Sociedade**, vol. 13, 2008. (p. 69-86)
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. & OSWALD, Maria Luiza Bastos de Magalhães. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre criança e adulto. **Revista Cad. Cedes**, Campinas, vol.25, n. 65, jan-abr. 2005.(p. 25-41)
- FISHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/ago 2002 (p. 38-57)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREINET, Celéstin. **Para uma escola do povo**. Santa Maria de Lama: Presença, 1969.
- FREINET, Celéstin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1989
- GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan./jun. 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIRARDELLO, Gilka. **Aspectos da produção narrativa infantil em tempos de imaginário digital**. (mimeo)
- GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In:

- GIRARDELLO, G. & FANTIN, M. (orgs.) **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED /NUP, 2009.
- HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- JOHNSON, Steven. **Surpreendente!** A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução Ivone de Castilhos Benedetti. Bauru, SP: Edusc, 2001.
- KLOPFER, E.; OSTERWEIL, S.; GROFF, J. e HAAS, Jason. **The Instructional Power off Digital Games, Social Networkings, Simulations and How Teachers Can Leverage Them: An Education Arcade Paper**. Massachusetts Institute of Technology, 2009.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1996.
- LÉVY, Pierre. Ciberespaço como um passo metaevolutivo. **Revista Famecos**. Porto Alegre - RS, n. 13, ano 0, dez./2000. (p. 59-67).
- MACHADO, N. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. E THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- RABITTI, Giordana. **A procura da dimensão perdida:** uma escola de infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARTÍN, Alfonso Gutiérrez. La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedade red. **Revista Comunicação e Sociedade**, vol 13, 2008. (p.101-118).
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **O ofício do cartógrafo**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Os exercícios do ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus e BARCELOS, Claudia. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. Vol XXIII, nº1, janeiro /julho de 2000. (p.151-163).
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, UFMG, 2002.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.
- MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck:** o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural; Unesp, 2003.

- NASCIMENTO, A. D. e FIALHO, N. H e HETKOWSKI, T. M. (org). **Desenvolvimento sustentável e tecnologias de informação e comunicação**. Salvador: Eudfba, 2007.
- OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.
- OROZCO, Guillermo G. Aprendiendo con videojuegos. CONGRESSO EDUCAREDE, III, São Paulo, 2006 (mimeo).
- PEREIRA, Luís. O papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais. In; **Revista Comunicação e Sociedade**, vol. 3, 2008, p.135-144.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Entrevista**. In: [http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/250/entrevistados/philippe\\_perrenoud\\_2001.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/250/entrevistados/philippe_perrenoud_2001.htm)
- PERRENOUD, P. e THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PINTO, Manuel. **A televisão no quotidiano das crianças**. Porto: Afrontamento, 2000.
- PINTO, Manuel. Uma orientação ecológica na abordagem das novas mídias e da comunicação. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 181-192, jan./jun. 2009.
- RIVOLTELLA, Píer Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2009.

- ROMAINVILLE, Marc; BERNAERDT, C.; DELORY, A.;  
GENARD, A.; LEROY, L.; PAQUAY, B.; REY, J.;  
WOLFS; e BERNAERDT, Ginette. Reformas: aqueles que  
questionam a competência e a avaliação. **Le Point sur la  
Recherche en Éducation - n° 2 c** (sem data).
- SANTAELLA, Lucia e FEITOZA, Mirna.(orgs.) **Mapa do jogo: a  
diversidade cultural dos games**. São Paulo: Centage Learning,  
2009.
- SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo:  
Loyola, 1999.
- SINGER, Dorothy e SINGER, Jerome. **Imaginação e jogos na era  
eletrônica**. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais  
reflexivos. IN: NÓVOA Antônio (coord.). **Os professores e sua  
formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo  
Horizonte: Autêntica, 2005.
- STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe (orgs.). **Cultura  
infantil: a construção corporativa da infância**. Trad. George  
Eduardo Japiassu Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,  
2001.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo:  
Martins Fontes, 1989.

## ANEXO 1

### Documento do Comitê de Ética

## ANEXO 2

### Questionário sobre jogos eletrônicos/videogames

Sua idade: _____ Seu nome ou apelido: _____
Sexo: <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino

Alguns adultos têm curiosidade em saber o que as crianças e adolescentes pensam sobre os videogames: por que gostam, como jogam, o que acham mais interessante... Enfim, eles querem saber o que quem joga tem a dizer sobre esse assunto e estudam sobre isso. Um jeito de estudar é fazendo pesquisa. Nessas pesquisas, normalmente tem perguntas sobre aquilo que querem descobrir. E esse **Questionário sobre jogos eletrônicos/videogames** é uma parte de uma pesquisa.

Se você responder, estará ajudando muitos adultos interessados nesse assunto (que estudam ou trabalham na universidade) a entender melhor sobre o que as crianças pensam sobre os videogames.

Você poderia nos ajudar respondendo essas 11 perguntas?

2. Você utiliza algum tipo de jogo de computador/videogame (**com console** tipo Wii, Playstation, DS, PSP; no computador **com CD-ROM**; no computador **on-line**, de **celular**):

- 1. todos os dias
- 2. alguns dias por semana
- 3. somente nos finais de semana
- 4. raramente
- 5. nunca

3. Onde você costuma jogar?

- 1. em casa
- 2. na casa de amigos ou parentes
- 3. *lan house*
- 4. locadora
- 5. pelo celular ou console móvel, em qualquer lugar
- 6. escola

4. Na maioria das vezes, você costuma jogar (se achar necessário, marque mais de uma opção):

- 1. sozinho
- 2. com irmã/irmão ou outro parente
- 3. com amigos presentes
- 4. *on-line* com amigos
- 5. *on-line* com muitas pessoas que você não conhece

5. Ao iniciar um jogo, você costuma ficar jogando por:

- 1. uma hora ou menos
- 2. duas horas
- 3. três a quatro horas
- 4. mais de quatro horas consecutivas.

6. O que mais me atrai num jogo (numere de 1 a 10 por ordem de preferência)

- a história que conta
- as missões a serem vencidas para mudar de fase
- os efeitos visuais e sonoros, e a beleza do jogo
- a possibilidade de jogar com outra pessoa (que pode estar ou não presente)
- a escolha entre muitas opções
- a ficção tão bem feita que parece real
- a competição
- o combate/a luta
- a possibilidade de criar coisas
- a aventura

7. Durante um jogo, você (marque tantas alternativas quantas você achar necessárias):

- observa todas as possibilidades para depois agir;
- presta atenção nos dados
- planeja suas ações
- age com rapidez e agilidade
- vai clicando sem se preocupar com o que pode acontecer
- avalia os riscos
- toma decisões
- observa os resultados das suas decisões
- arrisca-se, permitindo-se errar antes de atingir o resultado

final



- descobre as “manhas” por meio de suas tentativas
- lida com diversas situações ao mesmo tempo, coordenando suas ações
- procura se lembrar de etapas vencidas em outros jogos e tenta fazer parecido
- experimenta novos jeitos para resolver um problema
- troca conhecimentos e dicas sobre o jogo para descobrir as melhores estratégias

8. Diante de um jogo novo você (marque tantas alternativas quantas você achar necessárias):

- pede ajuda a algum colega para saber como jogar
- busca ajuda *on-line* em sites
- adquire revistas/manuais sobre o jogo
- procura lembrar de jogos já conhecidos para identificar semelhanças
- vai testando e, enquanto joga, descobre o que é para ser feito.

9. Para ser boa num jogo, a pessoa deve (marque tantas alternativas quantas você achar necessárias):

- ter coragem
- ter destreza manual
- ser ágil
- ter paciência
- pensar rápido
- prestar atenção em muitas coisas ao mesmo tempo
- ter boa memória
- ser inteligente
- saber prever
- saber negociar
- ser flexível

10. Liste, em ordem, 5 de seus jogos preferidos:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

11. Você acha que é possível aprender alguma coisa com os videogames? O quê? Dê alguns exemplos.

---

---

---

---

---

12. O que você acha mais divertido nos videogames?

---

---

---

---

### ANEXO 3

Nome: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Você joga The Sims?

SIM  NÃO

## ANEXO 4

### Uma história do The Sims

Se você joga The Sims, certamente já reparou que sempre acontece uma história. Você cria seus personagens, decide como eles serão e, em seguida, começa a jogar, e várias coisas acontecem.

Você já deve ter inventado muitas e muitas histórias em seus jogos. Cada pessoa inventa histórias diferentes com os seus Sims. Alguns gostam de histórias engraçadas (quando acontecem vários imprevistos ou coisas que não são “normais”), outros gostam de histórias bem longas e criam famílias que vão juntas até ter netos. Alguns gostam de inventar personagens bem diferentes, outros gostam de fazer as suas ou as famílias dos seus próprios amigos. Enfim, dá para jogar de vários jeitos e inventar muitas histórias legais.

Conte aqui uma história de um jogo (ou de uma parte do jogo) que você tenha gostado **muito** de ter feito no The Sims. Algumas dicas para você se lembrar dos detalhes da história:

- Onde acontecia a história?
- Como eram os personagens?
- O que eles faziam?
- Quais eram os desafios deles?
- Que problemas tinham?
- Como resolviam?
- O que aconteceu de mais marcante?
- Como isso aconteceu?
- O que foi feito?
- Como terminou o seu jogo?

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Idade: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE

### **Por onde andam as pesquisas sobre videogames/jogos de computador e aprendizagem?**

Tentando uma aproximação mais concreta com a questão que pretendo investigar, iniciei minha trajetória como pesquisadora fazendo um mapeamento das pesquisas sobre o assunto a partir do banco de Teses da Capes e da UFSC, nos níveis de mestrado e doutorado, no período de janeiro de 1998 a dezembro de 2008. Comecei minhas buscas utilizando algumas palavras-chave: videogames; jogos eletrônicos; cibercultura; jogos em rede; videojogos; jogos interativos.

A partir do levantamento realizado, pude verificar que estes termos se inter cruzam e/ou se alternam em aproximadamente cem trabalhos (entre dissertações e teses), ou seja, nesses trabalhos os videogames são, de alguma forma, explorados e mantêm alguma relação com as questões que pretendo investigar. A partir da análise das informações especificadas (título e resumo), constateei diferenciações entre os focos de abordagem.

Percebi que alguns trabalhos se voltam para a análise de aspectos técnicos (características hipermediáticas) dos videogames; outros apontavam para a interatividade presente nos videogames e o desenvolvimento de aspectos subjetivos; e outros, ainda, sugeriam vinculações com a educação e a possibilidade de uso na escola<sup>270</sup>.

---

<sup>270</sup> Obviamente, isso não significa que haja uma rigidez nesses enfoques. Elementos de um e de outro se misturam nos trabalhos, uma vez que a análise de um costuma supor a

Para estabelecer vinculações mais precisas com minha proposta de investigação e, ao mesmo tempo, explicitar a originalidade dos focos que pretendo investigar, destaco algumas destas pesquisas.

### **Tem pesquisa que incentiva a aproximação dos videogames com a escola!**

Algumas pesquisas se mostram bastante otimistas em relação ao uso pedagógico dos videogames. Entendem que esses jogos podem ter uso/aplicabilidade na escola e sugerem/convocam a atenção dos professores para esta questão.

A dissertação de Alan Queiroz da Costa, intitulada **Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa**<sup>271</sup>, embora não esteja restrita aos videogames (porque menciona também outras mídias, como filmes, episódios de TV), analisa as possibilidades pedagógicas do processo de virtualização do jogo presente nos videogames (e demais TICs) e propõe a transferência/transformação destas para experiência corporal educativa na escola nas aulas de Educação Física. O autor acredita que os jogos virtuais são de conhecimento dos alunos e, em função disso, podem ser usados na escola como meio para ampliação e diversificação de movimentos. O estudo aborda positivamente os videogames, incentivando os professores para se apropriarem da

---

investigação de outro ou, por outro lado, para a explicitação de um aspecto no contexto da pesquisa, pode se fazer necessário o aprofundamento de outro.

<sup>271</sup> Defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro.

linguagem desses jogos, a fim de não se tornarem vulneráveis ou reféns dos alunos que as dominam com tranquilidade.

A pesquisa de Luiz Eduardo Ricon de Freitas, intitulada **O Role Playing Game e a escola: múltiplas linguagens e competências em jogo – um estudo de caso sobre a inserção dos jogos RPG dentro do currículo escolar**<sup>272</sup>, também aposta na parceria entre videogames e escola como viável e produtiva. Registra e analisa uma experiência na qual os jogos de RPG são usados experimentalmente, dentro do currículo de uma escola particular do Rio de Janeiro, como forma de trabalhar a criatividade e a expressividade de alunos através do uso de múltiplas linguagens e também como meio de promover o desenvolvimento de variadas competências.

Em direção semelhante a dissertação de Juliana Moura, intitulada **Jogos eletrônicos e professores: Mapeando possibilidades pedagógicas**<sup>273</sup> apresenta .

Os trabalhos de Rosana Maria Mendes (**As potencialidades pedagógicas do jogo computacional Smcity 4**), de Antonio José Portella Marques Ribeiro (**Práticas de leitura de gênero do discurso videogame**), de Débora da Rocha Gaspar (**Jogos eletrônicos: entre a escola e a lan house**) e de André Lima de Alvarenga (**Grand Theft Auto: representação, espacialidade e discurso espacial em um videogame**)<sup>274</sup> assinalam relações diretas

---

<sup>272</sup> Defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

<sup>273</sup> Defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estado da Bahia.

<sup>274</sup> Defendidos em 2006 (o primeiro) e 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, no Programa de Pós-Graduação em Letras da



com conteúdos de disciplinas escolares. O trabalho de Mendes investiga estratégias que os sujeitos usam para a resolução de problemas matemáticos gerados pela estrutura, ação e mediação pedagógica com o jogo computacional Simcity 4. O trabalho de Ribeiro problematiza o fato de que os usuários (jogadores) têm pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa, mas conseguem realizar a leitura e interpretação dos enunciados dos jogos (em sua maioria, em língua inglesa). O trabalho de Gaspar busca verificar se, ao interagirem com os jogos eletrônicos, estudantes de Ensino Médio utilizam os conhecimentos da linguagem visual, mediados pela escola, para realizarem suas leitura de imagens. O trabalho de Alvarenga tem como objetivo ampliar o escopo experimental da geografia cultural, incorporando para sua área de pesquisa os videogames, a partir da análise da construção da espacialidade no jogo *Grand Theft*. As quatro dissertações, como é possível constatar, sugerem potencialidades dos jogos para o aprendizado dos conteúdos escolares.

Embora não enfoquem o jogo dentro da escola, as teses de doutorado de Filomena Moita (**Games: contexto cultural e curricular juvenil**), e Roger Tavares (**Videogames: brinquedos do pós-humano**)<sup>275</sup> oferecem suporte para um olhar positivo para os jogos do ponto de vista da aprendizagem. Moita se propõe a analisar o corpo de conhecimentos implícitos presentes nos *games*,

---

Fundação Universidade Federal do Piauí, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, respectivamente.

<sup>275</sup> Defendidas em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, respectivamente.

investigando habilidades, saberes, competências, valores, atitudes e comportamentos, relacionados a jovens que frequentam *lan houses* no Brasil e em Portugal. Já Tavares analisa os jogos como modelos interativos de entretenimento capazes de produzir efeitos cognitivos.

Todos estes trabalhos, ao mencionar uma possível aproximação do videogame com a escola ou a sugerir (como nos dois últimos citados) uma vinculação deste tipo de com desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, desestabilizam muitas das representações das instituições educativas sobre o assunto, sinalizando caminhos para os professores. De uma forma ou de outra, parecem levantar a bandeira de que o videogame pode, de fato, favorecer processos de aprendizagem (ao invés de ser considerado tão somente um entretenimento perverso e prejudicial às pessoas).

### **Tem pesquisa que analisa os videogames, focando na interatividade e construção da subjetividade**

As pesquisas que investigam a interatividade dos jogos, destacando o seu potencial narrativo, se voltam para a relevância destes como meios expressivos, como importantes mecanismos de socialização entre pessoas. Nesse sentido, apontam evidências da possibilidade de os sujeitos interagirem por meio das histórias contadas pelos videogames, problematizam questões referentes a ética, violência e consumismo, fazendo, com isso, referências à construção da subjetividade.

A tese de Lynn Alves, intitulada **Game over: jogos eletrônicos e violência**<sup>276</sup>, teve como objeto de investigação a violência presente no universo dos games e as maneiras como os jogadores a ressignificam e a existência ou não de uma transposição dos conteúdos apresentados para tela para o cotidiano destes sujeitos.

A dissertação de Ana Cristina Bariani Bica Rabello, intitulada **A comunicação hipermediática das comunidades jovens: caso Ragnarok on-line**<sup>277</sup>, tem por objeto o jogo eletrônico Ragnarok *on-line* (um jogo exclusivamente *on-line* no qual as trocas de informações e conhecimentos são uma condição essencial à vitória) e analisa as interações comunicacionais das sociedades formadas a partir dessas relações (características de relacionamento, padrões de formação, códigos, sistema de representação e linguagem adotados).

O trabalho de Fabrizio Augusto Poltronieri (**Uma relação entre os parangolés e os jogos digitais**)<sup>278</sup> busca estabelecer elos entre a concepção de arte inaugural do artista brasileiro Hélio Oiticica – com foco nos parangolés – e os videogames, enfatizando os aspectos interativos de ambos.

A dissertação de Alexandre Machado de Sá, **Narrativa e interatividade em meios audiovisuais**<sup>279</sup>, diferencia a narrativa

---

<sup>276</sup> Defendida em 2004 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

<sup>277</sup> Defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>278</sup> Defendido em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

<sup>279</sup> Defendido em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo.

literária da narrativa que permite interação, própria dos videogames, e sugere a criação de um jogo com a aplicação de recursos narrativos (visão geral, sinopse, descrição dos personagens, descrição do universo onde se passa a história, argumento, descrição do funcionamento do jogo, mecânica do jogo, descrição progressiva fase a fase, descrição do espaço e descrição da direção de arte).

O trabalho de Emmanoel Martins Ferreira (**Games, imersão e interatividade: novos paradigmas para uma comunicação lúdica**)<sup>280</sup>, se propõe a analisar os diferentes modos de funcionamento do videogame e suas implicações nos processos interativos e imersivos de seus usuários. Investiga, entre outros aspectos, as possibilidades do uso do videogame na criação de narrativas interativas; novas formas de socialização através dos videogames *on-line*, e suas implicações nas subjetividades e percepções de seus usuários.

A dissertação de Cristiane Bittencourt (**Jogos eletrônicos: deuses e demônios na formação do homem**)<sup>281</sup>, busca investigar como os videogames considerados violentos influenciam na formação de hábitos, atitudes, ética e valores dos jovens de um colégio do Rio de Janeiro.

O trabalho de Cláudia Guimarães Gonçalves (**Psicossomática e tecnologia: stress em jogadores de lan**

---

<sup>280</sup> Defendido em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Rio de Janeiro.

<sup>281</sup> Defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro.

*houses*<sup>282</sup>) busca analisar o stress dos jogadores a partir do uso prolongado dos jogos em rede nas *lan houses*. A autora busca saber se possíveis patologias (tais como perda da noção de tempo, das responsabilidades sociais, dos limites fisiológicos e financeiros) podem se desencadear a partir do uso excessivo dos jogos em *lan houses*.

O trabalho de Guilherme de Almeida Xavier (**Imagética eletrolúdica: a visualidade dialógica no multiverso dos jogos eletrônicos**)<sup>283</sup> analisa os videogames em função da sua visualidade interativa.

A dissertação de Carina Dellagiustina, **Uma viagem ao mundo dos games: análise das narrativas dos jogos**<sup>284</sup>, apresenta uma análise das características hipermediáticas e sua relação com os jogos eletrônicos educativos, fornecendo subsídios para diferenciar o tipo de jogo que, por vezes, é usado em escolas do jogo usado fora. Seu trabalho auxilia também no sentido de uma compreensão mais aprofundada do objeto ao descrever videogames em suas categorias e seu histórico.

Creio que estas abordagens, ao tratar de questões referentes à interatividade e ao potencial narrativo dos jogos, abrem espaço para pensar a vinculação dos videogames com aprendizagem, desde que nossa concepção seja de uma aprendizagem social, fundada nas

---

<sup>282</sup> Defendido em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>283</sup> Defendido em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

<sup>284</sup> Defendido em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

interações sociais, que compreendem o meio (contexto) como construtor do sujeito.

Nesse sentido, cabe destacar que, ao propor pensar potencialidades e limites dos videogames em relação à aprendizagem, neste estudo, tive em mente questões referentes à interatividade e ao potencial narrativo dos jogos. Em outras palavras, diante do espectro de modalidades dos videogames (ação, combate, movimento), o recorte escolhido para esta investigação tinha como foco os jogos que tinham potencial de narrativas dentro deles e que, por isso, possibilitam interatividade. Além disso, acredito que este tipo de jogo, ao movimentar a imaginação, potencializa os processos de aprendizagem. Sendo assim, as pesquisas que procuram analisar características hipermediáticas dos jogos e o desenvolvimento de aspectos técnicos fornecem pistas importantes sobre o conteúdo e a forma dos jogos (grau de interatividade, potencial narrativo, complexidade na resolução de problemas, incremento nos atributos de imagem e som, usabilidade, aspectos lúdicos, imersão, agência, entre outros). Este tipo de pesquisa auxiliou na definição de critérios para a escolha do jogo que foi analisado em relação às questões levantadas nesse estudo.