

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

Gilson Cruz Junior

**EU JOGO, TU JOGAS, NÓS APRENDEMOS:  
EXPERIÊNCIAS CULTURAIS ELETROLÚDICAS NO  
CONTEXTO DO CIBERESPAÇO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dulce Márcia Cruz**.

Florianópolis  
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cruz Junior, Gilson

Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos [dissertação] :  
Experiências culturais eletrolúdicas no contexto do  
ciberspaço / Gilson Cruz Junior ; orientadora, Dulce  
Márcia Cruz - Florianópolis, SC, 2012.  
245 p. ; 21cm

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

Inclui referências

1. Educação. 2. Jogos Digitais. 3. Alegria Escolar. 4.  
Mídia-educação. 5. Cultura Participativa. I. Cruz, Dulce  
Márcia. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Gilson Cruz Junior

**EU JOGO, TU JOGAS, NÓS APRENDEMOS: EXPERIÊNCIAS  
CULTURAIS ELETROLÚDICAS NO CONTEXTO DO  
CIBERESPAÇO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 13 de Agosto de 2012

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosalba Maria Cardoso Garcia  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup>, Dr.<sup>a</sup> Dulce Márcia Cruz,  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof., Dr. Eucidio Pimenta Arruda,  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof.<sup>a</sup>, Dr.<sup>a</sup> Monica Fantin,  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof., Dr. Giovani de Lorenzi Pires,  
Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina



*Aos meus familiares*

*A Soraya*

*E a todos aqueles que ainda  
acreditam que jogar não os levará  
a lugar algum...*

*; -)*



## AGRADECIMENTOS

Momento difícil... Principalmente para um individualista enrustido como eu, que faz de tudo para não depender de nada além dos próprios esforços. Felizmente, isso nem sempre é possível. Digo felizmente, porque essa é a única maneira de descobrir quem são aqueles que estão dispostos a compartilhar de nossos objetivos, sem necessariamente obter algo em troca, a não ser a própria gratidão. Eis então o momento de pagar a minha “dívida”.

Meus sinceros agradecimentos:

À professora Dulce Márcia Cruz, pela confiança, pela oportunidade e pelas orientações.

Ao Professor Giovanni de Lorenzi Pires, por ter sido um importante interlocutor, por meio do qual pude me manter próximo à Educação Física.

À professora Monica Fantin, pelas inúmeras contribuições valiosas dadas a este trabalho, desde minha entrada no mestrado.

À professora Gilka Girardello, pelo incentivo e por ter aceito de imediato o convite para minha qualificação.

Ao professor Eucídio Pimenta Arruda, pela pronta disponibilidade em participar da defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao CNPQ pelo auxílio financeiro que me fora concedido pelo período de um ano, sem o qual este trabalho certamente teria enfrentado grandes dificuldades.

Aos colegas de mestrado, sobretudo aos meus companheiros de turma/linha de pesquisa, junto aos quais pude dividir momentos preciosos nesses últimos dois anos.

Às funcionárias da secretaria do PPGE, Sonya e Bethânia, que sempre demonstraram presteza e prontidão quando necessitei.

Aos colegas do Labomídia, que sem dúvida foram parte fundamental desse processo, ensinando-me o verdadeiro sentido da palavra “grupo”.

À Soraya Reginato da Vitória, companheira fiel, pelo apoio e pela vergonha na cara que incondicionalmente sempre me dá.

Aos meus familiares, especialmente meu pai, cujo apoio nunca me foi dúvida, mesmo quando não externado verbalmente.

Aos professores da UFES que hoje tenho o prazer de chamar de colegas, e a quem devo muito, não apenas pelas lições dadas em sala de aula, mas também pelo incentivo que me fora dado em momentos decisivos: Chiquinho, Fee, Zel, Sandra e Eri.

Por fim, a todos os integrantes (jogadores, editores, colunistas e administradores) da comunidade UOL Jogos, sem os quais nada disso teria sido possível.

\o/

*“O homem chega à sua maturidade quando encara a vida com a mesma seriedade que uma criança encara uma brincadeira.”*

(Friederich Nietzsche)



## RESUMO

No decorrer das últimas décadas, inúmeras pesquisas têm envidado esforços no intento de superar a crença de que os jogos digitais são apenas como formas vazias de entretenimento. Quanto a isso, percebe-se que tais iniciativas vêm modificando o imaginário acadêmico e social, dando visibilidade às variadas funções inerentes aos videogames, dentre as quais, encontram-se as de natureza educacional. Não obstante, mesmo adquirindo crescente atenção, o debate sobre a aprendizagem através dos jogos ainda parece excessivamente focado nas experiências provenientes do jogar propriamente dito, deixando de lado as vivências que mesmo nas “imediações” dessa atividade, orbitam em torno dela. Buscando agregar densidade às ponderações sobre a educação baseada em games, este trabalho discute sobre as experiências culturais construídas no âmbito das comunidades virtuais de jogadores, atentando para os limites e possibilidades de suas qualidades formativas. Para isso, recorre às noções de alegria, mídia-educação, cultura participativa, letramento, jogo e *gaming*. Em termos metodológicos, inspira-se nas perspectivas da (n)etnografia e da etnoarqueologia, constituindo-se como um estudo de caso sobre a comunidade virtual UOL Jogos. A construção dos dados ocorreu mediante o acompanhamento dos conteúdos veiculados pela seção Videogames do site principal, pelo fórum e pela página oficial no Facebook. Por se tratarem de ambientes online alinhados aos pressupostos da web 2.0, este exame levou em conta tanto as iniciativas dos administradores do espaço, quanto de seus usuários, no intuito de identificar as maneiras pelas quais essas comunidades se constituem como zonas de consumo, produção e circulação cultural a serviço dos jogos eletrônicos. Nesse sentido, verificou-se que as experiências socioculturais dos jogadores com este tipo de inserção detêm caráter ambivalente: de um lado, oferecem recursos capazes de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no âmbito da educação formal; e de outro, demandam a formulação e implementação de ações específicas capazes de preparar os sujeitos para os desafios suscitados pelas formas participativas críticas, criativas e estético-artísticas da cultura digital. Por fim, conclui que a conversão da diversão provocada pelos jogos digitais em alegrias culturais depende da mobilização por parte instituições de ensino, por meio da qual, estes estabelecimentos devem estreitar seus laços com as práticas e vivências inscritas no *gaming*, dispondo-se a enriquecê-las com a cultura elaborada sob a sua

responsabilidade – nesse caso, emoldurada aos princípios da mídia-  
educação e dos letramentos digitais.

**Palavras-chave:** Jogos Digitais, Educação, Alegria Escolar, Mídia-  
educação, Cultura Participativa, *Gaming*.

## ABSTRACT

During the last decades, numerous studies have made efforts in an attempt to overcome the belief that digital games are just as empty forms of entertainment. In this regard, it is clear that such initiatives are changing the academic and social imaginary, giving visibility to the various functions inherent to the video games, among which are those of an educational nature. Nevertheless, even gaining increasing attention, the debate about the learning by means of games still seems too focused on the experiences derived from play itself, leaving aside the experiences that even in the "surroundings" of this activity, orbit around it. With the aim of to add density to considerations about games-based education, this paper discusses the cultural experiences built within the players virtual communities, paying attention to the limits and possibilities of their formative traits. In methodological terms, inspires itself in the perspectives of (n)ethnography and ethnoarchaeology, establishing itself as a case study about the UOL Jogos community. The Data were collected by means of the monitoring of the content carried by the Videogames section of the main site, by the forum and the official page on Facebook. Since they are online environments aligned with the assumptions of web 2.0, this examination took into account both the initiatives of the administrators of space, and of their users, in order to identify the ways in which these communities are constituted as areas of cultural consumption, production and circulation, at the service of video games. In this sense, it was found that the socio-cultural experiences of the players with this type of insertion, holds a ambivalent nature: on one hand, offer features that can contribute with the processes of teaching and learning developed within formal education; and on the other, require the development and implementation of specific actions able to prepare individuals to the challenges raised by critical, creative and artistic participatory forms of digital culture. Finally, concludes that the conversion of fun caused by the digital games into cultural joys depends on the mobilization by educational institutions, through which, these institutions should strengthen their ties with the practices and experiences included in the gaming, offering to enrich them with the culture elaborated under its responsibility – in this case framed the principles of media education and digital literacies.

**Key-words:** Digital Games, Education, Scholar Joy, Media Education, Participatory Culture, *Gaming*.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – “Prensa” curricular .....	49
Figura 2 – Continuidade na aula de Biologia .....	60
Figura 3 – Paradoxo .....	91
Figura 4 – Toda verdade tem seu fundo de brincadeira .....	106
Quadro 1 – O jogo e suas formas de corrupção .....	107
Figura 5 – Osciloscópio modificado .....	110
Figura 6 – Grand Theft Auto (2008) .....	121
Figura 7 – The Sims (2009) .....	122
Quadro 2 – Simulação X Representação .....	125
Figura 8 – Menino! Larga esse videogame! .....	127
Figura 9 – Diagrama da experiência fluida .....	135
Figura 10 – Por que não vai brincar lá fora? .....	147
Figura 11 – Página principal da seção Videogames .....	163
Figura 12 – Página da UOL Jogos no Facebook .....	164
Figura 13 – “Agora no fórum” (Seção Videogames) .....	166
Figura 14 – Página principal do Fórum UOL Jogos .....	168
Quadro 3 – Mapa simplificado do Fórum UOL Jogos .....	170
Figura 15 – Página de registro: dados do perfil .....	173
Figura 16 – Escolha/mudança de avatar .....	175
Figura 17 – World of Warcraft (2004) .....	178
Figura 18 – Comparação entre níveis e pontos .....	183
Figura 19 – Avaliação dos tópicos .....	184
Figura 20 – Escore, positivação e negatização de comentários .....	185
Figura 21 – Usuários em destaque .....	188
Figura 22 – Mass Effect 3 (2012) .....	198
Figura 23 – Análise de Mass Effect 3 no Metacritic .....	202
Figura 24 – Garotas Gamers .....	211
Figura 25 – Minecraft (2011) .....	213
Figura 26 – Bioma florestal gerado em Minecraft .....	214
Figura 27 – Mesa de trabalho: produzindo uma fornalha .....	217
Figura 28 – Cristo Redentor criado em Minecraft .....	220



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
FUJ	Fórum UOL Jogos
SBGAMES	Seminário Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1	JUSTIFICATIVA.....	24
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	26
1.3	OBJETIVOS.....	27
1.4	BREVE ESTADO DA ARTE.....	27
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	32
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I – A ALEGRIA NOS LABIRINTOS DA EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO COM GEORGES SNYDERS.....</b>	<b>35</b>
2.1	PRELÚDIO.....	35
2.2	SOBRE A NOÇÃO DE ALEGRIA.....	39
2.3	A ALEGRIA ESCOLAR E SUA RELEVÂNCIA.....	43
2.4	ALEGRIAS ESCOLARES & ALEGRIAS NÃO- ESCOLARES.....	46
2.5	A ALEGRIA, A ESCOLA E A CULTURA.....	51
2.6	A ALEGRIA ESCOLAR COMO CONTINUIDADE E RUPTURA.....	56
2.7	EM SÍNTESE.....	63
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO II – JÁ NÃO SOMOS MAIS OS MESMOS: DA FORMAÇÃO DO SUJEITO À CIDADANIA NO CENÁRIO DA CULTURA DIGITAL.....</b>	<b>65</b>
3.1	CULTURA, IDENTIDADE E COMUNICAÇÃO.....	65
3.2	MÍDIAS, PARTICIPAÇÃO CULTURAL E CIDADANIA....	72
3.3	CONTROVÉRSIAS ACERCA DOS “FILHOS” DA CULTURA DIGITAL.....	84
3.4	DA MÍDIA-EDUCAÇÃO AOS LETRAMENTOS DIGITAIS.....	91
3.5	EM SÍNTESE.....	100
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO III – ABREM-SE AS COMPORTAS DA DIVERSÃO: DO ENTRETENIMENTO À EDUCAÇÃO COM OS VIDEOGAMES.....</b>	<b>101</b>
4.1	O JOGO COMO ELEMENTO DA CULTURA.....	101
4.2	DIMENSÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS DOS JOGOS DIGITAIS.....	109
<b>4.2.1</b>	<b>Da abordagem ludológica aos games como simulação.....</b>	<b>113</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Da abordagem narratológica aos games como ficção.....</b>	<b>119</b>
4.3	ALEGRIA E DIVERSÃO: QUE RELAÇÃO É ESSA?.....	126
4.4	GAMING: ECOLOGIAS E APRENDIZAGENS DOS VIDEOGAMES.....	140

4.5	EM SÍNTESE.....	153
5	<b>CAPÍTULO IV – O JOGO ALÉM DO JOGAR: NOTAS (N)ETNOGRÁFICAS SOBRE O GAMING NO CIBERESPAÇO.....</b>	<b>155</b>
5.1	DESENHO METODOLÓGICO.....	155
5.2	SOBRE A UOL JOGOS.....	160
5.2.1	<b>Instrumentalidade: afinal, é fórum ou jogo? .....</b>	<b>167</b>
5.2.2	<b>Crítica: de reviews ao “mimimi” em torno de Mass Effect 3.....</b>	<b>193</b>
5.2.3	<b>Criação: “minecraftando” pela rede.....</b>	<b>207</b>
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>225</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>233</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma brincadeira – isso mesmo, de uma brincadeira. Levada tão a sério, ao ponto de dar vida àquilo que estou prestes a compartilhar com o leitor. Para ser mais preciso, o “passatempo” ao qual me refiro teve início durante a minha graduação, período que de costume é terreno para inúmeras crises de identidade (profissional), sobretudo quando se é um estudante de licenciatura. Embora mantivesse uma afinidade de longa data com a Educação Física e com os esportes, isso não foi o suficiente para evitar que o tédio, o desânimo e o descompromisso tomassem conta de minha relação com o curso durante alguns semestres. A monotonia de um cotidiano repleto de atividades e disciplinas que me soavam praticamente idênticas, e que cíclicamente despertavam-me uma sensação de *deja vu*, exerceu grande influência sobre o meu comportamento.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que demonstrava pouco interesse em relação a boa parte daquilo que via em sala de aula, minha consciência se esforçava para me trazer de volta à “realidade”, alimentando uma espécie de culpa, decorrente da indiferença com a qual encarava as oportunidades que a universidade tinha a oferecer – ainda que algumas delas me fossem bastante simpáticas. Entre elas, destaco as que dizem respeito ao trabalho investigativo, em parte, por conta de sua íntima relação com a intelectualidade intrínseca à função professoral. Soma-se a isso o fato de haverem boas chances de que o envolvimento com essa atividade me abrisse novas portas, através das quais veria coisas “diferentes” daquelas que a rotina da sala de aula teimava em apresentar. Apesar de já possuir inserção em grupos de pesquisa naquele período, uma chance assim nunca me fora dada, ao menos não pela via institucionalmente sancionada: os programas de iniciação científica.

Num dado momento, percebi que, se quisesse me aventurar pelas veredas da pesquisa, teria que fazê-lo por conta própria: sem ajuda de professores ou orientadores, sem o direcionamento e o respaldo de um projeto previamente elaborado, e sem nenhum tipo auxílio financeiro. Certamente, isso não seria fácil, e as chances de que eu viesse a desistir no meio do caminho eram muito elevadas. Portanto, era vital traçar uma boa estratégia, que me permitisse minimizar os efeitos de todas essas desvantagens. Sem muito pensar, intuí que a chave para o sucesso residia na escolha do tema: precisava ser interessante, ousado, mas ao mesmo tempo munido de relevância para a área. Acima de tudo, era

fundamental que fizesse parte de meu universo cultural, e me aguçasse o instinto de descoberta, mesmo em face das adversidades anunciadas. Pode-se dizer que se tratava de uma decisão crucial, e como tal, motivo de impasse.

O que eu não desconfiava, era que este objeto sempre esteve muito próximo a mim, e que a ele já destinava, desde a mais tenra idade, fração considerável de meu tempo livre: cerca de 20 horas semanais – jornada similar àquela que constituía minha rotina na universidade. Era algo tão óbvio e ao mesmo tempo tão adequado, que me espantei por não ter pensado nisso antes. Refiro-me aos jogos digitais. Mesmo diante de uma indisfarçável afinidade, confesso que me senti inseguro, em boa medida, por conta do raso conhecimento que tinha sobre as discussões pertinentes ao tema, sobretudo em relação à disciplina com a qual atuo. Tudo o que sabia a respeito das relações entre videogames<sup>1</sup> e Educação Física, tinha origem em chavões e lugares comuns de relativa credibilidade neste campo, como aqueles que associam os jogos eletrônicos a um estilo de vida sedentário, responsável pela incidência de várias das doenças que têm afetado a integridade do indivíduo hodierno. Ainda que reconhecesse seu mérito, este discurso não me cativou, justamente por alimentar minha já mencionada sensação de *deja vu*. Referendá-lo me garantiria a tentadora segurança dos estereótipos, mas não traria aquilo que mais desejava naquele momento: um desafio que retirasse da inércia.

Face a todas essas barreiras, não conseguia atribuir um caráter formal e sistemático à empreitada que estava prestes a iniciar. É como se as limitações exigissem a adoção de uma postura compensatória, por intermédio da qual, seria necessário contrabalançar a escassez de condições objetivas para o desenvolvimento de uma pesquisa, unicamente com a vontade de concretizá-la. E para isso eu dependia não apenas de ânimo, mas principalmente de (muita) imaginação. Exatamente como nos tempos de criança, quando fazia de conta ser os super-heróis que via pela TV, dispondo apenas de um lençol pendurado entre os ombros – que fingia ser minha capa – e da emblemática postura ostentando destemor. De todo modo, no caso em questão, o faz-de-conta

---

<sup>1</sup> Aqui, não é feito nenhum tipo de distinção entre os termos jogo eletrônico, jogo digital, game e videogame. Entre os significados associados a essas expressões estão: 1) todos os jogos que se baseiam em alguma tecnologia digital; 2) aparelhos portáteis ou que se ligam a TVs; 3) softwares lúdicos “acomodados” em unidades físicas ou virtuais de armazenamento (ULICSAK e WILLIAMSON, 2010).

era bem diferente: dessa vez, eu brincava de ser pesquisador – “personagem” que até hoje teimo em não abandonar.

Este breve relato está diretamente relacionado ao objetivo do presente trabalho. Antes de explicitá-lo, é conveniente esclarecer que, desde o início da “brincadeira”, pude realizar algumas peripécias, quer dizer, reflexões atinentes aos games. Estas se distribuem por assuntos que pendem entre a cultura corporal<sup>2</sup> e a ontologia dos jogos educacionais<sup>3</sup>, passando por temas como a alegria<sup>4</sup>. Nesse meio tempo, observei que a tônica dos debates vêm se modificando, diversificando-se, sobretudo no campo educacional, no qual, o vislumbre de parcerias entre os videogames e os processos de ensino não representa mais uma heresia. Se em outros tempos, prevaleceram lógicas relativamente reducionistas e preconceituosas, nas quais os videogames eram concebidos como afazer vazio de significância, e origem para uma miríade de problemas como a violência e a alienação social; hoje, raciocínios assim tendem a não serem mais aceitos com tanta facilidade.

Mesmo com a atenção e importância recém adquiridas, é fato que a problemática envolvendo a educação através dos jogos digitais ainda possui inumeráveis pontos cegos. É justamente para um deles que se voltam minhas lentes: do caso pessoal que acabo de narrar, entre tantas outras histórias dispersas que não há como aludir, emergiu a hipótese de que as aprendizagens suscitadas pelos games não ocorrem apenas “dentro” deles, isto é, no jogo propriamente dito, mas também “ao redor” e “por causa” deles. Isso significa que, além de vias pelas quais os indivíduos constroem conhecimentos, os jogos se configuram como impulsos, gatilhos ou mesmo catalisadores, que por vezes conferem sentido a saberes e fazeres alojados fora de seus domínios, mas que gravitam no seio da(s) cultura(s) daqueles que os jogam. Afinal, ainda não tenho plena clareza se analiso os videogames porque quero me aprofundar na pesquisa acadêmica, ou se dela me aproveito porque quero entender mais sobre os videogames.

Creio que tais indícios sinalizam a necessidade de esforços dispostos a captar o que existe em torno dos jogos, sobretudo no que diz respeito às práticas, aos comportamentos e aos significados que ocupam

---

<sup>2</sup> (CRUZ JUNIOR e DA SILVA, 2009), (CRUZ JUNIOR e DA SILVA 2011), (CRUZ JUNIOR, 2010), (CRUZ JUNIOR, 2011b).

<sup>3</sup> (CRUZ JUNIOR, 2011a).

<sup>4</sup> (CRUZ JUNIOR e CRUZ, 2010).

essas adjacências. Ademais, com a ascensão de novas modalidades de interação subsidiadas pela comunicação digital, especialmente pela internet, nota-se que tais elementos têm se tornado cada vez mais complexos, de modo que as suas articulações com os jogos estão mais propensas a se diluir por formas diversificadas de consumo, produção e circulação cultural. Sendo assim, buscando agregar densidade aos debates sobre a educação baseada em games, este trabalho se propõe a discutir sobre as experiências culturais construídas no âmbito das comunidades virtuais de jogadores, na tentativa de reconhecer os limites e as possibilidades inerentes às suas qualidades formativas.

### 1.1 JUSTIFICATIVA

“Jogar *Diablo* é suprir algumas necessidades básicas do nosso cérebro num ciclo viciante e cheio de recompensas. Eu clico, clico, clico, ganho coisinhas douradas e mergulho numa cachoeira de dopamina que deixa a vida muito mais feliz. É como se eu fosse um macaco de laboratório, mas um macaco que entrou nessa por conta própria e sabe o que está fazendo. Às vezes parece um trabalho. Mas é um trabalho mais justo e recompensador do que qualquer tarefa na vida real, com suas 60 horas de escritório, mais 20 de trânsito na marginal e um *loot*<sup>5</sup> vagabundo no fim do mês.”

(Marcus Oliveira – Colunista da Kotaku<sup>6</sup>)

Embora o excerto se reporte especificamente ao game *Diablo III*<sup>7</sup>, é igualmente admissível vê-lo como uma descrição genérica dos jogos

---

<sup>5</sup> Na gíria dos jogadores, o termo designa aquilo que se adquire ao derrotar um inimigo ou cumprir uma missão (dinheiro, itens, armas e etc.). Nesse caso, é bastante provável que o autor tenha feito uma alusão à ideia de salário ou remuneração.

<sup>6</sup> Site especializado em notícias e matérias sobre jogos digitais. Artigo completo disponível em: <http://www.kotaku.com.br/critica-diablo-iii-e-uma-injecao-de-dopamina-sem-hora-para-acabar/>

<sup>7</sup> Jogo de RPG (gênero que consiste na interpretação de personagens) produzido pela empresa Blizzard, e lançado no ano de 2012 – após mais de uma década desde o lançamento de seu antecessor –, tornou-se afamado, em grande parte, por conta das longas sessões de jogo nas quais tende a redundar, levando seus jogadores a passar horas e mais horas, ininterruptas,

eletrônicos convencionais. Num primeiro plano, a referida passagem se reporta de modo irreverente ao atributo mais popular dos videogames: o potencial de diversão. Como uma espécie de mantra, tal característica tende a ser a mais enunciada pelos discursos que visam legitimar os jogos enquanto aliado importante na valorização dos processos de ensino, sobretudo das escolas. Os jogos são capazes de promover aprendizagens de forma lúdica e interativa, detendo as qualidades necessárias para (re)engajar as crianças e os jovens nas atividades de sala de aula, devolvendo-lhes o desejo de estar nas instituições de ensino. Pelo menos é o que argumenta fração significativa das investigações a respeito do assunto.

Da maneira como é usualmente evocado, esse pressuposto dá a impressão de que tais perspectivas estão imbuídas de certa ingenuidade, concedendo aos jogos digitais um poder quase messiânico, que os coloca na condição de bálsamo, mediante o qual os principais problemas da educação contemporânea poderiam ser solucionados. Claro, é arriscado dizer que se trata de uma ideia necessariamente falaciosa, uma vez que já existem comprovações científicas<sup>8</sup> de que os jogos são uma atividade pródiga no que se refere à capacidade de envolver e gratificar seus participantes. De todo modo, o que parece sustentar a crença no potencial formativo dos jogos é a obtenção de prazeres imediatos, provocados essencialmente por respostas nervosas e descargas hormonais.

Sob esta ótica, o valor dos games parece inscrito numa concepção individualista, que se encerra nas relações do indivíduo consigo mesmo, mais precisamente, com os desejos e pulsões que povoam a sua psiquê. Essa concepção dá margem às clássicas comparações entre os jogos e o que costuma ser chamado de “vida real” – aspecto que também é abordado na citação acima: se a realidade não é capaz de consumir as quimeras criadas pela mente, é natural que o jogo adquira relevância enquanto domínio capaz de abarcar todas essas vontades. De fato, o jogo e a vida cotidiana são diferentes, e é importante que essas dimensões não se confundam, sob pena de incorrer em descaracterizações.

---

envolvendo-se com os seus desafios. Interessante notar que este fato lhe rendeu a fama de “destruidor de relacionamentos”, “causa para demissões e abandonos de emprego”, assim como “gerador de discórdia entre amigos” – evidentemente, todos consistem em rótulos irônicos e hiperbólicos.

<sup>8</sup> No capítulo 3, há um tópico especialmente reservado ao tratamento desta questão.

Seja como for, é comum que essas mesmas diferenças sejam compreendidas como relações estanques de oposição, alimentando a (falsa) impressão de que os games e a “realidade” representam instâncias totalmente incomunicáveis. Além do mais, esta compreensão vai de encontro a uma das principais hipóteses defendidas por este trabalho: os vínculos entre o jogo e o não-jogo, ao contrário do que crê a perspectiva supracitada, se estabelecem em caráter dialógico e mutuamente influenciável. Isso significa que, movido pelos interesses e “prazeres” suscitados por essas experiências lúdicas, os indivíduos também podem ser estimulados a se envolver de forma proativa com a realidade que os cerca, ou melhor, com a sua cultura. Presume-se, então, que os videogames sejam capazes de fundar sistemas educativos informais, cuja função principal é suprir as suas próprias necessidades – as demandas advindas do jogar.

Nesse caso, quais seriam os saberes e fazeres que os constituem? Seria possível vislumbrar a formação de parcerias entre esses mesmos sistemas e o ensino formal? Que tipo de benefícios essa aliança poderia render a ambos? No intuito de fundamentar a ponderação a respeito dessas indagações, foram acionadas algumas categorias-chave, entre as quais, destacamos: alegria, mídia-educação, cultura participativa e *gaming*. O termo “escola” será frequentemente empregado nas páginas a seguir, sobretudo no primeiro capítulo, cujo tema é justamente a alegria escolar. Em vista disso, é fundamental esclarecer que, em termos semânticos, a referida expressão não abrange apenas o seu sentido clássico: um estabelecimento onde a educação acontece. Na verdade, muito mais do que um espaço físico, a escola é entendida como um projeto de formação, que pode eventualmente ser aplicado a qualquer contexto ou instituição, que não somente aqueles aos quais usualmente atribuímos essa função.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Sob o ponto de vista da alegria escolar e da mídia-educação, quais seriam os limites e as possibilidades educacionais presentes nas experiências culturais construídas no âmbito das comunidades virtuais de jogadores?

### 1.3 OBJETIVOS

Atentando para o problema delimitado, este estudo afixa como seu objetivo geral:

- Discutir sobre as experiências culturais de *gaming*<sup>9</sup> presentes na comunidade virtual do UOL Jogos, ponderando sobre os limites e as possibilidades de suas qualidades formativas.

Ancorados nesta meta estão os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, entre as práticas culturais suscitadas pelos games, os principais papéis cumpridos pelas comunidades online no trato das experiências de jogo, para além do jogar propriamente dito;
- Reconhecer as possíveis inserções dos letramentos midiático-digitais nestas atividades, atentando para as oportunidades no horizonte de sua plena operacionalização;
- Refletir, em diálogo com os princípios da alegria cultural e da mídia-educação, acerca das implicações trazidas por tais experiências à educação formal, sobretudo no que se refere ao consumo e à produção cultural atinente às mídias.

### 1.4 BREVE ESTADO DA ARTE

O banco de teses e dissertações da CAPES<sup>10</sup> foi o ponto de partida para o mapeamento envolvendo a problemática. No que se refere à “alegria escolar<sup>11</sup>”, foram encontrados vinte e dois trabalhos, entre os quais, dez concerniam-se na proposição de Snyders, enquanto os demais apenas faziam menção ao termo, sem se ater a nenhum referencial teórico específico sobre o conceito. O conjunto de objetos e enfoques de pesquisa abordados se mostrou bastante diversificado, cotejando eixos como: epistemologia; teorias pedagógicas; cotidiano escolar;

---

<sup>9</sup> Por hora, podemos entendê-lo como “a soma total de atividades, letramentos, conhecimentos e contextos ativados dentro e em torno de um jogo” (SALEN, 2008. P. 269). Este termo será melhor delineado ao final do capítulo 3.

<sup>10</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. Para maiores detalhes, acessar: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

<sup>11</sup> Corresponde ao termo-chave utilizado no processo de busca.

educação do campo; educação de jovens e adultos; fracasso escolar; práticas bem sucedidas.

Com base na leitura transversal das pesquisas, foram reunidas as seguintes contribuições:

- 1) De acordo com os estudantes, os principais fatores que corroboram para a ocorrência de situações de não-alegria (infelicidade) na escola são: o excesso de carga horária e de tarefas; a aplicação de metodologias de ensino inadequadas por certos professores (REDIN, 1997);
- 2) Partindo da premissa de que a escola é uma instituição ocupada por vários tipos de agente (docentes, alunos, coordenadores pedagógicos e psicólogos), que, por sua vez, tendem a nutrir interesses e desejos distintos em relação às atividades desenvolvidas neste âmbito, observou-se que as situações de alegria decorrem justamente dos momentos em que há confluência entre os objetivos de todos esses segmentos (BRUSIUS, 1997; PEREIRA, 2006);
- 3) Ao investigar sobre os espaços e tempos escolares nos quais a alegria se fez/faz presente, percebeu-se a proeminência das aulas de Educação Física, seguidas pelo recreio, pela entrada e saída da escola (LOPES, 2006). A simpatia por esta disciplina também é constatada pelo trabalho de Redin (1997), que consagrou o esporte, o teatro e a recreação como as atividades mais associadas a este tipo de experiência;
- 4) Pensando nos benefícios que estas podem trazer aos processos de ensino-aprendizagem, destacou-se a importância da presença das manifestações lúdicas consagradas nas demais esferas da vida social (como o lazer), no contexto e cotidiano escolares. Esta parceira seria uma estratégia fecunda para fortalecimento de projetos educativos norteados pelo princípio da alegria (FREITAS, 2004);

Em linhas gerais, notou-se que a Educação Física é o componente curricular mais associado às situações de alegria escolar, em grande parte, devido à sua relação íntima com atividades que são afetadas ao universo cultural dos alunos, e que, de ordinário, estão presentes em seus momentos de maior descontração. Não obstante, esta tematização não despreza as finalidades formativas da disciplina, constituindo-se

como conteúdo de ensino, e não como mera distração. Nesse caso, temos um bom exemplo de que, ao existir coincidência entre os anseios de alunos e professores, as aulas se tornam um terreno fecundo para as situações de alegria escolar. Isso vale tanto para aqueles que aprendem, quanto para os que ensinam. Sendo assim, uma das alternativas sugeridas à escola diz respeito à ampliação dos canais de diálogo com o campo do lazer, visando estender a todas as disciplinas a incumbência de dialogar com os componentes lúdicos da cultura, sem com isso abrir mão da sua condição de essencialmente pedagógica.

Também recorremos ao banco de teses e dissertações da CAPES no mapeamento dos trabalhos produzidos sobre jogos digitais. Filtradas por assunto, utilizamos três combinações distintas de termos para a realização da busca: 1) “jogos eletrônicos” e “educação”; 2) “videogames” e “educação”; 3) “jogos digitais” e “educação”. Excetuando as indicações redundantes, obtivemos um total de 89 resultados. Ao observar os trabalhos listados, desconfiamos da ausência de pesquisas relevantes ligadas ao assunto, e por isso decidimos realizar outra rodada de buscas, na qual optamos por expandir os filtros, retirando o termo “educação” das palavras-chave. Excluindo novamente as redundâncias, obtivemos mais 13 trabalhos. Por fim, procedemos ao descarte de todas as referências fora do escopo investigado, ou seja, que não discorrem especificamente sobre as relações entre jogos digitais e educação<sup>12</sup>, de modo que o número “líquido” de pesquisas foi reduzido para 58.

Sob o ponto de vista temático, este mosaico abrange enfoques variados dos games, entre os quais, figuram: inclusão digital; violência; ética e moral; esporte e saúde; imaginário e representações de professores e estudantes; ensino técnico/profissionalizante; políticas públicas; análise narrativa; educação especial; cultura lúdica; educação a distância; prática pedagógica e ensino de conteúdos disciplinares, tais como História, Artes, Matemática, Inglês e Educação Física.

Embora ainda tímida em termos quantitativos, destacamos a presença crescente de pesquisas de cunho etnográfico, que cada vez mais vêm adentrando os videogames, mais precisamente, seus universos de jogo e comunidades, afirmando-os enquanto sistemas simbólicos dinâmicos e não somente como técnicas ou conteúdos avulsos. Além

---

<sup>12</sup> Concebida em sentido lato, como prática social ampla que se sucede em contextos e situações variadas, não restritas ao âmbito escolar.

disso, nota-se que tais leituras usualmente não partem de instâncias formais de ensino, como as escolas, tangenciando a problemática educacional mediante a imersão em situações banais de uso e consumo, como aquelas respeitantes ao lazer.

Entre os exemplos cabíveis, está o trabalho de Pereira (2009), no qual, transitando por diferentes ambientes do Second Life<sup>13</sup> na condição de jogador, analisa os papéis cumpridos pelos avatares<sup>14</sup> na formação da subjetividade da pessoa online. Assim como ele, Arruda (2009) também partilhou das experiências construídas por membros de uma comunidade de jogadores, só que dessa vez, no game Age of Empires III<sup>15</sup>, objeto sobre o qual o foco de interesse se direcionou ao desenvolvimento e à mobilização da reflexividade histórica por intermédio dos desafios impostos pelo jogo. Entre as inferências de sua pesquisa, encontra-se o fato de que os Jogadores acionam recursos alternativos para suprir as demandas provenientes do game – entre os quais, o autor cita a criação de fóruns de discussão na internet.

Por sua abordagem “diferenciada”, a pesquisa de Mendes (2004; 2006) também merece destaque: nela, o autor investiga sobre as formas de subjetivação e administração intrínsecas aos videogames, tomando como sua empiria versões demo de jogos populares e exemplares de revistas especializadas no assunto. Uma das premissas que sustentou sua empreitada é a de que os jogos digitais representam um campo de governo, e como tal, impõe aos seus integrantes uma série de normas e cuidados de si, necessários para a sua (con)formação enquanto sujeitos-jogadores. Isso significa que os jogos configuram um domínio entrelaçado por diversos artefatos culturais, que, muito mais do que influenciar as relações dos indivíduos com as tecnologias e com as outras pessoas, institui modos singulares de se relacionar consigo mesmo. Cremos que um dos principais méritos presentes no esforço de Mendes está na leitura sistêmica promovida acerca do fenômeno, que se

---

<sup>13</sup> Jogo online produzido pela empresa Linden Lab. Mais detalhes em: <http://secondlife.com/>

<sup>14</sup> Trata-se de um termo para o qual não existe definição unívoca, mas que tende a convergir para a ideia de uma representação gráfica do indivíduo no mundo online, ou simplesmente de “um componente do jogo controlado pelo jogador” (SALEN, 2008, p. 267).

<sup>15</sup> Jogo de estratégia produzido pela Microsoft, no qual o jogador deve assumir o controle de civilizações que ascenderam ao longo da história, travando batalhas em busca da conquista de novos territórios. Para isso, é fundamental a exploração de recursos naturais, por meio dos quais, torna-se possível a construção de instalações, armas, tropas, entre outros.

desprende das pessoas, dos aparelhos e do jogar em si, reconhecendo agentes outros que interferem na constituição da atividade.

Por seu alinhamento à temática, os textos publicados no Seminário Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGAMES) também foram consultados, mais precisamente, aqueles que figuraram na trilha cultura<sup>16</sup>, entre os anos de 2007 e 2011. Este recorte abrange um total de 154 trabalhos, entre *full papers* (artigos completos), *short papers* (posters), tutoriais e *invited talks* (textos de palestrantes convidados). Entre eles, notou-se a significativa presença de trabalhos contendo discussões afetas ao campo educacional, e que, juntos, atingem a soma de 88 artigos. Semelhante ao mapeamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, a análise das pesquisas veiculadas pelo SBGAMES também revelou a existência de um quadro temático bastante diversificado. Excetuando aqueles já mencionados, figuram assuntos como: conteúdos transmidiáticos; cultura participativa; estilos de aprendizagem; ergonomia cognitiva; *serious games*; formação profissional na área de jogos digitais.

Junto com os habituais relatos de experiências pedagógicas e análises de produtos (jogos e plataformas), percebemos a representatividade dos estudos direcionados às dimensões técnicas e conceituais da produção de games (educacionais). Vimos ainda que são escassos os trabalhos que abordam as comunidades virtuais de jogos eletrônicos, entre os quais, nenhum revelou pontes significativas com a problemática educacional, focando-se em questões como: as relações entre ferramentas comunicacionais e a interações sociais (RODRIGUES, LOPES e MUSTARO, 2007); levantamentos estatísticos acerca da formação de redes de sociabilidade (RODRIGUES, LOPES e MUSTARO, 2008); e a ontologia dos mundos virtuais (FALCÃO, 2007).

Ademais, observamos que o objeto de tais investigações consiste, sobremaneira, na lógica intrínseca às comunidades fundadas “dentro” dos jogos online, ao invés daquelas que existem em torno deles – por exemplo, em sites da internet ou em redes sociais. Isso dá sinais de que ainda são pouco investigadas as práticas socioculturais descoladas do jogar em si. Talvez caiba mencionar o esforço de Mustaro, Freitas e Mendonça (2010), no qual avançam em direção ao tema, por meio da

---

<sup>16</sup> São correlatas dos grupos temáticos (GTs). As demais trilhas são: arte e design, indústria, computação e *games for change* – esta implantada no ano de 2011.

tematização dos *podcasts*<sup>17</sup> sobre jogos eletrônicos existentes no Brasil, com base nos quais, propõem uma arquitetura de análise específica para os conteúdos dessa natureza. Os autores justificam a importância dessa forma de interação mediante o papel estratégico que cumpre no estreitamento dos laços sociais intrínsecos às comunidades (online) de jogadores. Não obstante, cremos que esta leitura se focou estritamente nos conteúdos propriamente ditos, passando ao largo dos contextos simbólicos pelos quais eles circulam e dos sentidos que os articulam às experiências de jogo.

Por fim, examinamos os textos publicados no grupo de trabalho Educação e Comunicação, pertencente à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Quanto a eles, não há considerações a fazer, uma vez que, além da presença rarefeita de trabalhos sobre jogos digitais, todos aqueles encontrados representam excertos ou sínteses de pesquisas já consultadas, via banco de teses e dissertações da CAPES – e posteriormente, examinadas na íntegra por intermédio dos sites dos programas de pós-graduação nos quais foram defendidas/apresentadas.

## 1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

No intuito de favorecer a uma compreensão ampliada a respeito do tema, os conteúdos deste trabalho foram distribuídos ao longo quatro capítulos. Desde já, é válido esclarecer que não tomamos como referência a estrutura típica dos trabalhos dessa natureza, cuja sequência lógica usualmente está segmentada em três partes distintas: fundamentação teórica, métodos e resultados. No tocante à definição do itinerário de discussão, preponderou a lógica do “afunilamento”, no interior da qual os interesses de investigação são situados em debates e pressupostos mais abrangentes. Ou seja, ao invés de introduzir a problemática dos jogos digitais já nos primeiros tópicos, optamos por dedicar os dois primeiros capítulos à exposição dos princípios pedagógicos que nos amparam. É apoiado neles que iremos circunscrever a problemática dos games no decorrer das unidades posteriores, que estão organizadas de acordo com o esquema a seguir:

---

<sup>17</sup> Consistem em sessões ou trechos de áudio digital, cuja transmissão ocorre por meio da internet. É admissível considerar os *podcasts* como uma versão online atualizada das clássicas transmissões de rádio, das quais se diferem pelo fato de que suas “atrações” podem ser baixadas sob a forma de arquivos avulsos, entre os quais, o mais popular é o MP3.

- 1) **Capítulo 1** – apresenta a noção de alegria escolar, tal como pensada por Georges Snyders, partindo da exposição do pano de fundo histórico de sua gênese, seguida de uma breve explanação acerca do conceito de alegria na Filosofia, finalizando com os aspectos básicos que caracterizam suas interfaces com a educação;
- 2) **Capítulo 2** – delimita o papel das instituições de ensino no cenário da cultura digital, atentando para algumas das oportunidades advindas da inserção e difusão das mídias no cotidiano, destacando ainda, com o suporte da mídia-educação, as principais demandas formativas que emanam dessa conjuntura;
- 3) **Capítulo 3** – discorre sobre a temática dos jogos (digitais), tomando como ponto de partida suas características essenciais enquanto elemento da cultura, passando pelos principais enfoques teóricos empregados nas investigações sobre games; em seguida, pondera sobre as relações entre a alegria e a diversão, encerrando com a discussão pertinente ao campo educacional;
- 4) **Capítulo 4** – destina-se à exposição dos principais resultados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada na comunidade virtual UOL Jogos. Não há divisão entre descrição, análise e reflexão dos dados: somente relatos separados por categorias específicas, nas quais todos estes esforços se encontram diluídos.



## 2 CAPÍTULO I – A ALEGRIA NOS LABIRINTOS DA EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO COM GEORGES SNYDERS

“Não é de hoje que a escola é chata. Ela sempre foi assim e isso acontece porque as coisas são impostas às crianças. A prova de que uma criança gosta de ir à escola é se, na hora do recreio, ela está conversando com os amigos sobre as coisas que a professora ensinou. E não se vê isso. Então fica evidente que elas gostam da escola por causa da sociabilidade, dos amiguinhos, por causa do recreio. Mas elas não estão interessadas naquilo que se ensina na escola. Existe outra expressão terrível: grade curricular. Já brinqueei que deve ter sido cunhada por um carcereiro.”

(Rubem Alves)

No embalo das palavras de Rubem Alves, iniciamos mais uma incursão pelo universo da escola. Em que pese o desconforto causado por tais dizeres, este trabalho não se propõe a engrossar o coro de vozes que se esgotam em denúncias pleonásticas, bradando a incompetência desta instituição. Mesmo assim, sabe-se que as críticas são a condição primeira para a consolidação de saltos qualitativos em quaisquer ramos de atividade. Por isso, é importante que tais palavras sejam levadas a sério, mas não como mera desqualificação gratuita; nem como juízo aferido por um intelectual de grande prestígio no campo; mas como a síntese de manifestações relativamente recorrentes no cotidiano escolar.

Em outras palavras, antes mesmo de ser uma constatação acadêmica, a “chaticice” da escola soa como uma crença compartilhada por fração significativa das crianças e jovens que a frequentam – e com o perdão da afirmação incisiva, creio serem desnecessários quaisquer tipos de verificação científica a esse respeito. Aparentemente, este problema não é reconhecido como tal, isto é, como um problema: sinal de que já foi naturalizado, tanto por alunos, quanto por professores. Embora concentradas em ocasiões específicas, as situações de tédio e até mesmo de sofrimento vivenciadas nesta instituição, ferem-na naquilo que ela tem de mais precioso: seus processos de difusão cultural. Em decorrência disso, tal estado de aborrecimento adquire o status de condição inata: uma espécie de código indissociável do DNA escolar.

Contrapondo-se a essa premissa, o objetivo deste capítulo é justamente revelar o que há de falacioso nesta compreensão, na tentativa

de inspirar a reflexão sobre as prováveis maneiras de suplantar este quadro. Em face da dificuldade de conceber a escola no interior de “velhos” paradigmas – há muito questionados, mas ainda persistentes –, a busca por marcos teóricos capazes de ensejar as transformações almeçadas, é uma ação inevitável. Por essa razão, pareceu-me atraente flertar com uma abordagem que se dispusesse a pensar a escola como uma instância incumbida de proporcionar não somente experiências formativas ao seu alunado, mas, igualmente, momentos prazerosos, de contentamento, que nem por isso deixam de ser compatíveis com a sua função educativa.

Este foi o desafio ao qual se submeteu Georges Snyders: professor aposentado da Universidade de Paris V – Sorbonne –, Snyders dedicou boa parte de sua vida à tarefa de pensar a educação sob uma luz até então sem brilho neste meio: a alegria. Em seu entendimento, ela é um dos grandes aliados na luta pela consolidação das mudanças que a sociedade ambiciona. Em oposição à crença dos mais céticos, a renovação não é pré-requisito para a alegria, pelo contrário, esta atua como seu impulso. Antes de melhor explicitar as ideias de meu interlocutor, é vital esboçar, ainda que de modo breve, o cenário no qual suas reflexões germinam, atentando para as condições histórico-sociais, que o levaram a ponderar a respeito da centralidade inerente à alegria no âmbito da instituição escolar.

## 2.1 PRELÚDIO

No Brasil, o francês Georges Snyders adquiriu notoriedade no maciço das décadas de 1970 e 1980, por meio de obras como “Escola, classe e luta de classes” (1977) e “Para onde vão as pedagogias não-diretivas?” (1978). Suas ideias exerceram grande influência sobre figuras de expressão no meio educacional do país, tais como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Paolo Nosella e Paulo Freire. Pedagogo-militante fortemente influenciado pelos princípios do marxismo, Snyders foi um dos grandes críticos das concepções pedagógicas clássicas<sup>18</sup>, assim como da famigerada tradição escolanovista, movimento que despontou no mesmo período em que se intensificaram as críticas direcionadas ao paradigma educacional vigente. Foi

---

<sup>18</sup> Grosso modo, estas concepções estão inscritas no modelo da educação bancária criticado por Freire (1987).

justamente a insatisfação em relação a este impasse, o que o inspirou a sistematizar uma teoria fundamentada nas principais categorias do materialismo histórico dialético: a pedagogia progressista.

Ao discutir sobre o papel social da escola em relação aos altos índices de pobreza e marginalidade constatados no Brasil, Saviani (1988) toma como objeto as principais teorias educacionais da referido período, visando identificar suas prováveis implicações na ocorrência desses problemas. Segundo ele, estas perspectivas se encontram dispostas de modo relativamente antagônico: de um lado, estão aquelas que almejam superar o alarmante quadro de desigualdade social, assim como as fragilidades que ele origina; e de outro, as que corroboram com esta situação, reproduzindo-a, mediante a aquiescência com os interesses das classes dominantes. Nesta vertente, figuram alguns dos paradigmas pedagógicos de maior espectro na história da educação brasileira, denominadas por Saviani como: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Para o autor, todas elas se revelam incapazes de adequar o projeto político-pedagógico escolar aos princípios de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Sob este pano de fundo, inúmeros estudiosos envidaram esforços na tarefa de formular “soluções” capazes de dissolver o impasse instalado não apenas na educação do Brasil, mas também em muitos outros países do mundo, dentre os quais, encontrava-se a França: foi justamente de lá que Snyders irradiou as principais ideias de sua já mencionada pedagogia progressista. Salienta-se que, no período que deu origem a esta e tantas outras proposições, o discurso educacional teve como protocolo a disposição de perspectivas distintas no interior de quadros binários, isto é, polarizados, constituídos basicamente pela corrente progressista (tendência crítica) e pela corrente conservadora (tendência tradicional).

Atento aos casos de exclusão social resultantes das experiências escolares, Snyders (1988) afirmou a urgência de promover a renovação dessa instituição, no intento de erradicar tais situações de fracasso, garantindo que os grupos sociais menos favorecidos também pudessem se apropriar do conjunto de conhecimentos até então restritos aos segmentos dominantes. Como já foi mencionado, sua pedagogia progressista está estruturada de acordo com o marxismo, orientação que o levou a conceber a escola como instrumento a serviço da luta de classes e da superação do sistema capitalista.

O anseio de construir um arcabouço teórico compatível a estas demandas consumiu boa parte da trajetória intelectual de Snyders. Ao listar as obras mais significativas produzidas pelo autor, Carvalho (1999) observa a formação de dois núcleos temáticos, mediante os quais pôde dividi-las em dois conjuntos distintos. O primeiro é constituído pelos livros: *Pedagogia progressista* (1974), *Escola classe e luta de classe* (1977) e *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* (1978). Neste agrupamento, as intenções do autor se dividem entre as críticas direcionadas às teorias educacionais supracitadas (tradicional, escolanovista e tecnicista) e à síntese de sua pedagogia inspirada no marxismo. Do outro lado, avançando para o segundo conjunto, deparamo-nos com os seguintes títulos: *A alegria na escola* (1988), *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (1992), *Alunos felizes* (1993) e *Feliz na universidade* (1995).

Levando em consideração as intenções deste trabalho, optamos pelo diálogo com as produções do segundo bloco<sup>19</sup>. Esta escolha se justifica pelo anseio de revitalizar as proposições do autor, à luz das discussões que circulam na cena educacional hodierna. Além disso, tentamos não perder de vista as coordenadas históricas nas quais a pedagogia progressista de Snyders adquiriu visibilidade: no caso do Brasil, o *background* social deste período – décadas de 1970 e 1980 – foi marcado por atritos de natureza política relativamente singular: de um lado, o cerceamento incisivo dos direitos civis, efeito das amidadadas ações autoritárias exercidas por governos ditatoriais; de outro, os inflamados clamores de revolução e mudança, disseminados insistentemente pela produção intelectual de campos diversos. Em face dessa particularidade, vimos como pertinente o estabelecimento deste recorte. Cremos que tal escolha não resulta na mutilação do pensamento do autor, tampouco na sua descaracterização. A esse respeito, Carvalho (1999) constata que as duas fases da trajetória de Snyders não são unos isolados, mas que, na realidade, constituem “[...] um único conjunto em que o autor, de obra em obra vai constituindo e ampliando os princípios nos quais elabora a sua pedagogia, sua visão de educação e sua proposta política” (CARVALHO, 1999, p. 165-166).

Sendo assim, mesmo partindo de uma fração específica de sua obra, as reflexões sobre a alegria escolar que tomamos de empréstimo não estão dissociadas da proposta pedagógica progressista de Snyders.

---

<sup>19</sup> Mais especificamente “A alegria na escola” (1988) e “Alunos Felizes” (1993).

No decorrer da explanação, nossas diferenças teórico-conceituais em relação às ideias do autor também serão explicitadas, haja vista a considerável discrepância existente entre as problemáticas que no momento figuram na agenda da educação contemporânea, e aquelas que concerniam às inserções históricas do autor. Portanto, a apropriação das ponderações de Snyders feita por este trabalho extrapola a esfera expositiva, dispondo-se a adensar, reconfigurar ou mesmo contrapor tais ideias, por intermédio da interlocução com sujeitos e pensamentos outros, visando tão somente conferir maior atualidade ao debate acerca da alegria.

## 2.2 SOBRE A NOÇÃO DE ALEGRIA

A despeito da apologia que faz ao termo, notou-se que Snyders não promove uma discussão teórica aprofundada sobre o conceito de alegria, nem mesmo recorre a estratégias de análise mais simples – como, por exemplo, levantamentos acerca da etimologia da palavra. Sem dúvida, essa observação evidencia um curioso paradoxo: como pode a categoria-chave de seu trabalho, não passar por nenhum tipo de revisão crítica? Sob a ótica acadêmica, isto pode facilmente soar como um ato displicência intelectual por parte do autor, o que em tese caracteriza sua falta de rigor ao abordar o tema.

Por outro lado, esta atitude também pode ser encarada como um esforço para não “mutilar” a alegria. Em outras palavras, presume-se que Snyders evitou associá-la a abstrações densas, buscando não comprometer sua base de entendimento comum – o elemento que permite ao leitor se enveredar pelos pensamentos do autor, sem que para isso tenha que se apropriar de conceitos excessivamente doutos. Ao que parece, seu objetivo foi tão somente facilitar o acesso às suas ideias, mediante a preservação da alegria e de suas respectivas acepções num nível de compreensão quase prosaico.

Além disso, ainda que brevemente, Snyders (1988) também busca respaldo na filosofia do holandês Bento de Espinosa. No terceiro volume de sua obra magna, *Ética*, Espinosa (1992) apresenta fundamentos para uma teoria dos afetos, na qual esmiúça princípios básicos atinentes à natureza afetiva das ações humanas. Para ele, as paixões são compostas por um núcleo dual, formado pelo binômio alegria-tristeza. A alegria consiste na passagem de uma perfeição menor para uma perfeição maior, enquanto, a tristeza realiza o mesmo

processo, porém, no sentido inverso. Ao entristecer, o ser humano tem reduzida sua sensação de potência, o que tendencialmente o leva a assumir um estado de maior passividade em relação ao mundo. Já a alegria, atua como uma espécie de catalisador da potência humana, mediante a qual, a capacidade de agir é amplificada. Para Espinosa (1992), a alegria nasce de encontros relativamente casuais, que frequentemente se estabelecem através da interação do sujeito com o mundo. É desse tipo contato, declara o filósofo, que surgem as afecções, entendidas como “[...] afecções do corpo, pelas quais a potencia de agir desse corpo é aumentada ou diminuída; é favorecida ou entravada” (ESPINOSA, 1992, p. 267).

Ao tratar do conceito de potência, Abbaganano (2007) esclarece que a sua origem remonta ao período da Antiguidade Clássica, mais precisamente, ao pensamento de Aristóteles. Este, embora tenha listado quatro formas distintas através das quais se concretiza o fenômeno, esclarece que todas elas partilham do mesmo cerne: a transformação em estado inerte. Segundo ele, a potência consiste no

[...] princípio ou [na] possibilidade de uma mudança qualquer. Esta foi a definição do termo dada por Aristóteles, que distinguiu este significado fundamental em vários significados específicos, mais precisamente: *a)* capacidade de realizar mudança em outra coisa ou em si mesmo, que é a [potência] *ativa*; *b)* capacidade de sofrer mudança, causada por outra coisa ou por si mesmo, que é a [potência] *passiva*; *c)* capacidade de mudar ou ser mudado para melhor e não para pior; *d)* capacidade de resistir a qualquer mudança. (ABBAGNANO, 2007, p. 782).

Subsidiado pelas contribuições do filósofo Gilles Deleuze, Cardoso Junior (2008) afirma que, no pensamento de Espinosa, a alegria mantém uma relação íntima com o conhecimento. Neste vínculo, declara, vale a “[...] clausula prática que parte da proposição de que tornar-se mais inteligente é correlato de uma alegria, ou, inversamente, de que não se aprende com tristeza” (CARDOSO JUNIOR, 2008, p. 1). A matéria-prima que permite a produção de um saber é a unidade composta pelas ideias-afecção. O autor define a afecção como

[...] o efeito ou ação de um corpo sobre meu corpo, supondo que haja mistura ou encontro de

corpos. Como a afecção está ligada a um efeito, as idéias que se formam a partir daí (“idéias-afecção”) permitem que eu conheça mais sobre a constituição de meu corpo do que sobre a constituição do corpo que me afeta (CARDOSO JUNIOR, 2008, p.1).

Logo, sob essa ótica, o conhecimento é encarado como resultado da afecção, isto é, do impacto exercido por um corpo sobre outro, do qual se desdobra uma ideia: uma afecção-ideia. Por não abranger as causas do encontro entre os corpos, assimilando apenas seus efeitos, esse conhecimento é, de acordo com Espinosa (1992), relativo e representacional, dado que o afeto – efeito produzido no corpo pelo encontro – pode variar de acordo com as peculiaridades daquele que é afetado. Desse modo, a ideia originada pela afecção é sempre uma ideia “inadequada”, posto que é incompleta, pelo menos até que se apreenda a causa do encontro (CARDOSO JUNIOR, 2008).

As ideias-afecção estão relacionadas aos afetos passivos de alegria e tristeza. Passivos, pois são consequência de estímulos externos, gerados num corpo outro, que respondem à nossa afetabilidade. No que tange ao caráter parcial das ideias-afecção, ainda que hajam semelhanças entre ambos os afetos, a alegria parece estar sempre em vantagem em relação à tristeza:

As variações dos afectos (alegria/tristeza) significam que estamos à mercê dos aumentos-diminuições de nossa potência de agir, embora estejamos momentaneamente menos presos a essa variação quando nossa potência de agir aumenta, isto é, quando somos afetados de alegria. Quando experimentamos alegria, desejaríamos permanecer nesse estado, portanto o aumento da potência de agir fornece um impulso para que permaneçamos afetados de alegria. Ao passo que, enquanto estamos afetados de tristeza, nossa potência de agir está em um baixo nível, por que nossa potência de existir envia forças para afastar, um tanto reativamente, pois sem conhecê-la, a causa da paixão debilitante (CARDOSO JUNIOR, 2008, p. 6).

Mesmo em sua transitoriedade e casualidade, a alegria, como acréscimo ao potencial de ação, impele o corpo, ávido pelo prolongamento deste afeto, à busca de novos contatos e ideias, retirando-o de seu estado inativo e resignado com o conhecimento “inadequado”, ou seja, parcial. Sendo assim, o vínculo entre alegria e inteligência/conhecimento, no pensamento de Espinosa (1992), extrapola o plano epistêmico, suscitando reflexões de cunho ético: afinal, aqueles que querem saber mais e expandir a sua capacidade intelectual precisam trazer a alegria ao seu favor, e fazer dela o seu impulso na busca por novos encontros, bem como na incitação de novas afecções. Embora não fundamentada pelos mesmos referenciais, Snyders (1993) endossa o referido raciocínio, ainda que de modo sintético:

A alegria é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é ‘a atividade de passar para...’. A alegria também é um ato na medida em que, através dela, ‘a potência de agir é aumentada’, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão (SNYDERS, 1993, p. 42).

Na interpretação de Snyders (1988), a energia expansiva contida na alegria também é um componente fundamental. Nesse caso, ela cumpre o papel de contribuir com o “crescimento da personalidade em seu conjunto” (SNYDERS, 1988, p. 20). Em oposição à tristeza e ao puro prazer – percebido pelo autor como uma forma parcial, descontínua deste afeto –, a alegria oferece condições favoráveis à evolução do indivíduo; ao aprimoramento de suas formas de sentir, compreender e agir.

De todo modo, vale ressaltar que a exploração deste conceito visa apenas evidenciar a importância da alegria para o desenvolvimento humano, destacando seu valor intrínseco, e desmistificando a crença equivocada que a descreve como um instrumento a serviço de interesses frívolos e hedônicos. Mesmo de posse das informações arroladas, não convém restringi-la a definições excessivamente eruditas, uma vez que estas podem desprendê-lo de seu sentido trivial, afastando-a da simplicidade que permite a qualquer um saber, ainda que intuitivamente, o que ela designa. Desse modo, a alegria deve ser compreendida,

fundamentalmente, como o contentamento, prazer ou felicidade decorrente do contato com “algo” – ou, de acordo com o pensamento de Espinosa, do encontro entre corpos.

### 2.3 A ALEGRIA ESCOLAR E SUA RELEVÂNCIA

Sem grandes surpresas, Snyders (1988) anuncia que a escola está longe de ser a fase ou o momento mais prazeroso na vida de seu alunado. Segundo ele, o papel de preparar as novas gerações para o futuro tem impelido essa instituição a pensar somente na formação do adulto “de amanhã”, quando na verdade, sua intervenção tem como alvo as crianças e os jovens “de hoje”. Abdicando de seus desejos imediatos, esses sujeitos se conformam com as migalhas de satisfação oferecidas pela escola, sob a promessa de que, ao atingirem a maioridade, poderão usufruir de todas as alegrias possíveis – até mesmo daquelas que, por hora, são deixadas para trás.

Este discurso tende a se fortalecer conforme o futuro idealizado é insistentemente associado aos anseios da vida profissional. Nesse caso, os investimentos e sacrifícios exigidos pela escola, no presente, são apresentados como requisitos para a obtenção de um bom emprego e para a conquista de êxito na carreira escolhida. Todavia, alerta o autor,

[...] o risco é [...] que a escola apareça aos alunos como um medicamento amargo que é preciso ser engolido por eles agora, a fim de garantir para mais tarde, um mais tarde bem indeterminado, prazeres prometidos, senão assegurados. E então, a escola cairia na resignação de um presente vazio, até enfadonho, como condição de sucesso social muitos anos depois (SNYDERS, 1993, p. 12).

Para Snyders (1993), os valores educativos permeados pela ascese e austeridade, heranças da moral cristã medieval, aparentemente não se dissiparam ao longo dos últimos séculos, permanecendo incubados em diversas práticas ostentadas pela escola contemporânea. Nela, a renúncia que em outrora tinha como fim a salvação divina e a purificação espiritual, transfere sua razão de existir para as aspirações da vida adulta. Talvez por isso, a “[...] escola de hoje, onde não há palmatória, onde não há mais castigo, não tem uma imagem melhor, em

relação à alegria, do que a mais rude escola do passado” (SNYDERS, 1993, p. 12).

Face a essa conjuntura, o autor defende a importância do (re)estabelecimento do equilíbrio na distribuição temporal da alegria. Sabendo que a escola exige muito de seu alunado; toma, do maternal à universidade, uma fração preciosa das vidas de seus alunos – aproximadamente 20 anos –, Snyders (1988) afirma que, em troca desse afinco, essa instituição deve lhes oferecer uma contrapartida imediata: a possibilidade de conciliar, de maneira não hierárquica, a preparação para o futuro, com a fruição das alegrias do presente.

Os métodos e atitudes que a escola introjeta servirão ao sucesso posterior do aluno e são os mesmo dos quais ele já necessita no presente para sentir alegria. A alegria presente exige um certo autogoverno e um controle em suas ações – e a existência adulta terá que manter e desenvolver essas aquisições. Isso significa a esperança de um futuro caloroso que prolongue a vivência atual e, reciprocamente a satisfação atual, como trunfo dos futuros êxitos. Aqueles famosos executivos dinâmicos e solicitados em toda a parte, não seriam adultos que viveram plenamente as alegrias da infância e que não esqueceram da intensidade delas? (SNYDERS, 1993, p.28).

Ao mesmo tempo em que enfatiza o valor social da escola, Snyders (1988; 1993) também exprime a sua vontade de renová-la, a começar pelos conteúdos ensino. Ao transformá-los, afirma, outros componentes caros a esta instituição, tais como os métodos de ensino e as relações entre professores e alunos, também seriam indiretamente afetados, alinhando-se às novas configurações introduzidas no âmbito dos saberes. Entretanto, ainda que acene favoravelmente a essas mudanças, o autor informa que a escola, na ambição de reatar os laços com a alegria, não pode renunciar àquilo que a nutre e legitima a sua existência: a preservação e socialização do patrimônio cultural humano.

Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela,

darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é por que, no pátio, vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade, nem de alegria (SNYDERS, 1988, p. 14).

Assim sendo, podemos conceber a alegria escolar autêntica como aquela que, em essência, decorre do contato estabelecido com o conjunto de produções humanas (simbólicas e materiais) legado historicamente, que por sua vez, encontra-se sob os cuidados dessa instituição. Se é verdade que o futuro adulto, virtualmente encarnado na criança atual, não pode, sob o pretexto de garantir seu pleno amadurecimento, suprimir os desejos inerentes à sua infância e juventude – dos quais a alegria se faz fruto –, a relação inversa também é verdadeira. Ou seja, os desejos imediatos da criança e do jovem também não devem interferir no devir adulto.

Como bem afirma Snyders (1993), há, em cada fase da vida, um conjunto de problemas e conflitos específicos, para os quais cabem soluções e estratégias próprias, por meio das quais o indivíduo pode restabelecer o seu equilíbrio e harmonia. Em cada idade, existe uma espécie de “perfeição conveniente” que precisa ser respeitada, para que não surjam descontinuidades entre a criança, o jovem e o adulto. Os alunos precisam ser incentivados

[...] a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente. O adulto amará a juventude não só pelo que ela promete ser, mas pelo que ela já é, ou seja, um período que merece ser vivido, ao invés de um mero tempo de exercícios, nos dois sentidos da palavra. A especificidade da infância e sua valorização constituem dois temas estreitamente ligados: Na medida em que se consegue pensar a infância como distinta, ou seja, compreendida no seu presente, é que ela deixa de aparecer como uma ausência em relação ao adulto. A moderna psicologia infantil formou-se demonstrando que a infância não se reduzia a ensaios preparatórios, mas que já constituía uma vida harmoniosa. Uma pedagogia fará da escola mais do que um simples lugar de previsão (SNYDERS, 1993, p.30).

Há séculos, a infância e a adolescência têm se constituído como fases da vida marcadas pela avidéz em relação às alegrias presente, bem como pela abundancia de caminhos para a sua fruição. O mundo contemporâneo produz jovens ainda mais capazes, em relação às gerações passadas, de desfrutar desse tipo de contentamento: “[...] sem diferenciar o que é causa e o que é consequência, eles passam a procurá-la, a solicitá-la, a exigi-la com mais intensidade” (SNYDERS, 1993, p. 35-36). Tal fato nos leva a crer que não há como se furtrar à tarefa de ponderar sobre as funções da educação formal, em meio a essa atmosfera imbuída de tanto entusiasmo.

#### 2.4 ALEGRIAS ESCOLARES & ALEGRIAS NÃO-ESCOLARES

Após reconhecer a relevância da alegria escolar como componente essencial no processo de desenvolvimento, Snyders (1988) explica que a sua origem não é a mesma que a das atividades de lazer. As instituições de ensino não podem querer “competir” com essa esfera da vida, pois além não dispor de tanto instrumentos e recursos capazes de instigar as vontades de seu público, se lutarem com as mesmas “armas”, estarão fadadas ao fracasso, posto que a sua finalidade principal não é trazer alegria a ele – função que pode ser facilmente aplicar ao lazer. Na ânsia de vencer essa disputa, a escola poderia colocar em segundo plano, ou até mesmo abandonar vários de seus atributos identitários – por exemplo, a sistematicidade, a diretividade e a obrigatoriedade de sua intervenção.

A participação cada vez mais incisiva do lazer, entre as instâncias formativas de diferentes grupos sociais, atua como um fator agravante desse conflito. Com isso, as comparações entre a intra e a extra-escolaridade passam a questionar não somente a competência que a educação escolar possui de fomentar a alegria, mas também a sua capacidade pedagógica. Afinal, se ambas as atividades (escolares e de lazer) estão aptas a promover a inserção do indivíduo no universo da cultura, parece lógico privilegiar aquela que tem sucesso em fazê-lo aliando o contentamento como seu diferencial. Diante disso, temos a impressão de que este seria um confronto entre forças desproporcionais:

O lazer se estruturou em instituições. Os instrumentos de lazer, desde a televisão até a organização dos esportes e das férias, ocupam posições-chave em nossas sociedades, sem

paralelo com as simples distrações de tempos atrás. Ademais, certas instituições de lazer, consideradas meios de formação, estabelecem uma concorrência cada vez maior com a escola. Elas prometem aos seus seguidores – que não são alunos, que não são constrangidos como alunos – progredir sem despender tanto esforço como na escola, desfrutando de alegria muito mais rapidamente do que na escola. Se a escola não quer travar um combate por demais desigual, ela deverá se preocupar bem mais com a satisfação de seus adeptos. Enfim, os temas da penitência, da dificuldade e do valor educativo tendem a se dissipar. Vivemos num mundo onde a procura da alegria, ao invés de provocar culpa, aparece como um dos valores mais confessáveis, às vezes mesmo como valor dominante (SNYDERS, 1993, p. 36).

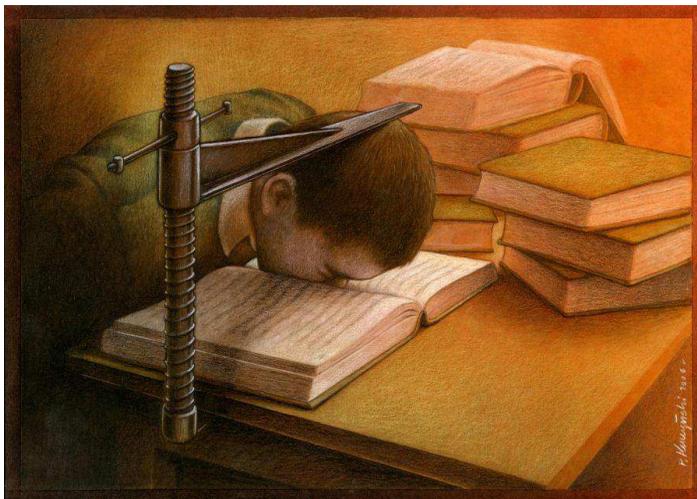
Na salvaguarda da escola, Snyders (1993) assegura que, se por um lado, as atividades de lazer têm maior chance de trazer as pretensas alegrias, estas, por outro, também tendem a ser alegrias notadamente “fáceis”. Os critérios e parâmetros de escolha que levam alguém a optar por se envolver ou não com uma dada atividade em seu tempo livre, baseiam-se sobremaneira em gostos previamente constituídos. Logo, os espaços de lazer possuem um potencial relativamente restrito de fomentar a alegria, uma vez que neles são reduzidos os “riscos” de que seus adeptos extrapolem os círculos culturais que lhes são familiares. A insistência em caminhos para alegria já trilhados, justifica o uso do termo “fácil”, visto que nesta lógica dificilmente há espaço para conflitos entre o que o sujeito deseja e aquilo que é oferecido a ele. Percebe-se então, que a maior potencialidade do lazer em relação à escola (a liberdade e não diretividade) também é o seu maior ponto fraco, uma vez que oferece risco de alojar seus adeptos em zonas de conforto.

Em contraste a este viés, a escola aposta na ampliação da “bagagem” cultural de seus educandos. Ao envidar esforços nas tarefas de seleção, organização, sistematização e socialização de seus conteúdos, essa instituição visa tão somente reduzir as possibilidades de que algo se repita ao longo do processo de escolarização. Nessas condições, o aluno é capaz de estabelecer articulações entre as suas

experiências, sobrepondo-as em torno de um núcleo agregador, no qual todas elas se acumulam e passam a servir de eixos, isto é, referências para as suas ações. Eis que ocorre então, o alargamento de sua capacidade de discernimento: nesse momento, ele está a apto cogitar um número maior alternativas, de variáveis, implicando-as em suas escolhas – dentre as quais, encontram-se aquelas que se direcionam à busca da alegria.

Todavia, admite-se que o alto grau de racionalização da transmissão cultural escolar também tem causado atritos entre alunos e professores – nesse caso, entendidos como representantes institucionais. Espremidos entre estruturas burocráticas implacáveis, tempos milimetricamente racionados e distribuições disciplinares inflexíveis, os conteúdos culturais chegam ao alunado de maneira cada vez mais arbitrária e apressada. Contraditoriamente, os mesmos mecanismos que permitem aumentar a variedade de gostos do indivíduo, originando novas sendas para a alegria, são os mesmos que, frequentemente, empobrecem esse tipo de experiência, ao torná-la vulnerável à angústia, à indiferença e até mesmo ao sofrimento.

Auto intitulado artista-satírico, o polonês Paul Kuczynski é conhecido por suas obras de aguda sagacidade, nas quais retrata o mundo hodierno com impiedosa acidez crítica. Opositor ferrenho das guerras, da exploração humana e da desigualdade, Kuczynski também contemplou a escola numa de suas obras (FIGURA 1), traduzindo de modo perspicaz o preocupante estado de reificação que prevalece em sua organização interna. Nesta, expõe a imagem de um menino cuja nuca é cruelmente pressionada por uma prensa sob as páginas de um livro aberto, que por sua vez é parte de uma extensa pilha que ainda aguarda passar pelo mesmo procedimento.



**Figura 1 – “Prensa” curricular<sup>20</sup>**

No decorrer de sua argumentação, Snyders (1993) procede de modo apaziguador, evitando a justaposição da escola ao lazer, assim como a adesão a oposições maniqueístas. A esse respeito, acena positivamente à constituição de uma relação complementar entre a vida escolar e a vida extra-escolar. É de seu conhecimento que a escola, apesar de significativa, é apenas uma das fases da vida de seus educandos, portanto, é incoerente outorgar a ela o posto de detentora de todas as formas significativas de cultura. Contudo, também afirma que somente ela tem o potencial de abranger, de maneira isonômica, públicos advindos de classes e culturas distintas, tarefa que, não somente o lazer, mas, em geral, toda a esfera extra-escolar tem grandes dificuldades em realizar. Sendo assim, a escola

[...] parece indispensável, por um lado, por ter a oportunidade de atingir largos contingentes de jovens, mesmo que reticentes – digamos, com otimismo, inicialmente reticentes –, e, por outro, por superar o nível dos gostos e dos hábitos já

<sup>20</sup> As obras de Kuczynski expostas aqui foram obtidas no site: <http://capu.pl/node/271>. Nele, não há nenhum tipo indicação acerca dos títulos das gravuras. Logo, todos os nomes que utilizamos para designá-las são fictícios.

familiares, levando a um nível mais elevado (SNYDERS, 1993, p. 39).

Cabe enfatizar que a escola ainda está longe de equilibrar a distribuição das oportunidades de êxito, dentro e fora de seus domínios, entre esses jovens. De um lado, estão aqueles que conseguem extrair o máximo dos conhecimentos difundidos por essa instituição, consumando as promessas de sucesso utilizadas por ela como estratégia de persuasão; e de outro, estão aqueles cuja sina é – ao menos tem sido – trilhar, na escola e fora dela, um percurso acidentado, no qual tais saberes não surtirão efeitos (significativos) na construção de seu futuro. Estamos diante de um fato: a sociedade é constituída por estruturas e relações de poder que sustentam conjunturas contrastantes, perpassadas pela desigualdade entre diferentes grupos.

Contrarrâneo e contemporâneo de Snyders, o sociólogo Pierre Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, ofereceu grandes contribuições para desmistificação da crença de que a escola se configura como um suposto oásis de igualdade em meio ao deserto de desigualdade. Mais precisamente, assim que Bourdieu e Passeron puseram a nu vários dos mecanismos de exclusão e dominação social mobilizados nesta instituição, foi abalada a convicção de que a universalização do acesso à educação era/é o suficiente para garantir a dissolução das diferenças entre as classes. Com isso, os autores evidenciam a obediência das escolas às estruturas de relações de força vigentes no restante da sociedade.

Além disso, Bourdieu e Passeron (2008) verificam que a desproporção na posse de capital econômico não é o único fator que corrobora com este quadro: as desigualdades entre os grupos sociais também são perpetuadas de acordo com a quantidade de capital cultural<sup>21</sup> que estes têm à sua disposição. Vale ressaltar que a teoria de Pierre Bourdieu repercutiu profundamente em vários países do mundo, entre eles o Brasil. Possivelmente, a justificativa para a sua rápida propagação sustenta-se no alto grau de uniformidade inerente às lógicas de funcionamento da instituição escolar: isso significa que, mesmo inserida em cenários socioculturais distintos, suas estruturas e processos básicos parecem estar sempre em sintonia, mesmo em face de realidades dispares.

---

<sup>21</sup> Mais detalhes em Bourdieu (1998), *os três estados do capital cultural*.

Este é o pano de fundo sob o qual Snyders (1988; 1993) antevê prováveis distorções acerca de suas ideias: diante das dificuldades e limitações com as quais convive boa parte dos jovens ao longo de sua escolarização, uma proposta pedagógica amparada pela alegria pode assumir uma conotação fundamentalmente elitista. Pois, em tese, somente aqueles que gozam de condições plenamente favoráveis à apropriação cultural, estariam habilitados a extrair toda a satisfação que essa experiência pode oferecer.

Em sua resposta, Snyders (1990) declara que tal interpretação, apesar de aparentemente lógica, é unilateral e distante de sua meta:

A maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular e elas precisam ter prazer em estudar; do contrário, desistirão, abandonarão a Escola, se puderem. Se não puderem, continuarão, mas não aprenderão muito. Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades - de ordem física e econômica - mais a Escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da Escola (SNYDERS, 1990, p. 164).

Com isso, percebemos que o projeto de Snyders (1988; 1993) não se encerra em finalidades frívolas e transcendentais, que beneficiam somente àqueles que não têm sua vivência escolar perturbada por condições existenciais adversas. Pelo contrário, sua pretensão é justamente suprir a lacuna motivacional que existe entre a cultura e os jovens – sem restrição de classe –, oferecendo a eles subsídios para que elaborem, isto é, aperfeiçoem suas formas de sentir, pensar e agir, através dessa aproximação. Para isso, advoga em favor da transformação dos conteúdos escolares e do tratamento recebido por eles, como pré-requisitos a consolidação da alegria propriamente escolar.

## 2.5 A ALEGRIA, A ESCOLA E A CULTURA

Sem renunciar à formação do adulto, sabemos até então que a escola deve valorizar a infância e a juventude de seus alunos, extraindo dela as alegrias que lhes são próprias, ou melhor, as alegrias culturais

fixadas como referências do presente. Para isso, não é recomendado reproduzir integral e acriticamente os princípios e instrumentos sancionados pelo campo do lazer, caso contrário, essa instituição está sujeita à perda de sua identidade. Ela não tem a promoção de alegria pura e isolada como finalidade primeira. Nem sempre o contato com a cultura é uma experiência imediatamente agradável, feliz. Mesmo assim, ao lazer é concedida a prerrogativa que o permite, em nome da satisfação de seu público, deixá-la em segundo plano – o mesmo não se pode dizer da escola.

Com base nessas premissas, é correto afirmar que tais instituições representam a alegria cultural de modos diferentes, que se refletem de acordo com as suas respectivas prioridades – fator que tem rendido maior credibilidade a uma, em detrimento da outra. Sendo assim, de que maneira a alegria escolar poderia ser melhor dimensionada entre conteúdos culturais sob sua responsabilidade, de modo a aumentar seu grau de “competitividade” no confronto com as alegrias do lazer e suas evidentes facilidades?

Uma das respostas a essa interrogação está, conforme indica Snyders (1993), no reconhecimento de que a escola é, por excelência, a instância responsável por perpetuar aquilo há de mais elaborado no patrimônio cultural humano. Por conseguinte, a essa função não competem somente desvantagens: se por um lado, o alto grau de elaboração de seus conteúdos culturais, expresso sob a forma de complexidade na sua apropriação e fruição, pode se configurar como um entrave para o gozo instantâneo da alegria; por outro, é ele quem condimenta a satisfação resultante desse encontro, convertendo a dificuldade e o estranhamento iniciais, num acréscimo à força da alegria resultante, ou melhor, no aumento da potência humana.

Para Snyders (1993), o ápice da cultura “cultivada” pela espécie está encarnado nas obras-primas. As ações educativas devem tê-las como sua bússola e principal substância. De antemão, enfatiza-se a pluralidade de manifestações, linguagens e disciplinas, que cabem nesta seleta fração da cultura. Isso significa que as obras-primas, ao menos na acepção do autor, não se reportam apenas às criações provenientes do campo da arte, como faz crer o uso habitual da expressão.

É essencial estender o termo e a noção de obra-prima ao conjunto de áreas – mesmo que não se possa esperar que atinjam a todas: obras-primas do passado, mas também do presente; obras-

primas artísticas e literárias (e é a essas que costuma se reservar a palavra), mas também as grandes descobertas científicas que levaram a novas imagens do mundo, novos modos de pensamento; as grandes sínteses das ciências humanas que levam a perspectivas plenas quanto às civilizações e aos diálogos entre as civilizações; obras-primas morais, problemáticas dos valores; obras-primas de ação, a luta sistemática contra a injustiça; obras-primas técnicas, sobre as quais, não sei dizer grande coisa (SNYDERS, 1993, p. 163).

A elasticidade do domínio das obras-primas cria condições favoráveis à apreensão de novos caminhos para as alegrias culturais escolares. Contudo, é também por influência dessa amplitude, que eventualmente surgem lacunas no entendimento acerca do exato papel dessas produções no âmago das ações pedagógicas. Uma das maneiras de tornar essa compreensão mais apreensível, é esclarecendo que as obras-primas, na qualidade de principais representantes da cultura elaborada, diferem-se, distanciam-se e, em alguns momentos, até mesmo se contrapõem àquilo que Snyders (1988) denomina de **cultura primeira** – dividida por ele em duas frentes distintas.

A primeira se inscreve no plano socioantropológico das manifestações culturais. Mais precisamente, em concordância com Abbagnano (2007), a cultura (primeira) é descrita como o conjunto de modos de vida engendrados, assimilados e reproduzidos de geração em geração, entre os membros de um determinado coletivo, inserido em coordenadas históricas e sociais específicas. Vale lembrar que, de acordo com tal entendimento, a ideia de cultura não está associada a nenhum modelo normativo aplicado aos processos educativos formais. Nesta acepção, a cultura expressa, sobretudo, uma formação decorrente do convívio dos indivíduos com os demais integrantes de seu grupo social. Nas palavras de Snyders (1988), esta noção corresponde às

[...] formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem saber; vamos em direção a elas seguindo a

inclinação da curiosidade e dos desejos (SNYDERS, 1988, p. 23).

Relativamente próximo a este significado, está o segundo viés da cultura primeira: a cultura de massa. Nessa categoria, Snyders (1988) enquadra todos os conteúdos culturais, engendrados pelos veículos de informação e comunicação dotados de grande alcance e apelo social. De acordo com o autor, os principais representantes desse segmento são: as histórias em quadrinhos e revistas de grande tiragem; os filmes e programas de TV que atraem grandes públicos; as canções e músicas que tocam insistentemente nas transmissões de rádio. Segundo ele, há que se ter cautela com a íntima relação entre a cultura de massa e a indústria cultural.

A cultura de massa é um fenômeno da indústria cultural [...]; a qual, de um lado, está à procura de vantagens, de outro lado está desejosa que sejam o menos possível modificadas as estruturas sociais que, no conjunto, não lhe são desfavoráveis; um mercado cultural. (SNYDERS, 1988, p. 43).

Cunhada pelos frankfurtianos Theodor Adorno e Max Horkheimer, a noção de indústria cultural surgiu como forma de combater a crença de que a cultura de massa é um produto legítimo advindo espontaneamente das próprias massas, isto é, da “cultura popular”. De acordo com os autores, a submissão dos principais veículos de informação e comunicação, ao poder político e econômico das agências tributárias ao sistema capitalista, culmina na multiplicação dos vetores que difundem as ideologias necessárias à reafirmação do *status quo*. Do ponto de vista educativo, isso atua como obstáculo na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de agir de maneira consciente e responsável na construção da realidade. Em seu lugar, a indústria cultural plasma um indivíduo “semiformado” culturalmente, incapaz de ultrapassar o estado mimético na relação com o mundo objetivo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Unem-se assim os problemas de dinheiro e a vontade de difundir uma ideologia dominante, destinada a manter e a consolidar o poder da classe dominante, a obter a adesão ou pelo menos a resignação dos dominados. Uma ideologia extremamente difundida e insinuante, uma vez

que a classe dominante coloca à sua disposição os mais poderosos meios de difusão (SNYDERS, 1988, p. 43).

Aparentemente, a centralidade do termo “elaborado”, em sua compreensão acerca dos conteúdos escolares, dá indícios de que Snyders seja simpático à clássica dicotomia entre a alta e a baixa cultura. Nesse sentido, Silva (2000) alerta que este tipo de dissociação também dá margem à afirmação de assimetrias de poder e juízos etnocêntricos. Estes, por sua vez, podem agir como elementos legitimadores das assimetrias de poder existentes entre determinados segmentos socioculturais. Nos debates travados atualmente no campo educacional, o currículo, juntamente com outras formas de normatização burocrático-institucional aplicadas ao trabalho docente, tem sido alvo de inúmeras críticas engendradas, em sua maioria, no âmbito das teorias pós-estruturalistas. Boa parte destes esforços tem se direcionado à tarefa de desmistificar a falsa neutralidade destes ordenamentos, pondo a o nu seu caráter de terreno de disputa, no qual diferentes grupos se enfrentam a fim de afirmar seus respectivos interesses e projetos de mundo.

Quanto a isso, é fundamental (re)lembrar o contexto que deu sustentação à proposição de Snyders. Num período atravessado por acalorados embates entre diferentes perspectivas pedagógicas, uma vertente adquiria grande visibilidade no campo educacional: a Escola Nova. De modo sintético, podemos entendê-la como uma espécie de inversão no eixo das relações instituídas pelo modelo pedagógico tradicional: ao invés de conteúdos e objetivos de ensino selecionados de modo supostamente arbitrário e verticalizado, as situações de ensino operariam em função de tematizações voltadas, exclusivamente, às demandas e interesses afirmados pelos próprios alunos. Com isso, esperava-se minimizar os problemas sociais decorrentes do fracasso escolar, por meio da não-imposição de saberes “universais” a grupos diferenciados. Além disso, buscava-se atenuar o estado sofrível que fragilizava a relação dos educandos com as práticas de ensino vigentes.

Contudo, apesar de bem intencionado, o modelo pedagógico da Escola Nova se mostrou tão incompleto quanto aquele que almejava superar: se por um lado, a seleção dos saberes escolares perpetrada pela pedagogia tradicional desacordava-se com a realidade de seus alunos, e por isso contribuía fortemente para que muitos deles abandonassem a escola; por outro, a perspectiva escolanovista pecava devido à não introdução de novos conhecimentos no universo cultural de seus alunos,

mantendo-os, quase sempre, sabendo aquilo que já sabiam antes de passar pelos processos educativos. Ainda que as situações de fracasso fossem minimizadas, o papel formativo da escola se reduziria a ratificar aquilo que já era familiar ao educando, agregando pouca ou mesmo nenhuma consistência à sua formação.

Portanto, a pedagogia progressista precisa ser encarada, antes de tudo, como uma síntese das principais potencialidades incubadas nestas teorizações, na qual Snyders (1988; 1993) toma de empréstimo suas principais especificidades: da pedagogia tradicional, a oportunidade do acesso ao arcabouço cultural da humanidade; da pedagogia escolanovista, a preocupação com a maneira pela qual o seu alunado se relaciona com os conhecimentos escolares. O “elaborado”, por sua vez, não é sinônimo de prescrições fixas e enviesadas de saberes, valores e crenças, mas se exprime, sobretudo, enquanto processualidade, como um devir. No tópico adiante, nos deteremos mais sobre este aspecto.

Diante disso, nota-se que não é intenção de Snyders (1988) diminuir o mérito da cultura primeira, aceita em ambas as vertentes (socioantropológica e de massa), negando a sua relevância para a vida das crianças, jovens e adultos. Pelo contrário, realça a sua responsabilidade de promover a primeira “abertura do mundo”, por meio da qual, as novas gerações são capazes de se integrar à civilização, tornando-se parte de um coletivo. Além do mais, como já foi mencionado, ela é também é um terreno fecundo para as alegrias culturais.

Entretanto, o autor não deixa de sublinhar a dificuldade que a cultura primeira tem em lidar com as obras-primas culturais, em especial, com a tarefa de torná-las acessíveis a todos os grupos sociais, não somente em termos de oferta, mas também, e em especial, no que se refere às condições necessárias à sua apropriação. Diante disso, é atribuído à escola o papel de realizar a mediação entre a cultura primeira e a cultura elaborada, assegurando, de um lado, a fruição das alegrias culturais, e de outro, a promoção de saltos qualitativos no desenvolvimento de seus alunos.

## 2.6 A ALEGRIA ESCOLAR COMO CONTINUIDADE E RUPTURA

Em certo sentido, soa como plausível a hipótese de que a escola e seus conteúdos específicos (ainda) enfrentam sérias dificuldades em penetrar no universo cultural de seus alunos. Aparentemente, não

conseguem atingi-los com a mesma força e incisividade da cultura de massa. Aos olhos do alunado, a escola parece cada vez mais distante não apenas de seus modos de pensar e agir, mas da realidade como todo. Quando a cultura elaborada não acena com possibilidades de inserção na vivência cotidiana, tudo aquilo que se faz e/ou se aprende na escola passa a habitar um plano etéreo, inatingível e inconciliável com a experiência imediata.

São inúmeros os alunos ávidos por deixar o recinto para ir ao encontro do mundo cotidiano, pois este lhes parece o mundo ‘autêntico’; encontrar condutas, desejos e até mesmo idéias e palavras que não existem e não têm equivalente na escola. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa (SNYDERS, 1993, p. 120).

O descompasso existente entre as expectativas educativas do educando e os conteúdos socializados nos processos de ensino é um forte indício de que existem fragilidades na mediação cultural cumprida por essa instituição. Propensa a naturalizar a não-alegria escolar, este tipo de racionalidade se revela débil quando se trata de apresentar os jovens à sua contemporaneidade. Para Snyders (1993), o arcaísmo é uma das razões recorrentes para a configuração de quadros de insatisfação:

[...] os professores (e também os pais) tendem a apresentar aos jovens as idéias e os livros que lhes agradavam antigamente, quando tinham a mesma idade que eles. O círculo fechado da escola parece muito propício a tal passadismo, diante do que toda uma geração reclama o direito à originalidade, vive a novidade do seu mundo e reivindica ser diferente – e é disso que ela espera sua alegria (SNYDERS, 1993, p. 121).

Apoiando-se em projetos desenvolvidos em solo francês, Snyders (1993) discorre sobre algumas tentativas de aproximação entre a escola e as experiências da vida cotidiana. Segundo ele, a tônica desse tipo de empreitada costuma se inspirar nas lógicas operacionais próprias ao

mundo do trabalho, sobretudo naquelas que dizem respeito ao ramo corporativo. Pouco a pouco, Snyders (1993) percebeu que estas abordagens serviam – e provavelmente ainda servem – como fundamento para a preparação de várias simulações, nas quais os alunos enfrentam situações reais do cotidiano de diversas profissões, às quais devem corresponder de maneira fiel e competente, seguindo os protocolos e estatutos pertinentes a cada função.

De certo, ações como essa demonstram capacidade de trazer alegria aos jovens, ao passo em que minimizam os atritos entre as experiências educativas e a vivência extra-escolar. Ainda assim, Snyders (1993) se questiona a respeito da exata eficácia de iniciativas dessa natureza. A origem dessa desconfiança advém da premissa de que tais projetos, tendencialmente, resumem-se a reproduzir aquilo que já é feito em outros espaços, sem muito ou mesmo nada acrescentar a eles. Diante disso, o autor infere que a instituição escolar não deve se reduzir àquilo que a “realidade” oferece, devendo apegar-se também ao “irreal”, que nesse caso, aplica-se às obras-primas da cultura e às suas respectivas alegrias. São elas que permitem abordar o real em suas aberturas à manipulação, à criação e à superação; libertar-se da “segurança” oferecida por ele, e que em muitos casos se converte em rigidez, dureza, impossibilidade. Não se trata, portanto, de suprimir uma dimensão (realidade ou irrealidade) em detrimento da outra, mas de encontrar um equilíbrio entre elas, possibilitando a dissolução de suas respectivas incompatibilidades.

A escola [...] deve, como se diz, abrir-se mais para a vida, aproximar-se mais do mundo – mas também é essencial que ela se mantenha na sua alteridade: um lugar onde o que se escreve e o que se faz não tem consequência em relação à realidade; onde se pode proceder, em condições menos duras que as da vida, às primeiras abordagens da cultura e da alegria que lhes correspondem (SNYDERS, 1993, p. 138).

Ao se engajar numa relação mimética com a realidade, pautada no princípio da reprodução pura daquilo que já existe, a escola prescinde do contato com as obras-primas e, portanto, da sua própria especificidade. Consciente disso, Snyders argumenta que a escola deve se afirmar como um mundo diferente, onde necessariamente o real e o

irreal são conciliados de modo particular. A tensão entre essas dimensões, segundo ele, cumpre o papel de instigar os desejos de transformação/superação das condições atuais de existência.

Para vencer tal dicotomia, Snyders (1993) propõe a afirmação de uma relação de continuidade entre cultura primeira e cultura elaborada. Basicamente, este princípio consiste na criação de comunicação entre o aluno – seus gostos, valores, vivências, expectativas e problemas – e os conteúdos escolares, no intuito de diminuir os hiatos existentes entre as suas experiências intra e extra-escolar, e oportunizar ampliação do grau de abertura do indivíduo àquilo que lhe é ensinado. Essa complementaridade deve atuar como um elemento que apura e enriquece aquilo que é sentido, vivido e pensado pelo jovem.

A cultura primeira visa valores reais, fundamentais: em parte, ela os atinge, em parte, não o consegue: a cultura elaborada é uma chance muito maior de viver esses mesmos valores com plenitude, o que levará a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação esta que me parece colocar-se como síntese da continuidade e de ruptura (SNYDERS, 1988, p. 24).

Quando aproximada das ações de cunho pedagógico, a cultura primeira acena como porta de entrada para as alegrias culturais, permitindo reduzir, ou mesmo anular, o *gap* existente entre o mundo da escola e o mundo cotidiano, principalmente no que se refere ao vínculo entre o conhecimento e a realidade.

Ao discorrer sobre a continuidade, Snyders (1988) frisa o caráter estratégico da introdução e valorização da cultura primeira dos jovens no âmbito escolar. A esse respeito, o autor esclarece que ela é o combustível responsável por impulsionar o conjunto de ações próprias a esse grupo rumo às tão alegrias almeçadas. Para Snyders, o cerne da condição juvenil se concentra na convivência do indivíduo com seus pares, numa rede de relações mantidas pela ideia de pertença, e pela afinidade entre os integrantes, que se expressa mediante os mais variados esquemas de pensamento e atitudes – atualmente, muito associados ao termo “tribos”. Diante disso, há que se admitir que os jovens

[...] colocam expectativas enormes na vida de grupo, nos companheiros, no grupo de companheiros; uma de suas maiores alegrias,

encontram-na em viver entre jovens o mundo dos colegas; seja em classe, e é um dos sustentáculos que evocam sem cessar ('felizmente há os colegas'), embora então as relações sejam em parte impostas pela instituição, seja fora da escola – sobre modos mais ou menos organizados, desde o centro de férias, os lugares de animação, até os encontros na rua (SNYDERS, 1988, p. 26 e 27)

Os gostos e estilos de vida do jovem são a sua marca distintiva, fração irrenunciável da identidade de sua categoria. No interior da noção de continuidade, eles são apreendidos como linguagens mediante as quais esse sujeito profere suas crenças, valores e visões de mundo, que, por sua vez, devem reverberar, isto é, adquirir reconhecimento entre as práticas de ensino, sob pena de afirmar, ao invés de dissolver, o fosso existente entre a cultura primeira e a cultura elaborada. Sem o esforço de equacionar essa alteridade, as experiências de professores e alunos dificilmente poderão coincidir. Os atos educativos manter-se-ão como esforços predominantemente impositivos, ao invés de se consolidarem como incentivos à produção autônoma de sentidos e significados.



Figura 2 – Continuidade na aula de Biologia<sup>22</sup>

Neste ponto, convém recordar que a cultura primeira, apesar de uma via mais acessível para a alegria, é também limitada, pois possui um potencial restrito de expandir as mesmas satisfações que se dispõe a desencadear. Logo, não basta que os conteúdos culturais escolares abram-se ao diálogo com o alunado e suas experiências ordinárias, buscando encerrar-se nela, dado que a “[...] educação não se reduz a um

<sup>22</sup> Fonte: <http://contratemposmodernos.blogspot.com/2011/11/high-school-comics-aula-e-inutil.html>

desenvolvimento do que já estava latente, a uma aquiescência às forças espontâneas do ser” (SNYDERS, 1993, p. 162). Ao obter sucesso na tarefa de estabelecer a continuidade cultural, deve-se proceder ao estado para o qual estão propensas as obras-primas: a ruptura. Este acontecimento deve trazer à consciência dos alunos o entendimento que

[...] existem coisas que ultrapassam e até mesmo transcendem o habitual. Que [eles] percebam que existem grandes obras, grandes ações, grandes personagens – muito acima do que se faz diariamente. Choque, atração do choque, atração pelo que passa das medidas ou, pelo menos, das minhas medidas. A continuidade é a valorização da vida, da pessoa, da cultura dos alunos. A ruptura é a confiança nas obras-primas e no papel da escola de modo que o aluno não fique alheio a elas (SNYDERS, 1993, p. 161).

A ruptura resulta do encontro com os conhecimentos escolares, através dos quais o aluno, que já se deixou afetar pelo processo de ensino, mediante o estabelecimento da continuidade, poderá agregar novos elementos à sua compreensão do mundo, tornando-a mais complexa, crítica, ampliada. Como sugere o termo, deve haver uma espécie de desate temporário no elo que mantém o indivíduo ligado à sua cultura primeira, permitindo a ele se distanciar dela, tornando-a objeto de apreciação. Este esforço deve facilitar o processo de integração de novos componentes à sua atual rede de saberes e experiências.

A alegria da cultura elaborada é a alegria de ampliar minhas aquisições sem as trair: adquirir uma visão junto dos problemas e das tarefas; fazer aparecer os elos entre o que vejo, o que penso viver – e os acontecimentos que atravessam o mundo. E assim, apreendo mais dados e os apreendo com mais acuidade, pois eles iluminam-se uns pelos outros. E ao mesmo tempo, sou preocupado por mais, participo mais, é assim que posso esperar compreender meu lugar, encontrar e tomar o meu lugar (SNYDERS, 1988, p. 51).

Em face do raciocínio exposto, é cabível deduzir que a unidade entre continuidade e ruptura precisa cumprir uma função catártica. Para Abbagnano (2007), a catarse é a “[...] libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba ou corrompe” (ABBAGNANO, 2007, p. 120). Mesmo não sendo dissidências de uma suposta natureza humana, as aquisições culturais acabam, erroneamente, por assumir uma conotação apriorística, quando na verdade, o papel cabível a elas no âmbito dos processos pedagógicos é o de criar as condições favoráveis à catarse – tais como a estranheza, o espanto e tantos outros tipos de inquietação. Para que seja possível intensificar o seu ritmo de desenvolvimento, o ser humano precisa sofrer abalos, ser desestabilizado, abandonar a inércia e a quietude de sua zona de conforto. Ao deixá-la, fica exposto a contatos (encontros) com diferentes tipos de agente, que podem lhe afetar de modos variados, não o deixando retornar à sua composição original. Ou seja, ele é literal, mas positivamente “corrompido”.

Mesmo assim, há que se ter cautela ao conduzir ou proporcionar esse tipo de experiência, pois,

Pode acontecer de o sentimento de ruptura ser tão forte que a continuidade não fica mais salvaguardada [...] O universo da cultura e da arte correria o risco de servir simplesmente como compensação, como suplemento de alma ao mundo cotidiano, que abandonaríamos à sua própria sorte, afirmando que não possível melhorá-lo (SNYDERS, 1993, p. 165).

Ainda que a continuidade crie canais de comunicação entre os conhecimentos de professores e alunos, e que a ruptura, valendo-se dessa intercambialidade, instigue o amadurecimento de uma nova forma de viver baseada na cultura elaborada, este encadeamento não alcança a plenitude, caso não culmine numa reconstrução dos esquemas de ação, pensamento e percepção do educando. Logo, a

[...] cultura não é uma soma de conhecimentos, um conjunto de obras a admirar, amar, degustar, mas simultaneamente obras e um modo de vida e a procura de novos modos de vida; são os modos de vida inovadores [que] permitem tirar das obras toda força de inovação que elas contêm,

reciprocamente; é apoiando-se nas obras inovadoras que se vai fortificar os novos modos de vida (SNYDERS, 1988, p. 68).

## 2.7 – EM SÍNTESE

A alegria é a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior, resultante de um encontro entre “corpos”, no qual ocorre uma afetação (mútua ou unidirecional) que gera o aumento na potência de agir. Tal estado atua como uma espécie de impulso, que incita a busca por novos encontros, através dos quais esta potência de ação avivada, esta alegria, possa se expandir ainda mais. Partindo deste postulado, a alegria escolar pode ser considerada como a consequência do encontro entre o “corpo-aluno” e os “corpos-culturais” sob a responsabilidade dessa instituição. A condição para tal sensibilização é a coincidência inicial (a continuidade) entre a cultura primeira do educando e as ações pedagógicas do educador, que nesse caso devem invocar algumas das alegrias já consagradas no atual nível de consciência do aluno. Este é o estímulo necessário para que ele (o aluno), envidado pela satisfação já conquistada, lute para perpetuá-la, estendê-la.

Em face ao esgotamento de fontes conhecidas de alegria, o educando deve ir ao encontro de meios outros, no intuito de manter vivo seu estado de contentamento. Estes, por sua vez, exigirão dele um investimento, no sentido de irradiar sua “teia” cultural, a fim de expandi-la, e assim alcançar o seu objetivo. Nesta conjuntura, a intervenção escolar se faz determinante, pois, ao socializar os conteúdos culturais orientados pelo norte das obras-primas, garante o desenvolvimento de seu alunado, oferecendo a ele os subsídios necessários para a ampliação de sua rede de saberes, e junto com ela, do conjunto de caminhos disponíveis para a alegria.

É importante salientar também que a abertura dialógica à cultura elaborada pode, de modo paradoxal, acarretar numa “quebra” no ciclo de (re)produção da alegria. Ao se agregarem à estrutura de compreensão encarnada pelos sujeitos, esses novos integrantes devem perturbá-la, impelindo-a a se reorganizar, de acordo com a introdução dos elementos até então desconhecidos. Mesmo diante das situações de não-alegria, resultado eventual de sua ocorrência, a ruptura ainda se faz necessária, posto que atua como mecanismo capaz de fornecer a base essencial para a descoberta de novos tipos de alegria.

Se por um lado, é pela continuidade cultural que o educando alcança a satisfação que já lhe é familiar, ampliando sua potência de agir a um estado predefinido por seu arcabouço de experiências culturais, por outro, é por meio da ruptura que este indivíduo se instrumentaliza para a tarefa de levá-la mais além, adiando o seu fim. Com isso, percebe-se que nas obras de Georges Snyders, a alegria não assume o status de função inata, etérea ou imutável. Tais reflexões são perpassadas pela premissa de que a possibilidade de se alegrar com algum tipo de encontro (nesse caso, com as obras-primas) não é um dado *apriori*. Sem dúvida, os seres humanos já nascem aptos a ela, isto é, dotados da “aparelhagem” necessária à fruição desse tipo de contentamento. Não obstante, os processos de constituição do sistema causal da alegria cultural, estão diretamente vinculados aos tipos de socialização aos quais os indivíduos são submetidos ao longo de suas existências.

Ao figurar entre as instâncias implicadas nesta configuração, à escola também cabe a responsabilidade de ensinar a e por meio da alegria, sem com isso prescindir de sua função original: garantir o acesso das novas gerações aos principais bens do legado cultural humano, democratizando-o. Acima de tudo, trata-se de reconhecer que esta instituição detém um papel fundamental na formação dos sujeitos, mas que nem por isso pode se furtar de reconhecer a legitimidade das demais esferas constitutivas da vida cultural de seus educandos, mantendo com elas um diálogo contínuo e fecundo.

### **3 CAPÍTULO II – JÁ NÃO SOMOS MAIS OS MESMOS: DA FORMAÇÃO DO SUJEITO À CIDADANIA NO CENÁRIO DA CULTURA DIGITAL**

Este capítulo tem o objetivo de circunscrever a problemática educacional no âmbito de um dos mais proeminentes fenômenos culturais da contemporaneidade: as mídias e novas tecnologias de informação e comunicação. No decorrer das próximas páginas, serão explicitados alguns dos aspectos que dizem respeito ao seu processo de generalização, às formas de participação cultural que inauguram, e às suas implicações na formação das novas gerações. Por fim, são tecidas considerações acerca da mídia-educação, entendendo-a como campo responsável por promover as obras-primas, as continuidades e rupturas específicas a esta forma cultural.

#### **2.1 CULTURA, IDENTIDADE e COMUNICAÇÃO**

“Quando a imagem de Nelson Mandela pode ser mais familiar para nós que o rosto do nosso vizinho de porta, [é sinal de que] alguma coisa mudou na natureza de nossa experiência cotidiana.”

(Anthony Giddens)

Entre as estratégias mais adequadas para iniciar a discussão envolvendo a cultura primeira, optamos pela interlocução com a categoria identidade. Por entender que a tarefa de afirmar práticas pedagógicas e conteúdos que estejam em continuidade com ela demanda um (re)conhecimento prévio dos códigos, valores e visões de mundo que compõem o universo do educando, e sustentam o seu pertencimento a um determinado segmento cultural, cremos que tal noção possa nos auxiliar na ponderação acerca da problemática anunciada. Além disso, a clareza acerca dos sistemas de significado que tecem as malhas identitárias pode contribuir também na formulação de ações específicas voltadas à ruptura cultural.

Desde já, admite-se que o conceito de identidade está longe de ser unívoco, ou mesmo consensual entre os pesquisadores do ramo. Na verdade, suas origens e inserções nos remetem a diferentes disciplinas, que transitam entre os domínios das ciências humanas e sociais: da Psicologia, com seu enfoque sobre a dimensão mental da constituição do

sujeito, à Sociologia e Antropologia, cujo interesse se volta aos processos de configuração de grupos específicos, de seus respectivos comportamentos, assim como do papel das instituições em sua manutenção. Em boa medida, é justamente essa diversidade o que torna os debates sobre a identidade um terreno fértil para todo o tipo de atrito, afastando-nos cada vez mais de uma resposta definitiva.

Em meio a essa controvérsia, vimos como interessante a perspectiva de Stuart Hall (2006), cujas contribuições contemplam aspectos gerais da construção identitária, tangenciando, pela via dos processos culturais, os aspectos subjetivos e sociais de sua composição. De início, o autor esclarece que este esforço se insere num contexto de transição paradigmática, no qual, ideias e premissas que tem historicamente regido a definição do termo, encontram-se em intensa revisão. Em certo sentido, afirma ele, isto se deve à sobreposição de importantes rupturas epistemológicas<sup>23</sup>, que, entre outros desdobramentos, tem abalado a hegemonia das noções iluminista e sociológica de sujeito. Hall argumenta que, enquanto estas concepções, no geral, conferem à unidade e estabilidade o posto de eixos sustentadores das identidades subjetivas e sociais, na modernidade tardia, tais princípios cedem espaço à fragmentação e à descentração.

Naturalmente, esta transformação não se deve unicamente à ascensão de novos fundamentos teórico-conceituais, mas igualmente à consolidação de novas formas sociais que escancaram a pluralidade de referências intrínseca à vida civilizada:

As sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pela ‘diferença’: elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é por que elas são unificadas, mas porque seus

---

<sup>23</sup> Entre as principais contribuições para este movimento de desconstrução, o autor enuncia: a crítica ideológica de Karl Marx; a arqueogenealogia de Michel Foucault; a psicanálise de Sigmund Freud; a ideia de língua como sistema social, lançada por Ferdinand de Saussure; e as lutas sociais do movimento feminista – que embora não seja uma corrente necessariamente “teórica”, promoveu grandes rupturas no que se refere à dualidade entre o público e o privado, ao escancarar a lógica opressora vigente no interior dos lares, tornando as relações domésticas, antes entendidas como fração íntima da vida dos indivíduos, parte da esfera e das lutas políticas.

diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. (HALL, 2005, p. 17).

Se em outrora fatores como a classe socioeconômica e a filiação a um determinado estado-nação foram preponderantes nesse tipo de determinação, hoje, essas mesmas dimensões dividem, quase nunca de maneira harmônica, espaço com os novos papéis sociais trazidos à baila no jogo das identidades. A princípio, os novos lugares reconhecidos por esta expansão estão associados a fatores como gênero, sexualidade e etnia. De todo o modo, dependendo do contexto de inserção dos indivíduos em questão, outras variáveis podem entrar em ação<sup>24</sup>. Embora exija um trato mais cuidadoso, atento às várias raízes do processo, interessa-nos pensar sobre um aspecto específico que se revela fortemente implicado na configuração deste cenário: a **globalização**.

Apesar da crescente visibilidade adquirida ao longo das últimas décadas, sabe-se que a globalização não é um fenômeno tão recente quanto as suas discussões dão a entender. Como admite o próprio Hall (2006), a expansão global é um princípio intrínseco à lógica do capitalismo, e como tal, há indícios de que está em marcha desde a formação do referido modo de produção. A esse respeito, Octávio Ianni (2001) esclarece que a economia política é o pilar que sustenta a globalização: movido pelo impulso de acumulação do capital, este processo se alimenta da integração assimétrica entre mercados de grande e pequeno porte, que tende a perfurar a fronteira dos estados nacionais, abrindo caminhos para o intercâmbio (parcial, irregular ou mesmo unilateral) de mercadorias provenientes de diferentes regiões do mundo. O autor ressalta que, embora apareça sob a aura de novidade, a afirmação das economias-mundo se inspira em ideários expansionistas, tais como o colonialismo, o imperialismo e o mercantilismo, que já remontam aos primórdios da modernidade – ou mesmo, ao próprio início da vida civilizada.

---

<sup>24</sup> Segundo Canclini (2009), aspectos como grau de instrução (analfabeto/escolarizado/graduado), nível etário (criança/jovem/idoso) e localização (urbana/rural), também têm se mostrado muito influentes nos estudos mais recentes envolvendo a questão do multiculturalismo.

Base para o estabelecimento de acordos transnacionais, a ampliação das malhas comerciais entre países foi – e ainda é – um processo fortemente atrelado às condições técnicas para a circulação de mercadorias. A princípio, ao tornar viável a utilização de máquinas e veículos de transporte mais eficientes, a descoberta de novas formas de energia, traço marcante das diferentes etapas da Revolução Industrial, foi o pontapé inicial para tal reordenamento no plano das dinâmicas de troca. Por meio dela, as relações entre tempo e espaço adquiriram um novo status, no qual, o mundo se apequena no compasso do avanço técnico-científico.

Diante dessas informações, pode-se entender o porquê de estudiosos como Roger Silverstone (2005) sugerirem cautela ao se discorrer sobre os marcos históricos associados à suposta gênese da globalização. Segundo ele, não é seguro atribuir a responsabilidade pela intensificação deste movimento a um conjunto restrito de fatos recentes, desconsiderando a complexa trama de determinações que nos remete a um passado não tão próximo. Mesmo assim, também não nega o papel vital cumprido pela técnica ao longo dessa trajetória:

Transporte e comunicação. Viagem, comércio e império. Ferrovia, telégrafo, telefone, rádio, cinema, televisão, Internet, unindo modernidade e globalização: do vapor às válvulas, aos transistores, aos chips. Um processo contínuo de dominação, extensão e abstração, à medida que a tecnologia progressivamente reduz o globo. O que agora definimos como globalização e o que agora anunciamos como um admirável mundo novo liberado pelas maravilhas do eletrônico e do digital têm uma história. Uma história da máquina, uma história das instituições e indústrias que cresceram em torno da máquina e uma história das coisas, das pessoas, das notícias, das imagens, das idéias, dos valores que eram transmitidos pela máquina. E, pelo fato de a globalização ter uma história, devemos ter o cuidado de não a atribuir exclusivamente à condição pós-moderna. (SILVERSTONE, 2005, p. 198-199).

Além de ressaltar o papel fundamental cumprido pelos recursos técnicos de baixa sofisticação, esta passagem também nos provoca a pensar sobre as funções desempenhadas pelos aparatos comunicativos, no tocante ao ensejo às transações de nível planetário. Nesse sentido, presume-se que as distinções entre meios de “comunicação” e meios de “transporte” não parecem tão evidentes. Pelo menos assim atestam Michèle e Armand Mattelart (1999), ao declarar que, desde a segunda metade século XVIII, período em que o liberalismo econômico ganha fôlego na cena europeia, ambos os sistemas têm exercido função central na unificação e no fortalecimento das economias (inter)nacionais. Inspirado na mecânica de funcionamento do corpo humano, este modo de organização se destaca pela importância que dá à coordenação rigorosa entre os trabalhos desempenhados por diferentes setores – entendidos como “órgãos” e “aparelhos” –, em prol da integridade e prosperidade do estado-nação (o organismo):

Neste sistema total, a comunicação é componente básico dos dois aparelhos “orgânicos”, o distribuidor e o regulador. À imagem do sistema vascular, o primeiro (estradas, canais e ferrovias) assegura o encaminhamento da substância nutritiva. O segundo assegura o equivalente da função do sistema nervoso. Torna possível a gestão das relações complexas entre um centro dominante e sua periferia. É o papel das informações (imprensa, petições, pesquisas) e do conjunto dos meios de comunicação pelos quais o centro pode “propagar sua influência” (correio, telégrafo, agências noticiosas). Os informes são comparados a descargas nervosas que comunicam um movimento de um habitante de uma cidade ao de outra. (MATTELART e MATTELART, 1999, p. 17).

Além de interesses econômicos, a globalização também possui uma faceta inerentemente cultural. Na verdade, quando encarada por este viés, é comum que o fenômeno assuma outras denominações, tais como aquela defendida por Renato Ortiz (1994), na qual o termo “globo” cede lugar ao termo “mundo”: referimo-nos, mais precisamente, ao que o autor entende por mundialização da cultura. A este respeito, é importante destacar a função intersticial cumprida pelas indústrias

culturais, entendidas como vetores ativos da lógica capitalista, que agem sobre as produções simbólicas humanas, de modo a alinhá-las às lógicas de produção em série e à mercantilização. Ocorre então, a intensificação da clivagem entre os bens materiais e os bens simbólicos.

Hall (2006) argumenta que este tipo de apropriação se mostra decisivo no processo de formação das identidades sociais da contemporaneidade: ao despojar as culturas nacionais de sua histórica hegemonia, a cultural global tem condições de entrar em contato direto com as culturas locais. Estas, por sua vez, ao obter acesso a novos conjuntos de significados, isto é, a novas fontes de identificação (crenças, valores, comportamentos e visões de mundo) que ultrapassam os limites geográficos e ideológicos de seus estados-nação, são capazes de ampliar o número de arranjos identitários ao alcance de seus integrantes. Balizados pela norma do consumismo planetário, tais fluxos culturais, afirma o autor, também abrem espaço para o compartilhamento de identidades entre comunidades alojadas em espaços-tempos longínquos, cujas interfaces são engendradas pelos mercados intercontinentais de significados:

As pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do 'terceiro mundo', podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV ou de rádios portáteis, que as prendem à 'aldeia global' das novas redes de comunicação (HALL, 2006, p. 74).

As noções de espaço e lugar, antes consideradas indissociáveis, hoje parecem divorciadas, uma vez que boa parcela das práticas sociais cotidianas parecem não mais depender (essencialmente) da presença encarnada num *locus* fisicamente demarcado. Com o avanço e a proliferação dos sistemas ubíquos de telecomunicação, as zonas de abrangência dos produtos culturais mundializados se expandem no ritmo das transmissões radio-televisivas, das projeções cinematográficas e das trocas de mensagens instantâneas online. O mundo passa a ser o horizonte de referência cultural de todos os povos sob o toldo da globalização e da mundialização.

Obviamente, o intercâmbio cultural entre o global e o local não é, sob o ponto de vista da construção identitária, um movimento simétrico e igualitário: oscila entre a dissolução e a afirmação das singularidades. De um lado, estão as indústrias culturais, movendo esforços na tentativa de generalizar significados estereotipicamente convertidos à lógica comercial; de outro, estão os grupos minoritários que, em resposta a esta tendência homogeneizante, resistem a tais introjeções, (re)afirmando traços particulares de sua comunidade, tais como histórias, crenças e demais tradições. Esta tensão interfere de forma determinante na constituição das experiências cotidianas, sejam elas individuais ou coletivas – ainda que tal influência não seja totalmente consciente aos seus implicados:

A percepção que temos de nosso lugar no mundo depende, é claro, de como vivemos nele e de como o vemos. A esse respeito, arrisco dizer que estamos constantemente nos movendo para fora e dentro da cultura global. Passamos de estruturas locais de referência, da ordinariedade do dia-a-dia, da vizinhança, do local, para tempos e espaços que têm uma referência e definição mais extensas. Fazemos isso no trabalho e no lazer. No espaço físico e simbólico. Por vontade própria ou sob ameaça. E nesses movimentos, os movimentos de indivíduos e grupos, estamos constantemente reivindicando o direito de ser nós mesmos, reivindicando identidade, uma parte do pouco que sobra dos bens globais comuns. Invasores, violadores, terroristas, todos. E algumas vezes com sucesso. (SILVERSTONE, 2005, p. 202-203).

Em face da indefinição e do desenraizamento que cada vez mais caracterizam o sujeito hodierno, parece-nos arriscado certificar o domínio de determinados caracteres e nichos culturais sobre outros, uma vez que a vivacidade do jogo das identidades inevitavelmente tornaria efêmero qualquer juízo a esse respeito. Por isso mesmo, soam como inviáveis as tentativas de especificar a pretensa “substância simbólica” intrínseca à “cultura primeira” dos indivíduos em questão, sejam quais forem os seus contextos de origem. A miríade de matrizes identitárias que se deslocam pelo território global cria novas formas de

pertencimento híbridas e desterritorializadas, que, por seu turno, põem sob desconfiança os esforços que almejam a circunscrevê-las. Diante disso, faz-se obrigatória a indagação: quais seriam, então, os enfoques de maior fecundidade nesse cenário?

Em meio a este impasse, Silverstone (2005), novamente, oferece um conselho de grande valia:

Nossa capacidade de nos conectar, nos comunicar, nos informar, nos entreter, de modo instantâneo, insistente e intenso em qualquer lugar e em todo lugar tem profundas consequências sobre nosso lugar no mundo e nossa capacidade de compreendê-lo. Se ainda não tínhamos uma, aqui está uma ótima razão para estudar a mídia, por seu papel nisso tudo, na possibilitação e na transformação de relações sociais e culturais no palco do mundo, e em sua significância para nós enquanto cuidamos de nossas atividades diárias nesse mundo (SILVERSTONE, 2005, p. 199-200).

Ao se consolidar como um dos principais pivôs da exacerbação dos processos de circulação e diferenciação sociocultural, as mídias, de forma paradoxal, também atuam como pontos de convergência para toda essa diversidade. No enfrentamento entre modos de identificação díspares (local e global), sua presença é um componente vital na interação entre diferentes nichos de significado: seja como instância que amplia feixes de troca, seja como entidade que referenda hierarquias e assimetrias de poder. Enfim, na medida em que se confirmam como plataformas, isto é, vias de acesso a horizontes culturais até então inalcançáveis – ao menos, por meio das formas de sociabilidade tradicionais – e, em certo sentido, inevitáveis, as mídias propagam sua presença ao longo de todo o território terrestre, moldando(-se a) práticas e comportamentos variados, que por sua vez, também integram as identidades daqueles que os perpetuam.

### 3.2 – MÍDIAS, PARTICIPAÇÃO CULTURAL E CIDADANIA

Num período em que as desigualdades existentes entre os povos, sejam elas de ordem material ou imaterial, parecem distantes de uma dissolução, seria uma atitude imprudente recorrer aos lugares comuns

que, com frequência, subentendem a presença generalizada das mídias na vida e na rotina de todos os habitantes do planeta. Obviamente, a complexidade do tema implica cautela no trato de suas questões essenciais, demandando leituras detidas acerca das contradições usualmente submersas nos discursos otimística e pessimisticamente totalizantes. Ademais, a importância desse tipo de medida aumenta conforme tais debates se direcionam às regiões em desenvolvimento, tais como a América Latina.

Sobre este território, em particular, Jesús Martín-Barbero (2009) adverte acerca das incongruências criadas por seus respectivos movimentos de modernização, entre os quais, diga-se de passagem, figuram aqueles que possuem relação direta com os sistemas e redes de telecomunicação. Por conta do já mencionado movimento de globalização, que sistematicamente eleva a pressão exercida por organismos multilaterais<sup>25</sup> sobre estados e governos, tais esforços têm se traduzido fundamentalmente sob a forma de investimentos em setores “estratégicos” para o progresso nacional. Esta tendência se mostra altamente controversa, ao passo que os critérios responsáveis pela classificação e demarcação dessas mesmas zonas de interesse oscilam entre os desígnios da economia mundial, e as necessidades imediatas que emergem dessas populações. Em função disso, a proeminência dos ramos de atividade filiados à Comunicação, diz ele,

“[...] resulta desproporcionada e paradoxal em países como os nossos, com necessidades básicas insatisfeitas no âmbito da educação ou da saúde, e onde o crescimento da desigualdade atomiza nossas sociedades, deteriorando os dispositivos de *comunicação*, isto é, de coesão política e cultural” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 12).

Mesmo em face a esse tipo de descompasso, nota-se que sob panos de fundo como este também têm amadurecido novos sentidos e perspectivas para a cidadania. Ou melhor, despontam novas vias de fortalecimento da participação popular nas instâncias em que tramitam os temas de interesse regional, nacional ou mesmo mundial. Entretanto, tais contrapartidas ainda não parecem estar plenamente consolidadas, seja no plano político, seja no plano cultural. Em alguns casos, elas

---

<sup>25</sup> Dentre os mais representativos, estão o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

sequer foram identificadas, fato que as converte em pretensas possibilidades, mas que ainda estão inertes ou pouco operacionais. Por isso, como forma de ampliar e ao mesmo tempo fundamentar a discussão, vemos como necessária a apresentação de algumas noções básicas concernentes àquilo que daqui em diante será entendido por “mídia”. Além disso, é preciso contextualizá-la em relação ao seu paradigma emergente, que, para todos os efeitos, consiste no paulatino deslocamento da hegemonia dos meios de comunicação de massa para as chamadas mídias digitais.

De início, em relação à questão conceitual, esclarecemos que o termo “mídia” detém uma composição plurifacetada, agregando em seu cerne um conjunto variável de significados. Face à dissonância entre concepções que prevalece nas discussões do ramo, uma das principais alternativas tem sido a observação dos principais sentidos que cercam seus usos habituais. Assim fez o norte-americano Clay Shirky (2011), que chegou à conclusão de que a mídia costuma ser evocada para aludir a três ideias distintas – mas que de certo modo também estão articuladas: a) uma **instituição**, empresa ou organização; b) os **produtos** resultantes de sua atividade; c) os **aparelhos** e as plataformas por onde estes se disseminam – e que ainda assim não deixam de ser tão “produto” quanto aquilo que fazem circular.

No intento de ilustrar seu raciocínio, o autor se vale do seguinte exemplo:

Tomemos como referência a televisão, que codifica sons e imagens em movimento para a transmissão pelo ar e, mais recentemente, a cabo, para uma subsequente reconversão em imagens e sons, utilizando um dispositivo de codificação especial. Qual é o nome do conteúdo assim transmitido? Televisão. E do aparelho que exhibe imagens? É uma televisão. E as pessoas que preparam esse conteúdo e enviam o sinal resultante – em que indústria trabalham? Na televisão, é claro. As pessoas que trabalham na televisão fazem televisão para a sua televisão (SHIRKY, 2011, p. 51).

Além da polissemia, a mídia também carrega uma forte conotação histórica, o que de acordo com Silverstone (2005), confere a ela o status de processo, devir. Seja qual for a dimensão em foco

(atividade, conteúdo ou aparelho), suas manifestações estão sempre condicionadas pelas determinações técnicas, culturais e políticas, inerentes às suas coordenadas espaço-temporais: “a mídia está mudando, já mudou, radicalmente. O século XX viu o telefone, o cinema, o rádio, a televisão se tornarem objetos de consumo de massa, mas também instrumentos essenciais para a vida cotidiana.” (SILVERSTONE, 2005, p. 17). Todas estas transformações interferem naquilo que o autor denomina de “textura” da experiência, ou seja, nas maneiras pelas quais as pessoas concebem, interpretam e (re)constróem a realidade, bem como nos modos pelos quais (inter)agem com seus pares no mundo social.

Este fato dá a entender que a mídia tem participação ativa sobre a configuração de aspectos elementares da vida diária, entre os quais, encontra-se o nosso senso comum, ou, como expressa Marilena Chauí (2000), nossas crenças silenciosas. Em virtude disso, Silverstone (2005) acredita que esta seja a dimensão de nossa existência em que mais se projetam as ações da mídia, e como tal, deve servir de base inteligível (chave de leitura) para a análise dos fenômenos vinculados aos meios de comunicação. A mídia se alimenta do senso comum, dele faz seus alicerces, utiliza-o como ponto de partida, fio condutor para suas intervenções. Do mesmo modo, ao obter acesso ao imaginário de seu público, está habilitada a fornecer a ele novos significados e representações, que poderão ser decodificados com a ajuda de outras produções simbólicas – algumas delas até de sua própria autoria. Ainda que não estejam dispostos numa relação de causa-efeito, estes intercâmbios abastecem os sujeitos de referências, através dos quais vários comportamentos e modos de pensar lhes são inculcados.

Ainda assim, o determinismo não é, ao menos sob a ótica do autor, uma boa conselheira para aqueles que se enveredam por este campo de investigação:

A mídia nos deu palavras para dizer, as idéias para exprimir, não como uma força desencarnada operando contra nós enquanto nos ocupamos com nossos afazeres diários, mas como parte de uma realidade de que participamos, que dividimos e que sustentamos diariamente por meio de nossa fala diária, de nossas interações diárias (SILVERSTONE, 2005, p. 21).

Ainda no que se refere à questão conceitual, devemos estar cientes de que, apesar de aparentemente aceitáveis, as definições de mídia sustentadas unicamente pela tríade produtor-conteúdo-consumidor vêm perdendo seu potencial de análise. O peso deste desgaste se eleva na medida em que os veículos de massa (como a TV, o Rádio e o Cinema), marcados por seu modelo notadamente unidirecional e assimétrico, passam a dividir espaço com novas formas de comunicação, cujas principais características desestabilizam clássicas relações de poder, ao criar condições de possibilidade para interações dialógicas e isonômicas: “Enfrentamos agora o fantasma de mais uma intensificação da cultura midiática pelo crescimento global da internet e pela promessa (alguns diriam ameaça) de um mundo interativo em que tudo e todos podem ser acessados, instantaneamente” (SILVERSTONE, 2005, p. 17).

Vale ressaltar ainda que os sistemas de comunicação inaugurados pelo cinema e, posteriormente, aprimorados pela televisão, já haviam promovido transformações de grande envergadura dentro do próprio modelo massivo. De acordo com o sociólogo Manuel Castells (1999), a expansão de ambos implicou no reordenamento de domínios linguísticos que há séculos se mantinham soberanos na regência dos fluxos informacionais de tipo “um para muitos”, de modo a deslocar o eixo de suas trocas simbólicas dos sistemas alfabéticos, para os signos audiovisuais. O autor assume que a suposta superioridade das letras em relação às imagens e sons existe desde o século VII a.C., período que coincide com a criação dos primeiros sistemas formais de letras e fonemas. Entretanto, com o advento da prensa tipográfica, fato que imortalizou o nome do alemão Johannes Gutenberg, foi ratificada a sua centralidade para a formação do cidadão moderno: com o acréscimo no potencial de reprodução de obras clássicas – até então acessíveis apenas para os membros do clero e de uma seleta fatia da nobreza –, e com o consequente desenvolvimento de ramos de atividade como a imprensa, as capacidades de ler e escrever foram elevadas ao posto de principais vias de acesso ao patrimônio cultural humano.

Ao versar especificamente sobre a condição infantil, o britânico David Buckingham (2007) explica que, sob o prisma da acessibilidade, um dos grandes diferenciais das mídias audiovisuais, em relação aos seus predecessores, foi a suspensão das restrições impostas aos indivíduos não alfabetizados. A esse respeito, destaca que a educação (escolar), enquanto principal requisito para adentrar o universo “letrado”, tardou para ser assumida como direito universal, destoando do

acelerado avanço testemunhado em campos como o Jornalismo e a Literatura. Em decorrência disso, por mais que o custo da disseminação de informações tenha sido reduzido drasticamente, somente os segmentos da elite escolarizada dispunham das habilidades de decodificação exigidas pelas mensagens presentes na mídia impressa, enquanto o restante da sociedade permaneceu à margem de tal universo simbólico, por conta de sua inaptidão linguística.

Graças à evolução dos sistemas de transmissão via satélite e ao barateamento dos aparelhos domésticos, a televisão pôde se transformar numa alternativa viável para reduzir a desigualdade de acesso existente entre esses grupos. Para Castells (1999), isso foi o suficiente para que a mídia, em sua recém constituída forma de organização, se convertesse, em definitivo, no epicentro cultural de nossas sociedades – ainda que essa preponderância tenha sido compartilhada com outros veículos tradicionais:

O padrão comportamental mundial predominante parece ser que, nas sociedades urbanas, o consumo da mídia é a segunda categoria de atividade depois do trabalho e, certamente, a atividade predominante nas casas. Essa observação, no entanto, deve ser avaliada para o verdadeiro entendimento do papel da mídia em nossa cultura: ser espectador/ouvinte da mídia absolutamente não se constitui uma atividade exclusiva. Em geral é combinada com o desempenho de tarefas domésticas, refeições familiares e interação social. É a presença de fundo quase constante, o tecido de nossas vidas. Vivemos com a mídia e pela mídia (CASTELLS, 1999, 418-419).

A paixão latino-americana pelas telenovelas, tema recorrente nas obras de Martin-Barbero (2009), é apenas um dos sintomas deste movimento de popularização. Até mesmo no Brasil, país em que cerca de 90% da população não adentra espaços de circulação cultural fundamentais<sup>26</sup>, o consumo midiático doméstico se afirma como afazer

---

<sup>26</sup> Segundo dados apresentados pelo então secretário executivo do Ministério da Cultura (MINC), Alfredo Manevy (2010), este percentual corresponde à parcela da população que não frequenta museus, teatros, galerias de arte ou mesmo salas de cinema.

soberano – à sombra apenas do trabalho, evidentemente. Shirky (2011) concebe esta predileção como resultado da combinação entre as qualidades intrínsecas aos meios audiovisuais e as peculiaridades históricas do período em que estes ascenderam. Entre os elementos mais relevantes nessa conjuntura, o autor aponta: a) a diminuição das jornadas de trabalho; b) a elevação nas taxas médias de expectativa de vida; c) o (consequente) aumento no tempo livre disponível para as práticas extra-profissionais; d) a crescente “suburbanização” dos aglomerados urbanos; e) o menor custo físico e mental do processamento informações sob a forma de imagem e som, em relação a atividades clássicas de lazer como a leitura e a organização de encontros sociais face a face.

Mesmo alavancando todas essas transformações, o paradigma consolidado pela mídia televisiva, em parceria com o cinema e as rádios, não perfurou uma convenção inerente à própria comunicação massiva: o abismo entre produtores e consumidores. De certo, a inteira passividade do espectador diante da assimilação de mensagens midiáticas não é mais encarada como uma premissa inequívoca, uma vez que se multiplicam as investigações reconhecendo a existência de dimensões ativas nos processos de recepção<sup>27</sup>. Tal mudança enfraquece as teses acerca do indivíduo como “tabula rasa”, reconhecendo a sua autonomia relativa, conferindo-lhe, por consequência, o poder de criação. No entanto, esta capacidade tende a se limitar à esfera da interpretação, em razão das impossibilidades técnicas relativas à formulação e ao redirecionamento de respostas (informações) equivalentes, quer dizer, igualmente eficazes àquelas engendradas pelo polo emissor. Em outras palavras, trata-se de uma autonomia de mão única.

Desse modo, ao incorporar diferentes facetas do processo de comunicação (indústria, conteúdos e tecnologias), a caracterização através da qual a noção de mídia tem adquirido sentido, carece de relativização, sobretudo quando submete o conjunto de relações existentes entre tais instâncias a uma lógica exclusivamente linear e unidirecional. Dada esta advertência, podemos vislumbrar alguns dos aspectos que selam as rupturas entre a comunicação de massa e o paradigma que chamamos de **cultura digital**. A princípio, assume-se que esta expressão não possui uma definição oficial ou consensualmente

---

<sup>27</sup> Entre as referências mais significativas no cenário latino-americano, estão o mexicano Guillermo Orózco-Gomes e o já mencionado Jesús Martín-Barbero – ambos os investigadores se debruçam fundamentalmente sobre os processos de recepção televisiva.

aceita em âmbito acadêmico. Não obstante, a multiplicação dos debates travados sob a sua égide insinua a existência de uma base comum de entendimento, que apesar de não declarada, cristaliza-se num conjunto de ideias e argumentos tacitamente acolhidos. Sendo assim, de que forma podemos definir a cultura digital? Em outras palavras, quais são princípios que a sustentam?

No intento de subsidiar a formulação de possíveis respostas a estes questionamentos, optamos por prolongar o diálogo com Shirky (2011), tomando de empréstimo uma de suas hipóteses acerca do problema, a saber: a polarização existente entre produtores e consumidores, traço marcante da mídia massiva, está intimamente articulada a uma outra clivagem de semelhante importância: a que separa os profissionais dos amadores. O autor explica que esta diferenciação, ou melhor, que a sua exacerbação, remonta ao mesmo período no qual foi criada a prensa tipográfica – e junto com ela, suas respectivas normas e sistemas de produção. Mesmo com a extraordinária redução dos custos da impressão de materiais em larga escala, o preço a se pagar por uma obra fracassada, isto é, pela baixa vendagem, era quase sempre muito alto: a falência das gráficas. Em meio a contextos de alto risco, a apreciação de experiências de sucesso surge como estratégia fecunda, que, nesse caso, trouxe à baila a seguinte constatação: nem sempre as pessoas responsáveis por operar as máquinas (os tipógrafos) são competentes o suficiente para selecionar o que deve (ou não) ser publicado.

Eis que surge então a figura do editor: indivíduo investido dos conhecimentos necessários para realizar tal escolha. De fato, este agente respondeu de modo perspicaz ao problema de sua época, por meio da adoção de táticas variadas, dentre as quais, destaca-se a predileção por obras consideradas “clássicas”. De início, eram impressas somente bíblias sagradas. Mas estas logo foram seguidas de brochuras assinadas por grandes filósofos e pensadores da antiguidade. Em longo prazo, este tipo de agenciamento também serviu para alimentar a crença de que a publicação é um privilégio reservado natural e exclusivamente às “obras-primas” criadas por mentes excepcionais.

A este conjunto de relações sociais e diretrizes produtivas, Shirky (2011) dá o nome de Economia de Gutenberg. O autor também enfatiza que a função editorial é uma engrenagem de importância capital na mecânica das mídias massivas, sejam elas impressas ou eletrônicas. O produto final que chega aos consumidores pela tela da TV, pelas ondas

do rádio ou mesmo pelas projeções de cinema, está sempre imbuído do trabalho de inúmeros especialistas responsáveis por “filtrar” programas, cenas, matérias e fatos cotidianos, impedindo que conteúdos de baixo apelo circulem por seus respectivos canais de difusão.

Com a ascensão do paradigma cultural alicerçado nas mídias digitais, presume-se que as fronteiras existentes entre o profissional-produtor e o amador-consumidor foram seriamente fragilizadas. Alguns até creem que elas se dissolveram por completo. Para melhor compreender os fatores implicados neste abalo, faz-se necessário delinear os contornos da já aludida cultura digital. Quanto a isso, reafirmamos a complexidade intrínseca a essa noção, que em virtude da amplitude de seu campo de discussão, tem sofrido com a relativa indefinição de seus fundamentos epistemológicos.

Por essa razão, optamos por alinhá-la a algumas das reflexões formuladas por Pierre Levy (1999), cujas contribuições aos estudos ligados à tecnologia, tornaram-no uma referência em estudos do gênero. Em termos de caracterização, a noção de **ciberespaço** tem se apresentado como uma das principais ferramentas conceituais empregadas na compreensão das transformações sociais instigadas pela internet. Na compreensão do autor, este termo assinala

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LEVY, 1999, p.17).

Sob o ponto de vista técnico, a expressão “computador” abrange não apenas os notórios PC’s (*Personal Computers*), mas todos os aparelhos capazes de processar informações eletrodigitais, traduzindo-as em respostas específicas dentro de um determinado sistema. Por isso, vale ressaltar que nesta descrição cabem também os celulares *smartphone*, *palmtops*, videogames, *tablets* entre outros dispositivos. Na prática, o termo traz à baila a condição inerentemente interativa destes aparelhos e plataformas, posto que suas funções primárias estão a reboque de instruções e comandos dados pelos usuários, movidos por seus respectivos interesses e finalidades. Este é justamente o ponto de contato entre a técnica e o significado, a partir do qual se projetam as

atividades da rede, e cuja complexificação catalisa o processo de irradiação da cibercultura<sup>28</sup>: “[...] [do] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p.17).

A revolução da Economia de Gutenberg, a conectividade sustentada pelas redes telemáticas trouxe para perto do indivíduo “comum” a possibilidade de tornar públicas quaisquer informações de seu interesse: desde pensamentos acerca da condição humana e de suas vicissitudes, até relatos envolvendo os fatos corriqueiros da vida diária. Tudo pode ser comunicado: do sagrado ao profano; do erudito ao popular; do banal ao extraordinário. Claro, admite-se que tal liberdade pode ocasionalmente estar sujeita a “filtros”, uma vez que o estado, provedores e demais entidades responsáveis por gerir os ambientes online, tendem a estabelecer seus próprios regulamentos, normas de conduta e políticas de uso. Em geral, o respeito integral a esse tipo de diretriz é o preço a se pagar pelo direito à visibilidade e à interação. Mesmo assim, lembremos que o ciberespaço ainda tem se esquivado de inúmeras tentativas de regulação, preservando parte de seu espírito anárquico e subversivo – limitação que paradoxalmente também é considerada sua maior qualidade.

Em outrora, encarava-se a organização de grupos globais como consequência natural da representatividade quantitativa, isto é, da constituição de grandes coletivos. Nas ambiências da cultura digital, este requisito desaparece: a existência de afinidades e interesses confluentes entre já é o suficiente para a formação de uma comunidade de escopo mundial, pouco importando se ela possui somente uma dúzia de pessoas interessadas em temas exóticos. Isso quer dizer que a dissolução virtual das distâncias também amplifica a capacidade de articulação de segmentos periféricos e minorias, conferindo-lhes meios para fortalecer suas singularidades, para além dos limites tracejados em sua inserção local.

Outro aspecto digno de menção, diz respeito às relações entre as mídias digitais e os meios de comunicação de massa. Longe de se vincularem numa lógica de substituição e linearidade, tais sistemas têm esboçado inúmeros esforços de coexistência que, em geral, são

---

<sup>28</sup> Compartilhando das perspectivas de Sérgio Amadeu (2010) e André Lemos (2010), esclarecemos que neste trabalho os termos Cibercultura e Cultura Digital serão utilizados como sinônimos.

efetivados mediante complexas dinâmicas de colaboração. Isso significa que o fato da internet oferecer formas de intercâmbio relativamente simétricas e dialógicas, não tornou obsoletas as propriedades técnicas e culturais da TV. Pelo contrário, em certos casos chega a potencializá-las. Pelo menos assim atesta Henry Jenkins (2009), declarando que as singularidades destes meios têm sido exploradas estrategicamente por diversas indústrias do setor, especialmente no ramo do entretenimento. Antes de se focar no tema, o autor esclarece que este tipo de iniciativa é reflexo de um movimento mais amplo, chamado **convergência midiática**:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (JENKINS, 2009, p.29).

Tal empenho pode ser identificado, por exemplo, por meio da proliferação das narrativas transmidiáticas. No tocante à sua produção, elas se caracterizam pela distribuição de um único universo ficcional entre diferentes plataformas de comunicação (livros, filmes, séries de TV, jogos digitais e comunidades online), de modo que seus consumidores consigam usufruir de diferentes tipos de experiência, gravitando em torno de um mesmo núcleo simbólico. Em termos de marketing, estes conteúdos representam uma tática que visa atingir diferentes nichos de mercado. Entretanto, tais produtos ainda mantêm ligações orgânicas entre si: podem oferecer roteiros inteiramente idênticos para todas as suas marcas e modalidades; ou então, operar como uma espécie de quebra-cabeça, no qual, cada peça possui um sentido isolado, mas que ao mesmo tempo integra a imagem do todo.

Jenkins (2009) argumenta que esta dinâmica de circulação exige a participação ativa dos consumidores, caso contrário tais conteúdos correm o risco de perder o significado, devido à ausência das conexões necessárias para impor ordem ao caos instalado entre seus respectivos meios, mensagens e lógicas de funcionamento. Além disso, admite que,

embora a aplicação dos princípios ligados à convergência midiática esteja voltada a fins de caráter notadamente recreativo, as formas participativas suscitadas por ela também podem servir a finalidades nobres, como aquelas ligadas às ações politicamente engajadas. Com base nestes pressupostos, Jenkins propõe<sup>29</sup> um conceito de mídia sustentado por dois eixos distintos:

[...] no primeiro, um meio é uma tecnologia que permite a comunicação; no segundo, um meio é um conjunto de ‘protocolos’ associados a práticas sociais e culturais que cresceram em torno dessa tecnologia. Sistemas de distribuição são apenas e simplesmente tecnologias; meios de comunicação são também sistemas culturais. Tecnologias de distribuição vêm e vão o tempo todo, mas os meios de comunicação persistem como camadas dentro de um estrato de entretenimento e informação cada vez mais complicado (JENKINS, 2009, p. 41).

Quanto à questão da participação, nota-se que o apelo intrínseco a redefinições como esta, tem revestido a noção de cidadão de novas feições. A esse respeito, Pier Cesare Rivoltella (2008) esclarece que, com a presença cada vez mais elevada de pessoas em ambientes virtuais, alteram-se tanto as noções de espaço público e privado, respectivamente, quanto as características típicas dessa dualidade. Com isso, afirma o autor, a consciência civil também se altera, passando a reconhecer a legitimidade de sua posição cambiante, que se desloca entre diferentes zonas de existência: online e off-line – nenhuma mais significativa que a outra. Logo, a cidadania que em outrora se via restrita aos contextos materialmente demarcados, expande seu campo de abrangência e exercício em direção aos espaços e tempos virtuais, para os quais também se prolonga a ambivalência entre direitos e deveres – expressos por um rol um parcialmente novo de prescrições.

Não é a toa que a cultura digital tem sido compreendida como um novo filão promotor da participação social em diferentes níveis e instâncias. Embora ainda restem dúvidas acerca da exata medida de sua contribuição, este paradigma tem adquirido crescente reconhecimento

---

<sup>29</sup> O autor se vale da definição cunhada pela historiadora Lisa Gitelman (2006).

no âmbito das políticas públicas, revelando que o acesso aos benefícios da comunicação digital se afirma como um importante vetor de inclusão social. No cenário brasileiro, a influência deste ideário tem se refletido em diversas iniciativas promovidas pelo Governo Federal, como a criação de programas interministeriais<sup>30</sup> envolvendo os gabinetes de Ciência e Tecnologia, da Cultura, da Educação e, obviamente, das Comunicações. Por outro lado, este esforço não significa que os ranços de sua modernização (inacabada) não se manifestem em tais propostas. Como exemplo, podemos citar a crescente participação do setor privado em projetos de origem estatal<sup>31</sup>. De qualquer maneira, uma das poucas certezas a esse respeito é que as mídias digitais estarão cada vez mais entranhadas nos processos culturais, e em decorrência disso, tornar-se-ão alvos de ainda mais investimentos, tanto do setor público, quanto da iniciativa privada.

### 3.3 CONTROVÉRSIAS ACERCA DOS “FILHOS” DA CULTURA DIGITAL

No ano de 2001, veio a público o célebre artigo escrito pelo norte americano Marc Prensky, “*Digital Natives, Digital Immigrants*”, que mesmo não sendo o precursor das discussões sobre identidades juvenis no contexto da cultura digital, tem sido considerado um dos trabalhos de maior impacto sobre o tema nos últimos anos. Nessa ocasião, Prensky (2001) afirmou que a crescente onda de popularização das novas tecnologias de informação e comunicação tem contribuído para o

---

<sup>30</sup> De acordo com informações obtidas no portal brasileiro de Inclusão Digital, existem no total 22 programas subsidiados pelo Governo Federal, entre os quais, destacamos: Computador para Todos; Pontos de Cultura – Cultura Digital; PROUCA – Programa Um Computador Por Aluno; ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação; Programa Banda Larga nas Escolas; Territórios Digitais; Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades – Telecentros BR. Mais detalhes em: <http://www.inclusaodigital.gov.br/programas>.

<sup>31</sup> Em parceria com o governo e a prefeitura do Rio de Janeiro, a companhia telefônica TIM, subsidiária do Grupo Telecom da Itália, anunciou a implantação de um projeto piloto, através do qual pretende instalar redes de fibra ótica em pontos estratégicos da cidade. Embora também esteja prevista a instalação de redes privadas (pagas), a intenção maior é permitir que moradores de regiões periféricas tenham acesso à internet banda larga popular, isto é, gratuita. O que chama atenção é o fato de que até mesmo localidades afetadas por problemas sociais crônicos – como os altos índices de miséria e criminalidade – estarem incluídas nesta proposta. Entre elas, destacamos a comunidade Rocinha, a maior favela do país. Fonte: <http://www.tecmundo.com.br/tim/16233-tim-wi-fi-na-rocinha-marca-inicio-de-projeto-com-conceito-de-cidade-digital.htm#ixzz1hCXum7H7>.

surgimento de um novo tipo de cisão sociogeracional, sustentada pelas diferenças nos níveis de desenvoltura através dos quais crianças e adultos, respectivamente, incorporam e mobilizam recursos midiáticos em suas práticas culturais.

Foi diante do desafio de ilustrar esta diferenciação, que o autor resolveu lançar mão de uma metáfora tipicamente antropológica, e que de algum modo, viraria a marca registrada de seus trabalhos vindouros: aos jovens que desde a mais tenra idade convivem com as mídias digitais, entre as quais figuram, por exemplo, os computadores, a internet e os videogames, deu o apelido de **nativos digitais**; enquanto os indivíduos da geração anterior, que no geral, tiveram as formas de comunicação massiva (TV, cinema e impressos) como sua principal referência cultural, receberam a alcunha de **imigrantes digitais**. Enquanto os nativos têm as novas tecnologias como sua língua materna, sendo capazes de utilizá-las de modo fluente e sofisticado, os imigrantes, por sua vez, enfrentam dificuldades em estabelecer com elas uma relação coesa, exatamente como as pessoas que, vivendo num país estrangeiro, são obrigadas a se comunicar por intermédio de uma língua que acabara de aprender.

Entre as várias implicações desta disparidade, Prensky (2001) enfatiza aquelas que repercutem diretamente sobre os sistemas educacionais. Nesse sentido, argumenta que grande parte das críticas direcionadas à educação norte-americana tem origem na incompatibilidade existente entre os modelos pedagógicos oficiais e os novos perfis dos educandos. Diante disso, acredita que as escolas não estão preparadas para lidar com as novas gerações, uma vez que estes indivíduos guardam diferenças radicais em relação a seus pais e avós. Segundo ele, tais transformações não residem apenas na aparência, isto é, nas maneiras de vestir, andar e falar, mas, na verdade, encontram-se arraigadas em sua forma de raciocinar e processar informações. Conforme nascem e crescem em meio a um ambiente altamente midiaticizado, essa geração desenvolve um conjunto de estruturas cerebrais ajustadas às experiências que estes mesmos aparelhos proporcionam, estimulando o surgimento de esquemas cognitivos especiais. Com base nos padrões de comportamento típicos aos nativos digitais, o autor elenca as seguintes características: a) lógica multitarefa (fazem os deveres de casa, enquanto ouvem música e trocam mensagens *online* com os amigos); b) predileção por imagens, ao invés de palavras;

c) raciocínio não-linear; d) necessidade contínua *feedbacks* (retornos) imediatos.

Em que pesem as limitações identificadas na compreensão de Prensky (2001), convém reconhecer que as suas reflexões obtiveram ampla absorção, germinando em diferentes campos e disciplinas, e dando margem à proliferação de outros dualismos e metáforas similares. A título de exemplo, podemos mencionar o trabalho dos holandeses Ben Vrakking e Wim Veen (2008), no qual é apresentada uma outra analogia curiosa para explicar o papel da tecnologia no processo intensificação das diferenças entre as gerações. Resumidamente, os autores parecem insinuar que as discrepâncias existentes entre crianças e adultos remetem a uma espécie de estado transitório, através da qual os seres humanos caminham em direção a um novo elo evolutivo: trata-se da passagem do *Homo Sapiens* para o *Homo Zappiens*. Em termos de caracterização, este arquétipo parece avançar pouco em relação às demais discussões sobre a juventude *high-tech*, trazendo poucas novidades a respeito. Mesmo assim, vale destacar que o termo “*Zappiens*”, nesse caso, alude ao neologismo zapear, termo usualmente aplicado para designar o hábito de transitar, intuitiva e compulsoriamente, por entre diferentes canais de informação – comportamento facilmente observável em indivíduos que assistem televisão.

No rastro de outros debates articulados à cibercultura, a problemática envolvendo os perfis e identidades infantojuvenis também produziu suas próprias querelas, quer dizer, embates teóricos instigados por atritos entre concepções binárias, que não raro se polarizam entre o bloco dos “otimistas” e dos “pessimistas”. De um lado, encontram-se aqueles que enaltecem o papel salutar exercido pelas tecnologias sobre as novas gerações, especialmente no que se refere à preparação para o futuro que se descortina; do outro, aqueles que as consideram causas da degenerescência de uma pretensa bondade e inocência intrínsecas às crianças e jovens, tornando-as mais suscetíveis às condutas socialmente nocivas – como a rebeldia e a erotização precoce. Embora também existam leituras menos radicais, podemos admitir que o protagonismo nestas “batalhas” ficou por conta das vertentes menos moderadas. Além disso, sabe-se que o debate permanece vivo, ainda que suas tensões estejam aparentemente mitigadas.

Entre as reflexões voltadas a este atrito, vale destacar a de Buckingham (2007), na qual reúne representantes<sup>32</sup> de ambas as correntes, identificando os principais argumentos e pressupostos diluídos em seus trabalhos. Curiosamente, suas conclusões indicam que, mesmo diante de propostas diametralmente opostas, estas perspectivas se revelam altamente congruentes no que se refere ao tipo de racionalidade empregada no trato das relações entre a sociedade e os meios de comunicação. Nesse sentido, o autor infere que tais visões estão densamente permeadas por princípios deterministas e unilaterais, que negligenciam inúmeras das contradições fundamentais do problema. Entre as principais, estão aquelas concernidas no caráter plural da condição infanto-juvenil, que, distanciando-se das idealizações clássicas, abarca um conjunto diversificado de experiências não necessariamente alinhadas às suas descrições mais populares. Por conta disso, diz ele, estas correntes se revelam igualmente incapazes de nortear a formulação de políticas culturais, seja em função do sentimentalismo saudosista, seja em razão do romantismo visionário.

No cerne do discurso que ampara a aclamada geração digital, Buckingham (2008), ao retomar o debate num momento posterior, também nota a presença de fortes inspirações propagandísticas. Sabendo das oportunidades oferecidas pelas mídias digitais, os autores desta vertente – entre os quais, inclui-se Prensky – tendem a levar em conta somente os comportamentos de maior valor simbólico, isto é, aqueles dotados de maior potencial persuasivo, sem necessariamente se ater à sua representatividade perante as demais tendências inscritas no grupo em questão – as crianças e os jovens. Em outras palavras, estes trabalhos coincidem em seu anseio indeclarado de confirmar como regra as ocorrências que, de acordo com o contexto em evidência, podem não passar de exceções.

A título de reforço, vale mencionar as principais críticas endereçadas por Buckingham (2008) a este modelo, bem como às suas respectivas caracterizações:

- Ao contrário do que se crê, a maioria dos jovens que usam a internet diariamente não promovem usos necessariamente

---

<sup>32</sup> No viés denominado “a morte da infância”, encontram-se nomes como os de Joshua Meyrowitz, Barry Sanders, Shirley Steinberg, Joe Kincheloe e Neil Postman – provavelmente seu maior expoente. Na direção oposta, onde se encontra a categoria intitulada “a geração eletrônica”, são mencionados Don Tapscott, Seymour Papert, Jon Katz e Douglas Rushkoff.

inovadores e criativos, mas, na verdade, apenas se comunicam e trocam informações de modo trivial;

- Embora sua existência seja um fato, os “ciberjovens” de imaginação popular empoderada ainda são a minoria;
- Com frequência, as tarefas de produção multimidiática exigem um mínimo de infraestrutura (computadores, softwares de última geração, internet banda larga), que costuma ser menos acessível aos membros das classes menos abastadas;
- Pesquisas já constataram que os jovens podem ser muito menos “fluentes” e alfabetizados tecnologicamente do que muitos desses autores admitem – por exemplo, muitos desses jovens enfrentam dificuldades em promover usos competentes de ferramentas de busca, o que sugere que a sua desvoltura neste tipo de tarefa não é maior que a dos adultos;
- Tal poder, por sua vez, está concentrado na dimensão do consumo, isto é, na fruição de bens e serviços mediados pelas tecnologias, em contraste com a sua faceta cívica, cuja lenta evolução dá a entender que as mídias ainda são pouco exploradas em termos de cidadania.

Estas observações nos levam a um outro importante ponto de tensão: passados pouco mais de 10 anos desde a apresentação das teses de Marc Prensky, como estarão hoje os indivíduos identificados naquele período como nativos digitais, agora que já se tornaram adultos? Foram “substituídos” por uma nova geração, que atribui um novo status (e novas características) a esta categoria? Ou permanecem no posto de “vanguarda”, rompendo definitivamente com a cisão geracional promovida pela crescente absorção das novas tecnologias no âmbito cultural?

As questões são evidentemente complexas, e sublinham alguns dos pontos cegos e ambiguidades à sombra do problema. Por isso, mais do que nunca, entende-se que o seu trato exige um olhar atento e multidimensional, pronto para concatenar os diferentes determinantes implicados neste tipo de mudança social. Afinal, algumas

[...] diferenças entre as gerações são uma função perene da idade – os interesses de jovens e velhos

são obrigados a divergir de forma sistemática e previsível – mas outras são uma consequência de desenvolvimentos históricos mais amplos, que incluem a mudança tecnológica. Mesmo assim, o surgimento de uma assim chamada ‘geração digital’ só pode ser adequadamente compreendida à luz de outras mudanças – por exemplo, na economia política da cultura juvenil, as políticas sociais e culturais e as práticas que regulam e definem a vida dos jovens, e as realidades de seus ambientes sociais cotidianos<sup>33</sup> (BUCKINGHAM, 2008, p. 15).

Mesmo com o esgotamento de algumas controvérsias, os debates baseados neste tipo de oposição permanecem vivos. Contudo, o maniqueísmo determinista que os sustentou em suas fases iniciais parece ter perdido terreno. Em seu lugar, cada vez mais presente nestas discussões, está a consciência acerca do caráter ambivalente do tema, promovendo a confluência entre perspectivas que antes eram consideradas inconciliáveis em virtude da unilateralidade de suas interpretações. Tal mudança pode ser percebida em trabalhos mais recentes<sup>34</sup>, como o de Palfrey e Gasser (2011), no qual são esmiuçadas as diferentes facetas intrínsecas às experiências culturais dos nativos digitais. Entre os tópicos abordados nesta ocasião, encontra-se a já debatida construção identitária. Nesse sentido, os autores declaram que, se por um lado, a possibilidade de tornar públicas quaisquer informações a seu respeito, por meio de sites de relacionamento e redes sociais, atua como elemento empoderador de suas ações expressivas; por outro lado, a desmesura na disseminação de dados pessoais em ambientes online,

---

<sup>33</sup> “[...] differences between generations are a perennial function of age — the interests of the young and the old are bound to diverge in systematic and predictable ways — but others are a consequence of broader historical developments, which include technological change. Even so, the emergence of a so-called ‘digital generation’ can only be adequately understood in the light of other changes — for example, in the political economy of youth culture, the social and cultural policies and practices that regulate and define young people’s lives, and the realities of their everyday social environments.”

<sup>34</sup> Para maiores detalhes a respeito, também recomendamos o relatório de pesquisa organizado por Mizuko Ito (2008), intitulado “*Living and learning with new media*” (vivendo e aprendendo com as novas mídias), no qual são esmiuçadas algumas questões pertinentes às inserções das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano de crianças e jovens. Disponível em: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>.

agrega ainda mais dificuldade à tarefa de gerir as referências que compõem a sua imagem social, dando margem a manipulações e intimidações capazes de descaracterizá-la.

De qualquer maneira, se é verdade que os discursos acerca da geração digital requerem cautela em sua interpretação, em grande parte, devido a seus eventuais abusos de floreios e generalizações a respeito dos comportamentos infantojuvenis, também não há motivos para deixar de reconhecer seus fundos de verdade. Trata-se de um contexto de intensa mudança, e como tal, rico em possibilidades ligadas ao fortalecimento coletivo e individual da autonomia, ao estreitamento de laços sociais, à multiplicação das formas de expressão e à ampliação dos canais de participação na esfera pública. Por outro lado, nas veredas da selva tecnológica, também espreitam riscos capazes de minguar todas essas oportunidades, mantendo-as em estado latente, inertes. Neste “fio de navalha”, quais seriam os meios e estratégias de maior competência para conduzir a sociedade rumo aos cenários almejados?

Nas atuais circunstâncias, este tipo de projeção teima em ser motivo de divergência, acirrando ainda mais as já aludidas tensões entre as comunidades locais e a economia global. Ainda assim, um dos raros pontos de apoio oferecidos pelo debate, diz respeito à crença de que novas experiências resultam, de fato, em novas habilidades, e que ambas trazem novos desafios à educação. Não é sem motivo que neste tipo de conjuntura, as atenções estejam propensas a se voltar às atividades ligadas ao ensino e à aprendizagem, haja vista sua capacidade de traduzir as utopias e promessas do “novo mundo”, para a linguagem dos projetos e das ações concretas. Em termos de demanda imediata, este movimento tem enfatizado tarefas como: identificar os usos regulares e as práticas culturais atinentes às mídias; observar suas prováveis fontes de inovação, retirando-as de seu estado bruto ou marginal, e submetendo-as a rigorosos processos de análise e teorização; e por fim, inseri-las em propostas abertas de grande alcance social. E é justamente em resposta a essas e outras lacunas, que despontam algumas alternativas relativamente promissoras, dentre as quais, está a que foi abraçada por este trabalho: a **mídia-educação**.

## 3.4 DA MÍDIA-EDUCAÇÃO AOS LETRAMENTOS DIGITAIS

Figura 3 – Paradoxo<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Fonte: <http://contratempomodernos.blogspot.com/2011/11/midia.html>.

Presentes no cotidiano de parcela cada vez mais significativa da população mundial, dilemas como este têm evidenciado as dimensões falaciosas inerentes à aclamada “sociedade do conhecimento”, demonstrando que a resolução de problemas antigos, não deixa de suscitar novos desafios. Se em outrora as inquietações envolvendo as implicações educacionais das mídias, concentravam-se em problemas ligados à suposta alienação causada pelas manipulações arditas da informação, hoje, percebe-se que as referidas desconfiças acerca da procedência e credibilidade daquilo que é veiculado passam a dividir espaço com os diversos percalços provenientes da vida online. Mas é claro, este é apenas um breve prenúncio do horizonte de incertezas que tem se descortinado no ritmo das inovações técnicas, e cujas transformações provocadas em nível sociocultural ainda carecem de um maior acompanhamento crítico.

A despeito da atenção adquirida no decorrer da última década, as demandas formativas geradas pela popularização dos meios de comunicação e informação não são um tópico de inserção recente nas agendas sociais. De acordo com Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni (2009), a ideia de uma “educação para as mídias” – ou simplesmente de uma “mídia-educação” – despontou oficialmente no cenário mundial no maciço das décadas de 1950 e 1960, em boa medida, devido ao impulso dado por diversos organismos internacionais, entre os quais, destaca-se a UNESCO. Tal apoio se deu principalmente mediante a promoção de encontros e fóruns sociais, com base nos quais foram formulados manifestos, cartas e outros tipos de documento oficial, no intuito de reunir as principais reivindicações trazidas por representantes de países do todo o planeta. Desde então, os princípios subjacentes a essa noção têm sofrido constantes revisões, quase sempre na tentativa de adaptar seus objetivos às principais tendências de sua época<sup>36</sup>.

Isso significa que a definição de mídia-educação não é estática, muito menos descolada da história, mostrando-se altamente sensível às suas coordenadas espaço-temporais, e por consequência a seus respectivos determinantes políticos, econômicos e culturais. Por conta disso, a mídia-educação também varia de acordo especificidades regionais, podendo assumir conotações *sui generis* para atender às condições e às necessidades de cada local. Mesmo em face à

---

<sup>36</sup> Para maiores detalhes sobre, recomendamos a já aludida obra de Michèle e Armand Mattelart (1999).

multiplicidade de matrizes teóricas, os esforços de síntese não deixam de render contribuições significativas. As próprias autoras apresentam um breve esboço, por meio do qual são explicitados alguns pontos de concordância em relação ao conceito:

As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à *inclusão digital*, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de *objeto de estudo*, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, e de *ferramenta pedagógica*, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais. (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1098-1099).

Relativamente próxima, está a definição de Monica Fantin (2005), que confere à mídia-educação o status de prática social, disciplina e campo de investigação, no interior do qual, também corresponde a um escopo temático e um conjunto de ferramentas a serviço das práticas educativas. Além disso, a autora ressalta que a existência da mídia-educação é algo que precede a sua denominação, ou seja, ainda que dispersos, todos esses atributos já cumpriam suas respectivas funções, antes mesmo de serem reunidos sob um único conceito. Em diálogo com Pier Cesare Rivoltella, Fantin (2005) apresenta eixos, ou melhor, contextos de abrangência ligados às atividades da mídia-educação, que nos permitem vislumbrar possíveis estratégias de operacionalização, seja no âmbito da pesquisa, seja no plano das práticas pedagógicas. São eles:

- **Contexto instrumental (educação com os meios):** pautado numa perspectiva metodológica, propõe que as mídias passem a intermediar os processos de ensino e

aprendizagem, na qualidade de recursos didáticos à disposição dos educadores;

- **Contexto crítico (educação sobre e para os meios):** parte da premissa de que as mídias são vetores de disseminação de mensagens e conteúdos, por meio dos quais são capazes de afetar o imaginário dos indivíduos com os quais mantêm contato. Sob esta justificativa, a mídia-educação assume o papel de gerir o escopo de formação responsável por desenvolver as capacidades de compreensão, interpretação e avaliação, necessárias para o estabelecimento de uma relação crítica com os meios e suas mediações;
- **Contexto produtivo (educação através dos meios):** encarrega-se de converter as potencialidades linguísticas e expressivas das mídias em competências ensináveis, propiciando aos indivíduos novas maneiras de se comunicar com o mundo e de exteriorizar a sua individualidade.

Ao interpretar tais categorias, é essencial atentar para a sua função notadamente didática, isto é, para o fato de que se tratam de uma maneira de simplificar as principais frentes de ação da mídia-educação. A presença dos meios de comunicação nas experiências cotidianas parece não seguir a lógicas fragmentárias, nem respeitar às tentativas de compartimentalização: linguagens, aparelhos e mensagens se confundem com toda sorte de atividades, instituindo relações de interdependência, com isso agregando ainda mais dificuldade à tarefa de analisá-los. Possivelmente, esta é uma das razões que concorre para a valorização das abordagens sistêmicas, capazes de contemplar todos os componentes da trama midiática, assim como os modos pelos quais esta enreda os indivíduos em seus afazeres habituais, ao diluir-se em suas práticas sociais.

Enfoques dessa natureza se revelam bastante compatíveis àquilo que Fantin e Girardello (2009) definem como o paradigma ecológico da mídia-educação. Ao versar especificamente sobre a centralidade do papel escolar, as autoras esclarecem que este modelo

[...] apresenta uma concepção integrada, que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, articulando as propostas educativas com as exigências do

ambiente comunicativo a partir da inovação tecnológica, integrando-as entre si. Por mais que hoje o computador, a Internet e a rede sejam fundamentais e até mesmo considerados condição de inserção e participação social, a mídia-educação não se limita a eles, sendo fundamental analisar as necessidades de cada grupo, projeto e contexto. Nessa perspectiva, o objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso da sala informatizada ou do laboratório multimídia e sim que a criança e o jovem atuem nesses e noutros espaços, estabelecendo interações e construindo relações e significações. A mediação deve ser pensada também como forma de assegurar e/ou recuperar a corporeidade – o gesto, a voz, a postura, o movimento, o olhar – e a relação com a natureza como dimensões fundamentais de construção de sentidos (FANTIN e GIRARDELLO, 2009, p. 85).

Em relação à questão das culturas juvenis – ou se preferir, sobre a problemática dos nativos e imigrantes digitais –, é comum que a mídia-educação adote posturas de abertura e conciliação. Diante dos descompassos neste âmbito, entre os quais, encontra-se o *gap* envolvendo os níveis de desenvoltura técnica nos consumos de mídias de crianças e adultos, respectivamente, sua principal tática tem sido propor a construção de canais de diálogo entre os contextos habituais de uso e as instituições de ensino. Como já foi discutido, mesmo que a reconhecida competência das novas gerações em se valer das novas tecnologias ocupe patamares relativamente elevados, vimos que esta também possui pontos de estagnação, e é justamente para eles que a mídia-educação direciona seu foco. Ou ainda, pode-se entender, em termos snyderianos, que a sua meta é preencher as lacunas da cultura primeira com as obras-primas sob a sua responsabilidade, possibilitando a fruição de alegrias culturais.

Isso significa que a tônica de suas contribuições não pesa unicamente sobre o compromisso de harmonizar a lógica das situações de ensino aos estilos de aprendizagem típicos desses jovens, de modo a tão somente reforçar aquilo que já conhecem. No interior desse projeto de formação, devem incluir-se ainda demandas ligadas à identificação e superação das incompletudes inerentes a essas habilidades, em especial,

aquelas que emperram a consolidação de uma participação cultural efetiva. É importante enfatizar que, neste trabalho, entende-se que tal potencial não abrange somente iniciativas de caráter cívico, ou seja, as ações usualmente associadas à postura cidadã, mas igualmente as ações de cunho expressivo, às quais pode-se até, ocasionalmente, atribuir um status artístico.

Sob esta perspectiva, a ideia de uma “alfabetização” especialmente concebida para os meios de comunicação parece não preparada para corresponder a tais expectativas. É bem verdade que, caso não possam dispor desse tipo de aptidão, as propostas formativas sob a égide da mídia-educação inevitavelmente encontrarão dificuldades em se sustentar – assim como uma tentativa de imergir no universo da literatura, por exemplo, ficaria seriamente prejudicada na ausência das prerrogativas garantidas pela leitura e pela escrita tradicionais. Ainda assim, sabemos que a aquisição de competências técnicas, que no caso da alfabetização estão ligadas à decodificação de signos, não implica, ao menos por si só, no estabelecimento de relações significativas com os contextos sociais aos quais pertencem os indivíduos. Saber ler e escrever, somente, não significa a se apropriar do todo o universo cultural oportunizado pela da linguagem, seja ela verbal ou midiática. Tampouco garantem a ampliação de sua compreensão do mundo e o amadurecimento da conduta engajada e pró-ativa – metas muito caras a esse tipo de projeto.

Uma das respostas mais contundentes a essa tensão tem sido o emprego da noção de letramento<sup>37</sup>. Nesta compreensão, além das habilidades instrumentais básicas, tais como as “ortografias” e “gramáticas” das mídias, estão previstas ainda as competências culturais responsáveis por facilitar a sua operacionalização em diferentes ocasiões. Na esteira da pluralidade linguística inerente aos novos *media* (e de suas respectivas inserções sociais), este quadro de referência parece propenso a acolher um rol de letramentos altamente variado, e por isso.

---

<sup>37</sup>Para Magda Soares (2003), enquanto a alfabetização corresponde à aquisição de sistemas convencionais de escrita, o letramento diz respeito ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. A autora reconhece que ambas se encontram mutuamente implicadas, de modo que a primeira se impõe como condição para segunda, ao mesmo tempo em que os processos de alfabetização sempre ocorrem no interior de contextos específicos de letramento.

No entender de Buckingham (2008), conjunturas marcadas pela transição de paradigmas comunicacionais exigem a afixação de divisões internas, no intuito de facilitar a distinção e posterior conciliação entre novas e velhas demandas. Nesse sentido, o autor destaca a presença das *digital literacies* (letramentos ligados às mídias interativas como a internet e os videogames), no interior do conjunto das *media literacies* (conjunto que abrange tanto as formas de comunicação massiva, quanto as digitais). Face à urgência deste tipo de mapeamento, também chama a atenção para a patente responsabilidade encarnada pelas instituições de ensino, em especial, pelas escolas. Seu maior desafio, diz ele, consiste em integrar os pressupostos da mídia-educação, à estrutura de seus respectivos métodos e projetos pedagógicos, mantendo-se sempre em diálogo com as experiências realizadas em outros contextos, de modo a constituir redes de colaboração.

Há uma longa história de letramento midiático em muitos países, onde já existem estruturas conceituais bem estabelecidas e repertórios de estratégias de sala de aula que são reconhecidos e compartilhados por professores de todo o mundo. Claramente, as novas mídias, como os games e a Internet, requerem novos métodos de investigação e estratégias de sala de aula, e as escolas precisam pensar muito sobre como elas devem responder às formas mais participativas da cultura midiática que estão emergindo agora (por exemplo, na forma de blogs, redes sociais, *fan cultures*, a produção de vídeos e jogos, e assim por diante). No entanto, as preocupações de longo prazo dos *media* educadores com questões sobre representação, sobre as características ‘linguísticas’ dos meios de comunicação, e sobre a propriedade e produção de mídia continuam altamente relevantes [...], assim como a ênfase na ligação dessas preocupações mais críticas com a produção prática dos meios de comunicação (permitindo aos alunos criar site ou vídeos digitais, por exemplo)<sup>38</sup> (BUCKINGHAM, 2008, p. 17).

---

<sup>38</sup> “There is a long history of media literacy education in many countries, and there is a well-established conceptual framework and a repertoire of classroom strategies that are recognized

Partindo da problemática ligada à produção cultural, Girardello e Orofino (2011) discutem sobre o atual estado da mídia-educação no contexto brasileiro, atentando-se para os principais desafios presentes no horizonte de suas teorias e práticas. Nesta ocasião, as autoras observam que alguns problemas insistem em emperrar os avanços deste campo, tais como: a formação docente deficitária; a carência de ações afirmativas no plano das políticas públicas; e a insuficiência (ou mesmo inexistência) de canais de troca entre escolas e universidades. Mesmo em face desses obstáculos, também notam a multiplicação de iniciativas que têm promovido e qualificado a produção infantil, por intermédio da educação midiática, assim como a diversificação dos contextos e comunidades onde este tipo de ação se desenvolve. Girardello e Orofino ressaltam ainda o papel vital destas propostas no processo de ampliação e valorização da diversidade cultural do país, mas nem por isso atestam a autossuficiência da mídia-educação no Brasil, reafirmando a importância de se dobrar a atenção à cena mundial, e às suas incontáveis contribuições.

Neste universo, entre os trabalhos dignos de menção, está o relatório organizado por Jenkins (2006), cujo objetivo girou em torno da obtenção de subsídios para a formulação de políticas e programas educacionais, mediante a análise de diferentes manifestações ligadas às novas formas de participação cultural mediadas pelas tecnologias. Em vista de seu potencial elucidativo, convém explicitar, de antemão, a compreensão de “cultura participativa” na qual se apoiam estas ponderações:

[...] é uma cultura com barreiras relativamente baixas à expressão artística e ao engajamento cívico, um forte apoio para criar e compartilhar as criações de alguém, e alguns tipos de orientação informal pelos quais o que é conhecido pelos mais

---

and shared by teachers around the world. Clearly, new media such as games and the Internet require new methods of investigation, and new classroom strategies, and schools need to think hard about how they should respond to the more participatory forms of media culture that are now emerging (for example in the form of blogging, social networking, fan cultures, video production, game making, and so on). Nevertheless, media educators' long-standing concerns with questions about representation, about the characteristics of media “languages,” and about the ownership and production of media continue to be highly relevant [...], as does the emphasis on connecting these more critical concerns with the practical production of media (enabling students to create websites or digital videos, for example).”

experientes é repassado aos novatos. A cultura participativa é também aquela em que os membros acreditam que suas contribuições importam, e sentem algum grau de conexão social com o outro (eles pelo menos se importam com que os outros pensam sobre o que eles criaram)<sup>39</sup> (JENKINS, 2006, p. 3).

Mesmo consciente das desigualdades ligadas aos bens culturais midiáticos, mais precisamente, às suas vias de acesso e aquisição, Jenkins (2006) argumenta em favor das questões propriamente educacionais, enfatizando a necessidade de se refletir ainda mais sobre os currículos ocultos constituídos a partir da disseminação das mídias. Amparado por essa premissa, o autor entende que as formas da cultura participativa se dividem em quatro eixos, a saber:

- **Afiliações** – associações formais e informais instaladas em ambientes online e distribuídas por entre diferentes mídias;
- **Expressões** – produção de novas formas criativas;
- **Resolução colaborativa de problemas** – trabalho em equipe para resolver uma tarefa e fundar novos conhecimentos;
- **Circulações** – “moldagem” da informação aos fluxos e vetores de difusão midiáticos.

Outro resultado significativo dessa pesquisa diz respeito à questão dos letramentos digitais: com base nas informações obtidas, foi sistematizada uma lista composta por um total de 11 habilidades, entre as quais, figuram habilidades ligadas à navegação transmídia, negociação, performance, lógica multitarefa, simulação e ao jogar<sup>40</sup>. Em relação às escolas e demais instituições de ensino, Jenkins (2006) destaca a importância de introduzir estas e outras competências na base

---

<sup>39</sup> “[...] is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created).”

<sup>40</sup> Os demais são: inteligência coletiva, apropriação, cognição distribuída, julgamento e conectividade (*networking*).

dos currículos, de modo a integrá-las às demais modalidades de alfabetização e estratégias de ensino, ampliando assim as possibilidades de participação cultural crítica, criativa e cidadã. Grosso modo, seu esforço parece fazer eco às demais perspectivas apresentadas até então, cujas principais preocupações incidem, direta e indiretamente, sobre a ampliação do intercâmbio entre modalidades educativas formais e não formais, visando potencializar a (form)ação dos sujeitos no cenário da cultura digital.

### 3.5 EM SÍNTESE

Neste capítulo, vimos que, ao mesmo tempo em que se complexifica e funda novos hibridismos e combinações, a vida cultural do século XXI passa a depender cada vez mais das mídias. Estas têm atuado como base para diversos processos de produção e circulação cultural, estreitando os vínculos entre as comunidades locais e a cultura global – em sua maior parcela, gerida pelas indústrias culturais. Além disso, tivemos condições identificar algumas das formas participativas em ascensão, que, mesmo concentradas nos domínios do entretenimento, podem, se bem direcionadas, voltar-se à esfera pública, subsidiando iniciativas de caráter cívico. Tal percepção, em conjunto com o debate envolvendo as transformações das novas gerações, apontou para a urgência de ações efetivas capazes de equacionar os desafios advindos dessa conjuntura.

Por figurar entre os campos capazes de suprir as referidas demandas, à educação coube posição estratégica no tocante à difusão dos conhecimentos exigidos à plena preparação dos sujeitos no contexto da cultura digital. Com isso, a mídia-educação, inscrita na perspectiva dos letramentos digitais, acena como fonte de cultura elaborada para as diferentes manifestações da cultura primeira midiática, com as quais, vale ressaltar, deve estabelecer relações isométricas de parceria. Trata-se, fundamentalmente, de abordar as mídias para além da técnica/tecnologia propriamente dita, concebendo-as enquanto cultura, que como tal, é capaz de suscitar múltiplas formas de uso, apropriação e produção nos contextos em que se insere. A seguir, será iniciada a discussão a respeito dos jogos digitais, na qual serão expostas algumas noções básicas à compreensão do fenômeno, bem como de suas pretensas relações com a alegria e com a (mídia-)educação.

## **4 CAPÍTULO III – ABREM-SE AS COMPORTAS DA DIVERSÃO: DO ENTRENIMENTO À EDUCAÇÃO COM OS VIDEOGAMES**

Após a apresentação dos princípios pertinentes à noção de alegria cultural, seguida da reflexão acerca da formação do sujeito no horizonte da cultura digital, este capítulo pretende avançar para a problemática dos videogames, abordando alguns de seus conceitos, autores e discussões fundamentais. Os tópicos desta unidade estão organizados de acordo com o seguinte itinerário: a) o jogo como elemento da cultura; b) abordagens de maior significância nos estudos sobre games (a Ludologia e a Narratologia); c) interfaces entre alegria e diversão; d) apontamentos acerca do viés sociocultural das experiências dos jogos digitais e de suas respectivas aprendizagens.

### **4.1 O JOGO COMO ELEMENTO DA CULTURA**

A despeito da crescente visibilidade adquirida na agenda acadêmica ao longo das últimas décadas, sabe-se que o conceito de jogo digital ainda não pode se valer de grandes consensos que permitam apoiá-lo numa base de entendimento inequívoca. Este fato insinua o alto grau de indeterminabilidade intrínseco ao objeto, cujas tentativas de compreensão, ao invés de circunscrevê-lo, têm cada vez mais evidenciado a sua complexidade: “escrever sobre esse ‘objeto’ é mover-se em terreno não cartografável” (ASSIS, 2007, p. 7). Diante disso, uma das principais alternativas utilizadas para minimizar essa indefinição tem sido a revisitação de teorias clássicas, nas quais, o jogo é concebido em sentido lato, não se atendo às peculiaridades históricas de suas configurações mais recentes. Ainda que de modo genérico, estas perspectivas têm se mostrado bastante profícuas, ao revelar os traços originários das atividades lúdicas que não desapareceram com o passar dos séculos.

Com o auxílio de Abbagnano (2007), percebemos que a primeira acepção atribuída ao termo jogo remonta ao período da Antiguidade Clássica. Na concepção aristotélica, esta atividade se caracteriza por sua riqueza em interesses intrínsecos, aspecto que converte a satisfação decorrente do próprio fazer em seu principal traço identitário. Em contraste com o trabalho, cuja razão de existir está no produto resultante da ação, o jogo concentra sua importância na ação em si, independente

dos resultados que ela possa vir a acarretar. Devido ao seu caráter autotélico, que remete à posse de beleza e finalidades intrínsecas, esta atividade é considerada como íntima da felicidade e da virtude.

Embora associado a princípios notadamente humanos, o jogo é um fenômeno que antecede a própria vida civilizada. Ao constatar sua presença entre seres de diferentes espécies, Huizinga (2008) chega à conclusão de que esta atividade possui uma natureza pré-cultural. O autor também declara que, em decorrência disso, as conotações assumidas pelo jogo transcendem as prescrições de cunho moral – como os dualismos entre o bem e mal, o vício e a virtude –, dado que sua motivação primeira é de origem notadamente instintiva. Ou seja, ele é um impulso inerente aos seres vivos e à sua condição existencial.

Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo (HUIZINGA, 2008, p. 6).

Após sublinhar sua essência supralógica, Huizinga (2008) reconhece a existência de intercessões entre o jogo e a cultura, pelas quais esta exerce influência sobre os tipos de prática responsáveis por dar concretude às manifestações lúdicas. Condicionado pelas coordenadas de seu tempo e espaço, ao jogo sempre cabem múltiplos lugares e funções sociais, que permitem concebê-lo como uma espécie de “forma significante” (HUIZINGA, 2008, p. 6): um sintoma de cultura, através do qual se tornam identificáveis as crenças, as visões de mundo, os valores e os conhecimentos próprios a determinados grupos e comunidades.

Há que se mencionar o fato de que tal concretização não se dá na esfera ordinária da vida. Isso quer dizer que o jogo se distingue da

lógica habitual do dia a dia, ocupando um tipo de realidade alternativa regida por códigos e postulados relativamente autônomos. Este distanciamento ocorre devido ao tipo de racionalidade adotada pelos indivíduos em circunstâncias de jogo, que os distancia da realidade graças à sua aura de não seriedade. Sua principal função é fornecer linhas de fuga que os permitam abandonar, ainda que temporariamente, os comportamentos e valores típicos da vida cotidiana. Com isso, a ordem de funcionamento trivial das relações inter e intrapessoais pode ser subvertida, proporcionando aos participantes do jogo a oportunidade de encarnar ações, personagens e situações, que pouco se aproximam ao que se vive nas experiências cotidianas.

O jogo possui outras duas especificidades sem as quais não poderia se afastar do restante da vida. A primeira delas é o seu caráter voluntário: o jogar é um impulso que nasce fundamentalmente da vontade que o próprio indivíduo tem de se engajar na atividade. Neste domínio, usualmente não há lugar para o compromisso, nem para a coerção. A segunda característica, por sua vez, diz respeito à sua peculiaridade em relação ao trabalho: como já foi explicitado, o jogo não tem a preocupação em gerar bens, somente em se constituir como vivência que se encerra si mesma, independentemente do que possa vir a produzir em termos de contrapartidas materiais.

Num esforço de síntese, Huizinga (2008) afirma que o jogo pode ser considerado como

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2008, p. 16).

Assim como ele, o sociólogo francês Roger Caillois também trouxe contribuições valiosas à compreensão do fenômeno. Fortemente inspirado nos estudos de Johan Huizinga, Caillois (1990) se propôs a

ampliar as ideias neste arcabouço, assumindo para si as incumbências de um projeto relativamente ousado: “[...] não esboço simplesmente uma sociologia dos jogos. A intenção é lançar as bases de uma sociologia *a partir* dos jogos” (CAILLOIS, 1990, p. 89). Para ele, o jogo implica, antes de tudo, a mobilização de um conjunto restrito de disposições psicológicas, que confluem em favor da criação de uma atmosfera envolvente de alegria e descontração.

Quanto à questão estrutural, Caillois (1990) procede de modo bastante sistemático, listando sete características que julga indispensáveis para a configuração de um jogo, a saber:

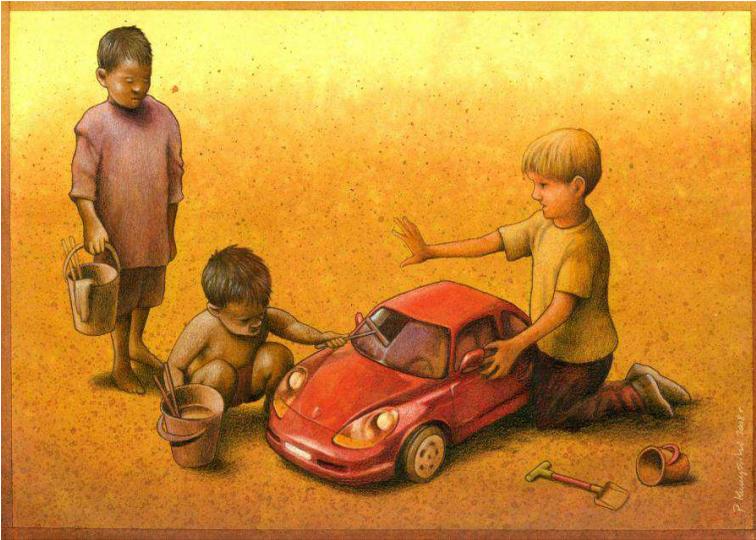
- **Liberdade** – para que sua atmosfera de diversão e atratividade seja verdadeira, o jogo deve se esquivar de intencionalidades inspiradas na lógica do dever e do compromisso;
- **Circunscrição** – ocorre em lugares e tempos concretos, bem delimitados, mediante o consenso de todos os seus participantes;
- **Imprevisibilidade** – não há um resultado predeterminado, uma vez que este depende necessariamente das ações e iniciativas perpetradas pelos jogadores no decorrer da atividade;
- **Improdutividade** – como já foi explicitado, o jogo não pode ter como interesse primeiro a produção de bens materiais, ou a alteração do estado das coisas no mundo “real”. Ao se encerrar, o jogo deve restabelecer as configurações vigentes antes de seu início, sem a elas infligir nenhum dano;
- **Regulamentação** – no interior do jogo, são instituídas normas e regras próprias, que devem ser espontaneamente aceitas por todos, como condição inegociável imposta à sua participação;
- **Ficção** – Enquanto joga, o indivíduo tem plena consciência de que as suas ações estão situadas numa dimensão à parte da realidade habitual, sendo elas totalmente revertidas ao término do ritual.

No entendimento de Deleuze (1979), o jogo, tal como o conhecemos, está longe de alcançar a perfeição. Embora seja uma realidade à parte da vida cotidiana, o jogo, ainda que o faça de modo transformador, sempre colhe dela os componentes que lhe sustentam. Para que se torne uma atividade verdadeiramente “pura”, diz ele, o jogo necessita se constituir de elementos inteiramente endógenos, ou seja,

sem nexos imediatos com o mundo real. A título de exemplo, podemos utilizar sua ponderação sobre a questão das normas. Para Deleuze, um jogo digno de receber o título de “ideal”, não deve possuir suas regras de antemão, posto que elas são produzidas nos espaços e tempos do não jogo, e sim construí-las em seu próprio devir – durante o jogar.

É pois forçoso que, sendo mistos neles mesmos, remetam a um outro tipo de atividade, o trabalho ou a moral, dos quais eles são a caricatura ou a contrapartida, mas também cujos elementos integram em urna nova ordem. Seja o homem que faz a aposta de Pascal, seja Deus que joga o xadrez de Leibniz, o jogo não é tomado explicitamente como modelo a não ser porque ele próprio tem modelos implícitos que não são jogos: modelo moral do bem ou do melhor, modelo econômico das causas e dos efeitos, dos meios e dos fins (DELEUZE, 1979, p. 62).

Traduzida com grande sagacidade pela gravura de Kuczynski (FIGURA 4), a suscetibilidade do jogo às configurações políticas, culturais, econômicas e morais da vida corrente é a principal responsável pela impureza de seu faz de conta. Em contrapartida, os mesmos canais de comunicação que tornam a composição das brincadeiras vulnerável aos postulados vigentes no restante da vida, também podem atuar no contrafluxo. Ou seja, eles podem fazer com que este mesmo cotidiano seja permeado por princípios oriundos das experiências lúdicas. Claramente, tal observação não deve ser confundida com a defesa da instrumentalização utilitarista do jogo, concepção que tem contribuído para o esvaziamento da importância que o jogo tem *per se*, em favor de interesses notadamente extrínsecos. Em certo sentido, isso realça o poder de transformação presente nos jogos, cujas zonas de alcance são capazes de ultrapassar os limites da própria atividade.



**Figura 4 – Toda verdade tem um fundo de brincadeira**

Em face das estruturas e características descritas até então, convém enfatizar que o jogo é uma circunstância altamente propensa à subversão. Isso significa que, além de perturbar a lógica corrente da vida cotidiana por meio da criação de linhas de fuga, ele também atua sobre si mesmo, confundindo as definições que visam enquadrá-lo em compreensões excessivamente rígidas. Por isso, aconselha-se que tais fundamentos sejam aplicados com certo grau de flexibilidade, de modo a permitir eventuais relativizações, evitando interpretações severas e deterministas acerca dessa manifestação.

A teorização sobre as dimensões culturais do jogo, tal como apresentada por Caillois (1990), não se restringe à proposição de atributos tópicos e pontuais. Quanto a isso, nota-se que tais ponderações trouxeram contribuições significativas às discussões de seu tempo, dentre as quais, destaca-se a categorização sugerida pelo autor, que permite a classificação de diferentes tipos de jogo, de acordo com as variadas formas de engajamento que impõem aos seus participantes. O autor ressalva que esta taxonomia pode não ser capaz de abranger todas as manifestações lúdicas existentes, mas que nem por isso deixa ser oportuna para ocasiões específicas, que demandem a análise e a interpretação do fenômeno. A divisão de Caillois é composta por quatro eixos distintos, a saber:

- **Agon** – abrange as atividades voltadas à competição. Partindo de condições de igualdade reconhecidas por todos os indivíduos envolvidos, seu objetivo é em confrontar, comparar ou mensurar, um ou mais tipos de habilidade (memória, velocidade, força e concentração), até que se verifique, de acordo com as normas prefixadas, quem alcança o melhor resultado;
- **Alea** – constitui-se pelos jogos de sorte/azar, nos quais a destreza dos jogadores é um elemento secundário na definição de seus resultados;
- **Mimicry** – é composto pelas brincadeiras de representação, nas quais, a mímica, a teatralidade, o improviso e o disfarce, são matérias-primas indispensáveis para ações do(s) participante(s);
- **Ilinx** – abarca os jogos de vertigem, cujo alvo principal é lidar com a desorientação da percepção e dos sentidos, e com a confusão temporária da apreensão lúcida dos fatos.

Mesmo possuindo traços singulares, tais categorias não são antagônicas ou mutuamente excludentes. Isso significa que um único jogo pode combinar as características de duas ou mais delas, dando origem a manifestações híbridas. Ademais, conforme esclarece Caillois (1990), cada uma dessas divisões, a exemplo do próprio jogo, está suscetível a formas variadas de perturbação e descaracterização. Quando atingem a determinados extremos, as ações do jogador podem atuar como elementos que corrompem a natureza e o sentido intrínsecos do jogar, confundindo as fronteiras que separam o mundo cotidiano do mundo do faz de conta, bem como as suas respectivas regras e códigos de conduta.

	<b>Formas culturais alojadas à margem do mecanismo social</b>	<b>Formas institucionais sancionadas</b>	<b>Corrupção</b>
<b>Agon (competição)</b>	Desporto	Concorrência comercial / exames / concursos	Violência / desejo de poder / manha

<b>Alea (Sorte)</b>	Loterias / cassinos / hipódromos / apostas mútuas	Especulação na Bolsa	Superstição / astrologia
<b>Mimicry (Simulacro)</b>	Carnaval / teatro / cinema	Uniforme / etiqueta / cerimonial	Alienação / confusão de personalidade
<b>Ilinx (Vertigem)</b>	Alpinismo / esqui / acrobacias	Profissões que exigem o controle da vertigem	Alcoolismo e drogas

**Quadro 1 – o jogo e suas formas de corrupção**<sup>41</sup>

Ao abordar as diferentes inserções históricas do conceito, Abbagnano (2007) infere que a noção de jogo permanece fiel à definição aristotélica. Por outro lado, também ressalta que, com a entrada na modernidade, a compreensão acerca de seu papel social tem sido fortemente influenciada por pensadores tributários às filosofias metafísicas – entre os quais, destaca-se o alemão Frederich Schelling. Desde então, as atividades lúdicas têm flertado com interesses e perspectivas de ordem funcionalista, especialmente no campo da pedagogia.

Ao apreender o jogo como elemento recorrente nas práticas infantojuvenís, esta corrente atribui a ele o posto de afazer social característico das crianças e jovens, em relação aos adultos, para os quais o trabalho ocupa o lugar correspondente. Sob esta ótica, o jogo desempenha um papel que lhe é supostamente inato: “[...] adestrar o homem ou, em geral, o organismo vivo, para as atividades que garantam sua conservação no mundo” (ABBAGNANO, 2007, p. 589). Ao mesmo tempo em que é visto como algo avesso ao trabalho, o jogo também incorpora demandas de produtividade, nesse caso, expressas pela tarefa de contribuir para a formação do indivíduo, seguindo os princípios preconizados por suas coordenadas históricas, políticas e sociais.

À primeira vista, a vinculação dos jogos a esse tipo de finalidade extrínseca pode ser percebida como algo que fere o seu status autotélico. No entanto, Abbagnano (2007) chama a atenção para a dificuldade em firmar fronteiras nítidas entre o jogo e o trabalho, fato que põe sob suspeita várias das oposições existentes entre ambos.

<sup>41</sup> Adaptado de Caillois (1990, p. 77).

Essa contraposição nem sempre se verifica e nunca é tão radical. Muitos trabalhos podem ser (ou tornar-se) *interessantes*, e, se isso acontece, passam a ser fins em si mesmos e adquirem, no todo ou em parte, um caráter lúdico. É certamente difícil supor que todas as infinitas formas que o trabalho assumiu ou assumirá possam vir a tornar-se interessantes e lúdicas, mas o fato de algumas delas serem ou poderem vir a ser elimina em princípio essa contraposição, definindo o ludismo como uma possibilidade em algumas atividades humanas, mais que como expressão da natureza de um grupo de atividades (ABBAGNANO, 2007, p. 589).

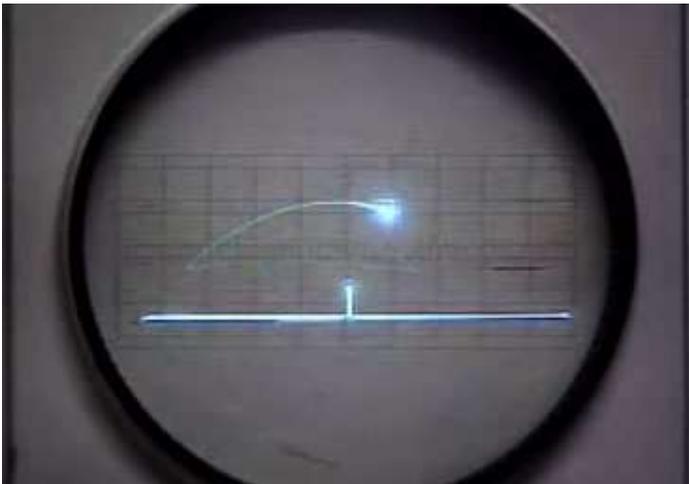
É importante mencionar ainda que o jogo tem adquirido crescente relevância entre as práticas de maior presença no tempo livre das massas. Essa popularidade se reflete em seu contínuo processo de disseminação e diversificação, que tem redundado num rol cada vez mais extenso de atrações, serviços e acessórios. Neste ponto, há que se aludir ao papel fundamental cumprido pelas tecnologias eletrônicas neste movimento, em especial, desde as últimas décadas do século XX, período no qual surgiram as primeiras plataformas de jogo inteiramente “artificiais”, conhecidas popularmente pela alcunha de videogames (GULARTE, 2010).

## 4.2 DIMENSÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS DOS JOGOS DIGITAIS

A julgar por seu atual estado de massificação, é bastante comum que a origem dos jogos eletrônicos seja atribuída a empreendimentos fria e minuciosamente planejados. Em outras palavras, é de costume presumir que eles são uma invenção inteiramente premeditada, concebida com a intenção de fornecer à sociedade uma nova forma de entretenimento, capaz de se constituir como alternativa fecunda para os momentos de lazer. Em que pese a carência de grandes sínteses e relatos históricos a respeito, existem indícios de que o seu surgimento se deve, em boa medida, a (afortunados) equívocos cometidos no campo da ciência e da tecnologia. Na esteira de inovações passadas que, por razões variadas, foram motivo de espanto para seus respectivos

criadores, os videogames podem ser encarados como um fruto inesperado de experimentos despreziosos, ou ainda, como consequência de ações subversoras perpetradas no interior de projetos mais ambiciosos.

Supõe-se que, agindo de modo insuspeito em boa parte dessas descobertas, esteve a propensão humana à ludicidade, penetrando na seriedade dos dispositivos eletrônicos, imbuindo-os de propriedades mais aprazíveis. Pelo menos assim foi com o osciloscópio, equipamento que é considerado o patriarca dos jogos eletrônicos. Em meio ao clima de tensão gerado pela Guerra Fria, universidades e institutos de pesquisa dos Estados Unidos despenderam grande parte de suas energias em questões de interesse militar. No ano de 1958, foi justamente num desses centros de pesquisa que o jovem físico William Higinbotham criou o primeiro protótipo de videogame: ao acoplar um computador analógico em um aparelho medidor de oscilações, alterando sua lógica de funcionamento, William remodelou as trajetórias de seus caracteres gráficos, dando vida à primeira experiência de entretenimento mediada por interface computadorizada: o tênis para dois.



**Figura 5 – Osciloscópio Modificado**

Coincidente e ironicamente, as coordenadas históricas que serviram de berço para uma das mais reconhecidas formas de entretenimento da atualidade, são as mesmas que, em decorrência do patente interesse em assuntos ligados à segurança nacional, assinalam

um dos períodos mais intensos da história no que se refere ao ritmo de produção de tecnologias bélicas. A título de informação, vale mencionar que, entre os filhos mais ilustres da época, encontra-se a famigerada e temida bomba atômica, artefato cujas pesquisas também contaram com a participação de Higinbotham.

Embora não seja de nosso interesse reconstituir integralmente história dos jogos eletrônicos<sup>42</sup>, é importante mencionar que, posteriormente, no transcurso das décadas de 1960 e 1970, eclodem novos eventos que servem de marcos referenciais para a biografia dos videogames:

- **1961** – No *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), o programador e cientista da computação Steve Russell cria, a partir das “avançadas” funções dos PDP-1<sup>43</sup>, o primeiro jogo distribuído sob a forma de código de programação: o *SpaceWars!*<sup>44</sup>;
- **1966** – O engenheiro Ralph Baer, na tentativa de inventar uma TV interativa, deu vida ao primeiro console caseiro, cuja vendagem atingiu uma marca significativa para o comércio da época (aproximadamente 100 mil unidades): trata-se do *Magnavox Odyssey*<sup>45</sup>;
- **1972** – Embalado por sua experiência de juventude com o *SpaceWars!*, Nolan Bushnell funda a empresa Atari, e lança o título que até hoje é considerado a pedra fundamental do mercado de games: *Pong*<sup>46</sup>, o primeiro jogo a ser produzido em escala mundial.

Este fato, em particular, pode ser considerado como uma espécie batismo: daquele momento em diante, os videogames conquistam, em definitivo, um espaço próprio entre as vertentes já consolidadas do entretenimento. Com isso, eles também ascendem ao status de forma de cultura, investida de potencial recreativo, informacional e estético-

---

<sup>42</sup> Mais informações em Gularte (2010).

<sup>43</sup> Mais informações em: <http://en.wikipedia.org/wiki/PDP-1>.

<sup>44</sup> Mais informações em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Spacewar!>.

<sup>45</sup> Mais informações em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Magnavox\\_Odyssey](http://en.wikipedia.org/wiki/Magnavox_Odyssey).

<sup>46</sup> Mais informações em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pong>.

expressivo. No que tange às rupturas alcançadas em relação aos seus predecessores, os videogames avançam no sentido de conciliar, no interior do até então sóbrio projeto das máquinas, dimensões que se acreditavam incompatíveis: a calculabilidade e irrefutabilidade das operações lógico-matemáticas, à polissemia e aprazibilidade de simulações imersivas lúdicas.

Mesmo após esta breve contextualização, o impasse decorrente da indeterminabilidade do conceito de “jogo digital” permanece sem solução. Naturalmente, a intenção aqui não é ajustá-lo a definições rígidas, tampouco atingir sua suposta base metafísica. Afinal, como já foi mencionado, este fenômeno resiste a todas as tentativas de circunscrição. De qualquer maneira, este esboço nos permite reconhecer um dos (supostos) traços ontológicos dessa manifestação: **o aparato tecnológico especializado**.

Definições com enfoque de natureza técnica já foram defendidas por alguns estudiosos de peso nesse âmbito, entre os quais, podemos destacar o uruguaio Gonzalo Frasca (2001), para quem o termo videogame

[...] abrange quaisquer modalidades de *software* de entretenimento computadorizado, tanto textuais, quanto de imagem, que se utilizam de alguma plataforma eletrônica, tais como computadores pessoais ou consoles e envolvendo um ou vários jogadores em um ambiente físico ou em rede<sup>47</sup> (FRASCA, 2001, p. 4).

Em contraste com o jogo clássico, que não depende de nada além da própria iniciativa do indivíduo – podendo esta, ocasionalmente, ser complementada por acessórios que acrescentem vivacidade à sua atmosfera –, o jogo digital não prescinde deste tipo de agenciamento técnico, fazendo uso de meios mais sofisticados como: plataformas de processamento (computadores, consoles, portáteis, *arcades*<sup>48</sup> e celulares); unidades de armazenamento físicas (fitas, cartuchos, cartões de memória, CDs, DVDs) e virtuais (pastas, arquivos, códigos de

---

<sup>47</sup> “[...] including any forms of computer-based entertainment software, either textual or image-based, using any electronic platform such as personal computers or consoles and involving one or multiple players in a physical or networked environment.”

<sup>48</sup> Mais informações em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arcade>.

programação); assim como interfaces de manipulação (joysticks, *gamepads*, sensores de movimento, volantes, guitarras). Estes componentes podem se apresentar tanto isoladamente (em aparelhos específicos), quanto de modo combinado ou mesmo centralizado (em unidades multifuncionais) – como é o caso de videogames portáteis como o PSP<sup>49</sup>.

De qualquer modo, como veremos adiante, mesmo que aparentemente indissociável de sua estrutura básica, tais equipamentos não marcam por si só a diferença dos jogos digitais em relação aos seus ancestrais. Na verdade, as diferenças conceituais entre jogos tradicionais e videogames são menos evidentes do que parecem.

Quanto a isso, vemos como atraente a compreensão defendida pelo dinamarquês Jesper Juul, para quem o jogo detém o status de manifestação **semireal**. Como a moeda que ostenta duas faces distintas, mas igualmente inseparáveis, essa compreensão evoca dois princípios supostamente inerentes à atividade, e que seriam os responsáveis por dar o tom a suas respectivas experiências. São eles: 1) **regras reais** – detentoras do poder para instigar a sede de vitória nos indivíduos, são elas quem conferem veracidade a este evento; 2) **mundos fictícios** – quando se está, por exemplo, travando um luta armada contra terroristas, é sabido que a derrota não resulta em morte para os jogadores, diferentemente do que acontece na realidade. Enquanto o primeiro diz respeito a um componente notadamente objetivo, constituído pelo design, interfaces e sistemas do jogo, o segundo é onde prevalece a subjetividade, por meio das peripécias e quimeras da imaginação. Nos tópicos a seguir, serão trazidos mais detalhes a respeito de ambas, com a ajuda das teorizações derivadas de duas principais tradições que figuram no campo dos jogos digitais: a ludologia e a narratologia.

#### 4.2.1 Da abordagem ludológica aos games como simulação

Longe de se esgotar na descrição de características físicas, a problemática dos videogames também interpela a dimensão canônica do jogo, enquanto sistema simbólico de representação do mundo. Assim observa Juul (2003), ao se dispor a analisar o fenômeno à luz dos

---

<sup>49</sup> Também conhecido como PlayStation Portable, trata-se de um videogame portátil, lançado em 2005, pela empresa japonesa Sony. Mais informações em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/PlayStation\\_Portable](http://pt.wikipedia.org/wiki/PlayStation_Portable).

referenciais clássicos<sup>50</sup>. Com base nestes aportes, o autor lista seis atributos básicos que, juntos, compõem a estrutura básica de qualquer jogo, seja ele eletrônico ou tradicional. São eles: 1) regras fixas; 2) resultados imprevisíveis; 3) resultados mensuráveis; 4) esforço do jogador; 5) associação entre o jogador e o(s) resultado(s); 6) consequências negociáveis.

Na sequência, Juul (2003) reconhece que as maneiras pelas quais os videogames operacionalizam tais características, diferem daquelas empregadas pela vertente tradicional.

Enquanto os jogos de computador são tão baseados em regras como os outros jogos, eles modificam o modelo clássico de jogo de modo que agora é o computador que controla as regras. Isso adiciona muita flexibilidade aos jogos computador, permitindo regras muito mais complexas, liberando o(s) jogador(es) da tarefa de ter que garantir o seu cumprimento, e possibilitando [a existência de] jogos nos quais o jogador não saiba as regras de antemão<sup>51</sup> (JUUL, 2003, online).

Por outro lado, embora seu modo de organização possua algumas singularidades, os jogos digitais não rompem com os preceitos básicos que regem os demais tipos de jogo. Isso significa que, mesmo possuindo uma roupagem evidentemente distinta em relação aos seus predecessores, os videogames não deixam de partilhar dos mesmos princípios que constituem os jogos tradicionais. Esta sintonia resulta, dentre outros fatores, daquilo que Juul (2003; 2005) denomina de transmidialidade<sup>52</sup> do jogo, que nesse caso, traduz-se por sua capacidade

---

<sup>50</sup> Trata-se das proposições de: Johan Huizinga, Roger Caillois, Bernard Suits, Elliott Avedon e Brian Sutton-Smith, Cris Crawford, David Kelley, Katie Sallen e Eric Zimmerman.

<sup>51</sup> “While computer games are just as rule-based as other games, they modify the classic game model in that it is now the computer that upholds the rules. This adds a lot of flexibility to computer games, allowing for much more complex rules; it frees the player(s) from having to enforce the rules, and it allows for games where the player does not know the rules from the outset.”

<sup>52</sup> “The classic game model also helps us to see that games are created and played using different tools: Games are transmedial, and computers are a game medium. Sometimes it is easier to see a pattern when it is broken, and the classic game model has perhaps become easier

de mobilizar diferentes tipos de meio, sem com isso ser colonizados por eles, ou se descaracterizar.

No tocante ao papel cumprido por esses intermediários, nos interstícios da relação entre o indivíduo e o sistema simbólico, Xavier (2010) explica que os jogos eletrônicos

[...] são baseados na premissa de que ações pontuais desencadeiam ações complexas e elaboradas. Ao pressionar um botão no joypad ou no teclado ou no mouse, nossa ‘cópia’ atuante no jogo realiza uma seqüência premeditada de atitudes que servem para ampliar de forma subjetiva o sentido objetivo do comando. Aumentando o número de botões aumentamos a sensação de controle (ou descontrole, dependendo da proficiência do jogador) e, por conseguinte, aumentamos a complexidade dialógica do que é manipulado na tela do jogo (XAVIER, 2010, p. 24).

Visto isso, entende-se que, ao invés de artefatos que conferem um status próprio aos jogos digitais, os computadores e demais agenciamentos técnicos desta natureza ocupam o posto de instrumento a serviço deles. Assim como acontece com os tabuleiros, os dados e as cartas, as inserções deste tipo de tecnologia no contexto dos jogos, sejam eles clássicos ou eletrônicos, só adquirem sentido através das lógicas intrínsecas a este acontecimento, isto é, pelas funções que lhes são atribuídas no interior da rede de significados que emaranham o universo da prática. Portanto, mesmo ostentando altíssimos graus de sofisticação, tais ferramentas não tornam os jogos digitais um fenômeno inteiramente novo, aos menos no que se refere aos seus fundamentos estruturantes. Pelo contrário, comprovam que os videogames se inscrevem na historicidade que é característica a esta manifestação, delineando-a de acordo com as feições socioculturais próprias de seu espaço-tempo.

De modo sintético, Juul (2003; 2005) realça a atualidade e proficuidade da interlocução entre a noção de videogame e as teorias clássicas do jogo. Para ele, este modelo é

---

to identify now that video games have evolved beyond it. In this way, the model describes historical change and shows how games develop.”

[...] uma maneira de capturar o que o jogo é descrevendo-o em termos de jogo em si, da relação psicológica do jogador para com o jogo, e das relações entre o "jogar" do jogo e o resto do mundo. Chamei este modelo de clássico<sup>53</sup>, pois descreve quase todos os jogos desde 3000 AC até o final do século XX. O modelo clássico de jogos aponta traços comuns entre a maioria das coisas que chamamos de "jogos", e, por ser muito aberto, pode ser usado para diferenciar uns dos outros. As letras do romance, as ondas sonoras da música, e as imagens do filme são núcleos técnicos que são usados para criar um conjunto diversificado de obras que produzem um conjunto diversificado de experiências. Da mesma forma, o modelo descreve um núcleo que é compartilhado pelos jogos [...]<sup>54</sup> (JUUL, 2005, p. 197-198).

Além de Jesper Juul, vários outros pesquisadores de grande espectro no âmbito dos estudos sobre games, como o norueguês Espen Aarseth e o já mencionado Gonzalo Frasca, compartilham da crença de que os jogos digitais, mesmo com todos os incrementos e avanços técnicos apresentados em relação às modalidades que os precedem, não deixam de se abrigar sob o toldo da matriz teórica clássica. À corrente teórico-analítica constituída pelos estudiosos filiados a esta perspectiva epistêmica, dá-se o nome de **Ludologia**: campo cuja abordagem das temáticas vinculadas aos videogames, está centrada na compreensão das

---

<sup>53</sup> Juul (2003; 2005) se refere ao apanhado de características básicas que utiliza para definir o núcleo duro dos jogos, sejam eles ou não digitais.

<sup>54</sup> “The classic game model is a way of capturing what game is by describing it in terms of the game itself, the player’s psychological relation to the game, and the relationship between the playing of the game and the rest of the world. I have called this model classic because it describes almost all games from 3000 BC to the end of the twentieth century. The classic games model points shared traits between most of the things we call “games”, and, because it is very open, can be used to differentiate games from each other. The letters of the novel, the sound waves of music, and the images of film are technical cores that are used for creating a diverse set of works that produce a diverse set of experiences. Similarly, the model describes a core that games share [...]”.

categorias pertinentes ao “jogo pelo jogo”, isto é, nas questões que dizem respeito à sua estrutura lúdica, bem como à sua jogabilidade<sup>55</sup>.

Por seu turno, esta expressão (jogabilidade) designa um aspecto muito caro à abordagem ludológica. Endossando as posições de Juul (2003; 2005) e Xavier (2010), Assis (2010) também advoga em favor do *gameplay*, atribuindo a ele o posto de traço identitário dos jogos digitais. Sob a sua ótica, este é

[...] o conceito que separa a linguagem do videogame, que o distingue de todos os outros meios de expressão. Videogames são interativos como qualquer coisa na vida real, que reage somente depois de nossa intervenção; também são expressivos, podendo ter história e roteiro, como os filmes; têm interface como qualquer programa ou qualquer painel de aparelho; mas só eles têm essa característica que faz com que o balanço entre as possibilidades de interação, o desenvolvimento da tensão e a experiência exploratória se torne algo imersivo (ASSIS, 2007, p. 17).

É importante destacar que este tipo de agência só adquire sentido no contexto do jogo, em função da diferenciação existente entre a sua lógica interna e a ordem que vigora no restante da vida. Isso quer dizer que a jogabilidade só se torna um elemento marcante por conta do “circulo mágico” criado pelo jogo, uma vez que este conduz o indivíduo a uma realidade distinta, oferecendo a ele um novo rol de normas de conduta a seguir. Este evento é produzido por aquilo que o jogo tem de mais objetivo: suas regras. Elas são as responsáveis por criar a simulação, isto é, as estruturas simbólicas que conferem rigor e sustentação ao envolvimento com a atividade, e no interior das quais são reordenados os esquemas e repertórios de ação do sujeito, fazendo com que ele aja de acordo com postulados intrínsecos à realidade do jogo.

No entendimento de Juul (2005), a regulamentação pode, de fato, soar como paradoxal em relação à propensão lúdica do jogo, haja vista as restrições que impõe às ações “livres” do indivíduo no interior de seus domínios. Entretanto, este apanhado de limites e interdições, diz

---

<sup>55</sup>Em linhas gerais, o termo jogabilidade (do inglês *gameplay* e *playability*) remete às experiências construídas pelo jogador, mediante a interação com os sistemas dos jogos.

ele, também é a fonte primária do deleite proporcionado pelas experiências dos games. Sem dúvida, as regras determinam aquilo que o jogador pode ou não fazer, assim como as respostas ligadas a cada tipo de ação, atuando como uma espécie de “máquina estatal”, que zela pelo cumprimento de todas as suas leis. Tais estruturas podem ser vistas como horizonte de possibilidades, frente ao qual, o indivíduo precisa definir as escolhas e estratégias que mais lhe convém em cada momento do jogo. Sabendo dos múltiplos desdobramentos intrínsecos a essa dinâmica, a tendência do jogador é a de despende esforços na tentativa de obter resultados positivos, posto que a tarefa de alcançá-los tende a ser mais desafiadora do que a busca pelo fracasso. É para esta finalidade que as suas ações se voltam: a obtenção de sucesso por meio da superação dos obstáculos imposto pela simulação.

Nesse caso, o *gameplay* se sustenta na interação entre as regras e as maneiras pelas quais o indivíduo joga, ou melhor, traça e coloca em prática suas estratégias na busca pela vitória. Além de um mote para grande parte das experiências aprazíveis dos games, neste princípio também subjaz o núcleo de sua natureza educacional:

Os jogos são experiências de aprendizagem, nas quais o jogador melhora as suas habilidades enquanto se envolve com a atividade. Em todos os momentos, o jogador terá um repertório específico de habilidades e métodos para superar os desafios impostos pelo jogo. Parte significativa de um bom jogo consiste em trazer continuamente novos desafios e demandas para o repertório do jogador<sup>56</sup> (JUUL, 2005, p. 56).

Por fim, convém mencionar ainda que, em parceria com outros profissionais da área, o esforço de pesquisadores como Jesper Juul, no sentido de consolidar a Ludologia como disciplina acadêmica, culminou, entre outros resultados, na criação da revista online *Game Studies*<sup>57</sup>, no ano de 2002. Em atividade há exatos 10 anos, este periódico tem contribuído para o fomento das discussões sobre os jogos

---

<sup>56</sup> “Games are learning experiences, where the player improves his or her skills at playing times. At any given point, the player will have a specific repertoire of skills and methods for overcoming the challenges of the game. Part of a good game is that it continually challenges and makes new demands on the player’s repertoire.”

<sup>57</sup> Para maiores informações, acessar: <http://gamestudies.org/>.

digitais, por meio da qualificação e socialização das principais pesquisas vinculadas ao tema. Atualmente, já é possível notar a existência de inúmeras iniciativas similares a esta, mesmo assim, o site *Games Studies* permanece como um dos precursores do movimento de “cientificação” dos videogames, sustentando-se como uma das pedras angulares da produção intelectual do campo.

#### 4.3.2 Da abordagem narratológica aos games como ficção

Em outro viés, fora do terreno da ludologia, encontra-se a tradição para a qual o cerne das experiências proporcionadas pelos jogos digitais não está no “jogar” em si, mas nas histórias que eles são capazes de vivificar: trata-se da **Narratologia**. Na concepção daqueles que se filiam a esta corrente, os videogames são o mais recente elo agregado à cadeia composta pelas formas clássicas de narrar, dentre as quais, encontram-se a oralidade e a escrita. Seu foco analítico incide sobre os principais componentes das tramas retratadas, bem como de seus personagens, cenários e eventos. Em outras palavras, a leitura narratológica adota um modelo de análise que busca abstrair do jogo elementos estritamente dramático-ficcionais, cuja existência não é restrita a esta forma de expressão, apresentando-se também na música, na literatura, no cinema e nas telenovelas.

Embora existam inúmeros pesquisadores<sup>58</sup> dignos de destaque, falar sobre as principais ideias que fundamentam as incursões da Narratologia no universo dos videogames exige a menção às contribuições de Janet H. Murray. Pioneiras nos estudos sobre narrativas digitais, suas reflexões serviram (e ainda servem) de arcabouço teórico para inúmeras investigações de ampla ressonância no campo da (ciber)literatura. Em linhas gerais, o eixo central de sua argumentação se apóia na constatação de que as novas tecnologias de comunicação dão vida a poderosos sistemas procedimentais para a narração de histórias.

Murray (2003) afirma que, ao promover a confluência entre as principais características audiovisuais do cinema e a estrutura organizativa do hipertexto<sup>59</sup>, os jogos digitais propiciam ao indivíduo –

---

<sup>58</sup> Refiro-me a estudiosos como Brenda Laurel, Mary-Laure Ryan e Henry Jenkins.

<sup>59</sup> Em seu entendimento, trata-se do “[...] conjunto de documentos de qualquer tipo (imagens, textos, gráficos, tabelas, vídeos) conectados uns aos outros por links” (MURRAY, 2003, p. 64).

que neste caso é compreendido como leitor ou interator – níveis nunca antes experimentados de imersão em contos e romances. A sensação de exterioridade, até então mister na fruição de tais histórias, dá lugar ao protagonismo e à vivência encarnada.

Atenta à controvérsia instigada pelas (supostas) implicações trazidas por tais experiências ao comportamento humano, a autora salienta que o enfoque sobre os aspectos dramáticos dos games é uma via profícua para construção de respostas acerca das propriedades retóricas deste meio. Para ela,

[...] questões sobre conteúdo e forma dos videogames são, de fato, indagações sobre o próprio poder da narrativa. A narrativa é um de nossos mecanismos cognitivos primários de 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 do aparelho de televisão. Nós contamos uns aos outros histórias de heroísmo, traição, amor, ódio, perda, triunfo. Nós nos compreendemos mutuamente através dessas histórias, e muitas vezes vivemos ou morremos pela força que elas possuem (MURRAY, 2003, p. 8).

Se em outrora, os romances e contos retratados hegemonicamente pelos livros e produções do cinema não permitiam aos leitores/espectadores um grau de envolvimento que extrapolasse o prisma da observação transcendente, hoje, com a ascensão de vários suportes de enunciação interativos, tais tramas atribuem à sua audiência – não mais entendida como receptora passiva – a corresponsabilidade pela definição dos caminhos trilhados pelos personagens, assim como pelo(s) desenlace(s) da epopeia. Como bem ilustra a autora, “[...] não ficamos apenas observando as batidas e os roubos de carros no popular videogame *Grand Theft Auto*<sup>60</sup>, nós os cometemos.” (MURRAY, 2003, p. 8).

---

<sup>60</sup> Mais informações em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Grand\\_Theft\\_Auto](http://pt.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto).



**Figura 6 – Grand Theft Auto IV (2008)**

Isto se tornou possível graças ao processo de expansão e complexificação sofrido pelas narrativas lineares. Nesse sentido, sabe-se que este movimento culminou no surgimento daquilo que Murray (2003) denomina de narrativas multiformes, ou narrativas multissequenciais. Conforme esclarece a autora, o ineditismo deste novo formato não se esgota na simples disposição não-linear de fatos e acontecimentos:

Histórias multissequenciais 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 contada 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*<sup>61</sup>, que pode oferecer muitas versões de colegas de quarto desleixados dividindo moradia com companheiros bem

---

<sup>61</sup> Mais informações em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/The\\_Sims](http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Sims).

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 a imaginar diferentes desfechos para uma mesma situação (MURRAY, 2003, p. 9).

Para Murray (2003), entre todos os setores da indústria do entretenimento que têm se apropriado das narrativas digitais, o ramo dos jogos eletrônicos é aquele tem promovido os avanços criativos mais significativos no que se refere à estetização e ao advento de novas formas de engajamento do interator com o universo ficcional. Em parte, o sucesso dessas investidas reflete a capacidade dos videogames de ajustar histórias diversificadas, aos modos de percepção e compreensão de mundo característicos do indivíduo hodierno.



**Figura 7 – The Sims 3 (2009)**

Ao discutir sobre a questão do consumo no horizonte das sociedades líquido-modernas, Bauman (2009) sugere que a exacerbação desse tipo de impulso, manifesta no fenômeno do consumismo, vincula-se ao esvaziamento das noções de tempo linear e cíclico, que por sua vez, têm perdido terreno para as noções de naípe pontilhista. Este modelo tem a descontinuidade como sua palavra-chave: o tempo “pontuado” consiste na ruptura das antigas “linhas” que garantiam a sequência coesa dos fatos, bem como a crença no caráter cumulativo das

ações no transcurso da história. A confiança que durante vários séculos encontrou respaldo em lemas ligados ao progresso, dá lugar a uma cultura “agorista”, apressada, cujas lógicas de ação se mostram incompatíveis com projetos e iniciativas de longo prazo, pois visam esgotar todo o potencial de realização incubado no presente.

A oportunidade que cada ponto pode conter vai segui-lo até o túmulo: para aquela oportunidade única, nunca haverá uma “segunda chance”. Cada ponto pode ter sido vivido como um começo total e verdadeiramente novo, mas se não houve um rápido e determinado estímulo à ação instantânea, a cortina pode ter caído logo após o começo do ato, com pouca coisa acontecendo no intervalo. A demora é o serial killer das oportunidades (BAUMAN 2009, p. 50).

Ao fornecer instrumentos para a (re)elaboração de sua experiência cotidiana, as narrativas multiformes permitem ao sujeito lidar com a fugacidade e as incertezas típicas de seu tempo, por meio da exaustão de todas possibilidades paralelas que se apresentam de modo simultâneo no devir de sua existência. De par com essas histórias, estão os jogos (eletrônicos), atuando como arautos das alternativas descartadas no suceder vida diária. Ao proporcionar um ambiente de imersão regido por normas de conduta flexíveis, os videogames rompem com a irreversibilidade própria ao tempo, facultando acesso a múltiplas zonas lúdicas de experimentação, por intermédio das quais, inúmeras oportunidades rejeitadas podem ser resgatadas de seu limbo, e, enfim, receber uma “segunda chance”.

Se o desafio nesse contexto consiste, conforme assevera Bauman (2009), em adquirir bens e serviços empregados na construção da subjetividade, é natural que a própria esteja sob o machado da obsolescência, e que por isso também se torne objeto de câmbio. Se a vida encarnada não é suficiente para saciar os abundantes anseios da alma, não é de se estranhar que a pretensão de substituí-la esteja adquirindo cada vez mais adeptos. Quanto a isso, suspeita-se que esta tem sido uma finalidade muito atribuída, consciente ou inconscientemente, às narrativas dos jogos eletrônicos.

A persuasividade deste faz de conta dissolve a maior parte das sanções e arreios morais normalmente impostos à ação desinibida, impedindo que qualquer quimera ao alcance da mente humana seja considerada ambiciosa demais. Quando a identidade e a subjetividade se diluem no espaço da ficção, não há limites para o poder-ser: de técnico de futebol a prefeito de uma grande cidade; de cavaleiro da tábua redonda a gigolô suburbano; de soldado das forças armadas a terrorista de grupo fundamentalista. Tudo isso é possível, com o conforto da descartabilidade contingente: basta o apertar de um botão, e o círculo mágico se desfaz.

Junto com a Ludologia, a Narratologia protagonizou um dos mais intensos embates teóricos na arena dos jogos eletrônicos. Semelhante a outras querelas clássicas, como aquela imortalizada pelas figuras de apocalípticos e integrados<sup>62</sup>, o acalorado debate entre estas perspectivas foi responsável por grande parte do amadurecimento observado neste campo de investigação, ao longo da última década. Ainda que por meio de críticas recíprocas, estas discussões foram determinantes para a inserção definitiva dos videogames na agenda de debates acadêmica.

Esta controvérsia, vale lembrar, está concernida na dicotomia entre a dimensão representacional e a dimensão simulatória dos videogames. A primeira diz respeito aos aspectos narrativos já explicitados neste tópico, que abrangem, por exemplo, personagens, biografias, enredos e cenários, assim como os rumos, conflitos e desfechos da trama. O segundo, por sua vez, tem como fundamento a compreensão de que o jogo digital, enquanto sistema simbólico, tem sua proeminência atrelada a seus conjuntos intrínsecos de regras, variável que, em geral, é operacionalizada sob a forma de objetivos, normas de conduta, sanções, prêmios, entre outros. Alguns estudiosos vinculados a esta vertente acreditam que, embora incrementada por características como a interatividade e a imersão, as narrativas multiformes não conferem singularidade aos jogos eletrônicos, uma vez que se mostram presentes em vários outros meios digitais e não digitais (como os livros de aventura).

---

<sup>62</sup> Alude à obra de mesmo nome, cunhada pelo filósofo e literato italiano Umberto Eco.

<b>Jogos Digitais</b>	
<b>Regras (Simulação)</b>	<b>Ficção (Representação)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Normas de conduta</i></li> <li>• <i>Objetivos</i></li> <li>• <i>Prêmios e punições</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Narrativas</i></li> <li>• <i>Personagens</i></li> <li>• <i>Cenários</i></li> </ul>

**Quadro 2 – Simulação x Representação**

Alguns ludólogos também acusam a narratologia de que quer promover a colonização dos jogos digitais, subsumindo-os às teorias literárias, relegando a sua dimensão lúdica a um plano secundário, a reboque de seus aspectos dramáticos. Neste ponto, há quem acredite que, embora a narrativa esteja se constituindo como faceta cada vez mais significativa nesta forma cultural, sua ausência não destitui os videogames de seu status próprio, ou seja, não faz com que o jogo deixe de ser jogo. Por outro lado, existem aqueles que assumem uma postura apaziguadora: o próprio Juul (2005) reconhece que, no atual estado de desenvolvimento dos videogames, negar a presença e o mérito de seu eixo ficcional seria o mesmo que desfigurá-lo. Segundo ele, esse tipo de pretensão separatista é uma característica típica dos primórdios do debate, assim como de sua aparente imaturidade. Hoje, afirma, polarizações dessa natureza são consideradas radicais, anacrônicas, e por isso estão propensas a não mais figurar nos debates acadêmicos.

Em que pesem as diferenças epistemológicas existentes entre a ludologia e a narratologia, tais discussões sugerem que este atrito é tão somente o biombo para uma disputa menos evidente: o que está em jogo são as prerrogativas que respaldam a definição dos conceitos, das categorias e dos métodos, de maior aptidão para a análise dos jogos digitais, bem como de suas respectivas temáticas. Ou seja, trata-se de uma luta em busca de hegemonia, e como tal, eventualmente dá sinais de vida, ainda que muitos pesquisadores acreditem na sua superação. Não obstante, por acreditar que, mesmo portando diferenças relativamente marcantes, tais categorias não são incompatíveis, este trabalho se propõe a manter com elas diálogo permanente, apostando que o êxito na sua conciliação poderá fornecer um vasto quadro de subsídios para a compreensão dos jogos digitais.

### 3.3 ALEGRIA E DIVERSÃO: QUE RELAÇÃO É ESSA?

“Um jogo é uma oportunidade de concentrar nossas energias, com um otimismo implacável, em algo que somos (ou estamos ficando) bons. Em outras palavras, o gameplay é a oposição emocional direta da depressão.”

(Jane McGonigal)

Eis que adentramos mais um dos tópicos vitais a este trabalho: as relações entre os videogames e a alegria. Sobre esta, em particular, é importante reiterar que, no capítulo 1, foram apresentados alguns subsídios teóricos, com o objetivo de expandir a compreensão acerca desta noção, possibilitando o reconhecimento de seu valor para a condição humana. Vale lembrar que a alegria, tal como concebida por Georges Snyders, não corresponde a um conceito hermético, filosoficamente lacrado. Na verdade, o autor a introduz em sua reflexão sobre a educação escolar, sem com isso lançar mão de teorizações excessivamente douradas, nem restringir-se ao diálogo com os ícones do pensamento ocidental. Como já foi mencionado, sua estratégia consistiu em apostar no sentido lato e trivial do termo, no intuito de assegurar a imediata compreensão da ideia. Desse modo, pode-se dizer que o termo alegria abrange todas as formas de contentamento ao alcance do ser humano.

Partindo dessa acepção, não é difícil presumir que a alegria também é um componente essencial às experiências construídas através dos jogos digitais. Naturalmente, sua inserção nesta forma de cultura tende a ser associada a outras expressões que, mesmo possuindo (tímidas) distinções de sentido, confluem para uma única ideia: a diversão. A exemplo da própria alegria, este termo também pode gerar dúvidas quanto às reais ramificações de seu significado, revelando-se altamente polissêmico. Sendo assim, vejamos o que dizem os verbetes a respeito do verbo “divertir”:

1. desviar, distrair a atenção (de alguém ou a própria) de (algo);
2. fazer esquecer; fazer perder o hábito;
3. entreter(-se) com brincadeiras; distrair(-se);
4. *rir ou fazer rir; alegrar(-se)*;
5. ir a algum local onde há divertimento (como cinema, teatro, festa, discoteca etc.);
6. convencer

(alguém) a desistir de (algo); dissuadir (HOUAISS, 2001, grifos nossos).

No bojo deste vocábulo, não foi difícil encontrar respaldo para nossa suposição: a diversão e a alegria são, ao menos em parte, sinônimas. Obviamente, deve-se ter em vista o fato de que esta observação baseia-se numa aproximação meramente terminológica. Por isso, mesmo que esclarecedora num primeiro momento, ela ainda carece de fundamentos capazes de sustentar reflexões mais aprofundadas. Em outras palavras, se no plano semântico tais noções (alegria e diversão) se mostram alinhadas, é necessário saber se “na prática” elas possuem a mesma sintonia.

Na ausência de constatações resultantes de pesquisas próprias, iniciaremos esta ponderação tomando como fio condutor a situação ilustrada a seguir (FIGURA 8):

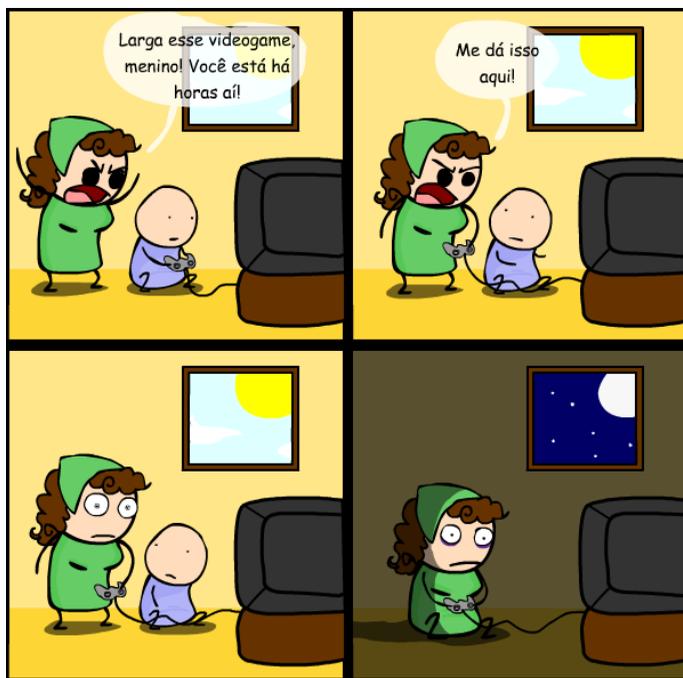


Figura 8 – Menino! Larga esse videogame!<sup>63</sup>

<sup>63</sup> Fonte: <http://tironas.blogspot.com/2010/03/tirona-242-videogame.html>.

A cena pode soar familiar àqueles que, durante alguma fase de sua vida, tiveram contato com videogames: seja na condição criança entusiasmada com o leque de aventuras proporcionado por suas realidades virtuais; seja como pai/mãe, que nunca escondeu a preocupação em ver seus filhos passando largo tempo diante de uma tela fazendo “coisas”, nas quais não vê nenhuma graça. Pode-se dizer que a história tem no desfecho o seu ponto de maior impacto: ao tomar o joystick em suas mãos, a preocupada mãe, num só ato, “desviou” sua atenção do filho, “indo para um lugar (virtual) de divertimento”, “entretendo-se com a brincadeira”, “distraindo-se” de seus demais afazeres.

Sem grande esforço, notamos que quase todos os significados atribuídos ao termo “diversão” estão presentes nesta descrição, com exceção apenas daquele que, coincidentemente, é encarado como o maior símbolo da alegria: o riso. Nas (várias) horas de seu envolvimento com jogo, a mãe não esboça um sinal sequer que se assemelhe a um sorriso, conservando um semblante inexpressivo, rígido, compenetrado. Diante disso, é pertinente indagar: seria a diversão dos jogos digitais, então, menos compatível com a alegria do que havíamos previsto?

Em face desta incerteza, convém mencionar alguns dos estudos desenvolvidos por Nelson Zagalo (2007; 2009): neles, o autor discute sobre o potencial dos videogames, entendidos como *storytelling*<sup>64</sup> interativo, de produzir experiências que afetam as estruturas emocionais do jogador. Tendo o cinema como seu parâmetro de comparação, essas investigações analisaram a capacidade que os jogos digitais têm de despertar o maior leque possível de emoções em seus consumidores. Zagalo (2007) acredita que a relevância de investigações dessa natureza reside na premissa de que as narrativas, sejam elas tradicionais ou interativas, têm o objetivo de gerir expectativas de seu público, provocar nele respostas cognitivas e emocionais predeterminadas. Sendo assim, subentende-se que, quanto maior a variedade de respostas obtidas, maior é a capacidade narrativa do jogo, bem como as chances de que ele faça sucesso.

---

<sup>64</sup> Numa tradução vulgar, este termo pode ser entendido como “contação” de histórias, ou, simplesmente, narrativas/narração.

Resumidamente, os resultados dessas pesquisas sugerem que emoções como a surpresa, o medo, o nojo, a raiva e a calma, foram facilmente incitadas ao longo dos testes, enquanto a alegria e a tranquilidade, ainda que de modo menos frequente, também foram identificadas. Por outro lado, também foi constatado que o mesmo não acontece com a tristeza: o único momento no qual ela se fez presente foi o das *cutsscenes*<sup>65</sup> – partes do jogo caracterizadas pela passividade do jogador. Não obstante, mesmo que Zagalo (2007; 2009) tenha constatado um déficit emocional nos games, provou-se que respostas ligadas à alegria também estão presentes nessas experiências.

Seja como for, é conveniente mencionar mais um aspecto de suma importância nas pesquisas de Zagalo: seu explícito alinhamento à tradição da Narratologia. Como foi explicitado nos tópicos anteriores, as incursões desta abordagem costumam embasar-se em teorias radicadas no campo da literatura. A isto, pode-se atribuir a defesa de Zagalo à diversidade emocional nas experiências construídas nos videogames como fatores determinantes para seu êxito. Ou seja, sua investigação esteve centrada em aspectos essencialmente dramáticos, em detrimento daqueles atinentes à ludicidade. Sobre isso, é importante esclarecer que, apesar de existirem interfaces entre o drama e o jogo, estas compõem instâncias relativamente distintas, assim como a representação e a simulação.

Portanto, acreditamos que o mérito das experiências dos jogos eletrônicos não deve ser verificado somente através de sua eficácia em proporcionar diferentes tipos de emoção por meio de recursos narrativos. Nesse caso, vemos como prioritária a leitura sobre o atributo que, em tese, constitui a especificidade dessa forma cultural: o “jogar”, em toda a sua complexidade. Nesse caso, estamos novamente em situação de impasse: afinal, negar que a capacidade de desencadear respostas emocionais seja o centro desta experiência, não é mesmo que dizer que a alegria não é importante para os jogos digitais?

De fato, uma resposta afirmativa seria uma atitude altamente contraditória em relação às pretensões deste trabalho. Sendo assim, para sair deste ponto de indefinição, a sugestão é pensar sobre a questão de modo um pouco mais amplo. Dito de outra maneira, trata-se de reconhecer que **a alegria não é (somente) aquilo que transparecemos pela via das emoções**. Sinais explícitos, como o riso e a euforia, apesar

---

<sup>65</sup> Pausas programadas feitas ao longo do jogo para exibição de seqüências fílmicas.

de significativos para a sua identificação, não correspondem à essência da alegria. Além disso, todas essas expressões podem ser facilmente (dis)simuladas, de maneira que até uma pessoa triste é capaz de sorrir como se fosse o mais feliz dos seres humanos.

Para ir mais a fundo na discussão sobre a alegria, é necessário abrangê-la para além de suas manifestações comportamentais aparentes, que costumam estar mais próximas de um chamariz, do que de um espelho de sua verdade interior. Qual seria então esta “verdade”? Ou melhor, que alegria é esta que se abriga na raiz das emoções? Sem adiar a resposta, acreditamos que a maneira menos dúbia de entendê-la é como um **estado de consciência**.

Na tentativa de responder a essas perguntas, vimos como interessante as reflexões realizadas pelo psicólogo norte-americano Mihaly Csikszentmihalyi. Movido pelo interesse de desvendar os aspectos positivos que subjazem às experiências humanas, Csikszentmihalyi (2000) se propôs a investigar uma noção altamente controversa para diversas disciplinas e áreas do saber: a felicidade. De antemão, o autor desencoraja àqueles que buscam, em sua obra, receituários e caminhos fáceis para alcançá-la. Segundo ele, a felicidade é um projeto que deve ser construído individualmente, por isso, é um equívoco acreditar na existência de fórmulas milagrosas. Por outro lado, também não nega que os princípios de sua teoria possam ser utilizados com essa finalidade, afirmando que cabe a cada um convertê-las em ações concretas.

Depois deste esclarecimento, Csikszentmihalyi (2000) parte para uma revisão histórica, com base na qual, alega que muito pouco se avançou na compreensão sobre a felicidade desde que Aristóteles, já na Antiguidade Clássica, propôs a sua primeira definição: aquilo que buscam todos os homens e mulheres mais do que qualquer outra coisa. Isso significa que as vitórias e conquistas individuais não têm valor, em si mesmas, a não ser pelo “tamanho” da felicidade que elas são capazes de trazer. Ao observar que, mesmo diante de toda a evolução testemunhada pela civilização, desde o tempo de Aristóteles, a infelicidade ainda existe, o autor sugere que a insatisfação, muito longe de ser apenas uma fraqueza transitória, caracteriza-se como parte inalienável da natureza humana.

Seguindo em sua linha de raciocínio, Csikszentmihalyi (2000) explica que teve o seu primeiro grande insight sobre a temática, ao

examinar os relatos das pessoas que pesquisou<sup>66</sup>, e observar que, apesar todas elas serem originárias de diferentes regiões do mundo, seus depoimentos revelavam inúmeras recorrências. Delas, pôde extrair a sua primeira “descoberta”:

O que 'descobri' foi que a felicidade *não é algo que acontece*. Não é o resultado da boa sorte ou do azar. Não é algo que pode ser comprado com dinheiro ou poder. Parece não depender de eventos externos, mas de *como nós os interpretamos*. Na verdade, a felicidade é uma condição vital que cada pessoa deve desenvolver, cultivar e defender individualmente. Pessoas que sabem como controlar sua experiência interna são capazes de determinar a qualidade de suas vidas, isso é o mais próximo que podemos chegar de ser felizes<sup>67</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 13, grifos nossos).

No que diz respeito a esta asserção, Csikszentmihalyi (2000), de modo cauteloso, reconhece a existência de fatores instalados em nossa realidade exterior, que não estão inteira e imediatamente sob o nosso domínio: as leis da natureza, as guerras que eclodem no mundo, a casa onde moramos, nossa aparência física, situação econômica, nosso temperamento, a morte de familiares e etc. A despeito disso, afirma que todos esses elementos podem ser ressignificados, mediante o controle de nossa experiência interna. Embora esta exterioridade esteja provida de certa concretude objetiva, as maneiras pelas quais adentra a nossa consciência sob a forma de informações, e provoca-nos diferentes tipos de reação (satisfação, melancolia, raiva) diretamente relacionados aos

---

<sup>66</sup> Os sujeitos de sua pesquisa residiam em diferentes países do globo, faziam parte de diferentes classes socioeconômicas, e possuíam diferentes inserções culturais. Entre as principais semelhanças existentes entre eles, está o fato de que muitos exercem uma função de *expertise* – por exemplo, atletas, artistas e cirurgiões.

<sup>67</sup> “Lo que ‘descubrí’ es que la felicidad no es algo que sucede. No es el resultado de la buena suerte o del azar. No es algo que pueda comprarse con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más cómo los interpretamos. De hecho, la felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. Las personas que saben controlar sus experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas, eso es lo más cerca que podemos ser felices.”

nossos esquemas e modelos interpretativos. Se somos capazes de controlar essas informações, somos capazes de controlar nossas vidas. Ainda assim, não são raros os momentos nos quais sentimos o peso exercido pelas condições externas sobre o nosso destino. Verificamos, então, o quanto tais forças atuam na conformação de nossa experiência interna, de modo que a nossa percepção do mundo se vê significativamente determinada por elas.

Por outro lado, em contraste com estas ocasiões, Csikszentmihalyi (2000) se refere a momentos nos quais, ao invés de reféns “esbofeteados” por estas “forças anônimas”, sentimo-nos com o pleno controle de nossas ações; com o domínio das entidades que regem a nossa existência; de que estamos à frente de nosso destino. Nos (raros) momentos em que isso acontece, afirma, somos tomados por uma espécie de prazer intenso, um raro sentimento de alegria que aviva em nós o desejo de que esta sensação dure por toda a vida. A “isto” dá-se o nome de **experiência ótima**.

Isto é o que o marinheiro segurando uma corda esticada sente quando o vento sopra através de seus cabelos, e quando o barco se lança através das ondas como um potro: as velas, o casco, o vento e o mar cantarolando uma melodia que vibra nas veias do marinheiro. É o que um pintor sente quando as cores na imagem começam a mostrar uma tensão magnética umas com as outras, e uma coisa *nova*, uma forma viva, é desenhada na frente do criador atônito. Ou é o sentimento de um pai quando seu filho responde ao seu primeiro sorriso<sup>68</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 15).

Diferentemente do que é de costume crer, os melhores momentos da vida nem sempre são aqueles em que somos passivos, isto é, em que estamos em estado de relaxamento, absorção ou recepção. Obviamente, estes também são capazes de gerar boas sensações, uma vez que podem

---

<sup>68</sup> “Es lo que el marinero que sujeta tensa una cuerda siente cuando el viento sopla entre sus cabellos, cuando el bote se lanza a través de las olas como un potro: las velas, el casco, el viento y el mar tarareando una canción que vibra en las venas del marinero. Es lo que un pintor siente cuando los colores en el cuadro empiezan a mostrar una tensión magnética los unos con los otros, y una cosa nueva, una forma viva, se dibuja frente al asombrado creador. O es el sentimiento de un padre cuando su hijo responde por primera vez a su sonrisa.”

ter sido precedidos por fases de grande empenho. Todavia, o que interessa destacar é que, de acordo com os depoimentos aludidos pelo psicólogo, a experiência ótima tem sua tônica nos esforços voluntários empregados em nome de um objetivo desafiador, cujo nível de exigência se situa nos limites de nossas habilidades e energias.

Tais experiências não acontecem apenas quando as condições externas estão favoráveis, nem precisam ser prazerosas no exato instante em que acontecem. Assim como a exaustão afeta os músculos do atleta no fim da prova, causando-lhe um sofrimento provisório, é comum que as conquistas desta natureza tenham sido precedidas por momentos de dor e sacrifício, que por sua vez, tendem a ser inteiramente suplantados pela sensação de maestria e de domínio. Este comportamento tenaz, persistente e obstinado, é a manifestação de um conceito que é central à teoria da experiência ótima: **o fluxo**. De modo sintético, podemos entendê-lo como

[...] o estado em que as pessoas estão tão envolvidas na [e com a] atividade que nada mais parece importar; a experiência, em si, é tão agradável que as pessoas a realizarão mesmo que tenha um grande custo, puramente pelo motivo de fazê-la<sup>69</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 16).

Aparentemente, já é possível visualizar alguns dos nexos existentes entre a experiência ótima e a problemática dos jogos digitais. Ao retomar as teorizações da vertente clássica, nota-se que Huizinga (2008) e Caillois (1990) já chamavam atenção para o fato de que o jogo é capaz de se apossar completamente de seus participantes, de modo a obter deles um tipo especial de esforço, que pode atingir níveis de diligência mais elevados do que os de qualquer outra tarefa da vida corrente. A impetuosidade deste engajamento, dizem eles, não é um comportamento que afeta somente os infantes, podendo, igualmente, tomar conta de qualquer indivíduo que com ela se envolve. Com isso, percebe-se que é um equívoco subestimar o faz de conta, como se ele

---

<sup>69</sup> “[...] el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla.”

não fosse capaz de gerar a mesma intensidade observada nas demais atividades humanas.

[...] tive a ocasião de constatar que esse pretendo lazer, na altura em que o adulto a ele se entrega, não o absorve menos do que a sua actividade profissional. Muitas vezes interessa-lhe ainda mais, e casos há em que lhe exige um maior desgaste de energia, de jeito, de inteligência e de atenção. Essa liberdade, essa intensidade, o facto de a conduta que essa ocupação exalta se desenvolver num mundo à parte, ideal, longe de toda e qualquer consequência fatal, explica, quanto a mim, a fertilidade cultural dos jogos, fazendo-nos compreender em que medida a escolha que eles indicam revela, por seu turno, a expressão, o estilo, e os valores duma dada sociedade (CAILLOIS, 1990, p. 89).

Csikszentmihalyi (2000) corrobora com esta compreensão, afirmando que o jogo, assim como o esporte, as artes e os rituais primitivos, é uma atividade altamente eficaz no que se refere à produção das condições propícias ao fluxo. Ancorado na taxonomia sugerida por Caillois (1990), o autor defende a ideia de que todos os tipos de jogo – agonísticos, de sorte, miméticos e de vertigem – possuem maneiras próprias de alcançar este estado, valendo-se de instrumentos e lógicas próprias para atingir a experiência ótima. No caso dos jogos competitivos, por exemplo, é comum que o adversário a ser vencido seja visto como o foco das ações do jogador. Entretanto, este raciocínio se mostra incoerente, pois mesmo que o objetivo em questão envolva sobrepujar um antagonista, este não deve ser o alvo das energias psíquicas despendidas pelo jogador, uma vez que o seu rival é tão somente uma distração para a sua consciência, ao invés de algo que lhe garanta a concentração necessária. Na verdade, aquele que joga tende a direcionar sua atenção para o seu próprio desempenho, posto que somente através dele, será possível alcançar êxito no desafio proposto. Dito de outra forma, ele entra em estado de fluxo, no intuito de extrair o máximo de si mesmo, e por consequência, obter uma performance melhor que a de seu adversário.

A teoria da experiência ótima é um aporte de ampla absorção nas pesquisas sobre videogames. Em geral, sua inserção neste âmbito tem

contribuído para a identificação e operacionalização das características, dinâmicas e técnicas, necessárias para aperfeiçoar a experiência do jogador. Além disso, o conhecimento acerca dos princípios que regem o fluxo possibilita o aprimoramento das estruturas intrínsecas ao jogo, de maneira que estas tenham condições de melhor produzir as circunstâncias favoráveis a este estado, ampliando assim o grau de aceitabilidade dos sujeitos aos desafios propostos. Estes, conforme o diagrama (FIGURA 9), devem ser perfeitamente compatíveis aos níveis de habilidade iniciais do jogador (A1), caso contrário, poderão causar-lhe enfado (A2) ou ansiedade (A3) – condições emocionais que inviabilizam o engajamento fluido. Logo, o jogo “divertido” é aquele que consegue oferecer ao jogador uma atmosfera adequada, preparada no intuito de prolongar a longevidade de seu fluxo, mantendo-o imerso pelo maior tempo possível.

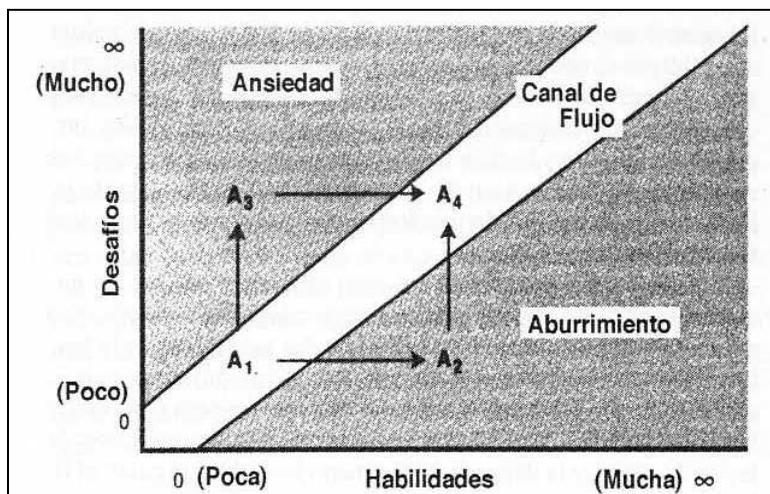


Figura 9 – Diagrama da experiência fluida<sup>70</sup>

Com o auxílio das ideias arroladas, já é seguro tecer algumas considerações sobre o debate iniciado com a tira: 1) o fato de não esboçar nenhum tipo de emoção associada à felicidade, não significa que a persistente mãe não esteja se divertindo, uma vez que tais sinais explícitos, ainda que sintomáticos em certos casos, nem sempre

<sup>70</sup> Extraído de Csikszentmihalyi (2000, p. 120).

traduzem o real estado de consciência das pessoas; 2) a inexpressividade do personagem é um forte indício de que a sua participação no jogo atingiu a fluidez, mantendo-se estável, pelo menos até o momento em que a experiência ótima seja alcançada, ou em que a atividade se torne demasiadamente difícil ou monótona.

Em certo sentido, essas observações nos ajudam a dirimir algumas das principais dúvidas levantadas acerca da relação entre os jogos digitais e a diversão. Contudo, já é seguro afirmar que esta unidade é condizente com a alegria cultural defendida por Georges Snyders? Serão os videogames capazes de concorrer para a sua realização? Ou serão somente um engodo a serviço das alegrias fáceis? Como estar certo de que a diversão, tal como descrevem os conceitos de fluxo e experiência ótima, realmente se alinha aos princípios defendidos pelo autor?

Retomando as explicações apresentadas no primeiro capítulo, nota-se que a noção de alegria apresentada por Snyders está relacionada à teoria dos afetos engendrada por Espinosa (1992), na qual, é definida como a elevação da potência humana, decorrente da passagem de uma perfeição menor para uma perfeição maior. Em contraposição à tristeza, cuja consequência primeira é a restrição dessa capacidade, a alegria atua como força motriz a serviço do crescimento de um determinado ser, isto é, como o impulso que lhe permite se desenvolver. No tocante à experiência escolar, Snyders (1988; 1993) enfatiza que este processo precisa ser desencadeado pelo contato com cultura elaborada, isto é, por intermédio da apropriação do conjunto de produções humanas simbólicas e materiais legado historicamente, e que se encontra sob a responsabilidade dessa instituição.

Assim como os jogos tradicionais, os jogos eletrônicos são experiências culturais lúdicas, e por isso obedecem a sistemas simbólicos próprios. Suas redes de significados produzem realidades (virtuais) à parte da vida corrente, em que são acatadas lógicas de ação e pensamento diferentes daquelas que regem o mundo cotidiano. Como qualquer atividade humana envolvendo a socialização, os jogos digitais oferecem vias de acesso a seus caracteres intrínsecos, ou melhor, a seus conteúdos culturais, de maneira que seus participantes podem deles se apropriar, bastando apenas seguir as normas estipuladas neste domínio. Graças à sua inspiração autotélica, os jogos digitais são pródigos no oferecimento das condições adequadas para o fluxo. Neste estado, o indivíduo, ou melhor, sua consciência, passa operar de modo

inteiramente circunscrito nas ações em curso, impedindo que qualquer elemento externo à própria tarefa desvie a sua atenção do foco.

Para que fique clara a relação entre a alegria cultural e a diversão no universo dos videogames, é preciso discorrer sobre outra premissa muito cara à teoria de Csikszentmihalyi (2000): as influências do fluxo sobre a personalidade. De início, o autor argumenta que, ao indagar sobre quem somos e como chegamos a ser o que somos, em geral, estamos nos questionando a respeito das raízes de nossa subjetividade, que nesse caso recebe a alcunha de “eu” (*self*). Essa instância não possui uma existência metafísica, avulsa, ou inscrita em si mesma. Na verdade, a personalidade é uma construção da psique, ao mesmo tempo em que é um conteúdo dela própria.

Podemos conceber a personalidade, o “eu”, como uma abstração especial, cuja principal função é formar a imagem que o sujeito tem de si mesmo. Ao mesmo tempo, ela contém tudo aquilo que já passou pela mente humana: ações, memórias, prazeres, desejos, mágoas; assim como a hierarquia de objetivos estipulada em função de todos esses elementos. A personalidade é uma informação global que abrange outras informações “menores”, cujas disposições em arranjos variados dão origem às singularidades do “eu”. Por outro lado, mesmo possuindo uma definição relativamente simples, esta estrutura agrega um emaranhado altamente especializado de processos psíquicos, dos quais não temos plena consciência. Isso significa que o acesso às informações imanentes à personalidade ocorre de modo compartimentalizado, no compasso da economia das energias psíquicas.

Um dos principais traços distintivos da experiência ótima, em relação aos prazeres triviais, é justamente o tipo de direcionamento dado a essas energias. Conforme explicações anteriores, ao se engajar numa atividade autotélica, a consciência volta para ela todas as suas atenções, impedindo que qualquer elemento externo desvie a sua concentração, pelo menos enquanto não surge nenhum tipo de ansiedade ou aborrecimento. Entretanto, ao mesmo tempo em que permite a total circunscrição naquilo que está em execução, a canalização das energias psíquicas costuma resultar em certas perdas de consciência. Entre as mais significativas, estão, por exemplo, aquelas que dizem respeito ao tempo – vide a imagem da mãe ilustrada pela tirinha, que não viu o cair da noite enquanto jogava. Seja como for, nenhuma delas nos interessa mais no momento do que a perda de consciência referente à personalidade.

Em estado de fluxo, a autoconsciência, isto é, a preocupação do indivíduo com o seu “eu”, desaparece. Na verdade, o que desaparece da consciência não é a preocupação com o “eu” em si, mas com todas as abstrações reunidas por ele. Trata-se de um processo transitório: encerrada a atividade, as energias que antes estavam direcionadas à personalidade voltam ao seu lugar. Mesmo assim, tal evento traz consigo implicações significativas à sua estrutura: quando se perde o receio consigo mesmo, a tendência é que as possibilidades de mudança e expansão do “eu” sejam mais bem absorvidas. O fluxo permite que o conjunto de abstrações constitutivas da personalidade sofra uma espécie de dispersão temporária, de modo que, ao se recompor, o “eu” incorpora à sua configuração original as marcas (novas informações) adquiridas durante a experiência autotélica. O sujeito sai de si provisoriamente, mas quando retorna, não é mais o mesmo, pois acrescentou novas informações à subjetividade.

De posse dessas ponderações, é admissível inferir que as experiências ótimas propiciam a complexificação da personalidade, contribuindo com o seu desenvolvimento. Para que não restem dúvidas a respeito deste conceito, convém lançar mão da síntese promovida por Csikszentmihalyi (2000), na qual são elencadas as principais características pertencentes à experiência ótima:

[...] uma sensação de que as habilidades são adequadas para enfrentar os desafios diante de nós, uma atividade voltada para metas e regida por normas que também nos dá pistas claras e informam se estamos indo bem. A concentração é tão intensa que não se pode prestar a atenção para pensar em coisas irrelevantes para a atividade que está sendo realizada, ou para se preocupar. A autoconsciência desaparece, e o sentido do tempo fica distorcido. Uma atividade que produz tais experiências é tão agradável que as pessoas querem fazê-la por si só, pouco importando o que conseguir dela, nem se este trabalho é difícil ou perigoso<sup>71</sup> (CSIKSZENTMIHALY, 2000, p. 115).

---

<sup>71</sup> “[...] una sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con los desafíos que se nos presentan, una actividad dirigida hacia unas metas y regulada por normas que, además, nos ofrece unas pistas claras para saber si lo estamos haciendo bien. La concentración es tan intensa que no se puede prestar la atención a pensar en cosas irrelevantes respecto a la actividad que se está realizando, o para preocuparse. La conciencia de sí mismo

O que foi explicado outrora pela via da Filosofia, mediante alguns princípios do pensamento de Espinosa (1992), neste momento, encontra ressonância nos estudos da psicologia de felicidade: a experiência ótima, assim como a alegria cultural, é o ponto final de um momento de esforço (físico ou intelectual), que mesmo culminando em intensos momentos de prazer, não deixa de concorrer para o crescimento do ser humano. Enquanto, de um lado, a alegria escolar ressalta o valor dos conteúdos culturais para este acontecimento, a experiência ótima, de outro, inscreve-se fundamentalmente na atividade em curso. De qualquer maneira, isso não significa que haja incompatibilidade entre elas, uma vez que todas as atividades humanas são também culturais, e por isso não estão desprovidas dessa substância.

Creemos que Snyders, ao inicialmente descartar o jogo como forma de alcançar a alegria cultural estivesse, na verdade, movendo esforços na tentativa de acentuar o valor que os processos educativos desta instituição têm em si mesmos, deixando explícito o seu objetivo de tornar a apropriação do patrimônio cultural humano, uma atividade imbuída de autotelia – assim como os jogos. Ainda que de modo sutil, este receio também reflete a sua descrença no potencial formativo do fazer lúdico, que ignora a proficuidade criativa das iniciativas balizadas pela imaginação. Como bem aponta Huizinga (2008), esta

[...] característica de ‘faz de conta’ do jogo exprime um sentimento da inferioridade do jogo em relação à ‘seriedade’, o qual parece ser tão fundamental quanto o próprio jogo. Todavia, [...] esta consciência do fato de ‘só fazer de conta’ no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam a um arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra ‘só’ da frase acima [...] Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo

---

desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona. Una actividad que produce tales experiencias es tan agradable que las personas desean realizarla por sí misma, y se preocupan poco por lo que van obtener de ella, incluso aunque la actividad que realizan sea difícil o peligrosa”

a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade da seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo. É possível ao jogo alcançar extremos de beleza e de perfeição que ultrapassam em muito a seriedade (HUIZINGA, 2008, p. 11).

É prudente admitir, ainda, que os jogos eletrônicos podem, de fato, ser promotores das mesmas “alegrias fáceis” às quais se refere Snyders. Isso não significa que os videogames não estejam aptos a fomentar alegrias de maior densidade – aquelas que não se dispõem a ser somente “mais do mesmo”. Nesse sentido, observa-se que, para que possa amadurecer no bojo desses princípios, os jogos precisam ser reconhecidos em todas as suas dimensões, e não somente naquelas que se articulam à indústria cultural. Embora demande transformações em vários níveis, a consolidação deste projeto tem a (re)educação do olhar acerca do objeto como seu maior desafio. Partindo deste pressuposto, traremos a seguir algumas noções capazes de ampliar a compreensão acerca dos jogos digitais, no sentido de evidenciar seus nexos e tensões com a problemática (mídia-)educacional.

#### 4.4 GAMING: ECOLOGIAS E APRENDIZAGENS DOS VIDEOGAMES

A princípio, pode soar como dispensável a iniciativa de abrir um tópico de discussão especificamente voltado à questão educacional, quando ao longo de todo este capítulo, não se fez mais do que apresentar, ainda que indiretamente, ideias e conceitos que aludissem ao referido tema. Ainda assim, é forçoso reconhecer que o mesmo ainda carece de uma melhor delimitação, sobretudo no que se refere à concepção de “educação” assumida por este trabalho. Antes disso, vale a pena recapitular algumas das observações feitas nos capítulos e tópicos anteriores:

- 1) As escolas e demais espaços educativos formais devem conciliar a formação para o futuro, com a busca pelo contentamento do presente. Para isso, precisam dialogar com a cultura primeira dos educandos, buscando nela as fontes de alegrias que lhe são próprias. Tendo-as como pontos de partida, as ações pedagógicas devem estabelecer relações de continuidade – criar pontes – entre elas e a

cultura elaborada, facilitando a sua incorporação. Nesse caso, o “elaborado” corresponde tanto ao conjunto de produções materiais e simbólicas mais significativas da cultura universal ou de um campo em particular, quanto ao devir do sujeito e de seu desenvolvimento. Esta dinâmica deve culminar na ruptura cultural, fenômeno que está diretamente ligado à participação e criação no âmbito da cultura, e que pode se caracterizar tanto pela formação de um novo conceito com base em saberes recém adquiridos, quanto por meio de ações criativas no mundo objetivo;

- 2) Os processos de globalização econômica e de mundialização cultural têm provocado uma espécie de redução nas dimensões do planeta, mediante a compressão do espaço e do tempo vividos, e a reconfiguração das formas hegemônicas de experienciá-los. Isso tem permitido às comunidades locais ultrapassar (simbolicamente) fronteiras até então intransponíveis, obtendo acesso a novas redes de significado que lhes permitem usufruir de novos arranjos e hibridismos culturais. Apesar de aparentemente dificultar a identificação das culturas primeiras, dada a sua tendência à exacerbação da diversidade, este cenário também consagrou o mais recente ponto de encontro das populações de todo o mundo: as mídias. Diante disso, notou-se que vários setores da sociedade têm se articulado no sentido de criar projetos e estratégias, visando extrair o máximo de suas potencialidades técnicas e culturais. No campo educacional, a mídia-educação pode ser entendida como uma dessas iniciativas: seu papel consiste em trazer a cultura primeira midiática para os contextos de aprendizagem institucionais, imbuindo-a de conteúdos elaborados através de perspectivas como a dos letramentos midiático-digitais, e promovendo as rupturas capazes de engajar os educandos de modo crítico e criativo em todas as instâncias da vida cultural.
- 3) Em sentido amplo, o jogo abarca um vasto conjunto de manifestações lúdicas pré-culturais (instintivas), presentes em comportamentos de seres de diversas espécies que não necessariamente a humana. Em contrapartida, essa atividade também se revela altamente sensível a seus

universos simbólicos de inserção, atuando como variáveis responsáveis pela sua diferenciação. Embora os videogames apresentem diferenças físicas patentes em relação às modalidades que os antecederam, eles ainda respeitam as características básicas dos jogos tradicionais, entre as quais, se encontra a transmidialidade. Sob o ponto de vista conceitual, os jogos digitais têm sido compreendidos através da dualidade entre a simulação (regras) e a representação (ficção e narrativas). Com a ajuda dos conceitos de fluxo e experiência ótima, observamos que a diversão nas experiências lúdicas mantém diversas afinidades com a noção de alegria. Tal proximidade também confirmou que as vivências dessa natureza também podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos sujeitos. Resta-nos apenas buscar um maior aprofundamento nas facetas culturais de tais experiências, sobretudo naquelas que interpelam a educação em termos de continuidades e rupturas culturais.

Em vista dessas observações, ressalta-se que, deste momento em diante, a presença da alegria nas experiências dos jogos será encarada como um pressuposto, ao menos no que se refere às suas dimensões psíquicas – vide as contribuições de Mihalyi Csikszentmihalyi. Sendo assim, este trabalho não pretende investigar relações de causa-efeito, tampouco examinar ações e reações comportamentais, com a finalidade de formular receituários à prova de falha e de fácil aplicação em situações didáticas. Sair em defesa desse tipo de objetivo seria o mesmo que negligenciar a complexidade intrínseca aos seres humanos, aos contextos culturais dos quais fazem parte, e às ações educativas das quais são alvo.

Por outro lado, também admitimos que tal apriorismo também é uma simplificação, haja vista a existência de inúmeros meandros que nos impedem de encarar a associação entre jogos e alegria como inequívoca e universal. Quanto a isso, sabe-se que a criação de games divertidos, isto é, investidos das condições favoráveis ao fluxo, costuma ser uma meta alcançada às expensas de muito esforço e capital econômico. É uma tarefa desafiadora até mesmo para a indústria do entretenimento. Talvez por isso não gere tanto espanto o estigma que reveste o imaginário acerca dos jogos educacionais – títulos concebidos

com a finalidade de ensinar “algo”. Entre as suas experiências e as de um game convencional, é comum se afixarem diferenças abissais em vários sentidos, destacando-se aquelas que dizem respeito ao poder de diversão de cada uma.

Essa distância muitas vezes é tamanha, que para ser percebida não depende sequer de uma imersão empírica no game por parte do jogador. Há casos em que, para se reconhecer um jogo “chato”, não é preciso nem ao menos jogá-lo – basta apenas ver detalhes como enredo, *gameplay* e gráficos. Presume-se que este tipo de juízo já esteja cristalizado no próprio termo “jogo educacional”, que persiste em aguçar a desconfiança ou mesmo a aversão de muitos jogadores. Sob a ótica de Roger Tavares (2009), esta incompatibilidade com frequência serve de combustível para empreitadas oportunistas: inúmeras empresas, diz ele, costumam se valer do rótulo “jogo educativo” como forma de persuadir pessoas leigas no assunto a adquirir produtos que à primeira vista parecem adequados, mas que paradoxalmente, nem sempre agradam àqueles para quem foram criados (os jogadores). É comum que o jogo educativo seja apresentado como maneira de pais e filhos se divertirem de uma forma “saudável”. Contudo, esse discurso serve tão somente de engodo para alavancar a venda de produtos que, sem a ajuda desse tipo de chamariz, dificilmente sairiam das prateleiras.

Várias das críticas direcionadas aos games educacionais têm origem na instrumentalização utilitarista que parece prevalecer em sua produção. Entre as implicações dessa lógica, está a colonização dos princípios lúdicos promovida pela racionalidade pedagógica tradicional – por ironia, domínio do qual esta forma cultural procura se afastar. Na esteira de estudiosos renomados como James Paul Gee (2003; 2009), Tavares (2009) defende que o esforço de fortalecer as conexões entre os games e o ensino não deve incorrer na desqualificação dos jogos digitais que já fazem parte do cotidiano das pessoas, tampouco acreditar na sua insignificância sob o ponto de vista formativo.

Assim ao tratarmos de jogos digitais, estaremos lidando com todos os tipos, em especial aqueles que estão colocados no mercado e até mesmo aqueles que os adolescentes jogam em Lan Houses. Sob esse ponto de vista, a abordagem *conteudista*, na qual o jogo deve possuir o conteúdo a ser ensinado deve ser abandonada, pois mostra-se nesse caso como uma transferência

de responsabilidades, do educador ou da instituição, para a empresa que produziu o jogo. Depois de se reconhecer um bom jogo, a busca de conteúdos e competências que este pode desenvolver está destinada ao profissional do ensino e transcorre aproximadamente como uma aula na qual se buscam novos suportes, como, no caso, um jogo digital (TAVARES, 2009, p. 243).

Naturalmente, tentativas de solucionar este tipo de fragilidade já se encontram em curso, pelo menos no campo do design de jogos. Partindo do conflito entre pedagogia e entretenimento, James Portnow e Daniel Floyd (2008) introduzem a noção de **aprendizagem tangencial**. Sua premissa básica gira em torno da já mencionada ideia de que a diversão deve ser o fundamento primário de um game, seja ele ou não educativo. Em contrapartida, isso também não significa que os conteúdos a ensinar devam ser negligenciados. Nesse sentido, Portnow e Floyd sugerem que os lugares ocupados por estes conhecimentos, no interior do jogo, devem ser dimensionados de maneira que a aprendizagem tenha condições de ocorrer paralelamente à dinâmica primária do jogo. Um exemplo: é comum que os jogos educativos imponham a assimilação dos conteúdos de ensino como condição para se avançar no game. Contudo, ainda que assegure a apropriação mais ágil dos saberes disciplinares, esta medida empobrece a atividade em termos de desenvoltura e apazibilidade, elevando sensivelmente as chances de rejeição do jogador. Enquanto isso, percebe-se que parcela significativa dos títulos de sucesso investe na construção de universos complexos, ricos em informações, referências e formas de engajamento, que mesmo não oferecendo resistência à “indisciplina” do jogador, adquirem relevância e significado a partir do momento em que conseguem conquistá-lo por meio da diversão. Mirando tais descompassos, a aprendizagem tangencial<sup>72</sup> tem se empenhado na tarefa de tornar inteligíveis os mecanismos que conferem aos videogames o status de dispositivos de incentivo à conduta autoformativa.

De qualquer maneira, é sabido que o uso educacional de outros tipos de conteúdo midiático (como filmes, músicas e programas de TV) raramente opera em função de dissociações apriorísticas entre o

---

<sup>72</sup> Disponível em: <http://www.edge-online.com/opinion/power-tangential-learning>; <http://www.youtube.com/watch?v=rN0qRKjfX3s>.

comercial e o não comercial. Em geral, antes de se averiguar a procedência de um material, ocorre o reconhecimento de sua qualidade e pertinência em relação àquilo que se deseja ensinar. Afinal, não existem barreiras formais que impeçam os agentes educativos de empregar em suas aulas materiais produzidos para o consumo geral, isto é, endereçados o grande público, em vez de somente aqueles concebidos especialmente para estudantes. Diante disso, percebe-se que não existem justificativas plausíveis para que os jogos digitais sejam abordados de maneira distinta, restringindo-se aos títulos produzidos com finalidades estritamente pedagógicas.

Ao ter a oportunidade de transitar por múltiplas formas de cultura, cabe aos professores e demais educadores identificar as principais potencialidades presentes nos recursos sob a sua apreciação, ajustando-os a seus respectivos interesses e objetivos; assim como, promover as mediações técnicas, sociais e institucionais necessárias para resguardar o aprendizado, a fim de elevar as chances de êxito dos projetos sob a sua responsabilidade. Para isso, deve-se buscar sustentação em parâmetros sólidos de julgamento e análise, no intuito de garantir a sistematicidade de suas ações. De fato, este tipo de capacidade ainda se revela rarefeito no meio educacional, em parte, devido ao não reconhecimento de sua importância, distanciamento este que se deve, em grande parte, à força das representações depreciativas acerca dos videogames – quando não, da própria tecnologia.

Sobre este imaginário, João Mattar (2010) afirma que:

[...] é importante notar que games ainda são considerados pela sociedade formas culturais ilegítimas e triviais, não sendo posicionados no mesmo nível de filmes, livros, músicas e etc. Para piorar, muitas das informações que recebemos sobre games vêm de pessoas que não jogam e que muitas vezes usam suas críticas apocalípticas como plataforma de autopromoção (MATTAR, 2010, p. 17).

Pensando na inserção dos videogames no campo da mídia-educação, numa perspectiva ecológica, para a qual, os meios ostentam conotações culturais alicerçadas em práticas, valores e contextos singulares, e não meramente técnicas, é importante enfatizar que esse tipo de reducionismo tem emperrado significativamente a evolução dos

debates a respeito dos jogos. O entendimento acerca das relações engendradas pelas mídias em seus respectivos contextos de uso exige, sobremaneira, a superação da crença de que elas (as mídias) se esgotam no plano da instrumentalidade, cujas especificações técnicas supostamente seriam capazes de antever todas as finalidades cabíveis em suas apropriações.

James Newman (2004) esclarece que, no âmbito dos *game studies*, a presença de leituras “restritas” acerca dos jogos se fez sentir, ainda que temporariamente, mediante a hegemonia das perspectivas psicológicas ortodoxas, tradição cuja tônica consistiu na identificação e análise dos “impactos” trazidos pelos jogos ao comportamento dos indivíduos. Sabe-se que mesmo tendo perdido fôlego desde o início dos anos 2000, esta perspectiva ainda preserva a sua representatividade no campo. Ao promover pesquisas com enfoque nas influências que o hábito de jogar supostamente exerce sobre os sujeitos, esta perspectiva comumente pedia para interpretações maniqueístas, quando sua meta principal era comprovar se os jogos fazem bem ou mal; e unilaterais, concebendo tal vínculo como uma via de mão única, na qual só os games agem sobre os indivíduos e nunca o contrário. Com isso, esta abordagem também realçou, especialmente através de seus métodos, um dos jargões mais associados à imagem social do objeto: o mito do jogador solitário.



Figura 10 – Porque não vai brincar lá fora?<sup>73</sup>

Interessada nas relações de causa-efeito acionadas pelo jogo, a vertente psicologista centra seu foco nas interações diretas entre o indivíduo e os games, de modo a afirmá-los como fatores preponderantes na tessitura dessa experiência. Voltado prioritariamente para as implicações de ordem mental, esta corrente tem amparado, ainda que de forma passiva, a tese de que o fator social é secundário na configuração dos comportamentos suscitados pelos jogos digitais, ao desconsiderar os desvios, as ambivalências e as contradições típicas aos processos culturais. Por conta da escassez de incursões atentas a essa amplitude, tornou-se hábito pressupor que os videogames incubam forças de cunho antissocial, causadoras de males ligados ao isolamento e ao embotamento dos parâmetros que permitem discernir o jogo da “realidade”.

Atentos à expansão da ideologia da viciação acéfala, inúmeros pesquisadores se empenharam na tarefa de contrapor e desconstruir perspectivas deste naipe. Entre os esforços mais significativos, está o de Sherry Turkle (2004), que já nos anos de 1980 revelou importantes

<sup>73</sup> Fonte: <http://dilbertorosa.wordpress.com/2011/04/01/tirinha-nerd-viciado-em-jogos/>.

detalhes acerca da natureza social dos jogos de computador. Baseada na análise de inúmeros casos, a autora esclarece que, embora as atividades dessa natureza estejam alicerçadas em motivações intrínsecas, isto é, em anseios preenchidos pelo próprio jogar, elas também são constituídas de reforços extrínsecos (ou motivações secundárias). Entre os principais, encontram-se aqueles que dependem do conjunto de interações socioculturais vinculadas aos games, sejam elas intrínsecas (modos de jogo competitivos e cooperativos para dois jogadores) ou extrínsecas (nas conversas e demais formas de intercâmbio estabelecidas com os pares a respeito das vivências promovidas por eles). Este fato indica existência de uma relação de proporcionalidade: quanto mais diversificados forem os contextos de jogo em termos de pluralidade cultural, maior será o rol de práticas de sociabilidade trabalhando em função do jogar propriamente dito.

Antes mesmo da ascensão dos videogames, Johan Huizinga (2008) já atestava a existência de relações íntimas entre os jogos e a vivência social. Na medida em que se enraízam no cotidiano de seus praticantes, afirma o autor, as atividades lúdicas tendem a favorecer a organização de grupos estáveis, que não raro conseguem estender as experiências de jogo para além de sua própria realização. Dotadas de níveis de formalidade variáveis, que por sua vez, podem até mesmo atingir a institucionalização (sob a forma de federações, por exemplo), as

[...] comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. Mas a sensação de estar 'separadamente juntos', numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e além da duração de cada jogo. O clube pertence ao jogo tal como o chapéu pertence à cabeça. É claro que nem todos os jogos de bola de gude, ou de bridge, levam à fundação de um clube. Seria demasiado simplista explicar todas as associações a que os antropólogos chamam de "fratrias" (como por exemplo os clãs, as irmandades etc.) apenas como sociedades lúdicas. Mas, mais de uma vez se verificou o quanto é difícil estabelecer uma separação nítida entre, de um lado, os agrupamentos sociais permanentes [...] e, de

outro, o domínio lúdico (HUIZINGA, 2008, p. 15).

Em vista de sua importância para o objeto de nosso trabalho, as comunidades de jogadores também carecem de contextualização no cenário da cultura digital. Sob este pano de fundo, conforme já explicitamos anteriormente, os custos da interação e da constituição de grupos estão sendo gradualmente reduzidos, permitindo que indivíduos até então incomunicáveis por conta de obstáculos geográficos possam, por exemplo, estender sua rede de relações com a ajuda da internet – ou de quaisquer outras formas de comunicação ubíquas.

Na visão de Shirky (2011), essa conjuntura tem exercido grande influência sobre o fator motivacional, afetando decisivamente a estrutura de nossos interesses em determinadas práticas. Com base nos experimentos do psicólogo Edward Deci, o autor associa a motivação intrínseca presente nas atividades autotélicas – como os próprios jogos –, à propensão dos seres humanos em afirmar a sua autonomia e atestar a sua competência. Isso remete à necessidade e à satisfação que temos em fazer algo por nós mesmos, que nos força a desafiar os limites de nossas habilidades, na tentativa de atingir um objetivo desafiador. Shirky explica que estas são apenas as motivações de ordem pessoal, que mantêm ligações de proximidade variável com outras motivações de natureza social, tais como a participação e a generosidade. Com a disseminação das mídias digitais, diz ele, a efetivação de tais anseios se tornou muito mais acessível, principalmente através das oportunidades de interconexão e compartilhamento criadas pela rede.

A título de exemplo, Shirky (2011) menciona as pessoas que até meados do século XX se dedicaram a hobbies pouco populares, como a construção de miniaturas: produzir uma réplica de uma famosa ferrovia certamente era capaz de preencher os desejos de competência e autonomia individuais. Contudo, este esforço ainda deixava lacunas no que se refere às motivações sociais, posto que o destino dessas criações frequentemente era o esquecimento dos porões e baús. Em grande parte, isso se deve ao isolamento parcial característico de seus criadores: incapazes de dar visibilidade às suas obras, ou de submetê-las à apreciação de um público. Nesse caso, a cultura digital não só põe fim a esse tipo de restrição, como também potencializa o ciclo de retroalimentação composto pelas motivações pessoais e sociais: da mesma maneira que a criação da miniferrovia instiga o desejo de compartilhar, este, por sua vez, ao se consumir, tende a reacender a

vontade de criar novamente. Para Shirky (2011), são comuns as situações em que essa lógica se inverte, fazendo com que nos engajemos avidamente na tarefa de produzir algo, simplesmente para que tenhamos o que compartilhar.

Diante disso, acreditamos que é falacioso o argumento de que as experiências culturais ligadas aos jogos digitais se encerram quando os consoles e computadores são desligados, ou quando são deixados de lado os *joysticks*. Pois, ao mesmo tempo em que o cerne desta atividade goza de autorreferencialidade, ou seja, que o jogar é importante por conta do próprio jogar, o envolvimento com os games também abriga inúmeros outros interesses que, mesmo sendo secundários, não deixam de lhe complementar, exercendo um papel estratégico na manutenção e no fortalecimento das motivações intrínsecas. A essa dinâmica se atribui, entre outras implicações, a origem e a complexificação dos envoltórios extrajogo, cuja concretização interpela de diferentes maneiras os jogadores, assim como seus respectivos universos simbólicos. Desse modo, para se compreender os jogos digitais como mídia, numa perspectiva cultural, e não somente tecnológica, é forçosa a atenção às maneiras pelas quais os games agem como promotores de interações singulares, prolongando-se mediante vários meios e espaços de sociabilidade interligados ao jogar, que por sua vez, dão vazão às especificidades de seus contextos simbólicos de inserção, através de sistemas de representação diversificados.

Em relação à discussão ecológica, nota-se que, mesmo se caracterizando como enfoque de recente ascensão, sua presença já pode ser observada no campo dos jogos digitais. Em meio aos trabalhos deste escopo, vale mencionar o que fora organizado por Katie Salen (2008), no qual, em conjunto com outros estudiosos afins, a autora lança mão de um termo bastante simpático às nossas pretensões: o **gaming**. Sem vocábulo equivalente no léxico luso brasileiro, o *gaming* (ou *metagaming*<sup>74</sup>) concebe a experiência dos games em *lato sensu*, configurando-se como noção que ambiciona abraçar todos os aspectos internos e externos aos jogos e ao jogar propriamente ditos. Num breve síntese, assume-se que

O conceito de *gaming* [...] se estende para além dos jogos, da mesma forma que a aprendizagem

---

<sup>74</sup> Jenkins (2006).

vai além da configuração de uma sala de aula. O *gaming* constitui a soma total de atividades, letramentos, práticas e conhecimentos ativados dentro e em torno de quaisquer instâncias de um jogo. O *gaming* é o jogo em várias mídias, tempos, espaços sociais e redes de significado, que incluem o envolvimento com FAQs<sup>75</sup> digitais, guias de jogo impressos, pais e irmãos, a história dos jogos, os outros jogadores, assim como os próprios jogos. Ele exige que os jogadores sejam fluentes em uma série de letramentos correlacionados, que são multimodais, performativos, produtivos e participativos por natureza. Ele exige uma atitude orientada para a assunção de riscos, produção de significados, navegação não-linear, resolução de problemas, compreensão acerca da estrutura de regra, e um reconhecimento da agência dentro dessa estrutura – apenas para citar alguns deles<sup>76</sup> (SALEN, 2008, p. 9).

De acordo com José Zagal (2010), um dos principais obstáculos no caminho das propostas de ensino baseadas em games, advém das dificuldades enfrentadas pelos educandos em articular de modo sistemático tudo aquilo que fizeram e observaram enquanto estavam jogando. A resposta do autor a essa limitação, veio sob a forma de um projeto pedagógico integrado, no qual, as experiências dos alunos com os jogos eletrônicos foram respaldadas pelo uso de ambientes virtuais interativos, como blogs<sup>77</sup> e *wikis*. Graças a esse suporte, afirma, os

---

<sup>75</sup> Sigla que corresponde à expressão “*Frequently Asked Questions*”, que pode ser traduzida para o português como “perguntas frequentes.”

<sup>76</sup> “The concept of gaming [...] goes beyond games, in the same way that *learning* goes beyond the configuration of a classroom. Gaming constitutes the sum total of activities, literacies, knowledge, and practices activated in and around any instance of a game. Gaming is play across media, time, social spaces, and networks of meaning; it includes engagement with digital FAQs, paper game guides, parents and siblings, the history of games, other players, as well as the games themselves. It requires players to be fluent in a series of connected literacies that are multimodal, performative, productive, and participatory in nature. It requires an attitude oriented toward risk taking, meaning creation, nonlinear navigation, problem solving, an understanding of rule structures, and an acknowledgment of agency within that structure, to name but a few.”

<sup>77</sup> O *Gamelog*, site exclusivamente voltado a relato de experiências sobre os games, pode ser acessado em: <http://www.gamelog.cl/>

estudantes tiveram a oportunidade de submeter tais vivências à reflexão, ampliando a compreensão sobre elas, para além dos olhares típicos à condição de jogador. Além disso, avaliaram a iniciativa como positiva, especialmente por conta da possibilidade de adquirir novas vias de expressão, comunicação e colaboração, articuladas aos games. No plano terminológico, é interessante notar que Zagal ainda se utiliza do neologismo **ludoletramento** (*ludoliteracy*) para intitular sua obra, introduzindo uma expressão que comunga duas das premissas fundamentais em nosso trabalho: o potencial lúdico-formativo dos videogames e o imperativo da alfabetização midiática.

Por precaução, há que se ter em mente que o jogo digital mobiliza, em sua trama cultural, muito mais recursos do que ostenta à primeira vista. A própria Katie Salen (2008) reconhece que o *gaming* recorre a práticas e aparatos altamente complexos e estratificados, que frequentemente violam os limites técnicos e simbólicos fixados pelas tecnologias de informação e comunicação. Assim como os videogames, os jogos tradicionais, por exemplo, também possuem sistemas de aprendizagem específicos, que interagem com as demais formas culturais no seu entorno. Desse modo, cremos que jogar com as mídias, embora aparentemente preponderante, é apenas uma entre várias outras vias de manifestação do *gaming*.

É conveniente mencionar que há uma grande semelhança entre os ludoletramentos de Zagal (2010), e o que foi chamado por Salen (2008) de *gaming literacies*. A autora não se dá ao trabalho de listá-las, mas explica que a mobilização de tais habilidades não é necessariamente exclusiva aos games, e que elas nem sempre são originárias das situações de jogo propriamente ditas. É permitido dizer ainda que estes letramentos consistem em adaptações de saberes e fazeres mobilizados em outras circunstâncias, ressignificadas de acordo com as demandas suscitadas pelo *gameplay*, operando a serviço dele. Sinteticamente, *gaming literacies* correspondem aos

Letramentos constituídos de atitudes e formas de interação que surgem das características e qualidades intrínsecas que guiam o avanço nos jogos e os tipos de aprendizagem do *gaming*. Essas habilidades se constroem sobre a base dos letramentos tradicionais, competências técnicas,

de pesquisa e de análise crítica ensinadas em sala de aula<sup>78</sup> (SALEN, 2008, p. 268).

No campo educacional, os contextos sociorecreativos de *gaming* parecem ainda estar longe de serem plenamente compreendidos, fato que ratifica a importância das iniciativas que almejam evidenciar as formas culturais críticas, criativas e participativas, pertencentes aos jogos eletrônicos. A essa altura, não se deve perder de vista a dualidade composta pelos ramos formal e informal da educação, posto que dela advém grandes desafios para as pesquisas sobre a temática. Quanto a isso, sabe-se que, a despeito dos esforços crescentes da primeira, a segunda tem se mostrado mais apta na tarefa de trazer para seu favor a diversidade cultural do *gaming*. Em casos extremos, essa diferença é tamanha que chega a redirecionar o foco das pesquisas: da identificação de possíveis canais de comunicação entre os games e a educação formal, para o mapeamento e discriminação dos espaços e modos de aprendizagem inerentes à própria informalidade dos jogos (ITO, 2009).

Em termos (mídia-)educacionais, o que se deve vislumbrar não é a ruptura definitiva dos vínculos entre ambas as modalidades. Tampouco a submissão de uma à outra. O desafio maior consiste em reconhecer seus limites e possibilidades no tocante à formação do sujeito, a fim de que o dimensionamento de suas respectivas funções possa se estabelecer em regime de colaboração. Isso significa que para promover o alinhamento dos games aos projetos pedagógicos do ensino institucionalizado, é necessário reconhecer a legitimidade dos projetos educacionais informais inerentes ao *gaming*, visando a consolidação de parcerias fecundas entre eles.

#### 4.5 EM SÍNTESE

Neste capítulo, vimos que, sob o ponto de vista conceitual, as diferenças entre os jogos tradicionais e os videogames não são marcantes ao ponto de torná-los categorias incomunicáveis. Tratam-se de distinções que se concentram no viés técnico, e que acentuam a transmidialidade inerente às manifestações lúdicas como um todo. Além

---

<sup>78</sup> "Literacies made up of attitudes and forms of interaction that arise from the intrinsic qualities and characteristics guiding the types of learning gaming and games advance. These skills build on the foundation of traditional literacy, research skills, technical skills, and critical analysis skills taught in the classroom."

disso, foi possível notar que a estrutura dos jogos digitais é sustentada por dois pilares: a simulação (regras, objetivos, desafios e *gameplay*), e a representação (personagens, cenários e histórias). As relações entre eles são, pelo menos de acordo com algumas das querelas pertencentes aos *games studies*, permeadas de contendas ainda não resolvidas, que no geral parecem se concentrar na tarefa de afirmar visões particulares acerca das especificidades dos jogos, bem como dos métodos e referenciais teóricos mais adequados à sua compreensão.

Em relação à alegria, percebeu-se que há, na sua interface com a diversão, afinidades no que diz respeito à formação do sujeito e ao desenvolvimento da personalidade. Mesmo assim, ainda restam dúvidas acerca das peculiaridades culturais dos jogos digitais, mais precisamente, daquelas que poderiam iluminar os caminhos para as alegrias culturais idealizadas por Georges Snyders. Para obter tais respostas, é necessário delimitar o que a cultura primeira dos jogos oferece de valioso em termos (mídia-)educacionais, de modo que seja possível identificar também as limitações que abrem caminhos para a cultura elaborada, nesse caso, dimensionada de acordo com a perspectiva dos ludoletramentos – competências capazes de ampliar e complexificar o entendimento e o desempenho dos indivíduos em suas relações com os games.

Neste trabalho a compreensão acerca dos jogos digitais está emoldurada aos pressupostos do *gaming*, abordagem que ressalta a importância das vivências e práticas socioculturais instituídas em torno do jogar *per se*, mas que ainda assim não deixam trabalhar em prol deste envolvimento. O desafio maior consiste em não apenas descobrir os modos pelos quais os games produzem sistemas educativos informais, mas também que tipos de contribuição a educação formal tem a lhes oferecer, no que concerne a construção dos saberes e fazeres necessários à potencialização da autonomia dos sujeitos inseridos em situações de *gaming* – o objetivo que norteia o próximo capítulo.

## 5 CAPÍTULO IV – O JOGO ALÉM DO JOGAR: NOTAS (N)ETNOGRÁFICAS SOBRE O GAMING NO CIBERESPAÇO

Este capítulo tem o objetivo de socializar as principais observações decorrentes da pesquisa de campo realizada na comunidade UOL Jogos. Estes resultados estão distribuídos ao longo de três categorias que dizem respeito a dimensões distintas do *gaming* (instrumental, crítica e criativa). Antes de trazê-los à tona, são apresentadas informações gerais acerca dos métodos e procedimentos que balizaram o trabalho de campo, seguidas de uma breve descrição do contexto investigado.

### 5.1 DESENHO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, cujo interesse incide essencialmente sobre o estudo e levantamento das características pertencentes a um grupo ou fenômeno específico (GIL, 1987). Em outros termos, consiste num estudo de caso sobre a comunidade virtual UOL Jogos, através do qual, pretende-se observar as experiências e práticas socioculturais vinculadas aos videogames, refletindo acerca de seus limites e possibilidades sob o ponto de vista formativo. Genericamente, tais comunidades

[...] podem ser concebidas como coletivos mais ou menos permanentes que se organizam a partir das modalidades de [comunicações mediadas por computador] e adquirem características próprias, pressupondo padrões articulados de relações sociais, regras, normas e linguagens desenvolvidas no próprio registro em que ocorrem as interações (MÁXIMO, 2010, p. 35).

A investigação se concentrou basicamente em três espaços da internet: na seção Videogames e no fórum, ambos no site principal; e na página oficial da UOL Jogos localizada no *Facebook*. Nesta escolha preponderou o critério popularidade: procurou-se, entre os principais núcleos agregadores de jogadores existentes no Brasil, aquele que apresentasse a maior quantidade de participantes e, por consequência, a maior visibilidade entre o público mencionado. Além disso, estes contextos também preencheram um requisito de natureza ética: o acesso

público às suas informações. Não há imposição de cobranças, taxas ou cadastramentos para frequentar os referidos ambientes, nem o pedido de permissões ou autorizações oficiais para o usufruto de seus conteúdos intrínsecos.

Conforme a classificação sugerida por Fragoso, Recuero e Amaral (2010), trata-se de uma pesquisa “na” internet, pois compreende a rede como ambiente no qual a investigação é realizada; “sobre” a internet, uma vez que alguns de seus traços específicos são tomados como objeto; e “através” da internet, haja vista que nesse processo também são utilizados alguns de seus mecanismos de busca de informações. Além da delimitação do contexto de investigação, cabe explicitar quais foram as opções metodológicas empregadas no processo de construção dos dados. Nesse sentido, em vista da acentuada complexidade envolvendo a cultura nos ambientes virtuais, optamos por fazer uso de algumas “ferramentas” pertencentes ao repertório antropológico, para ser mais exato, de princípios atinentes à etnografia.

Flertando com a abordagem analítico-interpretativa de Geertz (2008), utilizamo-nos da descrição densa como alternativa para garantir a sistematicidade e o rigor dos relatos de pesquisa. Para isso, em conformidade com as postulações deste aporte, fizemos uso do diário de campo, elegendo-o como espaço destinado ao registro e à reflexão acerca das ocorrências testemunhadas durante o período de pesquisa. Em termos de estruturação, sua organização se inspira nos postulados de Winkin (1998), dos quais extraímos três funções distintas para o referido instrumento, a saber: 1) empírica – diz respeito aos dados coletados e às suas respectivas descrições; 2) emocional – envolve as impressões, leituras e interpretações subjetivas engendradas pelo próprio pesquisador na relação com o objeto; 3) analítica – corresponde ao esforço de operacionalização dos referenciais teóricos.

Embora não necessariamente nessa ordem, todos esses “olhares” estão presentes e articulados na apresentação dos resultados finais, que por sua vez, estão dispostos sob a forma de notas e narrativas etnográficas. O principal mérito deste formato reside na possibilidade de conferir ordem ao caos proveniente da multiplicidade dos dados obtidos no contexto investigado. Com a ajuda desse recurso, tivemos condições de ordenar dados numerosos e heterogêneos de modo aparentemente linear e coeso, elevando significativamente o seu grau de inteligibilidade. Geertz (2008) explica que, embora compostos de maneira relativamente arbitrária, tais relatos não podem ser

considerados como necessariamente falsos, uma vez que tomam fatos verídicos como sua matéria-prima, em relação aos quais, tentam ao máximo se manter fiéis.

Os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda ou terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a *sua* cultura.) Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de *fictio* – não que sejam elas falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamento (GEERTZ, 2008, p.11).

De qualquer maneira, apesar de seminais, sabe-se que as referências aludidas até então não se revelam capazes de esgotar as demandas específicas dos sistemas culturais intrínsecos ao ciberespaço. De acordo com Amaral (2010), desde o início da década de 1990, as questões pertinentes à transposição dos princípios da etnografia para as pesquisas na e da rede vêm sendo amplamente debatidas no âmbito acadêmico. Este embate teórico gerou (e ainda gera) polêmicas que mobilizam, de um lado, os intelectuais que afirmam a urgência em redimensionar os princípios concernentes ao método, e de outro, os especialistas incrédulos na profundidade das consequências trazidas pelo ciberespaço aos processos e às estruturas da vida social contemporânea. Entre os frutos deste enfrentamento, está o surgimento de vários neologismos empregados para denominar as novas ramificações da etnografia, dentre os quais, encontram-se: a Netnografia, a Etnografia Virtual, a Webnografia, a Etnografia Digital e a Cibertrantropologia.

Face a essa diversidade, ressalta-se o caráter estratégico da reflexão permanente acerca do *modus operandi* da pesquisa, bem como a importância da retomada constante dos instrumentos de observação, interpretação e análise. Atenta à profusão conceitual envolvendo a etnografia, Amaral (2010) infere que

Ainda há muito a ser problematizado em torno das abordagens etnográficas dos estudos sobre Internet e outras tecnologias de comunicação – assim como discussões sobre outras metodologias de ordem empírica e teórica – para a compreensão

da cultura digital que se esparrama pelo *offline* através de aplicativos, ferramentas de realidade aumentada, comentários e conversações em *microblogs* e novos formatos e produtos comunicacionais que, ao surgirem, carregam tracejados simbólicos, códigos e outros padrões de comportamento cultural inscritos a partir da sociedade que os desenvolveu (AMARAL, 2010, p. 133).

Em parte, os princípios da etnografia clássica foram capazes de fornecer algumas respostas interessantes ao desafio imposto pela abundância e pluralidade de informações, traços marcantes tanto dos espaços da UOL Jogos, quanto das demais ambiências da rede examinadas. No entanto, em vista das já referidas distâncias entre a vida social online e offline, falta ainda definir com maior exatidão os tipos de “dados” eleitos para análise, isto é, aquilo que objetivamente caracteriza a empiria do presente trabalho. Para nos auxiliar nesta delimitação, recorremos ao diálogo com uma das perspectivas que têm adquirido considerável relevância entre os trabalhos deste naipe: a etnografia de prática arqueológica. De acordo com Matt Edgeworth (2006), trata-se de um método de pesquisa transcultural e transtemporal, que se propõe a investigar grupos e comunidades específicas através dos vestígios materiais presentes em suas respectivas zonas de socialização. Feito este esclarecimento, destaca-se que a noção de cultura material também não está isenta de incompreensões e discordâncias, principalmente quando direcionada ao ciberespaço.

Em decorrência disso, vimos como interessante o trabalho realizado por Gillen (2011), que, no intuito de investigar a problemática dos letramentos digitais, defrontou-se com o desafio de conferir inteligibilidade ao envolvimento de jovens com o universo do Second Life. Ciente do fato de que as competências em questão inscrevem-se num vasto quadro de mediações culturais, a autora elegeu as formas e práticas comunicacionais produzidas e mobilizadas neste contexto como o alvo de suas análises: “assim, a preocupação não é tanto com as crenças e atitudes das pessoas [...], e sim com o que é revelado através de comunicações virtuais multimodais<sup>79</sup>” (GILLEN, 2011, p.2).

---

<sup>79</sup> “Thus the concern is not so much with the beliefs and attitudes of people [...], but rather what is revealed through multimodal, virtual communications.”

Nesta categoria cabem todos os conteúdos constituídos por textos (verbais), imagens, sons e vídeos, bem como por seus subprodutos – tópicos e mensagens de fóruns, notícias, reportagens, *screenshots*, além dos próprios jogos. Embora munidos de significância, as representações, os comportamentos e as relações interpessoais existentes entre os membros da comunidade não são o foco desta investigação. Interessamos conceber a UOL Jogos enquanto zona de consumo, produção e circulação cultural, a serviço dos jogos digitais. Tal status nos impele a levar em conta não apenas aquilo que diz respeito aos usuários/jogadores, mas também aos administradores, editores, redatores e demais responsáveis pelos conteúdos presentes na comunidade.

Esclarecer isso é fundamental, dado que em boa parcela dos relatos pertinentes às observações de campo, são enfatizados, quase que exclusivamente, os aspectos que dizem respeito à lógica estrutural e à arquitetura dos espaços pelos quais transitam os usuários/jogadores. Logo, os leitores que esperam um texto repleto de falas e depoimentos têm boas chances de se decepcionar, uma vez que este tipo de empiria não foi preponderante na construção do texto. De qualquer forma, mesmo não sendo uma exigência da arqueoetnografia, foram feitas tentativas de maximizar a presença de tais formas de diálogo junto ao restante dos dados pesquisa, esforço que, em virtude de problemas técnicos cuja solução não cabia a nós, não obteve êxito<sup>80</sup>.

No tocante à inserção do pesquisador no contexto investigado, ressalta-se que, embora tenha seu eixo de deslocamento afixado nos referidos espaços (a seção Videogames, o fórum e a página oficial no *Facebook*), as dependências da comunidade UOL Jogos não foram as únicas a serem examinadas. Na verdade, tais estâncias foram concebidas como uma espécie de quartel general, a partir do qual, de acordo com as “pistas” oferecidas pela própria realidade do campo, foram acessados outros lugares pertencentes à rede. Afinal, nas ambiências da internet, a

---

<sup>80</sup> Passados poucos meses desde o início do trabalho de campo, alguns membros da comunidade foram sondados, através do Fórum UOL Jogos, acerca de sua disponibilidade para participar de uma entrevista online em tempo real, via Skype. A intenção desta conversa seria colocar “à prova” algumas das impressões parciais engendradas pelo pesquisador em relação à realidade observada. No entanto, embora os indivíduos consultados tivessem acenado positivamente ao pré-convite, a negociação não pôde continuar em virtude do não funcionamento do mecanismo de envio de mensagens privadas – recurso fornecido pelo Fórum. Ao que tudo indica, a suspensão do serviço foi efeito de uma manutenção realizada nos servidores da UOL, que por sua vez, encerrou-se apenas após o término do trabalho de campo, inviabilizando a incorporação de tais dados ao texto final.

espacialidade é trançada por entre infinitas teias de hyperlinks, cuja principal finalidade é abrir caminho para ambientes de diferentes naturezas, que não necessariamente se restringiam aos domínios selecionados de antemão.

Outro aspecto digno de menção envolve a composição das categorias analítico-descritivas, que nesse caso, opera em função dos contextos de abrangência da mídia-educação, convocando-nos a interpretar os jogos digitais (e sua cultura) a partir de três óticas distintas: instrumental, crítica e produtiva. Obviamente, trata-se de uma divisão puramente didática, haja vista que, “na prática”, todas essas facetas usualmente se revelam mutuamente implicadas, de modo a impossibilitar a demarcação exata de seus respectivos limites. O processo de tratamento dos dados, por seu turno, não se limitou à aplicação da base teórica esboçada nos primeiros capítulos, oferecendo aberturas para o aproveitamento de conceitos que emergiram do próprio campo de pesquisa. Isso nos permitiu lidar de forma positiva com a imprevisibilidade do universo investigado, garantindo a flexibilidade necessária à incorporação de noções complementares.

A principal estratégia de sistematização aplicada nesta etapa foi a seleção de pequenos “casos” e “episódios” testemunhados durante o período de imersão<sup>81</sup>. Para construí-los, fizemos uso dos dados obtidos através das atualizações da seção Videogames e da página do Facebook. Neste sentido, a principal função do fórum foi servir de fonte acessória de informações, que nos auxiliou na obtenção de subsídios capazes de agregar maior consistência aos fatos relatados. Por fim, esclarecemos que os tópicos destinados à descrição e análise dos dados, representam uma fração ínfima de todos os registros acumulados no diário de campo, cuja seleção privilegiou o potencial de problematização de temas afetos ao universo *gaming* pertencente a cada um deles.

## 5.2 SOBRE A UOL JOGOS<sup>82</sup>

No ar desde o dia 28 de março de 1996, o Universo Online (UOL) pode ser considerado um dos portais pioneiros no Brasil, tanto na

---

<sup>81</sup> Iniciado no dia 1º de outubro de 2011, e encerrado no dia 30 de abril de 2012.

<sup>82</sup> Por corresponder, ora a “um” site/porta de internet, ora a “uma” comunidade online, empregamos ambas as formas de tratamento cabíveis em termos de gênero para lidar com “o” ou “a” UOL Jogos.

condição de provedor de acesso à internet, quanto no que se refere ao fornecimento de serviços virtuais ligados à informação, à cultura e ao lazer. É nele em que atualmente se instala um dos sites mais populares do país no que diz respeito à temática dos jogos e do entretenimento digital, que por sua vez, carrega o mesmo nome de sua matriz (UOL Jogos).

Ao examinar as informações presentes na linha do tempo do portal<sup>83</sup>, não foi possível encontrar indicações objetivas que especificassem a data oficial em que esta vertente foi criada. Todavia, em imagens armazenadas no acervo de páginas<sup>84</sup>, seção localizada na área pertencente ao UOL História<sup>85</sup>, a seção de jogos já aparece, desde o ano da fundação (1996), junto às demais seções da página principal do UOL. Em certo sentido, quando comparada às suas atuais dimensões, esta presença ainda se revela bastante modesta. Por outro lado, este fato também remete ao próprio estado pré-emergente vivido pelo mercado e pela indústria de jogos nacional, nos anos de 1990.

De todo modo, o interesse na comunidade UOL Jogos reside em sua configuração mais recente, porque é nela em que se encontram os contextos escolhidos como nossos contextos de investigação<sup>86</sup>. Logo, é importante ter uma visão geral acerca dos principais papéis cumpridos pelo site, na sua totalidade, bem como por seus respectivos meios alternativos de propagação. Quanto a isso, nota-se que a UOL jogos, a exemplo de outros veículos de informação alojados na rede, não opera de modo isolado. Mesmo possuindo áreas aparentemente independentes, todas elas se articulam de modo sistêmico, cumprindo suas funções específicas, sem deixar de lado o esforço de divulgação mútua.

A estrutura do site UOL Jogos está dividida em quatro eixos:

- **Fórum** – plataforma de sociabilidade criada para agregar os frequentadores do site em torno de temas variados,

---

<sup>83</sup> Disponível em: <http://sobreuol.noticias.uol.com.br/historia/linhadotempo.jhtm>.

<sup>84</sup> Disponível em: [http://sobreuol.noticias.uol.com.br/historia/album/paginas\\_album.jhtm#fotoNav=19](http://sobreuol.noticias.uol.com.br/historia/album/paginas_album.jhtm#fotoNav=19).

<sup>85</sup> Trata-se de uma espécie de arquivo, no qual se encontram os dados mais significativos na trajetória do portal UOL.

<sup>86</sup> Reiterando: esta pesquisa se concentra basicamente em três dos espaços pertencentes à UOL Jogos: o fórum, a seção Videogames e a página do Facebook.

elencados de acordo com seus próprios interesses e necessidades;

- **Jogos Online** – visivelmente direcionado aos *casual gamers*<sup>87</sup>, reúne diversos games gratuitos que podem ser jogados no próprio site, sem a necessidade de nenhum tipo de *download*;
- **Multiplayer** – possui as mesmas características da categoria anterior, diferenciando-se apenas pela ênfase dada aos *webgames* para múltiplos jogadores;
- **Videogames** – espinha dorsal da comunidade UOL Jogos, é o espaço onde são publicados os conteúdos de maior apelo ao público.

Sobre esta seção, em particular, é conveniente esclarecer que, mesmo possuindo algumas singularidades estruturais, sua interface não foge ao modelo clássico dos sites do gênero. Da mesma forma, o objetivo central do UOL Jogos também não rompe com cânones instituídos neste ramo, voltando-se à disseminação dos conteúdos afetos ao universo do *gaming*, dimensionados de acordo com três formatos predominantes: notícias – informações e dados avulsos que variam desde informes oficiais lançados pelas empresas do setor, a boatos e rumores que circulam na rede em caráter extraoficial; *previews* (prévias) – antecipam detalhes pertinentes aos títulos e equipamentos que estão em desenvolvimento, ou que ainda não chegaram ao mercado; *reviews* (análises) – etapa posterior aos *reviews*, consistem em descrições das principais características desses mesmos produtos, seguidas de juízos emitidos a partir parâmetros variados, que auxiliam na fixação de seus pontos fortes e fracos.

---

<sup>87</sup> De modo bastante abreviado, podemos conceber o *casual gamer* como o indivíduo que tem predileção por jogos dotados de *gameplay* simples, dotados de objetos e comandos facilmente identificáveis (como Tetris, Snake, Pong e etc.). Esta figura é repetidamente contraposta ao *hardcore gamer*, que tende a se voltar prioritariamente aos jogos de maior complexidade, e demonstra maior sofisticação na escolha e usufruto dos títulos de sua preferência. Mais detalhes em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gamer>.

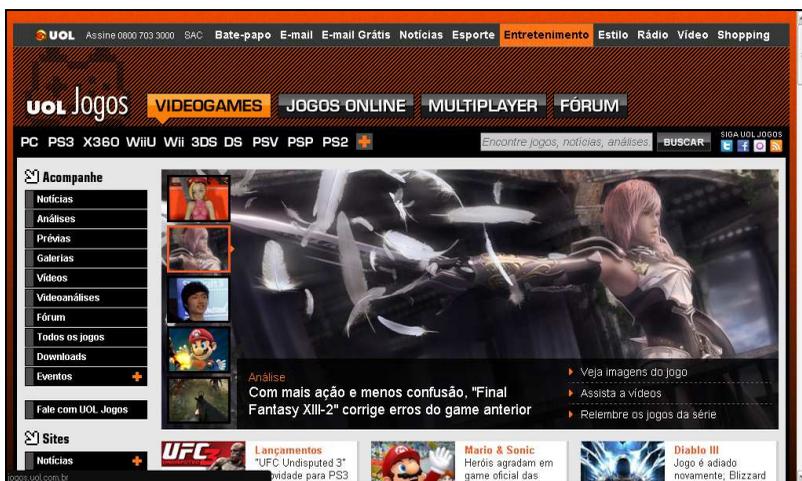


Figura 11 - Página principal da seção Videogames

Todas essas matérias são separadas de acordo com as plataformas às quais competem, distribuindo-se pelas seguintes categorias: PC, consoles (X-BOX, X-BOX 360, Playstation 2, Playstation 3, Nintendo Wii, Wii U, Gamecube) e portáteis (Playstation Vita, PSP, Nintendo DS e Nintendo 3DS). Caso haja interesse em algum assunto específico, como por exemplo, no lançamento da nova edição do game *Pro Evolution Soccer*, é possível identificar quaisquer informações disponíveis a respeito, na seção Videogames, através de *tags* (etiquetas). Com a ajuda dessas marcações pode-se discriminar todos os materiais publicados no site, com a ajuda de dados como: o título do fato ou do produto em questão; sua plataforma de origem; seu gênero (caso se trate de um game). No referido caso, tais indicações correspondem respectivamente a: *Pro Evolution Soccer* (título); PC e X360 (plataformas); esporte (gênero). Esse tipo de associação permite que os usuários tenham acesso a conteúdos específicos, mediante os mecanismos de busca oferecidos pelo próprio site.

O site UOL Jogos também está articulado a diversas redes sociais da internet, mais precisamente, ao *Twitter*, ao *Flickr*, ao *Orkut* e ao *Facebook*. Por elas, além de circular as principais atualizações da página principal, com predomínio da seção Videogames, também são veiculados conteúdos exclusivos, que variam de acordo com as especificidades inerentes a cada rede. No *Twitter*, por exemplo, estes conteúdos assumem o formato de *tweets* (mensagens curtas com até 140

caracteres). Ao serem publicados, os *tweets* são redirecionados para os perfis de todos os usuários (seguidores) vinculados ao *twitter* da UOL Jogos, que por sua vez, também podem “retweetar” a mensagem, repassando-a a seus respectivos seguidores, e assim sucessivamente.



**Figura 12 - Página da UOL Jogos no Facebook**

Semelhante às suas “filiais” instaladas nas redes sociais mencionadas, o *website* principal também incorpora traços típicos à lógica operacional de blogs e microblogs. Quanto a isso, é pertinente destacar a presença de formas de interação instantânea, como os espaços destinados à postagem de comentários, opiniões e críticas dos usuários. Graças a esse tipo de mecanismo, os internautas frequentadores do UOL Jogos têm condições de se posicionar em relação às publicações do site, ou ainda, trocar informações com outros usuários. À primeira vista, tal função pode soar como mais adequada ao fórum, haja vista sua estruturação especialmente concebida para preencher demandas dessa natureza. No entanto, parece que nem todos estão dispostos a realizar

esse tipo de deslocamento – do site principal ao fórum, e em seguida aos tópicos desejados. Sendo assim, presume-se que a pronta disponibilidade de meios de interlocução junto aos conteúdos de interesse, é um fator que ajuda a criar uma atmosfera mais propícia à participação dos indivíduos menos engajados.

Não obstante, os mesmos fatores contingenciais que instigam a permanência do usuário numa parte específica do site, também podem servir de incentivo para que ele explore as demais. Em outras palavras, são razoavelmente frequentes os casos em que, por exemplo, os participantes de discussões travadas nos subespaços das matérias publicadas, na seção Videogames, tenham se sentido tão provocados pelas questões em jogo, a ponto de querer expandi-las, levando-as a outros lugares em que possam adquirir maior visibilidade. Nesse caso, espera-se que tal notabilidade resulte no adensamento e aprofundamento do debate, mediante a intensificação do atrito e do intercâmbio de ideias, argumentos e pontos de vista. É justamente aí que as propriedades do fórum revelam sua pertinência, ganhando a simpatia dos internautas, ao fornecer um centro aglutinador de pessoas interessadas em temas afins.

Por conta de sua centralidade, a seção Videogames ostenta, através de sua interface, articulações estratégicas com as demais partes do UOL Jogos, bem como com as diversas redes sociais por meio das quais se dissemina. Nesse sentido, notou-se a existência de diversos “murais”, nos quais figuravam informações pertinentes, por exemplo, aos artigos mais compartilhados pelos internautas no *Facebook*; ou ainda, onde eram feitas sugestões de games pertencentes à seção Jogos Online e Multiplayer. Ademais, percebeu-se que o fórum também possui um espaço de destaque, onde são expostas suas atualizações mais recentes, bem como a listagem contendo os tópicos de discussão mais populares (FIGURA 13).

The image shows a screenshot of the UOL Jogos website. At the top, there's a navigation bar with 'Truco' (Trick) and 'Compre já!' (Buy now!). Below that, there are game recommendations: 'Angry Birds Space' (Assista ao primeiro "Angry Birds Space", próximo jogo da Rovio. 995 vistas) and 'Out There Somewhere' (1961 vistas). The main content area is titled 'GALERIAS' (Galleries) and features a grid of game images, including Sonic the Hedgehog and a character from Halo. On the right side, there's a section titled 'AGORA NO FÓRUM' (Now in the forum) which is highlighted with a pink box. This section contains three forum posts: 'Rato 82' (5 messages), 'Oltram' (1 message), and 'Mano do Bolo' (69 messages). A 'PARTICIPE' (Participate) button is located at the bottom of the forum section. The page also has a 'Game Designers' logo and a 'MULTIPLAYER' section at the bottom.

Figura 13 – “Agora no fórum” (seção Videogames)

Face a essa breve contextualização, é possível atentar para o fato de que o UOL Jogos pode ser encarado de incontáveis maneiras, exceto como “um site apenas.” Assim como tantos outros centros agregadores online, seu campo de abrangência tem se expandido com a ajuda de diversos recursos comunicacionais inerentes à internet. Isso faz parte de um conjunto de estratégias de propagação que, em geral, almeja alcançar usuários alojados em diferentes contextos do ciberespaço. Supõe-se que esses mesmos veículos estejam devidamente alinhados às principais táticas de marketing adotadas no âmbito da comunicação digital. De ordinário, tais dinâmicas visam suscitar a participação de indivíduos habituados a modalidades distintas de interação, por intermédio da diversificação dos meios de sociabilidade escolhidos para intermediar tais processos de intercâmbio.

Ao obter êxito, estes “chamarizes” também geram um problema aos administradores do UOL Jogos: no momento em que aglutinam um contingente significativo de pessoas interessadas nos conteúdos sob a sua responsabilidade, tais instâncias precisam lidar com o caráter disperso do público conquistado, decorrente de sua distribuição por entre diferentes zonas de convívio online que nem sempre possuem articulações entre si – isto é, além daquelas criadas pelo próprio UOL. Após tomarem conhecimento de novas publicações na seção Videogames, seja ao visitarem o site por iniciativa própria, seja por meio das atualizações endereçadas às redes sociais das quais fazem parte, muitos usuários investem tempo razoável não só no consumo

dessas informações, mas também em atividades complementares que abrangem as mesmas (por exemplo: discussões e debates). A esse respeito, enfatiza-se que este tipo de envolvimento nem sempre adquire a vazão esperada nos espaços reservados às matérias e notícias (ou seja, na seção Videogames). Em boa medida, isso se deve à sua visibilidade relativamente restrita, fato que também concorre para o reduzido índice de participação nesta área.

Primando pela praticidade, é comum que os sites de jogos optem por criar suas próprias plataformas de sociabilidade, na tentativa de fornecer terrenos “neutros” para os quais poderão confluír todos os seus frequentadores. Esse tipo de medida também cumpre o papel de garantir a autonomia de gestão e organização dos espaços nos quais os usuários se encontram e interagem, reduzindo o grau de submissão às normas e diretrizes externas, vigentes nas redes sociais parceiras – nesse caso, do *Facebook*, do *Twitter*, do *Flickr* e do *Orkut*. Devido à simplicidade de sua interface, que proporciona recursos comunicacionais elementares, mas bastante eficazes, o fórum tende a despontar como a opção mais apropriada às demandas desta natureza, subsidiando o estreitamento das relações entre os internautas/jogadores. Com isso, estes poderão, enfim, deixar a condição de indivíduos avulsos e desarticulados, transformam-se em membros de uma comunidade, cujo eixo de pertencimento é constituído em torno de seus múltiplos interesses no *gaming*.

### **5.2.1 Instrumentalidade: afinal, é fórum ou é jogo?**

Antes de tudo, é conveniente esclarecer que a proposta inicial deste tópico consistia em tão somente descrever as características básicas do Fórum UOL Jogos (FUJ)<sup>88</sup>, espaço que, junto com a página oficial do Facebook e com a seção Videogames, compõe o campo de observação do presente trabalho. Como em boa parte das investigações do gênero, este esforço tinha a pretensão de esboçar os principais traços dos cenários pelos quais transitou o pesquisador, com vistas a situar o leitor em relação aos rumos tomados por ele. Em resumo, os parágrafos a seguir tinham como meta servir de prolongamento para a contextualização esboçada anteriormente.

Tais intenções começaram mudar, ou melhor, a se expandir, na medida em que as estruturas e lógicas de organização próprias a este

---

<sup>88</sup> Acesso em: <http://forum.jogos.uol.com.br/>.

lugar, juntamente com alguns dos comportamentos de seus integrantes, revelaram-me<sup>89</sup> elementos dignos não apenas de menção, mas também de análise. Isso significa que, de contexto no qual seriam “escavados” os famigerados vestígios culturais materiais, empiria primeira deste trabalho, o FUJ passou à condição de “achado” submetido à apreciação. Nesse caso, a ideia de promover a sua descrição não foi descartada. Pelo contrário, adquiriu ainda mais importância, posto que este esforço impõe-se como requisito para a realização das ponderações anunciadas.

Dito isso, dou início aos relatos lançando a seguinte hipótese: muito mais do que um espaço “para” os jogos, ou seja, um serviço complementar, o FUJ é também um espaço “de” jogo: uma realidade na qual a atividade propriamente dita acontece. Adianto que não se trata de uma constatação evidente, posto que tal especificidade provavelmente não se revela tão explícita aos frequentadores habituais do espaço. Na verdade, parece que a presença do princípio lúdico, em geral, sabida de antemão pelos jogadores nos games tradicionais, nesse caso, encontra-se camuflada na interface do ambiente. Em poucas palavras, o FUJ atua como uma espécie jogo “subliminar”. Como já disse, esta não foi uma percepção fácil, tanto que só pude alcançá-la após combinar alguns indícios e *insights*, que serão devidamente explicitados a seguir.

The screenshot shows the main page of the UOL Jogos forum. At the top, there is a navigation menu with 'UOL Jogos', 'VIDEOGAMES', 'JOGOS ONLINE', 'MULTIPLAYER', and 'FÓRUM'. Below the navigation bar, there is a search bar and a list of forum categories. The 'Geral' section includes 'Alta Definição' (5,994 topics, 54,395 messages) and 'Notícias' (29,579 topics, 1,610,800 messages). The 'Jogos e consoles' section includes 'DS, Wii' (10,219 topics, 192,483 messages), 'PC' (34,766 topics, 1,074,740 messages), and 'PlayStation, PSP' (73,836 topics, 1,709,783 messages). On the right side, there is a Facebook widget for 'UOL Jogos' and a section for purchasing game credits from the UOL game store.

Figura 14 - Página principal do Fórum UOL Jogos

<sup>89</sup> Com o objetivo de facilitar a apresentação dos dados, alguns trechos deste relato, mais especificamente, aqueles que dizem respeito às descrições do contexto investigado, encontram-se redigidos na primeira do singular.

Inicialmente, ao examinar a página principal do FUJ (FIGURA 14), na qual estão distribuídos os componentes básicos de sua estrutura, não pude notar a existência de distinções significativas em relação aos demais ambientes virtuais do gênero. Na parte superior, abaixo dos links que levam às demais seções do site UOL Jogos, encontra-se a área destinada ao *login*, onde os usuários registrados efetuam a sua identificação, ou então, entram em contato com os administradores para recuperar sua senha, no caso de perda ou esquecimento. À direita, é onde os indivíduos não cadastrados realizam o seu registro no fórum, passando a gozar das prerrogativas oferecidas por esta condição.

Logo abaixo, vê-se uma faixa horizontal de cor cinza, intitulada “Onde estou?”. Nela, é possível avistar uma barra de pesquisa, por meio da qual, são feitas buscas envolvendo todos os conteúdos publicados no fórum. Para operá-la, basta digitar as frases ou palavras-chave vinculadas à questão de interesse, e aguardar o resultado, obtido através de um pente fino que reúne todas as mensagens nas quais figuram os termos digitados. Ao lado da ferramenta de busca, ainda na faixa “Onde estou?”, encontra-se a aba “ir para”, cuja função é redirecionar os usuários para áreas específicas do fórum. Essa divisão está expressa logo abaixo das referidas ferramentas, mais precisamente, no conjunto de janelas situadas na coluna à esquerda, ao lado dos anúncios publicitários e do painel pertencente à página da UOL Jogos no *Facebook*.

Não destoando da lógica de funcionamento típica a esse tipo de plataforma, o FUJ possui conteúdos produzidos ou socializados exclusivamente pelos próprios usuários. Isso ocorre mediante a criação de ou participação em tópicos, direcionados a questões e temas pontuais. Neles, os usuários podem interagir entre si, por intermédio de mensagens que suportam diferentes modalidades expressivas, como textos, imagens e hiperlinks. Os tópicos criados devem estar de acordo com o escopo do fórum no qual se inserem, que por sua vez, também precisa respeitar os postulados de sua respectiva categoria. No total, existem 38 fóruns (ou sub-fóruns), distribuídos ao longo de seis categorias distintas.

Logo abaixo, encontra-se um mapa simplificado desta área:

<b>Categoria</b>	<b>Fórum</b>	<b>Descrição</b>
Geral	Alta Definição	<i>Áudio, vídeo e acessórios para games.</i>
	Notícias	<i>Comente as novidades da semana.</i>
Jogos e Consoles	DS, Wii	<i>Dicas, análises e jogos da Nintendo.</i>
	PC	<i>Dicas, análises e jogos para computadores.</i>
	Playstation, PSP	<i>Dicas, análises e jogos da Sony.</i>
	Xbox, Xbox 360	<i>Dicas, análises e jogos da Microsoft.</i>
	Museu do Videogame	<i>Emuladores, clássicos e lembranças.</i>
Classificados	DS, Wii	<i>(Sem descrição)</i>
	PC	<i>(Sem descrição)</i>
	Playstation, PSP	<i>(Sem descrição)</i>
	Xbox 360	<i>(Sem descrição)</i>
	Museu, Acessórios	<i>(Sem descrição)</i>
Jogos Online	1100AD	<i>Crie o seu império e ganhe terras e riquezas.</i>
	Bullet Star	<i>Bem vindo ao mundo da máfia de Bullet Star.</i>
	César	<i>Dicas e estratégias para construir seu império.</i>
	Club Galactik	<i>Truques e dicas sobre o mundo virtual.</i>
	DDTank	<i>Comente dicas e estratégias do jogo.</i>

	Farmerama	<i>Transforme-se no melhor fazendeiro virtual.</i>
	Foots	<i>Converse com outros fãs do game de futebol.</i>
	Magic Campus	<i>Saiba mais sobre o mundo mágico de Magic Campus.</i>
	Meu planeta	<i>Troque dicas para o jogo do Orkut.</i>
	MMOs	<i>World of Warcraft, Ragnarök e mais</i>
	Multiplayer Online	<i>Team Fortress, Condition Zero, Counter...</i>
	Nemexius	<i>Construa sua tropa de naves interestrelares.</i>
	Rei e Conquistador	<i>Dicas para se tornar um rei da guerra.</i>
	Sea Fight	<i>Dicas e estratégias para batalhas navais.</i>
	Vida Rock	<i>Troque dicas do jogo do Orkut.</i>
	Webgames	<i>Troque dicas e indique jogos legais.</i>
	Zoomumba	<i>Dicas para administrar o seu zoológico.</i>
Fora de tópico	Bichos	<i>Dicas sobre pets, adoções, acessórios.</i>
	Carros	<i>Tunning, sons, acessórios</i>
	Cinema	<i>Filmes, estréias da semana, DVDs.</i>
	Mangás-HQs	<i>Quadrinhos, cultura japonesa e mais</i>

	Música	<i>Bandas, rock, samba e tudo mais</i>
	Papo-cabeça	<i>Religião, ideologias, ciência e literatura</i>
	Vale Tudo	<i>Entre se desejar, saia se conseguir</i>
	Vestibular	<i>Discuta a agenda, carreira e troque dicas</i>
Outros Fóruns	Fórum UOL Esporte	<i>Futebol, Fórmula 1, Tênis, Volêi, Basquete...</i>
	Fórum UOL Televisão	<i>Novelas, seriados, desenhos e TV digital</i>
	Fórum UOL Tecnologia	<i>Hardware, Software, Classificados, Gadgets..</i>

**Quadro 3 – Mapa simplificado do Fórum UOL Jogos**

Antes de me enveredar por estas sendas, vi como necessária a oficialização de minha presença no FUJ, por meio da realização do cadastro de usuário. Na verdade, essa medida não visa apenas preencher uma demanda de cunho burocrático, mas também (e principalmente) de natureza ética. Nesse sentido, sabe-se que um dos principais pilares das pesquisas de inspiração etnográfica é a imersão do pesquisador num determinado grupo ou comunidade. O sentido dessa imersão não se limita à tarefa de favorecer a obtenção de informações de interesse do investigador. Na rede, assim como em qualquer outro nicho de cultura, é fundamental que este mesmo pesquisador se coloque em “posição idêntica” àquela assumida pelos indivíduos integrantes do contexto pesquisado, para que assim seja possível estabelecer um estado de percepção e reconhecimento mútuo, ao invés de um vínculo puramente unilateral. Em outras palavras, ainda que as reais intenções por trás da minha presença não sejam reveladas, é necessário que os membros da comunidade tenham condições de me identificar como alguém submetido às mesmas regras e normas de conduta que lhes cabem – mesmo que nós não cheguemos sequer a iniciar um diálogo.

Crendo nisso, dirigi-me à página de registros, onde fui convidado a definir aquilo que, dali para frente, seria o meu nome de usuário, enunciado que, no FUJ, recebe uma alcunha razoavelmente informal: apelido. Confesso que, num primeiro momento, havia cogitado a possibilidade de agir de acordo com os “protocolos” fixados para ocasiões como esta: optar por versões abreviadas de meu nome ou de minhas iniciais, exatamente como é de praxe na criação de contas de email. Entretanto, senti que, face ao referido enunciado, deveria escolher algo menos objetivo, menos cerimonioso. Sendo assim, por razões de ordem quase cabalística, nomeei-me então de “Zero\_Cinco”: dois algarismos redigidos por extenso, separados por underline, em relação aos quais mantenho um apreço e uma afinidade que beiram a superstição. Feito isso, segui à próxima etapa do cadastramento, na qual tive que completar o meu perfil, informando alguns dados complementares (FIGURA 15).

Onde estou? Fórum UOL Jogos > Perfil

Zero\_Cinco

▼ Complete seu perfil

MUDAR AVATAR

Sexo:  masculino  feminino

PáginaWWW:

Pais: BRASIL

UOL Messenger:

Estado: Selecione um

MSN Messenger:

Cidade:

Googletalk:

Assinatura:

**Figura 15 – Página de registro: dados do perfil**

Chamou minha atenção o fato de que são poucos os campos a preencher. Ao contrário da maior parte das formas de registro presentes em redes sociais da internet, o formulário do FUJ não exigiu nenhuma informação detalhada a respeito de minha localização (como CEP, bairro, rua ou número da residência). Foram precisados apenas dados genéricos e abrangentes (país, estado e cidade) que, mesmo quando declarados, não ficaram visíveis a nenhum dos demais integrantes da comunidade. O contato pessoal baseia-se em serviços de trocas de

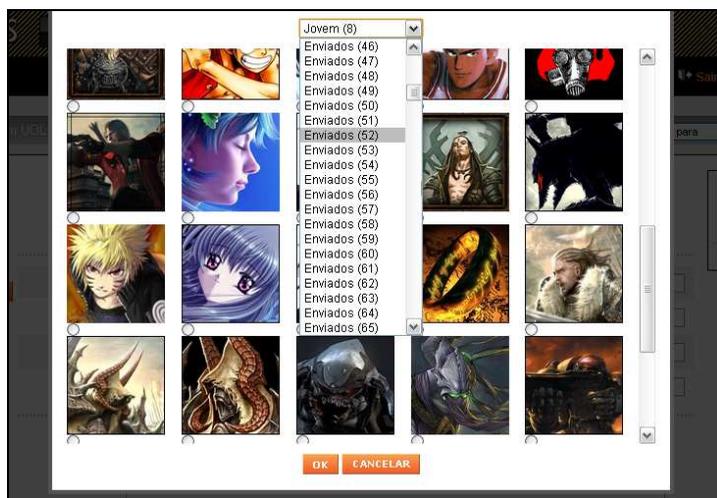
mensagens instantâneas (*messengers*), ou então, ocorre por meio de páginas e blogs de posse dos próprios usuários. Também não são solicitados números de telefone, RG, CPF, ou datas de nascimento, nem mesmo nome completo – na verdade, não é requerido nome algum. À quantidade ínfima de informações indicadas no formulário, soma-se o fato de que o preenchimento de nenhuma delas é pré-requisito para a conclusão do registro, o que significa que os usuários que não estão dispostos a fazê-lo poderão prosseguir sem incorrer em nenhum tipo de penalidade ou restrição.

Na sequência, segui para a etapa que pode ser considerada como uma das (se não a) mais crucial do processo de construção de um perfil: a seleção do avatar. É justamente nela que ocorre a escolha daquilo que corresponde à “foto ¾” do usuário, ou simplesmente à imagem que deve simbolizar a sua presença no ciberespaço. Aos indivíduos mais “acanhados”, que mesmo diante de circunstâncias como essas insistem na preservação de sua identidade cotidiana, este momento pode assumir uma função estratégica, pois, uma vez ignoradas as referidas informações que culminam no reconhecimento de seu “verdadeiro” eu, nele, aparentemente se encontram alternativas para atenuar este quadro, por meio da incorporação de fotos que correspondam fielmente à sua aparência física offline.

Todavia, o que pude perceber ao selecionar meu avatar, é que não existe a possibilidade de escolher imagens que não tenham sido pré-selecionadas pelos administradores de FUJ (FIGURA 16). Eram abas e mais abas de avatares à minha disposição, distribuídas em categorias variadas, e cujo somatório ultrapassa sem esforço a casa das mil imagens. Um acervo consideravelmente extenso, de fato, mas que não conta com nenhuma opção de *upload* que permita o envio de fotos pessoais, excluindo, portanto, mais uma via de projeção da identidade do mundo “real” no âmbito do FUJ. A seguir, ao examinar os tipos de avatares disponíveis, não foi difícil notar a presença de um componente explicitamente alegórico: trata-se de um vasto mosaico de fotos, caricaturas e montagens, no qual figuram personagens, emblemas e objetos pertencentes a diferentes jogos, séries e programas de TV, filmes, histórias em quadrinhos, animes, times de futebol, além de memes<sup>90</sup> clássicos e protagonistas de vídeos virais da internet.

---

<sup>90</sup> Mais detalhes em Granja (2012).



**Figura 16 – Escolha/mudança de avatar**

Semelhante à escolha do avatar, a elaboração da assinatura virtual também foi um momento à parte na construção do perfil. Geralmente, sua função é similar àquela cumprida pelos cartões de visita, por meio dos quais são apresentados dados pessoais e profissionais, tais como nome completo, empresa ou instituição onde se trabalha ou estuda, além de formas variadas de contato (emails, números de telefone e páginas pessoais em redes sociais). Isto, vale reiterar, de acordo com a suposta lógica predominante da vida cotidiana, pois, no caso do FUJ, essa premissa não demonstrou ter a mesma aplicabilidade.

Após examinar algumas postagens elaboradas por diferentes usuários em tópicos distintos, notei que os usos do espaço destinado à assinatura virtual são altamente heterogêneos. Seu preenchimento demonstrou atender a diferentes fins, abrangendo informações e dizeres variados, dentre os quais pude encontrar: excertos literários, frases proferidas por filósofos, trechos de músicas, poesias, *quotes*<sup>91</sup>, assim como imagens, ícones e GIFs<sup>92</sup> animados. Entre os jogadores de games

<sup>91</sup> Consistem em citações de mensagens postadas no próprio fórum.

<sup>92</sup> Do inglês *Graphics Interchange Format*, trata-se de um formato de imagem de mapa de bits que serve tanto para gráficos estáticos quanto em movimento.

online, sobretudo de MMOGs<sup>93</sup>, é muito popular a explicitação da filiação a clãs e guildas, além da descrição das características e atributos pertencentes aos personagens que encarnam nesses mesmos jogos. Também existem aqueles que se utilizam das assinaturas como espaços de exibição para seus respectivos computadores, onde podem listar as principais especificações técnicas de seus softwares e hardwares (processador, memória, HD<sup>94</sup> e placa de vídeo).

Enfim, pode verificar vários tipos de apropriação do espaço reservado à assinatura digital, fato que sublinha sua relativa permeabilidade à subjetividade e à experimentação. Paradoxalmente, foram raros os usos que remetem ao já aludido modelo vigente no mundo offline. Para ser franco, não pude ver, entre centenas de tópicos visitados, um usuário sequer que fizesse referência a algo semelhante a um nome verdadeiro.

Pensando na afirmação lançada no início do relato, mais precisamente, naquela que sugere que o FUJ é um jogo, faz-se necessária a seguinte marcação: a etapa destinada ao registro no fórum parece ser onde começa a *mimicry* (CAILLOIS, 1990). Nela, o indivíduo é convidado a aquiescer ao faz-de-conta, mediante a mobilização de diferentes formas de representação. A título de esclarecimento, recapitulemos as observações anteriores: 1) já no momento de escolha do nome de usuário, no qual ocorre a definição da identificação por meio da qual será feito o *login*, a interface do FUJ sugere que esta denominação deve corresponder a um apelido, evocando formas de tratamento e nomeação mais descontraídas; 2) a quantidade ínfima de informações pessoais prestadas no momento de remate do perfil, assim como o seu caráter abrangente e genérico, que concorre significativamente para o anonimato do usuário; 3) a escolha do avatar atua como porta de entrada para imaginação e para o fantástico, ao prevenir a postagem de fotos pessoais na composição do perfil, e por consequência, impelir o indivíduo a lançar mão do banco de imagens pertencente ao fórum – cujas figuras derivam quase que inteiramente de ícones e manifestações da cultura pop; 4) neste âmbito, os cânones próprios às assinaturas virtuais se revelam altamente subvertidos, de

---

<sup>93</sup> Do inglês, *Multiplayer Massive Online Games* (Jogos Online Multijogador em Massa), corresponde aos títulos capazes de suportar simultaneamente centenas, ou mesmo milhares de jogadores num mesmo ambiente virtual, onde são capazes de interagir em tempo real.

<sup>94</sup> Do inglês *hard disk* (disco rígido), trata-se da unidade física de armazenamento presente em praticamente todos os computadores convencionais.

modo a favorecer, num só ato, ao obscurecimento e à transfiguração da identidade offline. À sua maneira, cada um destes fatores trabalha em benefício do círculo mágico (HUIZINGA, 2008), no sentido de converter o FUJ numa realidade à parte da vida cotidiana – traço que é fundamental a qualquer tipo de jogo.

Nos videogames tradicionais, o afastamento ou desprendimento do sujeito de seu “eu” primário também é uma das primeiras táticas empregadas na tentativa de elevar o grau de imersão da experiência – com a diferença de que estes tendem a oferecer alternativas de customização e transfiguração mais sofisticadas (FIGURA 17). Em certo sentido, as vivências sociais da internet já estão propensas a operar desse modo, uma vez que, sob o ponto de vista psíquico (TURKLE, 1995), a rede possui acesso privilegiado a diversas zonas intocadas de nossa personalidade, obtendo sucesso em instigar comportamentos apenas observáveis em seus domínios. Este fenômeno pode ser considerado um desdobramento da mobilização, por parte da subjetividade, dos meios oferecidos exclusivamente pela internet para fins de expressão e interação. Assim também acontece com os jogos convencionais (tradicionais e eletrônicos) que, ao se unirem às formas sociais características do ciberespaço, dão origem a manifestações capazes de potencializar tais operações mediante a teatralidade e a encenação, como é o caso dos MMORPG’s<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Do inglês *Multiplayer Massive Online Role Playing Game* (Jogo de interpretação de personagens online e em massa para múltiplos jogadores), trata-se de um gênero que combina a lógica dos já aludidos MMOGs com as mecânicas próprias dos RPGs (*Role Playing Game* ou Jogos de interpretação de personagens).



Figura 17 – World of Warcraft (2004)<sup>96</sup>

Em outro viés, é sabido que um jogo digital não é feito apenas de narrativas, personagens e universos fictícios. Conforme vimos no capítulo anterior, sua especificidade também está alicerçada na simulação, dinâmica cuja estruturação depende essencialmente dos seguintes fundamentos: objetivos a alcançar e regras a cumprir. Esta combinação é responsável por fundar o campo de ações possíveis ao jogador – ou a *game tree* (JUUL, 2005) –, conferindo a esta experiência um caráter inerentemente desafiador. Nesse sentido, para além das

<sup>96</sup> Criado e produzido pela empresa americana Blizzard, em 2004, World of Warcraft é um MMORPG's de fantasia medieval, ambientado no universo de Azeroth, mundo onde humanos e orcs (uma espécie de híbrido entre homem e porco) se enfrentam em diversos tipos de batalha. World of Warcraft é o quarto episódio da consagrada franquia Warcraft, e é considerado um dos jogos mais populares do planeta, possuindo mais de 10 milhões de jogadores registrados somente em seus servidores oficiais. No FUJ, ele é dono de um dos tópicos mais movimentados da seção PC, que soma sozinho quase 250 mil comentários: [http://forum.jogos.uol.com.br/world-of-warcraft---topico-informativo\\_t\\_162554](http://forum.jogos.uol.com.br/world-of-warcraft---topico-informativo_t_162554)

funções de natureza estético-expressiva, o jogar engloba também princípios vinculados à técnica, à performance e à eficiência.

Mesmo em face a esses requisitos, as correspondências entre o FUJ e os demais jogos eletrônicos parecem não ter se esgotado. Nesse caso, qual seria o “objetivo” principal proposto por ele? Melhor ainda, quais seriam os desafios que ele estabelece? Sabendo que se trata de um fórum, não é difícil deduzir que todas essas metas giram em torno de um eixo principal: a interação. De fato, trata-se de uma noção ampla, capaz de adquirir formas e significados variados, e como tal, caracterizada pelo alto grau de indefinição. Antes de apurar esta compreensão, é conveniente adentrar o âmbito das normas, na tentativa de observar os principais limites impostos pelo FUJ às participações de seus integrantes.

Ao visitar a área onde se encontram as regras de uso<sup>97</sup>, percebi que o quadro de proibições do UOL se dirige exclusivamente às postagens dos usuários, desautorizando o envio de mensagens:

- Que violem qualquer norma vigente no Brasil, seja municipal, estadual ou federal;
- Com conteúdo calunioso, difamatório, injurioso, racista, de incitação à violência ou a qualquer ilegalidade, ou que despreze a privacidade alheia;
- Com conteúdo que possa ser interpretado como de caráter preconceituoso ou discriminatório a pessoa ou grupo de pessoas;
- Com informação relativa a pirataria de software;
- Com linguagem ou imagem grosseira, obscena e/ou pornográfica;
- De cunho comercial e/ou pertencentes a correntes ou pirâmides de qualquer espécie;
- Que caracterizem prática de spam;
- Que caracterizem prática de *flood*<sup>98</sup>;
- Fora do contexto do grupo ou tópico escolhido (offs);

---

<sup>97</sup> Acesso em: <http://jogos.uol.com.br/regras-de-uso.jhtm>.

<sup>98</sup> Termo de origem inglesa que corresponde ao vocábulo “inundação”, o *flood* consiste no envio de uma grande quantidade de mensagens num curto intervalo de tempo.

- Que caracterizem "*flame*", isto é, o ato de publicar mensagens deliberadamente ofensivas e/ou com a intenção de provocar reações hostis dentro do contexto de uma discussão.

No geral, trata-se de um conjunto de regras básicas que tem em vista manter a integridade (jurídica) do espaço, assim como a convivência pacífica entre os usuários. Para tanto, este conjunto de normas abarca tanto princípios de cunho legal, quanto preceitos intrínsecos à etiqueta dos espaços online<sup>99</sup>. O UOL não se responsabiliza pela revisão de mensagens, uma vez que não há triagem pré-envio; nem por quaisquer crimes eventualmente cometidos através do material submetido ao fórum. As punições aplicadas em casos de transgressão variam: desde a exclusão das mensagens problemáticas, até o cancelamento da conta do usuário que as publicou.

Diferentemente dos jogos digitais convencionais, nos quais o papel de zelar pelo cumprimento das regras cabe “à máquina” (ao próprio game e seus respectivos dispositivos), o FUJ, remontando aos jogos tradicionais, devolve tal responsabilidade ao ser humano, delegando-a aos indivíduos envolvidos na atividade. Entretanto, estes indivíduos não são exatamente os jogadores/usuários, e sim membros do *staff* da UOL, que nesse caso recebem a denominação genérica de “moderadores”. Tal postura se revela imprescindível, conforme se percebe que os juízos através dos quais é possível inferir se houve ou não violação das normas instituídas, são de natureza subjetiva, e por isso não podem ser alcançados somente por intermédio de algoritmos, aplicativos ou códigos de programação.

De qualquer maneira, a junção entre a possibilidade de interação entre indivíduos e a regulamentação das condutas, por si só, não é capaz de conferir ao FUJ o status de jogo. Sequer o difere dos demais fóruns existentes na internet. Por essa razão, é necessário identificar que tipo de recursos o FUJ mobiliza para transformar a interatividade balizada por normas específicas, em algo necessariamente desafiador. O que costuma dar contornos a este tipo de envolvimento não é necessariamente o seu grau de dificuldade, e sim o *feedback* que o sistema de jogo oferece às situações de êxito e fracasso. É ao reconhecer as respostas (positivas ou negativas) desencadeadas por suas ações, que o jogador é capaz de se

---

<sup>99</sup> Refere-se ao conjunto mais ou menos tácito de saberes que visam coibir os atos que, embora não violem nenhuma lei do código civil, são considerados “indesejáveis” pela maioria dos internautas.

situar em relação às finalidades do jogo, direcionando suas iniciativas para as metas a alcançar. Sendo assim, cabe indagar: de que maneiras o FUJ fornece estes *feedbacks*? E de que modo tais respostas dimensionam as participações dos integrantes da comunidade, convertendo-as em algo instigante?

Logo após encerrar os trâmites de preenchimento do perfil, e de uma breve passagem pela área onde se encontram as regras de uso, circulei por mais alguns tópicos, no intuito de dar continuidade à minha familiarização com a comunidade, mapeando alguns de seus padrões de sociabilidade. Em pouco tempo, pude perceber mais uma peculiaridade que me forneceu pistas interessantes a respeito da jogabilidade neste contexto: a exemplo de inúmeros games de sucesso, o FUJ também conta com um exclusivo sistema de níveis.

No geral, essa função tem o objetivo de mensurar, de acordo com as normas internas a cada jogo, o valor das ações perpetradas pelo jogador, revertendo-as em quantidades variáveis de pontos que, ao atingirem uma determinada soma, elevam um personagem a uma nova gradação. Por exemplo, no já referido *World of Warcraft*, esse sistema se encarrega de recompensar determinados feitos do jogador, tais como derrotar um monstro/adversário ou completar uma missão, através de sua unidade de pontuação primária: os pontos de experiência. Acumulando-os até alcançar marcas pré-determinadas, um personagem atinge o *level up* (ganha um nível), podendo gozar das prerrogativas advindas dessa conquista.

É importante observar que a presença de elementos como “pontos” e “níveis”, nos jogos, decorre de um princípio vulgarmente denominado de “sistema de recompensa”: trata-se de um fenômeno de origem neuropsíquica que, conforme descreve Johnson (2005), mantém relações íntimas com as experiências dos games, mais precisamente, com os desafios que estes implicam. Na verdade, o interesse do indivíduo em “disputas” dessa natureza não se esgota nelas próprias, associando-se também às contrapartidas obtidas através da vitória. No entendimento de Johnson (2005), por conta do estado de satisfação decorrente dos hormônios liberados nessas situações, tal dinâmica leva o indivíduo a querer prolongar ainda mais esse mesmo estado, operando numa lógica cíclica, mas também progressiva: um desafio sobrepujado rende ao jogador uma recompensa, simultaneamente acompanhada de um desafio ainda maior, que por seu turno oferece uma nova recompensa proporcional ao seu grau de dificuldade – esta é a lógica de

funcionamento intrínseca a um jogo digital. Nesse caso, os pontos e níveis podem ser considerados como uma das formas de gratificação mais empregadas no universo do *gaming*.

A lógica do sistema de níveis presente no FUJ se mostra compatível a esse raciocínio, só que nesse caso, ao invés de monstros e *quests*, a fonte primária de pontos é a postagem de mensagens nos fóruns e tópicos existentes. Basicamente, cada mensagem enviada rende ao usuário um ponto, cuja função é semelhante aos pontos de experiência no World of Warcraft: impulsionar os personagens na direção dos próximos níveis. Para isso, é vital o envolvimento ativo e constante com as atividades do fórum.

Ao visitar a minha página de perfil, especificamente aquela que fica visível aos demais usuários, notei que lá haviam estatísticas relativas ao meu desempenho no fórum. Junto à imagem de meu avatar, encontravam-se informações a respeito da exata quantidade de mensagens enviadas por mim, informação que, junto com a minha data de registro no FUJ, fornecera uma espécie de média diária de postagens; logo na sequência, localizei também o número total de tópicos nos quais tive alguma participação. Na extremidade da esquerda, figuravam dados relacionados ao meu nível, emoldurados por um quadrado de linhas pretas sob o qual, ao passar a seta do mouse, pude ver o total de pontos feitos por mim. Devido à minha escassez de participações no FUJ, resolvi tomar os perfis de outros usuários como parâmetro de comparação (FIGURA 18).

The screenshot displays the UOL Jogos forum interface. At the top, there are navigation tabs for 'VIDEOGAMES', 'JOGOS ONLINE', 'MULTIPLAYER', and 'FÓRUM'. Below the navigation, there are links for 'PERFIL', 'MEUS TÓPICOS', and 'MENSAGENS PARTICULARES'. The main content area shows three user profiles, each with a profile picture, name, message statistics, topic count, and level information.

Nome de Usuário	Mensagens	Tópicos	Nível
Zero_Cinco	3 (média de 0.02 por dia)	1	Nível 0
Mario do Mario	845 (média de 1.69 por dia)	179	Nível 1
cROMADO_	3278 (média de 2.54 por dia)	82	Nível 2

**Figura 18 – Comparação entre os níveis e pontos: acima, Zero\_Cinco; no meio, Mario do Mario; abaixo, cROMADO\_**

No rastro de possíveis aproximações e distanciamentos, vi que, além das já referidas pontuações, o FUJ mantém outras maneiras de recompensar a participação de seus “jogadores”. Refiro-me particularmente às condecorações, nesse caso, simbolizadas respectivamente através de estrelas e coroas. No que tange às primeiras, sua principal via de obtenção é a criação de tópicos: ao se juntar a qualquer uma das discussões iniciadas por outro membro, o usuário tem a opção de não apenas se posicionar subjetivamente em relação ao assunto em foco mediante um comentário, mas também de julgar objetivamente a própria pertinência do tema em questão, aferindo a ele uma nota entre zero e cinco (estrelas). Somadas, todas essas avaliações compõem uma média final, que fica visível aos usuários que transitam por entre as listas de tópicos pertencentes a cada seção (FIGURA 19).

Onde estou? Fórum UOL Jogos > PC

criar novo tópico

Página: 2 3 4 ... 985 986 987 | < primeira | anterior | próxima | última >

Tópicos	Autor	Respostas	Nota	Exibições	Última mensagem
Recomendado: Poste Screenshots de games [ D Ir à página: 1 2 3 ... 296 297 298 ]	cucobr	5.943	★★★★★	380.130	10/04/2012 19:22 Por: DIMORO
Recomendado: Guild Wars 2 [Tópico Oficial] - Pré-Compra de GW2 Anunciada!!! [ D Ir à página: 1 2 3 ... 272 273 274 ]	Filho de ...				10/04/2012 19:19
Recomendado: O Caminho da Seção PC [ D Ir à página: 1 2 3 4 ]					
50 MASS EFFECT 3   É Pra Quem Resurgence Pack DLC [ D Ir à página: 1 2 3 ]					
[LISTÃO] MUST PLAY GAMES - Games épicos que você precisa jogar! [ D Ir à página: 1 2 ]	Phenox	33	★★★★☆	1.119	10/04/2012 19:31 Por: MuzTeY
50 [Tópico Oficial] Diablo 3 [GOTY 2012] [Evil fuckin' Returns @ 15/05/12] [ D Ir à página: 1 2 3 ... 272 273 274 ]	Nerdlife	5.477	★★★★☆	145.116	10/04/2012 19:24 Por: Nerdite

Autor	Respostas	Nota	Exibições
cucobr	5.943	★★★★★	380.130

**Figura 19 – Avaliação dos tópicos (Seção: Jogos e Consoles / Categoria: PC)**

Conhecida como insígnia de nobreza confiada aos monarcas, a coroa condensa uma notória carga simbólica, que não raro lhe impõe o status de preciosidade oferecida a um indivíduo de grande valor. Em certo sentido, assim também acontece com os “coroados” pelo FUJ: para alcançar tal feito, um usuário precisa ter uma de suas mensagens entre as mais “positivadas” de um tópico específico. A positivação (*thumbs up*), também conhecida como “curtir” ou “dar um joinha”, é um comando anexado a quaisquer mensagens postadas, que concede aos usuários o direito de acrescentar um ponto no escore dos comentários que bem entenderem (FIGURA 20). Por outro lado, assim como é possível somar, também existe a possibilidade de subtrair, confirmada mediante o comando inverso: a negatvação (*thumbs down*). Ao ser alvo desta penalidade, o usuário tem debitado um de seus pontos, tanto no escore da mensagem negativada, quanto na sua pontuação geral – a mesma que se encontra na página do perfil, e que constitui a base de referência para os *level ups*.

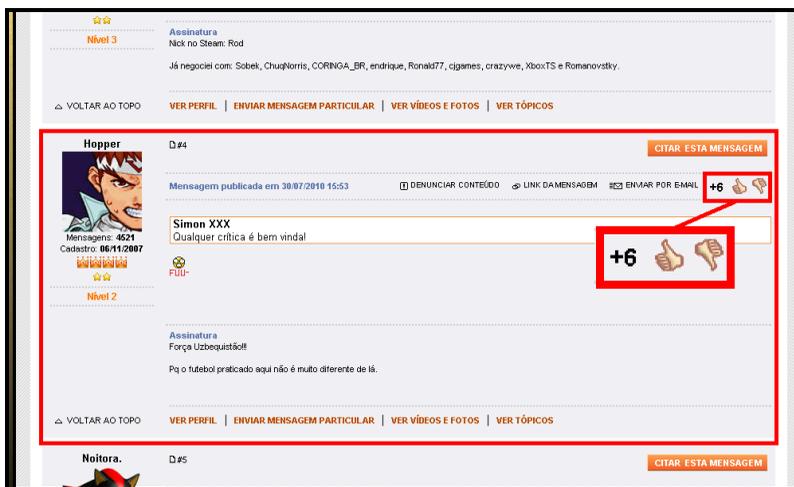


Figura 20 – Escore, positivação e negatvação de comentários<sup>100</sup>

Durante o período de imersão, foram identificados dois tipos distintos de recompensa: de um lado, o sistema de níveis baseado na pontuação por mensagem enviada, que valoriza a dimensão quantitativa das participações; do outro, as condecorações, que delegam aos próprios usuários a tarefa de apreciar a qualidade de suas iniciativas – seja na criação de um tópico, seja na formulação de um comentário. É importante ressaltar que, sob o ponto de vista do game design, a lógica subjacente a esse tipo de configuração não é ingênua, tampouco assistemática. Além de agregar tensão à participação dos usuários, conferindo contornos de desafio às suas ações, a combinação do referido conjunto de *feedbacks* concede ao FUJ um atributo vital aos jogos digitais da atualidade: a agência produtiva (SALEN, 2008; GEE, 2009).

Não basta premiar o jogador pelos objetivos cumpridos. Um (bom) jogo precisa garantir que estas recompensas se sobreponham; acumulem-se de modo a não somente simbolizar os feitos do passado, mas também a influenciar as ações perpetradas no presente. Tomemos novamente o exemplo de *World of Warcraft*: ao somar os pontos de experiência necessários para alcançar um novo nível, seja derrotando

<sup>100</sup> Imagem extraída do tópico “matéria interessante sobre os cinco maiores portáteis da história”. Disponível em: [http://forum.jogos.uol.com.br/materia-interessante-os-cinco-maiores-portateis-da-historia\\_t\\_983399](http://forum.jogos.uol.com.br/materia-interessante-os-cinco-maiores-portateis-da-historia_t_983399).

monstros, seja cumprindo tarefas alternativas, o jogador tem a oportunidade de evoluir os principais atributos de seu personagem (força, intelecto, vigor, agilidade e espírito), fazendo com que ele adquira novas habilidades. Além atuar como fonte imediata de reconhecimento, contrapartidas dessa natureza se convertem em combustível para a busca de novos desafios no game, ao passo que instrumentalizam o indivíduo para o enfrentamento de situações que antes estavam acima de suas capacidades.

A dimensão produtiva de um game deve fazer com que o jogador creia que cada esforço realizado tem o caráter de investimento: quanto mais se joga, maior tende a ser o seu “patrimônio”. Da mesma maneira, a desistência, mesmo que hipotética, deve lançá-lo numa sensação profunda de perda; transformar o abandono do jogo numa decisão árdua, na qual predomina a percepção ligada aos “prejuízo” que esta atitude implica. Esta parece ser justamente uma das principais fragilidades presentes no FUJ, em termos de aptidão lúdica: quando comparada aos MMOGs, a produtividade de sua agência se revela consideravelmente limitada, não somente por sua escassez de recursos de customização, mas acima de tudo, pelo baixo grau de funcionalidade de suas recompensas.

Diferentemente de World of Warcraft, game em que personagens de diferentes níveis possuem inserções igualmente distintas no universo do game, o FUJ não amplia ou varia o leque de oportunidades disponibilizado aos seus participantes, desconsiderando a sua progressão por entre as escalas de pontuação e gradação. Alcançar um *level up* não garante, por exemplo, o privilégio de poder participar de tópicos exclusivos, ou então, a adição de novos recursos de personalização de mensagens. Em outras palavras, um usuário de nível 5 não possui absolutamente nenhuma vantagem objetiva em relação ao usuário de nível 0, ao menos no que tange à abertura de novos horizontes e oportunidades de participação. Sendo assim, sob o ponto de vista lúdico, é lícito afirmar que este fator está propenso a desestimular os usuários que almejam elevar seus respectivos níveis.

Mesmo assim, o que por um lado pode parecer um deslize por parte dos designers e administradores do FUJ, de outro, também pode ser interpretado como uma medida de segurança. Embora possua atributos típicos ao jogo, é importante manter em mente que o FUJ é uma plataforma de sociabilidade voltada, sobretudo, ao diálogo e à interlocução. Isso significa que, mesmo alinhados em vários aspectos,

nem todos os princípios dos games são compatíveis a esse tipo de envolvimento. Para ser mais exato, caso a configuração do sistema de níveis do FUJ assumisse o mesmo grau de funcionalização observado em títulos como World of Warcraft, seriam multiplicadas as chances de surgirem vicissitudes na base de seus modelos de interação.

Entre os problemas mais comuns, está a discriminação entre jogadores/usuários. Trata-se de uma reação muito mais estratégica do que propriamente ideológica, desencadeada pela hierarquia existente entre os personagens, que por sua vez, é instituída pela disparidade existente entre as suas respectivas habilidades. No intuito de vencer desafios específicos, os jogadores munidos das melhores técnicas tendem a se unir àqueles de destreza equivalente (ou superior), enquanto os mais “fracos”, na ausência de parcerias interessantes, usualmente permanecem à sua própria sorte. Acirrando ainda mais as tensões neste cenário, encontra-se a consciência de que, mesmo canalizadas pelas missões a cumprir, as ações perpetradas nos games online dotados de elementos de RPG giram em torno de uma meta central: o ganho sucessivo de níveis.

Dando realce e sustentação a esse tipo de objetivo, estão as estratégias de ranqueamento mobilizadas pelas empresas produtoras. Figurar no *hall* da fama, obtendo assim notoriedade entre os pares, costuma ser o desejo tácito dos jogadores mais obstinados. Para atingir tal feito, às vezes é necessária a adoção de posturas relativamente “antissociais”, em certo sentido inspiradas na *agon* (competição) e no anseio de afirmação da superioridade. Em casos extremos, tais comportamentos podem até mesmo aniquilar as fronteiras do círculo mágico, alcançando a vida real – vide as já mencionadas regras de uso, que aludem de modo explicitamente proibitivo a posturas como o racismo ou qualquer outro tipo de violência moral.

Princípios elementares à lógica de funcionamento das redes sociais da internet, a isonomia de tratamento e a dialogicidade no intercâmbio de ideias poderiam ser profundamente ofuscadas, ou mesmo anuladas, em favor da corrida em busca dos primeiros lugares. Reiterando: o principal combustível desta empreitada é o desenvolvimento contínuo de perícias e habilidades especiais – inexistentes no caso do FUJ –, cujo principal efeito sob a dinâmica de relacionamento interpessoal se traduz na formação de assimetrias de poder entre jogadores. Esta pode ser uma explicação plausível para algumas das “lacunas” observadas na interface do FUJ – abordada

enquanto campo de jogo –, que concorreram para a superficialidade de seus desafios em relação aos jogos convencionais.

Por outro lado, mesmo sem apelar a recursos como os duelos entre jogadores<sup>101</sup>, o FUJ dispõe de táticas próprias para proporcionar aos seus usuários formas de notabilidade similares às do ranqueamento. Na página principal do fórum, mais precisamente, na extremidade da esquerda, abaixo dos anúncios publicitários da loja UOL Jogos, encontram-se duas zonas de evidência: uma destinada aos tópicos populares (e seus criadores) e a outra para os usuários em destaque. A primeira abrange as discussões recém-criadas que têm obtido os maiores volumes de participação, enquanto a segunda está reservada aos usuários que têm demonstrado maior atividade recente (FIGURA 21). Devido ao elevado grau de produtividade no FUJ, ambas são atualizadas de hora em hora.

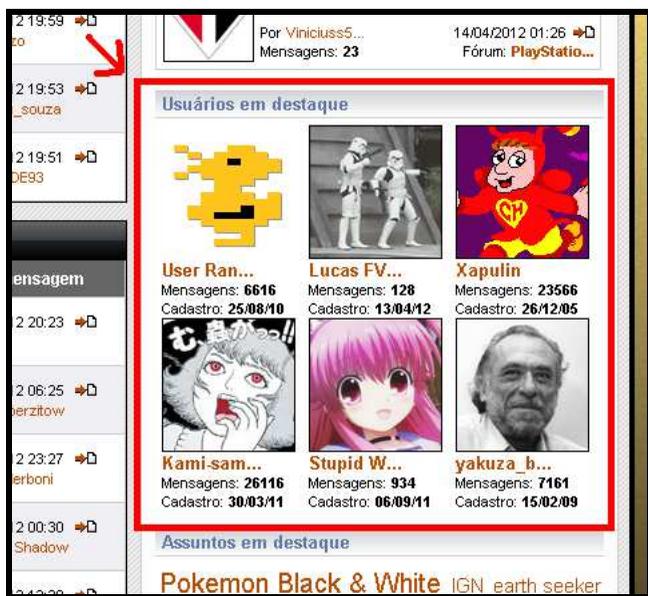


Figura 21 – Usuários em destaque

<sup>101</sup> Em games como World of Warcraft, são expressos pela sigla PVP (*Player VS Player*), que designa o modo de jogo no qual os jogadores se enfrentam, individualmente ou em equipes, na tentativa de derrotar o adversário, e assim somar pontos que lhes permitem galgar posições superiores no ranking.

Após esta breve leitura, já é possível vislumbrar, através do caso do FUJ, algumas das oportunidades oferecidas pelo *gaming* a outros ramos de atividade, dentre os quais, destaca-se a educação. De antemão, há que se admitir que inúmeras outras observações poderiam ter feito parte deste relato. As referidas apreciações compõem um abreviado e precário recorte do conjunto de informações coletadas no decorrer do período de imersão. Seja como for, este esforço visa tão somente contribuir para o melhor dimensionamento do trabalho, evitando o aprofundamento em questões que possam desviá-lo de seu foco, ou torná-lo excessivamente extenso. Dito isso, já é seguro proceder à exposição de algumas impressões.

Face ao quadro exposto, creio que uma das principais senhas dadas pelo FUJ inscreve-se em sua já mencionada condição ambivalente, que interpela o *gaming* em sua dimensão propriamente instrumental. Ao utilizar a expressão “ambivalência”, procuro sublinhar sua dupla função (de plataforma de sociabilidade e jogo), cujas fronteiras nem sempre me pareceram imóveis ou perfeitamente claras – seja na condição de usuário, seja na condição de pesquisador. Em todo caso, interessa-me enfatizar que a presença desta configuração não é ingênua ou accidental. Pelo contrário, ao que tudo indica, ela ilustra o resultando de um processo sistemático cuidadosamente planejado, que leva o nome de *gamification*.

A *gamification*, ou simplesmente gamificação, designa o uso de mecânicas, formas de pensamento e disposições comportamentais pertencentes ao jogo, com a finalidade de solucionar problemas específicos, entre os quais, destaca-se a potencialização do envolvimento do público numa dada atividade. De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), embora o termo gamificação seja novo, a ideia por trás dele já existe há bastante tempo: o exército, que há séculos (talvez milênios) já se utiliza dos jogos e simulações de acordo com seus respectivos interesses, também foi o pioneiro no uso videogames através de diferentes ramos. De todo modo, a gamificação, afirmam eles, obteve seu maior desenvolvimento no âmbito corporativo, onde passou a ser utilizado como ferramenta de marketing<sup>102</sup>.

Ao circular pelas ponderações de Zichermann e Cunningham (2011), pude verificar que o FUJ é um caso exemplar de gamificação.

---

<sup>102</sup> Entre as organizações se valem da gamificação, os autores mencionam grandes marcas e corporações como Google, Nike, Zynga, Groupon e até mesmo Facebook.

Melhor dizendo, que suas singularidades se assemelham às principais estruturas motivacionais intrínsecas aos games mencionadas pelos autores, a saber:

- **Pontos** (*points*) – distribuem-se em várias modalidades: pontos de experiência, karma, reputação, habilidade ou resgatáveis. Todos eles são formas de acumulação articuladas aos objetivos da atividade, que atuam no sentido de instigar os participantes a agir conforme as regras e expectativas dos responsáveis pelo jogo. No FUJ, os pontos são obtidos através da postagem de mensagens e da criação de tópicos, e perdidos quando o usuário tem um de seus comentários negativados, em geral, por se manifestar de modo que não agradou a algum de seus pares;
- **Níveis** (*levels*) – Os níveis são indicadores utilizados para definir o progresso do jogador, situando-o em relação ao exato estágio do game no qual ele se encontra. O sistema de níveis adotado pelo FUJ se utiliza dos pontos de experiência como parâmetro e ao mesmo tempo como condição de avanço, cuja aferição ocorre através da gradação de cada personagem/usuário. Cada nível exige uma quantidade predeterminada de pontos para ser alcançado, que por sua vez se eleva conforme o usuário progride nos desafios;
- **Insígnias** (*badges*) – São marcações que atuam de modo similar ao sistema de níveis, podendo servir, ora como forma de reconhecimento de feitos importantes, ora como forma alternativa de pontuação – ou seja, como requisito secundário à continuidade do jogo. As coroas e estrelas correspondem às insígnias utilizadas no FUJ. Elas atuam como prêmios dados aos usuários pela qualidade de seus comentários e tópicos;
- **Desafios** (*quests/challenges/achievements*) – são responsáveis por dar direção aos jogadores no interior do universo gamificado. No FUJ, este desafio consiste no equilíbrio entre: a) o ritmo de participação constante, que mira a obtenção contínua de pontos e a consequente elevação de níveis; b) a cautela em relação à qualidade das postagens, pois dela pode advir tanto uma insígnia, quanto

uma negatificação. É importante salientar que esta tarefa não é ditada explicitamente: o norteamento das ações do jogador fica a cargo de todos os *feedbacks* (pontuações, níveis e condecorações) dados às suas ações pela interface do ambiente;

- **Quadros de liderança** (*leaderboards*) – serve para estabelecer comparações simples, mediante a exposição dos desempenhos e/ou pontuações de cada jogador, ou somente dos “melhores”. No FUJ, tal função é cumprida pelo “usuários em destaque”, espaço no qual figuram os indivíduos com os maiores índices de participação recente em diferentes tópicos.

Realmente, trata-se de uma explanação bastante reduzida a respeito das principais mecânicas de jogo mobilizadas no processo de gamificação. Não obstante, isso já é o suficiente para que possamos vislumbrar novas oportunidades envolvendo a apropriação do *gaming* no âmbito educacional<sup>103</sup>. Pode-se dizer que boa parte desse potencial reside sobre a reestruturação do status do jogo digital, enquanto pretensa ferramenta pedagógica: ao invés de artefato cultural produzido exclusivamente por profissionais da indústria, ele passa a se constituir como conjunto flexível de conceitos, cuja operacionalização pode ocorrer em circunstâncias bastante variáveis. Quanto a isso, ressalta-se que a gamificação não promove distinção entre o digital e o não-digital, podendo atuar em ambas as frentes – ainda que se admita que a sua fecundidade se assente fundamentalmente sobre a primeira.

Assim como um fórum voltado à sociabilidade pôde, conforme o relato, incorporar características específicas do jogo, ambientes virtuais concebidos para a aprendizagem também podem ser submetidos à mesma transfiguração. Isso sinaliza a abertura de novos caminhos para simplificação do emprego de jogos digitais em situações didáticas, mediante a minimização da carga de conhecimentos técnicos exigidos na sua produção, tornando-a um processo mais “amigável”, sobretudo àqueles que não são especialistas em áreas como programação, artes ou

---

<sup>103</sup> Em 2011, o site estadunidense *Educause* publicou um breve informativo intitulado “7 Things You Should Know About Gamification”. Nele, é feita uma explicação introdutória envolvendo as principais características da gamificação, tendo como ponto de partida a descrição de uma experiência pedagógica fictícia ancorada neste aporte. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7075.pdf>.

design. Com isso, a gamificação também desponta como caminho viável à criação de jogos em conjunturas afetadas por limitações de ordem infraestrutural, assim como pela escassez de recursos humanos – cenário típico de boa parte das escolas do planeta.

A gamificação não se propõe a reproduzir os mesmos padrões técnicos de qualidade observados nos jogos comerciais, especialmente no que diz respeito à estética e ao *gameplay*. Mesmo assim, é inevitável que comparações entre tais experiências sejam feitas, e que, por conseguinte, redundem em juízos nem sempre favoráveis à gamificação – por exemplo, de que seus jogos não são tão “bons” quanto os convencionais. Nesse caso, não se deve perder de vista que se tratam de processos criativos com naturezas e métodos distintos, que postulam projetos relativamente diferentes para o *gaming*. Não obstante, importa, mais do que as diferenças superficiais que os distanciam, a premissa fundamental que os une: o engajar dos indivíduos numa tarefa ou atividade específica, através da mobilização de elementos lúdicos.

Além de um arcabouço conceitual a serviço da educação, a gamificação, enquanto processo responsável por engendrar bens culturais, impõe também novas demandas formativas às instituições de ensino, especialmente no que tange à preparação dos sujeitos (educadores e educandos). Sob o prisma dos letramentos digitais, em particular, presumimos que estes desafios se concentram em duas das habilidades descritas por Jenkins (2006), a saber: ao *play* – a capacidade de experimentar um ambiente como uma forma de resolução de problemas; e à *performance* – a capacidade de adotar identidades alternativas com a finalidades ligadas à improvisação e à descoberta. Dito isso, é necessário explicitar que tais destrezas, embora tenham vários benefícios a extrair da gamificação e de seus respectivos produtos, carecem de melhor dimensionamento neste âmbito.

Os letramentos digitais não correspondem exclusivamente a um *know-how* de ordem instrumental, mas, igualmente, a um leque de modalidades reflexivas que se traduzem em destrezas culturais. Perpassando todas elas, está a competência ética que, no entender do próprio Jenkins (2006), condensa o conjunto de saberes e fazeres fundamentais à mobilização fecunda e responsável dessas mesmas habilidades.

É justamente aí que reside o principal ponto de inflexão dos letramentos em relação à gamificação: sabemos, desde Huizinga (2008), que o jogo é um domínio acima da moral, ou seja, que as ações

perpetradas no interior do círculo mágico não estão sob o toldo dos mesmos códigos de conduta vigentes no restante da vida. Sendo assim, é natural que atitudes usualmente consideradas nocivas no mundo real (como a violência física ou moral) não possuam a mesma conotação quando perpetradas nas ambiências dos jogos. Entretanto, se a gamificação se propõe a borrar as fronteiras entre o jogo e o não-jogo, mesclando uma atividade “séria” com o faz-de-conta característico das circunstâncias lúdicas, como garantir o pleno desenvolvimento e mobilização das referidas competências éticas, sem incorrer na descaracterização do jogo? Até que ponto seria aceitável a suspensão da moralidade cotidiana nos contextos gamificados? E em que momento as atitudes (nocivas) irradiadas pela racionalidade intrínseca ao jogo transbordam para a vida real<sup>104</sup>? Creio que tais questões se apresentam como grandes desafios no horizonte da educação formal, e como tais, são inescapáveis aos agentes inseridos nesse campo, sobretudo àqueles que almejam integrar os games ao seu arsenal didático-metodológico<sup>105</sup>.

### 5.2.2 Crítica: de *reviews* ao “mimimi” em torno de *Mass Effect 3*

Epicentro de intensas discussões, a dimensão crítica inerente às experiências dos videogames pode ser considerada uma zona na qual ainda prevalece o dissenso e a indefinição. Inúmeras são as dúvidas que pairam em torno do tema, entre as quais, boa parcela ainda incide sobre questões de ordem primária, como a própria legitimidade do debate. De fato, soa como incoerente a tentativa de pensar a respeito das inserções da criticidade numa atividade que depende justamente da suspensão da descrença. Jogar é antes tudo um voto de confiança; um agir crédulo guiado por normas referendadas pela imaginação; a adesão a uma

---

<sup>104</sup> Em 2011, o Kotaku, site de especializado em conteúdos sobre *gaming*, publicou o artigo escrito por Kyle Kulyk, no qual a problemática do Cyberbullying é apontada como uma ameaça real ao universo dos games. Nesse sentido, Kulyk evoca algumas das maneiras pelas quais experiências de violência moral vividas no contexto de jogos online e em fóruns da internet podem repercutir significativamente na vida real dos indivíduos implicados – sobretudo daqueles que ocupam a posição de vítima. Disponível em: [http://www.gamasutra.com/view/news/39112/Opinion\\_Cyberbullying\\_And\\_Gamers.php?utm\\_source=feedburner&utm\\_medium=feed&utm\\_campaign=Feed%3A+GamasutraNews+%28Gamasutra+News%29&utm\\_content=FaceBook](http://www.gamasutra.com/view/news/39112/Opinion_Cyberbullying_And_Gamers.php?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+GamasutraNews+%28Gamasutra+News%29&utm_content=FaceBook)

<sup>105</sup> Aos interessados, o site Knewton divulgou um interessante infográfico no qual são brevemente especificadas algumas das potencialidades da gamificação para a educação. Disponível em: <http://www.knewton.com/gamification-education/>

distorção arbitrária da realidade. Diante disso, haveriam, então, caminhos viáveis para tratar dessa problemática? Quais seriam eles?

Antes de buscar respostas para essas perguntas, é indispensável levar em conta uma outra indagação de fundo semântico: o que é (ou está sendo entendido como) crítica? Infelizmente, pode-se dizer que aí se impõe mais um ponto carente de consensos e respostas definitivas. Em decorrência disso, é inevitável lançar mão de um entendimento próprio, mas que nem por isso se furte do esforço de ser fiel ao real sentido da ideia. Evitando divagar a respeito, este trabalho foge da crença vulgar no interior da qual a criticidade se confunde com o ceticismo e com a negatividade compulsória. Ao invés disso, opto por entendê-la de acordo com as noções de abrangência e complexidade. Dito de outra maneira, defendo que a vinculação da crítica com os jogos digitais se afirma, sobremaneira, mediante o movimento de ampliação da compreensão acerca dos agentes implicados na tessitura dessa experiência (SILVERSTONE, 2005).

Tal definição também se mostra bastante oportuna, ao passo em que é levada em conta a abordagem adotada neste estudo: aqui, os games são entendidos em termos de *gaming*, categoria que extrapola os momentos de jogo propriamente ditos, e que abrange as práticas culturais que se afixam ao redor da atividade. Sendo assim, o desafio maior consiste em buscar os lampejos da criticidade supostamente diluída em meio a todas essas vivências, bem como da função intersticial que assume no vínculo entre as ações intra e extra-jogo. Quanto a isso, é lícito afirmar que a observação da comunidade UOL Jogos forneceu subsídios preciosos, capazes de delinear algumas das facetas inerentes a esse atributo.

Calha enfatizar que o que confere o status de comunidade ao UOL Jogos é a “unidade espiritual” existente entre seus membros (BAUMAN; MAY, 2010), característica que remete à afinidade compartilhada pelo *gaming*. Pessoas se agregam a esse coletivo porque possuem interesses relativamente equivalentes nos games. Além do mais, conforme esclarecem Bauman e May (2010), as comunidades não se sustentam apenas à base da união física, mas principalmente do pertencimento tácito existente entre os indivíduos. Tal sensação, afirmam, produz-se mediante o emprego de diferentes tipos de estratégia, entre as mais comuns, figuram os rituais. Tratam-se de eventos e acontecimentos nos quais os participantes são convocados a ratificar seu vínculo para com a causa, quer dizer, com a razão que

justifica a sua presença no grupo: “[...] a comunidade é antes um postulado, uma expressão de desejo e um convite à mobilização e a cerrar fileiras – mais que uma realidade” (BAUMAN; MAY, 2010, p, 76).

Com base nas observações de campo, percebeu-se que a responsabilidade de promover tais rituais fica a cargo da porção midiático-institucional do UOL Jogos, mais especificamente, de sua função jornalística. Seja pela seção videogames, no site principal, seja pelo fórum, seja pela página do *Facebook*, os integrantes da comunidade são constantemente convidados a atestar seu pertencimento, através das informações sistematicamente veiculadas neste círculo. Tais mobilizações variam de acordo com o perfil de cada usuário, assumindo desde formas mais “passivas”, restritas ao esforço de consumo/leitura, até as mais ativas, que usualmente culminam na disseminação e tratamento desses mesmos conteúdos – por meio da postagem de comentários no *Facebook*, ou ainda, da participação nas discussões travadas no fórum.

Admite-se então que a informação, no contexto do UOL Jogos, atua como um componente de cunho ritualístico, cujo papel é vital na manutenção e no fortalecimento dos significados que conectam os indivíduos à comunidade. Mesmo assim, ainda restam dúvidas a respeito das demais funções cumpridas por elas junto aos usuários/jogadores. Quer dizer, quais seriam as ligações entre o consumo de informações e o jogar propriamente dito? Nesse caso, optei por concentrar este exame prioritariamente nas publicações do site principal (seção videogames), e em menor medida, nos conteúdos do fórum e da página do *Facebook*.

Primeiramente, é importante esclarecer que essas mesmas informações são apresentadas em formatos variados, dentre os quais, os mais comuns são as análises (*reviews*), as prévias (*previews*) e as notícias. Esta, em particular, por sua maior presença entre as atualizações do site, também costuma ser a modalidade mais procurada pelos jogadores. No fórum, por exemplo, a categoria notícias possui a terceira maior quantidade total de mensagens postadas entre todas as seções – perde apenas para a categoria Vale-Tudo, na seção Fora de tópico, e para a categoria Playstation/PSP, na seção Jogos e Consoles. Por outro lado, sua média de mensagens postadas por tópico é superior que a de ambos, revelando que as novidades do mundo dos games cumprem bem o papel de elementos mobilizadores da comunidade.

Num primeiro plano, é lícito afirmar que as notícias estão incumbidas da tarefa de gerir os desejos e as expectativas dos usuários. De fato, não é comum que jogadores ajam de forma compulsória e aleatória em relação às suas possibilidades de jogo, muito pelo contrário, é de praxe que a escolha de um game, console ou periférico/acessório seja precedida de um processo criterioso de sondagem e pesquisa. A vigilância constante em relação às novidades do mercado é uma medida de caráter estratégico, empregada no intento de facilitar a descoberta de oportunidades fecundas de diversão.

Outro papel cumprido pelas notícias, diz respeito à aquisição de games e consoles (por vias legais): no geral, esta é uma decisão tomada de modo bastante acautelado, devido ao (elevado) investimento financeiro que ela implica, sobretudo em países como o Brasil, onde as taxas e alíquotas aplicadas aos produtos dessa natureza findam num encarecimento que pode duplicar, triplicar ou mesmo quadruplicar o seu preço final. Nesse momento, o “jogador”, agente interessado nas promessas lúdicas da experiência, passa a dividir a cena com o “consumidor”, cujas preocupações se traduzem essencialmente em termos de relação custo-benefício. Não obstante, a importância das informações veiculadas pelo UOL Jogos, assim como pelos demais sites de games, não se exaure na fundamentação desse tipo de escolha.

Para pensar a respeito das imagináveis inserções da crítica no âmbito das experiências de *gaming*, vejo como oportuna a problematização de um caso *sui generis*, acompanhado durante o período de investigação, que abarca um curioso conjunto de eventos deflagrado por um game recentemente lançado: o Mass Effect 3 (2012)<sup>106</sup>. Trata-se de um jogo de RPG, desenvolvido pela empresa Bioware, em parceria com a Electronic Arts, que conta a história do comandante Shepard<sup>107</sup>, primeiro oficial da tripulação da nave Estelar Normandia, pertencente à aliança terrestre – organização responsável por representar o planeta terra em assuntos interplanetários. Em Mass Effect, Shepard está incumbido de salvar o universo das ameaças geradas por seres mecânicos chamados *Reapers*, e para isso viaja através de galáxias remotas, na tentativa de desvendar os mistérios por trás de seus planos de conquista.

---

<sup>106</sup> O site oficial do jogo pode ser acessado no endereço: <http://masseffect.com/>

<sup>107</sup> Em Mass Effect 3, o jogador tem a opção de escolher o sexo do protagonista, podendo atribuir a ele uma identidade feminina ou masculina. No intuito de assegurar a fluidez do texto, irei me referir a Shepard apenas no gênero masculino.

Desde a sua primeira edição, o game tem ocupado o topo das listas de títulos mais vendidos, acumulando inúmeros prêmios e avaliações positivas tanto no âmbito da indústria, quanto das comunidades de jogadores. Entre os fatores que concorrem para esse sucesso, sobressaem, além de sua elevada qualidade gráfica e de *gameplay*, o dinamismo e a altíssima complexidade de suas estruturas narrativas. Na série *Mass Effect*, encontra-se, por exemplo, um elaborado sistema de conversação que permite ao jogador imputar inclinações morais variadas aos comportamentos de Shepard – como a calma, a agressividade, o medo e a insegurança. Tais posturas são demandadas em diversos momentos do jogo, de modo que as decisões tomadas pelo jogador ecoam numa extensa rede de eventos, gerando inúmeros itinerários e combinações de jogo.

São escolhas que produzem modos distintos de trilhar a narrativa, e que elevam o grau de personalização e variabilidade dos desafios no game, fazendo com que eles se plasmem em função do perfil de cada indivíduo. Isso não é o que se pode chamar de um “feito inédito” na história dos videogames, posto que tantas outras franquias já se valeram da multiformidade narrativa (MURRAY, 2003) – tais como *The Sims* (2009), *Fallout* (2008) e *Dragon Age* (2009). Não obstante, o verdadeiro pioneirismo no referido game não subjaz somente nos conceitos aplicados à trama, mas, especialmente, nas proporções em que eles são operacionalizados.

A série *Mass Effect* não é simplesmente um conjunto de jogos isolados, mas uma trilogia, e como tal, com o perdão da obviedade, possui um único enredo segmentado em três episódios (ou games) distintos. Neste ponto, cabe enfatizar que esta história não está estruturada de acordo com um roteiro fixo, rígido: sua configuração está a reboque das respostas dadas pelo jogador às sucessivas situações problemáticas do game, que ao invés de repercutirem apenas nos títulos em que foram efetuadas, ressoam nos demais jogos da série. Isso significa que as ações perpetradas pelo jogador no primeiro episódio de *Mass Effect*, encadeiam-se na rede de eventos de *Mass Effect 2*, que por sua vez, também se “acopla” ao game seguinte<sup>108</sup>. No fim, a soma de todas as trajetórias possíveis distribuídas ao longo da trilogia, cria incontáveis combinações de jogo, que conferem um caráter praticamente único a esta experiência, elevando o seu valor de *replay*.

---

<sup>108</sup> Sob o ponto de vista técnico, isso ocorre mediante a exportação de *save games* (arquivos que armazenam todas as informações de jogo) de uma versão do game para a outra.



**Figura 22 – Mass Effect 3 (2012): Shepard (no centro) diante de um dos vários dilemas impostos pela narrativa**

Em vista do quadro esboçado, não é sem motivo que a chegada do último episódio de Mass Effect tenha gerado grandes expectativas em seu público. Alimentando essa ansiedade, está o fato de que todas as escolhas feitas no decorrer da série deságuam justamente na terceira edição do game, momento derradeiro no qual os jogadores enfim poderiam colher os frutos de seus esforços. Junto ao referido fator, também se encontra o investimento pesado em campanhas de publicitárias, bem como na ampla divulgação do produto. Tanto fez que, em março de 2012, o game enfim foi lançado, pondo fim ao longo período de espera de seus fãs.

Sem entrar no mérito de todas as notícias e *reviews* que antecederam a chegada oficial do jogo, pude notar uma situação curiosa a partir do *review*<sup>109</sup> elaborado pela equipe do UOL Jogos. Publicada pouco mais de uma semana após o seu lançamento, a análise de Mass Effect 3 não continha nada que me saltasse aos olhos, pelo menos não de início. O jogo recebeu a nota 9, que mesmo sendo inferior a de seu antecessor, agraciado com a nota máxima (10), corresponde à pontuação média obtida pelos títulos mais “badalados”. Entre os aspectos positivos, foram listados elementos como: a melhoria nos sistemas de batalha; a retirada do caráter obrigatório de algumas missões e explorações

<sup>109</sup> Disponível em: <http://jogos.uol.com.br/playstation3/analises/mass-effect-3.htm#comentarios>.

secundárias; e a criação do modo de jogo cooperativo. A história também figurou entre os pontos fortes do game, ainda que, paradoxalmente, a única fragilidade apontada por esta análise tenha a ver exatamente com as “perguntas que ficaram sem resposta” – aspecto que está diretamente relacionado à narrativa.

De qualquer maneira, o que pareceu um deslize sem importância aos redatores do UOL Jogos, para boa parte dos frequentadores do site soou como uma falha imperdoável no desenvolvimento do game. Os usuários, assim como suas respectivas opiniões, estavam plenamente divididos: de um lado, aqueles que não pouparam elogios ao jogo, e indagaram sobre a razão do mesmo não ter alcançado a nota máxima; do outro, os que não se conformaram com o modo pelo qual o desfecho da história foi construído, e por isso questionaram o generoso juízo emitido pelo site. Para dar uma rasa noção do problema, vejamos algumas das respostas dadas pelos usuários desgostosos a este *review*:

Devia<sup>110</sup> ter terminado o jogo antes de fazer essa análise tão superficial e cheia de informações triviais. Afinal, se for por tudo que você citou o jogo é nota 10, mas graças ao final ele só ganha um 9. Apesar de ter achado o jogo espetacular, a maneira como eles impõem o final pra você, sem se importar com as escolhas que você fez durante o jogo chega a ser incômoda, principalmente quando a proposta do jogo é fazer a diferença na narrativa com as ações e decisões do jogador (USUÁRIO 1)<sup>111</sup>.

É sério isso? O analista dá nota 9 e os comentários perguntam se não seria um 10? Sou fã da série Mass Effect, jogo desde o primeiro com expansões li todos os livros e os quadrinhos. Mas realmente fiquei decepcionado com ME3, não que

---

<sup>110</sup> Referindo-se ao redator que escreveu a análise.

<sup>111</sup> A seção Videogames está interligada ao Facebook, permitindo que qualquer um dos usuários desta rede social possa fazer comentários sobre as matérias do site, sem a necessidade de novo cadastro. No entanto, diferentemente indivíduos que participam através de suas contas do FUJ, cujos perfis estão propensos a incorporar “personas” fictícias, os usuários do Facebook expõem suas verdadeiras identidades ao efetuar qualquer tipo postagem nesta área. Em vista dos vários comentários enviados por esta via, e da necessidade de preservar o anonimato daqueles os elaboraram, optei por identificá-los apenas pela alcunha “usuário.”

o jogo seja ruim, seria um esforço tamanho considerando que o [Mass Effect] 2 era excelente, mas vários aspectos do jogo perderam bastante, ao ponto de eu considerar o ME2 o melhor jogo da série [...] Claro, para coroar minha decepção com o jogo, o final mais terrível da história em que todas suas decisões até ali pouco influenciam, acabando com a graça do jogo! [A] Nota [do] jogo seria um 8 com esforço, mas eu daria um 7,5 (USUÁRIO 2).

A situação pode ser definida da seguinte maneira: mesmo que em termos de jogabilidade não restem dúvidas a respeito do excelente trabalho realizado pela Bioware, a suposta indiferença da empresa em relação às respectivas trajetórias construídas pelos jogadores ao longo do game, no que tange à composição de seu desfecho, gerou um indisfarçável desagrado. Para a euforia dos narratologistas<sup>112</sup>, a insatisfação com o final de Mass Effect 3 foi o epicentro de uma série de críticas e protestos, que aparentemente fragilizam o argumento de que as histórias são um componente meramente acessório nos videogames. Embora a eclosão desse movimento seja digna de pormenores, está em causa uma questão ainda mais intrigante: se é verdade o que o dizem as críticas dos jogadores, e o game realmente impõe um final dissociado das escolhas feitas ao longo da história, isso significa a quebra, mesmo que parcial, da “promessa” feita pela produtora. Sendo assim, este fato não deveria ter recebido maior destaque na análise do UOL Jogos, uma vez que o site, mais do que qualquer usuário, tem a obrigação de aferir um julgamento criterioso a respeito dele?

Acentuando ainda mais essa dúvida, notei que outras respostas dadas à referida análise insinuavam banalidade desse tipo de complacência:

E é claro que, pra variar, é feita mais uma review de Mass Effect 3 que nem ao menos menciona o fato de o fim do jogo ser simplesmente horrível, indo contra toda a essência da série de que as suas

---

<sup>112</sup> O próprio Nelson Zagalo, pesquisador filiado a esta corrente, publicou um artigo no site Eurogamer, comentando sobre os acontecimentos envolvendo Mass Effect 3, e como eles ratificam o caráter vital das narrativas para os jogos digitais. Para maiores informações, acessar: <http://www.eurogamer.pt/articles/2012-03-31-a-arte-de-contar-historias>

escolhas fazem diferença. Que engraçado, considerando que eu mandei um email sobre o Retake Mass Effect<sup>113</sup> pra cá ainda ontem (USUÁRIA 3).

Ao circular por alguns dos sites especializados em *gaming* de maior proeminência mundial, pude verificar que praticamente todos os juízos emitidos pelos redatores desses veículos se mostram tão generosos quanto os do UOL Jogos: nota 9.0 (Gamespot)<sup>114</sup>; nota 9.0 (Eurogamer)<sup>115</sup>; Nota 9.3 (Gamespy)<sup>116</sup>; nota 9,5 (IGN)<sup>117</sup>. Isso reforça a hipótese de que é forte a sintonia entre os setores da mídia responsáveis pelo mundo dos games, especialmente no que se refere aos critérios empregados na apreciação dos lançamentos. Não obstante, se os juízos emitidos pelos referidos sites não destoam da tendência geral, o mesmo se pode dizer da opinião dos jogadores: altamente dividida, ou então, com a leve vantagem dos descontentes. No site IGN, por exemplo, muitos usuários não pouparam “farpas”, questionando incisivamente a qualidade da análise, colocando em xeque até mesmo a lisura do corpo editorial do site: “Claro, vamos ignorar todas as falhas, deixar a Bioware impune, e dar-lhe a pontuação tendenciosa de 9.5! Eu odeio jornalismo vendido.<sup>118</sup>” (USUÁRIO 4). Este foi, de longe, o comentário que obteve o maior índice de aprovação entre aqueles que leram o *review* aludido, somando um total de 435 positivamente – enquanto o segundo o “colocado” acumulou 95, e o terceiro 48.

---

<sup>113</sup> Trata-se de uma campanha iniciada pelos fãs da série, que teve/tem o intuito de pressionar a Bioware a acrescentar mais finais alternativos ao Mass Effect 3, fazendo valer a pressuposto da valorização das ações e escolhas do jogador. Várias foram as estratégias utilizadas para atingir a este fim, entre elas figuram desde a moção em massa de processos judiciais por propaganda enganosa, até manifestações bem humoradas, como o envio de milhares de bolinhos aos escritórios da produtora, que apesar de terem várias cores diferentes, possuíam o mesmo sabor – uma forma sutil de dizer que a empresa ofereceu aos jogadores várias opções, que no fundo dão no mesmo (final).

<sup>114</sup> Disponível em: <http://www.gamespot.com/mass-effect-3/reviews/mass-effect-3-review-6363906/>

<sup>115</sup> Disponível em: <http://www.eurogamer.pt/articles/2012-03-07-mass-effect-3-analise?page=2>.

<sup>116</sup> Disponível em: <http://pc.gamespy.com/pc/mass-effect-3/1220075p1.html>.

<sup>117</sup> Disponível em: <http://www.ign.com/articles/2012/03/01/mass-effect-3-review>.

<sup>118</sup> “Sure let's ignore all the flaws, Bioware gets away with, and give it a biased score of 9.5! I hate paid journalism.”

Para tornar ainda mais evidente este desacerto, consultei também o Metacritic<sup>119</sup>, site especializado em críticas e análises, que diferentemente dos demais, não trata exclusivamente de videogames, abrangendo também programas, séries de TV, álbuns musicais, filmes e livros. É importante esclarecer que ele é uma das pedras angulares deste ramo, servindo como parâmetro de qualidade para diversos produtos midiáticos – o próprio IGN compara as pontuações de seus reviews com aquelas publicadas no Metacritic. De qualquer modo, meu interesse neste site não se resume às análises dos “críticos”, mas também e principalmente dos usuários. Embora os juízos de profissionais e amadores pareçam ter pesos distintos, as médias extraídas de ambos possuem a mesma visibilidade, ficando estampadas lado a lado na página pertencente ao produto. Em relação a Mass Effect 3, notei que a diferença entre elas é quase abissal: 8,9 entre os críticos profissionais, e 3,8 entre público<sup>120</sup> (FIGURA 23).



**Figura 23 – Análise de Mass Effect 3 no Metacritic: à esquerda, média obtida entre os “críticos”; à direita, entre os usuários**

<sup>119</sup> Consulta feita no dia 20 de Abril de 2012. Disponível em: <http://www.metacritic.com/game/pc/mass-effect-3>.

<sup>120</sup> A análise de Mass Effect 3 tomada como exemplo corresponde à versão de PC.

No fim das contas, a Bioware cedeu às pressões do público e decidiu reparar o erro supostamente cometido. Pouco mais de duas semanas após a publicação da análise de Mass Effect 3, o UOL jogos divulga uma notícia que anuncia a chegada de novo conteúdo extra para o game<sup>121</sup>. Para ser mais exato, trata-se de um DLC (*Downloadable Content*<sup>122</sup>) que tem o objetivo de fornecer novos detalhes a respeito do desfecho do jogo, ou, dito de outra maneira, “explicar melhor” o final que tanto desagrado gerou. Estaria finalmente o referido embate próximo a um final feliz – tanto para a empresa, quanto para os jogadores? Com o encerramento do período reservado à pesquisa de campo, ficou inviabilizada a elaboração de qualquer resposta definitiva a esse respeito. Não obstante, ao que tudo indica, o problema em questão não foi/será resolvido somente pelo complemento anunciado, uma vez que a insatisfação do público, como já vimos, não decorre de unicamente de uma “incompreensão” envolvendo o epílogo da narrativa.

Não queremos explicação, queremos é que nossas escolhas tenham efeito no decorrer do game. É que nem Visual Novel<sup>123</sup> que tu escolhe um caminho e vai dar para um determinado final, e não escolher qualquer um e dar o mesmo final<sup>124</sup> (USUÁRIO 5).

---

<sup>121</sup> Disponível em: <http://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2012/04/05/mass-effect-3-recebera-extra-gratuito-para-explicar-final-do-jogo.htm>.

<sup>122</sup> Grosso modo, o DLC é uma modalidade de conteúdo baixável, cujo acesso se dá através de sistemas distribuição e/ou comercialização online. Entre principais exemplos no âmbito dos games, estão as lojas das empresas produtoras de consoles, como a X-Box Live (Microsoft) e a PSN (Sony).

<sup>123</sup> Trata-se de um gênero de jogo digital conhecido por sua mecânica peculiar, em que a jogabilidade se limita às escolhas feitas e aos rumos tomados no decorrer da trama. Por conta disso, em contraposição à maior parte dos games tradicionais, nos quais a competência técnica (atirar, saltar, correr) é o componente básico do *gameplay*, as Visual Novels seguem no caminho oposto, centrando-se no enredo, bem como no desenrolar de suas respectivas ramificações. Ou ainda, há quem diga que elas podem ser consideradas como livros ou filmes interativos. Entre os países nos quais sua popularidade é mais acentuada, está o Japão, onde esta categoria é amplamente empregada em parceria com formas culturais típicas do país, sobretudo com os animes e mangás, cujas histórias não raro servem de base para a elaboração de inúmeros títulos de sucesso.

<sup>124</sup> Comentário extraído da notícia supracitada.

Após esmiuçar brevemente o problema, que “lições” poderíamos extrair do caso *Mass Effect 3*, no tocante à faceta crítica das experiências de *gaming*? Em primeiro lugar, foi possível notar que é razoável o grau de complexidade inerente aos usos e apropriações da internet por parte dos jogadores. Nesse sentido, o papel das informações obtidas através dos veículos em foco, com destaque para a seção Videogames do site UOL Jogos, extrapola a mera indicação de alternativas profícuas de diversão, através da atualização acerca de novos títulos disponíveis no mercado. Na verdade, sua função se estende ao fornecimento de subsídios para o processo de apreciação do jogar.

Ao se ler, por exemplo, uma notícia, interessa não apenas a provável data de lançamento do game, mas principalmente os aspectos intrínsecos à sua composição técnica (plataforma à qual pertence), artística (gráficos, sons e história) e operacional (gênero e jogabilidade). Trata-se de um conjunto variável de dados que serve de parâmetro nos processos de interpretação e análise das experiências de jogo, e cuja mobilização ocorre durante e através do próprio *gameplay*, quer dizer, do jogar propriamente dito. De modo bastante simplista, é lícito afirmar que tais informações agem como interfaces críticas entre o indivíduo e a atividade, que o habilitam a (re)conhecer os traços específicos de cada jogo, e por consequência auxiliam-no no dimensionamento de suas ações e estratégias no interior da simulação e da ficção.

No caso de *Mass Effect 3*, tudo isso serviu para identificar as incoerências existentes entre os princípios aplicados nos dois primeiros episódios da trilogia, o que havia sido prometido para o referido game e aquilo que efetivamente foi lançado pela Bioware. Com isso, parte dos jogadores teve condições de inferir que a premissa fundamental mediante a qual a série pôde acumular tanto prestígio – de que as escolhas do jogador fazem (ou pelo menos faziam) a diferença –, havia sido surpreendentemente “ignorada” justo na etapa em que era mais aguardada: o desfecho da trama.

Curiosamente, a julgar pelas notas estampadas nos *reviews* supracitados, este fato parece não ter feito tanta diferença para os profissionais responsáveis por emitir os juízos acerca dos títulos recém-lançados. Também não impediu que *Mass Effect 3* atingisse pontuações elevadas, que não devem em nada às suas versões anteriores – supostamente livres de quaisquer contendas envolvendo “promessas” não cumpridas. Ocorrências como essa são dignas de estranheza e desconfiança, entre outras razões, por terem se revelado como parte de

uma tendência neste ramo, ao invés de acontecimentos puramente isolados ou atípicos. A meu ver, o caso *Mass Effect 3* ilustra uma situação extrema; o ponto de inflexão de práticas e posturas características das mídias especializadas em games, que em circunstâncias normais costumam passar despercebidas, mas que dessa vez, em virtude da gravidade do problema, saltaram às vistas dos jogadores/internautas.

Sem rodeios, convém esclarecer que o contexto investigado, assim como os demais veículos de informação voltados ao *gaming*, provavelmente mantém relações de considerável proximidade com as indústrias do setor. Pode-se dizer que se trata de vínculo simbiótico: de um lado, as desenvolvedoras e empresas produtoras fornecem às referidas mídias as matérias primas necessárias para alimentar as atividades da imprensa competente – como detalhes exclusivos a respeito dos títulos e aparelhos em processo de criação, versões demo, betas, *key's*<sup>125</sup>, convites para eventos e exposições fechadas ao grande público, entrevistas com diretores e demais responsáveis por cargos de gerência; de outro, os setores produtivos que, atentos ao papel mediador cumprido por revistas, sites e programas de TV, valem-se de tais estratégias de divulgação (e persuasão), no intuito de elevar suas chances de êxito junto às comunidades de jogadores, que, sob a sua ótica, são encaradas como nichos de consumidores potenciais.

Diante disso e da suspeita de um suposto “complô” armado em torno e a favor de *Mass Effect 3*, é inevitável não cogitar nas eventuais proximidades desse tipo de mediação com a famigerada noção frankfurtiana de indústria cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Não estou a assegurar que esta situação é decorrência de uma ação deliberadamente nefasta e manipulatória, que pretende deturpar os gostos das massas, relegando-as à condição de consumidores acríticos de toda sorte de mercadorias destituídas de aura artística, tal como postula a agenda do capital. Também não estou a descartar a referida hipótese, uma vez que o conceito de indústria cultural, mesmo passadas tantas décadas desde a sua gênese, ainda transparece preservar o seu potencial analítico. Nesse caso, interessa-me tão somente vislumbrar até

---

<sup>125</sup> São códigos utilizados para habilitar a versão de um game, atestando a sua autenticidade. As *Keys* são muito utilizadas para coibir a pirataria e distribuição ilegal de jogos, impelindo o usuário a ter versão original, como condição para usufruir de certas funções fundamentais – como os modos de jogo online. Cada unidade do jogo possui uma senha que só pode ser ativada uma única vez, e que é verificada sempre que o jogador acessa um servidor oficial.

que ponto os interesses e objetivos dessas instâncias (indústrias de jogos e a mídia) permanecem imaculados, e em que momento passam a se confundir, de modo a afetar o andamento de suas respectivas atividades? Até que ponto os profissionais responsáveis por tecer as avaliações acerca de *Mass Effect 3*, e de tantos outros jogos, conseguem se manter “imparciais” diante da influência (e quem sabe das pressões) exercida(s) por estúdios, produtoras e desenvolvedoras?

Pensando sob o ponto de vista formativo, é pertinente ter em mente que o *review*, ainda que constituído como conteúdo de cunho essencialmente valorativo, e como tal, ancorado na opinião de quem o elabora, também é dotado de sistematicidade. Diferentemente das notícias, que são formatos notadamente descritivos, apegados às coisas como elas “são”, as análises possuem, de fato, uma abertura maior à subjetividade, e por isso estão mais suscetíveis aos gostos e preferências individuais. Contudo, para que tenha credibilidade diante do público, é necessário que tal esforço esteja revestido de rigorosidade, habitualmente obtida através do emprego de categorias e métodos especiais. Em outras palavras, para verificar se a qualidade de um game, estes profissionais se valem de ferramentas conceituais que lhes permitem decompor a experiência de jogo, de modo a examiná-la em todas as suas frentes, e assim alinhá-la aos parâmetros e critérios de sua preferência. Ainda que detalhadas nos *reviews* em raríssimas ocasiões, acredita-se que tais referências habitualmente se baseiam em conceitos e categorias provenientes do design de jogos.

Mesmo em face da escassez de consensos em relação às melhores estratégias para a apreciação de games, é fato que a posse de tais recursos pode ampliar os níveis de sensibilidade, criticidade e autonomia dos indivíduos imersos em situações de jogo. Com isso, estes terão enfim condições de abandonar o posto de reféns das avaliações de terceiros, cuja lisura, consistência e imparcialidade ocasionalmente tenham sido comprometidas pelas alianças firmadas com os setores da indústria, e com seus respectivos desígnios. Ademais, a internet disponibiliza inúmeros espaços e instrumentos de luta aos seus usuários, que lhes permitem se contrapor aos veículos de informação e às indústrias do ramo, trazendo à tona eventuais pactos e gestos de convivência existentes entre eles. Nesse caso, o exemplo expresso pelo site *Metacritic* é emblemático: lá, os jogadores tiveram condições de dar visibilidade à incoerência estabelecida entre o conceito original de *Mass Effect*, o “deslize” cometido no terceiro jogo da série e as altíssimas

pontuações obtidas por ele nos *reviews* profissionais. Embora não decreta o insucesso de um jogo, uma nota baixa entre o público já é suficiente para “arranhar” a sua imagem frente às comunidades de jogadores, deixando-as em alerta para as prováveis contendas em torno dele. Não obstante, tais opiniões não raro resultam de impressões formuladas de modo intuitivo e carente de sistematicidade. Por isso, com frequência adquirem o status de lamúria, caindo em descrédito por conta de sua aparente superficialidade e inconsistência, e sendo comumente apelidadas de “mimimi”.

Neste cenário, a função dos letramentos digitais se revela nada menos que vital. Com a ajuda de Jenkins (2006), novamente, fica mais fácil sublinhar algumas das perícias cabíveis a este caso, tais como: a conectividade (*networking*), habilidade de buscar, sintetizar e disseminar informação, cujo potencial se concentra na multiplicação dos caminhos que conduzem às fontes de materiais atinentes aos games, assim como na possibilidade de articulá-los, compará-los ou mesmo reconstruí-los, identificando suas possíveis lacunas e insuficiências; o julgamento (*judgement*), habilidade de avaliar a qualidade e confiabilidade de diferentes fontes de informação, que, em complementação à qualidade quantitativa do *networking*, pode sustentar a análise, a interpretação e a valoração dos conteúdos nos domínios do *gaming* – estejam eles dentro ou no entorno dos jogos. Não se pode perder de vista que estes são apenas alguns dos hiatos à espera de preenchimento no tocante ao viés crítico dos videogames. Logo, convém esclarecer que o caso relatado teve apenas o intuito de servir como um facilitador no reconhecimento de novas demandas no âmbito da formação sobre e para os games, deixando em aberto um extenso campo de questões urgentes.

### 5.2.3 Criação: “mincraftando” pela rede

Entre todos os espaços que estruturam a comunidade UOL Jogos, a página do *Facebook*<sup>126</sup> foi o que demonstrou o maior equilíbrio entre o volume e a visibilidade de conteúdos, e as oportunidades de participação dos membros. No FUJ, por exemplo, os usuários são plenos protagonistas da produção e socialização de tudo aquilo que circula pelos tópicos, e por conta disso há sempre algo de novo a ser visto, diferentemente da seção Videogames, no site principal, que possui um

---

<sup>126</sup> Acesso em: <https://www.facebook.com/UOLJogos>.

ritmo de atualização mais moroso, ditado pelos editores e redatores da UOL. Por outro lado, os conteúdos presentes nesta área detêm maior destaque entre os integrantes da comunidade, em parte, por causa de sua publicação menos constante (e por isso mais valorizada), e também devido ao seu maior grau de centralização, aspecto que contrasta com a alta profusão de postagens característica do fórum.

Nem todas as atualizações da página do *Facebook* possuem o caráter de divulgação, isto é, o intuito de propagandear as notícias, *reviews* e *previews* da seção videogames. Em verdade, parte significativa delas parece não seguir essa premissa. Isso significa que tais conteúdos costumam ser exclusivos para os usuários da referida rede social, não podendo ser acessados em nenhum outro domínio da comunidade. O intuito das postagens é razoavelmente variado: além da já referida função complementar aos demais eixos da UOL Jogos, também é muito comum a realização de promoções, sorteios e competições, cujos prêmios mais oferecidos são games e aparelhos recém-lançados, ou que nem mesmo chegaram ao mercado. Ou ainda, nas vésperas de finais de semana e feriados, é comum haver o momento “qual é a boa?”: nele, os integrantes da comunidade são sondados sobre o que estão jogando ou ainda pretendem jogar no período de folga, podendo utilizar-se do espaço tanto para se pronunciar a respeito, quanto para observar os games sugeridos pelos pares<sup>127</sup>.

O que parece dar o tom às atualizações da página são as “curiosidades.” Com este enunciado, pretendo definir o conjunto de conteúdos que não se enquadram nas modalidades canônicas de informação empregadas na mídia *gaming* – mais precisamente, as análises, notícias, prévias e etc. –, e que habitualmente oferecem visões diversificadas a respeito dessa cultura, fugindo dos protocolos e formalidades vigentes neste âmbito. É importante mencionar que por causa (e ao mesmo tempo consequência) de seu formato mais popular – as imagens –, as curiosidades ostentam uma aura mais amigável e acessível em termos técnicos, principalmente quando comparadas aos produtos advindos de trabalhos profissionais. Este fator contribui significativamente para torná-las um recurso convidativo aos usuários dispostos a produzir seus próprios conteúdos. Na medida em que se intensifica sua difusão através da rede, tais formatos dão origem a novas

<sup>127</sup> Um dos momentos “qual é a boa?” Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10150791036039446&set=a.399588179445.176405.124400289445&type=1&theater>.

ramificações, imbuídas de estruturas relativamente sistemáticas, que em muitos casos lhe conferem até mesmo o status de metalinguagem.

Montagens, caricaturas, tirinhas, *memes*, *Lol Cats*<sup>128</sup> e placas desmotivacionais<sup>129</sup>, são apenas alguns dos exemplos das formas assumidas com maior frequência pelos referidos conteúdos. Como já havia mencionado, muitos desses formatos não exigem dos usuários conhecimentos técnicos avançados, tampouco o manuseio de ferramentas especializadas. Graças a sites na internet que oferecem aplicativos online especialmente concebidos para facilitar este trabalho, é possível criar rápida e gratuitamente um *Lol Cat*, por exemplo: basta fazer o upload de uma foto, inserir a legenda desejada, e a imagem será gerada automaticamente. Sendo assim, parece justificada a aparente massificação de tais formas de expressão no âmbito do ciberespaço, sobretudo nas redes sociais de maior apelo entre os internautas.

Sejam ou não de sua autoria, os membros da comunidade UOL Jogos no *Facebook* podem enviar suas sugestões aos administradores da página, tendo em vista a sua publicação, e a conseqüente apreciação dos demais integrantes do coletivo. De certo, nem todas elas atingem este alvo, posto que a mediação num grupo com essas dimensões (mais de 50 mil inscritos) precisa se valer do rigor, como condição para a manutenção do controle e da pertinência daquilo que veicula. Não obstante, também importa ressaltar o valor inerente a essas contribuições, especialmente no que se refere à já aludida dimensão ritualística da comunidade: na ausência ou escassez de conteúdos “tradicionais”, mais precisamente, daqueles que sustentam a seção Videogames, as criações e indicações dos usuários entram em cena, incumbindo-se de mobilizar os integrantes e propiciar o fortalecimento dos laços que os unem à sua “causa” – os interesses no *gaming*. Diga-se de passagem, (re)afirmar este pertencimento é uma tarefa a qual os próprios usuários se dispõem a realizar de modos particularmente “exóticos”, entre os quais, posso citar o compartilhamento de fotografias

---

<sup>128</sup> A sigla LOL significa “*laughin out loud*” (rindo muito alto). Os *Lol Cats* consistem em fotos tiradas de gatos (ou quaisquer outros mascotes) em situações exóticas e curiosas, que recebem legendas cômicas, cujo papel é antropomorfizar o comportamento desses animais, isto é, conferir a eles inspirações de notadamente humanas. Algumas dessas imagens podem ser vistas no endereço: <http://icanhascheezburger.com/>.

<sup>129</sup> Consistem em paródias dos pôsters motivacionais, imagens constituídas de figuras e legendas que visam fornecer inspiração, suscitar novos olhares a respeito de fatos aparentemente triviais.

nas quais são expostas tatuagens, com temas, personagens e símbolos notórios do universo cultural dos jogos digitais<sup>130</sup>.

Outra observação digna de menção é que, embora boa parte das curiosidades postadas tenha o entretenimento como provável finalidade, muitas delas detêm também um potencial reflexivo. No dia 29 de abril de 2012, a página da UOL Jogos postou uma placa desmotivacional intitulada “Garotas Gamers<sup>131</sup>” (FIGURA 24): nela, está exposta a imagem de uma mulher sentada à frente de um computador, no qual parece jogar um MMOG/MMORPG. Na referida figura, nota-se a presença de diversos balões de diálogo, contendo comentários direcionados à jovem por outros jogadores, bem como a frequência com a qual tais dizeres são ouvidos por ela. Entre todas as passagens nesta imagem, vale citar: “você tem namorado?”; “você deve ser gorda e feia!”; “você deve ser *shemale*!<sup>132</sup>”; “você deve ser um garoto de 12 anos!”; “você não deveria estar na cozinha?”. No geral, a figura expõe algumas das manifestações de assédio e preconceito presentes no cotidiano das jogadoras de games online.

---

<sup>130</sup> A título de exemplo, posso citar o caso de uma integrante que tatuou, em um de seus braços, a *Hyrule Crest*, símbolo da série Legend of Zelda, e a compartilhou através da página do UOL Jogos:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2775013704591&set=o.124400289445&type=1&permPage=1>.

<sup>131</sup> Esta postagem se encontra disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10150704642594446&set=a.399588179445.176405.124400289445&type=1&theater>.

<sup>132</sup> Termo de origem inglesa, o vocábulo *shemale* é utilizado para se referir a travestis e transexuais. No âmbito dos jogos online, *shemale* é como se chamam os jogadores do sexo masculino que optam por assumir identidades/avatars femininos no universo do jogo.



Figura 24 – Garotas Gamers

Este pode ser considerado um exemplo de interface entre crítica e criação no âmbito das comunidades de jogadores: num dado momento, um indivíduo que viveu no jogo uma experiência (positiva ou negativamente) marcante, sente-se inclinado a convertê-la para uma das (meta)linguagens típicas da cultura digital, partilhando-a com o grupo, e eventualmente discutindo-a, obtendo assim novas perspectivas acerca do vivido. Todavia, a meu ver, o caso aludido demonstrou não ter alcançado todas as suas potencialidades crítico-reflexivas, em parte, devido à ausência de mediação e direcionamento do debate por parte daqueles moderam a página da UOL Jogos. Nesse sentido, parece-me inevitável não pensar nos diversos temas e problemas sociais que poderiam ter sido trazidos à baila mediante uma situação corriqueira de jogo: desde as estereotípias aplicadas às “tribos” e aos segmentos

minoritários, até as relações de poder existentes entre os gêneros. Mesmo diante dessa limitação, não há motivos para execrar a postura dos administradores da página, uma vez que a sua função consiste em tão somente mobilizar os membros, sem que necessariamente disponham de um projeto oficial para isso.

Após feitas essas considerações, interessa-me destacar, entre todas as formas criativas e expressivas vinculadas ao *gaming*, aquelas que conservam a maior intimidade na relação com a linguagem dos jogos. Para servir de fio condutor a esta ponderação, escolhi um game em particular, cujo contato mediante o trabalho de campo revelou ser rico em oportunidades, sobretudo no tocante à produção cultural (através das mídias): trata-se do Minecraft. De antemão, cabe mencionar que a sua história é relativamente curiosa, *sui generis*, distinguindo-se radicalmente dos títulos mais aclamados dos últimos anos, dentre os quais, podem ser evocados os já referidos Mass Effect e World of Warcraft. Entre os fatores que demarcam essa diferença, destacam-se aqueles que dizem respeito à sua origem: ao contrário das referidas franquias, Minecraft não foi produzido por uma grande empresa do ramo. Trata-se de um jogo independente (*indie*), criado pelo programador sueco Markus Alexej Persson (conhecido como Markus “Notch”), e que desde o lançamento de sua primeira versão *alpha*, em março de 2009, vem quebrando paradigmas na indústria e na cultura dos videogames, fato que tem lhe rendido inúmeros prêmios e uma crescente comunidade de jogadores. O que há afinal de tão inovador em Minecraft?



Figura 25 – Minecraft (2011)<sup>133</sup>

Resumidamente, Minecraft pode ser definido como um game do tipo *sandbox*, isto é, constituído de um mundo aberto sem roteiros fixos de ação, cujo principal objetivo consiste em realizar uma tarefa relativamente simples: sobreviver. Para isso, assumindo o papel de “Steve”, um personagem genérico sem história ou motivação prévia, o jogador deve explorar diferentes tipos de bioma (florestas, praias, desertos, montanhas e cavernas), onde tudo pode ser destruído, coletado e/ou utilizado como recurso na produção (*crafting*) de inúmeros objetos e materiais, tais como ferramentas, armas, móveis, acessórios e alimentos. Além da inanição, o protagonista de Minecraft também enfrenta os perigos da noite: ao escurecer, inúmeros seres hostis como esqueletos, zumbis e aranhas, saem de seus esconderijos, tornando ainda complexa a missão do jogador.

Um dos elementos que confere identidade a Minecraft é a sua estética visual baseada em formas geométricas regulares – nesse caso, os cubos –, aspecto que se converte num tipo singular de jogabilidade, no qual tudo aquilo com o que se interage no decorrer do jogo está imbuído de propriedades de encaixe e combinação. Paredes de cavernas podem ser lapidadas, transformando-se em tocas ou abrigos; troncos de árvores podem ser cortados, e em seguida trabalhados (“craftados”), dando

<sup>133</sup> Retirada da galeria imagens pertencentes a Minecraft, na seção videogames do site UOL Jogos. Disponível em: <http://jogos.uol.com.br/pc/galerias/minecraft.htm#fotoNavId=as2098621>.

origem a tábuas, carvão vegetal, portas ou mesmo alicerces para uma casa. Em vista dessas singularidades, são frequentes as comparações entre a aparência de Minecraft e a lógica dos brinquedos de montar (como os Legos). Por fim, o game ainda conta com um poderoso algoritmo de criação de mundos, traço que o permite gerar aleatoriamente territórios com cerca oito vezes o tamanho do planeta Terra. Isso significa que, além de únicos, estes ambientes de jogo são praticamente infinitos.



**Figura 26 – Bioma florestal gerado em Minecraft<sup>134</sup>**

Em dezembro de 2011, após pouco mais de dois anos desde o lançamento de sua primeira versão *alpha*, Minecraft finalmente é submetido à apreciação dos redatores da UOL Jogos, ganhando um *review* na seção Videogames<sup>135</sup>. O jogo foi avaliado como excelente, obtendo a nota 9. Como é de praxe, junto à média final, foram listados também as principais qualidades identificadas no game, bem como suas fragilidades. Entre os pontos positivos, figuram: a liberdade para “fazer o que quiser”, sua abertura a e variedade de modificações (MOD’s), o modo de jogo multiplayer e a amplitude de sua comunidade de

---

<sup>134</sup> Retirada da galeria imagens pertencentes a Minecraft, na seção videogames do site UOL Jogos. Disponível em: <http://jogos.uol.com.br/pc/galerias/minecraft.htm#fotoNavId=as2158640>.

<sup>135</sup> Disponível em: <http://jogos.uol.com.br/pc/analises/minecraft.htm>.

jogadores. Entre os pontos negativos, encontram-se: a ausência de documentação (guias e manuais oficiais), os gráficos “toscos” e o estado incompleto do jogo. Como já havia mencionado na unidade anterior, as *reviews* são matérias sobre as quais os gostos e preferências pessoais do autor exercem grande influência, especialmente no processo de interpretação dos elementos técnicos e estéticos do jogo. Por isso, não espanta o fato de que muitos usuários colocaram em xeque algumas das observações desta análise, contra-argumentando acerca das ambivalências intrínsecas a algumas características do jogo<sup>136</sup>, principalmente àquelas que dizem respeito aos pontos negativos.

Assim como eles, percebi que todos os aspectos apontados nesta análise como limitações de Minecraft são, de modo paradoxal, os mesmos que dão origem às suas maiores potencialidades em termos de *gaming*. Em outras palavras, seus pontos positivos nascem justamente daqueles que foram classificados como traços negativos. Por exemplo, a simplicidade gráfica, característica que lhe faz destoar dos demais títulos de sucesso, é o que torna Minecraft um jogo altamente acessível em termos de hardware. Seus requerimentos são muito mais modestos que os da maioria dos títulos da última geração de games, nicho que cada vez mais tende a impor o uso de computadores dotados de configurações altamente “potentes”. Já o caráter inacabado, ao invés de um sintoma de descompromisso por parte dos desenvolvedores, reflete o esforço contínuo de acrescentar novos conteúdos ao game, de modo a incrementar as ramificações de jogo oferecidas aos jogadores, alimentando suas expectativas para as próximas atualizações. Por fim, a ausência de documentação, traço que diz respeito à inexistência de manuais e/ou tutoriais dentro do game, é aquilo que torna Minecraft uma experiência genuinamente social, pois impele os jogadores a buscar em outras fontes, mais especificamente, junto às comunidades, as respostas para os seus respectivos problemas.

De fato, ao me aventurar pelas sendas de Minecraft, observei que a ausência de instruções é o que prevalece: ao começar uma nova partida, fui simplesmente “lançado” no meio de uma floresta, sem que qualquer tipo de tarefa me fosse (explicitamente) dada. Diferentemente dos jogos digitais convencionais, que costumam prezar pelo didatismo, reservando os primeiros momentos de jogo ao ensino de funções e comandos básicos, Minecraft lança o jogador numa ausência de

---

<sup>136</sup> Tais comentários estão disponíveis na própria página do review.

direcionamento simplesmente perturbadora. Entre os principais desdobramentos desse sistema, sobressai a necessidade que os indivíduos têm buscar “fora” do jogo as possíveis respostas para os problemas com os quais se deparam “dentro” dele. Ao adotar essa postura, Minecraft assumiu o risco de que os jogadores simplesmente abandonassem o game, mas o que ocorreu foi justamente o contrário, e o jogo se tornou uma febre mundial, em parte, devido à surpreendente mobilização dos indivíduos que com ele se envolviam. A título de exemplo, examinemos um diálogo extraído de um dos tópicos do FUJ, intitulado “baixei Minecraft, joguei uma hora e enjoei<sup>137</sup>”, cujo autor é um usuário chamado Tigre do amor:

[Tigre do amor] – (xingamento) tem nada pra fazer no jogo pô  
 [Tigre do amor] – vc fica meia hora construindo sua casa, dai sai procurando uma mina maneira, se perde e não volta nunca mais pra sua casa. Bom jogo (ironia). Vou jogar Mass Effect 3. Flw  
 [Triforce banida] – é pq vc não sabe fazer as craft (xingamento)  
 [Tigre do amor] – me ensina então

A conversa prossegue, e entre assuntos que se sucederam figura a craftagem de bússolas – a julgar pelo conteúdo do diálogo, um instrumento de extrema utilidade. Trabalhar com as matérias primas extraídas da natureza por meio da mineração, por exemplo, exige o conhecimento acerca das combinações e arranjos específicos para criação de cada item, ou seja, das fórmulas (*recipes*) utilizadas para dispor os materiais de produção nas mesas de trabalho (*Work Benches*) (FIGURA 27). É possível descobrir como elaborar itens de modo intuitivo, mediante processos de tentativa e erro. Contudo, este é um esforço que quase sempre redundando em insucesso, posto que a elevada quantidade de matérias primas à disposição faz com que o número de combinações possíveis também seja alto, o que reduz significativamente as chances de êxito. Nesse caso, não ter a mínima ideia de por onde começar é um problema tão intrigante, que ao invés de redundar em desistência, cria a necessidade de recorrer a fontes alternativas de

---

<sup>137</sup> Disponível em: [http://forum.jogos.uol.com.br/baxe-i-minecraft-joguei-1-hora-e-enjoei\\_t\\_1972955](http://forum.jogos.uol.com.br/baxe-i-minecraft-joguei-1-hora-e-enjoei_t_1972955).

informação, que o próprio jogo não oferece. O pedido que encerra o excerto acima – “me ensina então” – é apontado por Salen (2008) como um dos três sinais<sup>138</sup> através dos quais um designer de jogos pode saber se um game está a obter êxito junto ao seu público, e que, em particular, também expressa a sua competência em formar “famílias de prática” (SALEN, 2008, p. 2), isto é, de instituir formas de aprendizagem mútua baseada no vínculo entre mentores e aprendizes. Vários outros títulos de sucesso também conseguiram fundar formas sociais dessa natureza, mas apenas Minecraft parece ter obtido êxito ao torná-los um pré-requisito à sua fruição.



**Figura 27 – Mesa de trabalho (produzindo uma fornalha)**

No âmbito da rede, as necessidades instigadas por Minecraft são supridas mediante a apropriação e utilização de recursos diversificados: artigos e *wikis* em enciclopédias online<sup>139</sup>, fóruns<sup>140</sup>, blogs, *reviews*,

<sup>138</sup> Os outros são: 1) “posso tentar?” – indagação que ilustra o interesse despertado por um game, e que leva alguém a querer jogá-lo, mesmo que ainda não o conheça; 2) “posso salvar?” – além de demonstrar que há interesse em jogar novamente numa outra oportunidade, essa pergunta sinaliza que o princípio da agência produtiva está exercendo efeito sobre o jogador, fazendo-o considerar as ações perpetradas no decorrer do jogo como um investimento, e como tal, digno de conservação.

<sup>139</sup> A versão em português da enciclopédia virtual de Minecraft pode ser acessada em: [http://br.minecraftwiki.net/Minecraft\\_Wiki](http://br.minecraftwiki.net/Minecraft_Wiki).

<sup>140</sup> O fórum oficial de Minecraft no Brasil pode ser acessado em: <http://www.minecraftforum.net/>.

detonados<sup>141</sup> (*walkthroughs*), entre outros. Cada um deles possui as suas respectivas especificidades, sendo capazes de preencher diferentes tipos de demanda. Esta pluralidade se revela fundamental no contexto das comunidades, dado que os rituais típicos a este tipo de grupo suportam modos variados de engajamento. Quando comparada, por exemplo, ao compartilhamento de experiências num fórum de discussão, a consulta de *wikis* e textos informativos tende a implicar níveis menores de esforço em termos de participação produtiva. De qualquer maneira, mesmo ostentando graus distintos de atividade, ambas as iniciativas cumprem os requisitos da unidade espiritual entre os membros.

A disposição para compartilhar se mostrou uma das pedras de toque nas vivências de Minecraft. Como vimos no capítulo anterior, com a ajuda das reflexões de Shirky (2011), é comum que este tipo de comportamento se desdobre da satisfação sentida por alguém ao criar algo através do próprio esforço. Embora algumas pessoas consigam se contentar com a criação em si, o mais comum é que os autores queiram submeter suas respectivas obras à apreciação de um público, podendo ele ser grande ou pequeno; íntimo ou desconhecido; de amadores ou especialistas. Devido às suas semelhanças com os brinquedos de montar, Minecraft também atua como sistema de criação, no qual, além da competência técnica para sobreviver, o uso do pensamento imaginativo na gestão das matérias primas obtidas também faz a diferença.

Nos jogadores de curta data, esta inclinação se manifesta de modos relativamente despretensiosos, modestos, muitas vezes até imperceptíveis, como por exemplo, por meio da vontade de mostrar aos pares a moradia construída para fornecer proteção dos monstros que surgem ao anoitecer. No tópico oficial de Minecraft no FUJ<sup>142</sup>, pude notar, além das desconfianças acerca da qualidade do jogo, a presença de várias imagens contendo os pequenos feitos dos indivíduos que ainda Tateavam em meio às possibilidades do jogo. Por outro lado, chamou-me ainda mais a atenção, o fato de que os vídeos pareciam ser os verdadeiros donos da atenção, destacando-se como a linguagem de maior apelo entre os participantes do tópico. Em boa medida, isso se deve à sua capacidade de fornecer, por intermédio de aplicativos de gravação facilmente manuseáveis, registros em tempo real das

---

<sup>141</sup> Guias passo a passo que são dão instruções detalhadas a respeito de como vencer um jogo.

<sup>142</sup> Disponível em: [http://forum.jogos.uol.com.br/minecraft---topicus-oficialicus-videos-meus-em-hd-versao-100-saiu-topico-ainda-vive\\_t\\_1103133?page=1](http://forum.jogos.uol.com.br/minecraft---topicus-oficialicus-videos-meus-em-hd-versao-100-saiu-topico-ainda-vive_t_1103133?page=1)

experiências de jogo, que além de imagens em movimento, também permite aos jogadores narrar suas respectivas aventuras<sup>143</sup>. Vale ressaltar que nesse tipo iniciativa também existe uma dimensão educacional, pois estas criações não retratam apenas “o que” eles fazem, mas também o “como” fazem, explicitado por meio de um método razoavelmente didático: o próprio fazer. Com isso, os vídeos gravados pelos jogadores de Minecraft revelaram-se propensos a assumir uma conotação tutorial.

Além do modo sobrevivência (*survival*), no qual o objetivo principal consiste em explorar o mundo à procura de recursos, o jogo também possui um modo criativo. Nele, todos os materiais, objetos e utensílios que no modo sobrevivência precisam ser recolhidos ou craftados, já estão à disposição do jogador, podendo ser utilizados para os fins que bem entender. Se não há o interesse em desbravar, é possível usufruir de tudo aquilo que o jogo tem a oferecer em termos de jogabilidade, concentrando-se em projetos ou construções cuja concretização depende apenas do esforço e da imaginação de cada um. As maiores surpresas geradas pela comunidade de Minecraft decorrem justamente daquilo que os seus integrantes foram e ainda são capazes de realizar através do modo criativo: réplicas do Titanic<sup>144</sup>, da nave Enterprise<sup>145</sup>, das minas de Tirith<sup>146</sup> e até mesmo do planeta Terra<sup>147</sup>. Todos esses exemplos foram obtidos no já aludido tópico oficial de Minecraft no FUJ, onde foram socializadas várias outras obras igualmente faraônicas. Estes trabalhos fazem parte de um extenso acervo composto por milhões de vídeos criados exclusivamente a partir de Minecraft, e distribuídos entre dezenas ou mesmo centenas de milhares de canais alojados em sites como o *Youtube*.

---

<sup>143</sup> O vídeo produzido pelo usuário Ducknator, criador do referido tópico, é uma boa maneira de ilustrar essa situação. Disponível em:

[http://www.youtube.com/watch?v=duatKJEdERg&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=duatKJEdERg&feature=player_embedded)

<sup>144</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=NPLnnw0IIBg>.

<sup>145</sup> Faz parte do universo da série Jornada das Estrelas. Vídeo disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=kn2-d5a3r94>.

<sup>146</sup> É um dos cenários pertencentes à obra Senhor dos Anéis, criada por J. R. R. Tolkien. O vídeo está disponível em:

[http://www.youtube.com/watch?v=qx7UKLCNYjw&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=qx7UKLCNYjw&feature=player_embedded).

<sup>147</sup> Disponível em:

[http://www.youtube.com/watch?v=LWpk5zIKAEM&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=LWpk5zIKAEM&feature=player_embedded)



Figura 28 – Cristo Redentor elaborado em Minecraft<sup>148</sup>

Enfim, diante do quadro exposto, o que se pode ponderar a respeito do *gaming*, no que tange à sua vertente propriamente criadora? A princípio, é importante esclarecer que, aqui, o ato de criação não é encarado de modo idealizado, quer dizer, como processo do qual resultam produções de cunho necessariamente sublime, inovador ou revolucionário. Em concordância com Palfrey e Gasser (2011), é necessário distinguir a ideia de “criação” da noção de “criatividade”, ou seja, não misturar as obras em si com os juízos em relação à sua originalidade. Sendo assim, nem todas as criações serão necessariamente criativas, mas nem por isso deixarão de ser criações: “a ‘criação’ está relacionada a qualquer conteúdo digital feito por um Nativo Digital, desde uma atualização no *Facebook* (‘Mike está... cansado hoje’) até um videoclipe artístico” (PALFREY e GASSER, 2011, p. 132). Não se trata de desconsiderar o aspecto qualitativo, mas, na verdade, de trazer esta compreensão para um terreno neutro, capaz de acolher toda a sua pluralidade.

Dito isso, com base nas observações de campo, pude identificar três tipos distintos de criação:

- **Endógena** – diz respeito às criações que têm os jogos como destino final, e que são produzidas por intermédio de meios oferecidos pelos próprios games. Através do *gameplay*, os

<sup>148</sup> Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=3EYtkJqod74>

jogadores de Minecraft foram capazes de engendrar prédios, monumentos e releituras de lugares reais ou fictícios, cujo objetivo principal é servir de combustível para o próprio jogar, seja para seus criadores, seja para aqueles com quem este material é compartilhado. Em outras palavras, trata-se de tudo aquilo que é produzido e também consumido no interior do game;

- **Periférica** – corresponde às criações que, embora tratem obrigatoriamente de elementos vinculados ao universo cultural do *gaming*, não têm o jogo como destino final, nem se originam de recursos oferecidos por ele. Nesse caso, é bastante pertinente o exemplo encarnado pela imagem “Garotas Gamers” (FIGURA 24): trata-se de uma placa desmotivacional, metalinguagem nativa da internet, cujo tema alude diretamente aos jogos, mas que foi concebida com vistas à fruição em ambiências outras da rede;
- **Híbrida** – abrange as criações que se valem dos meios oferecidos pelo jogo, mas cujo destino final não é o próprio game, e vice-versa. Nesse caso, enquadram-se as experiências de jogo narradas pelos próprios jogadores, convertidas para a linguagem audiovisual dos vídeos, e consumidas pelos internautas em sites como o *Youtube*. No sentido oposto, é possível mencionar as *game modifications* (MODs): realizadas através de *softwares* especializados e linguagens de programação, consistem em alterações no código fonte do game original, cujos efeitos variam desde mudanças estéticas e temáticas, até a reconstrução integral das mecânicas de jogo.

Sobre este viés, muito tem se discutido a respeito de seu pretensão potencial artístico. Quando abordadas por este prisma, as manifestações desta categoria assumem uma denominação específica: *Machinima*. No entendimento de Martin Picard (2006), este conceito tem designado predominantemente a produção de filmes e animações através de mecânicas e ambientes de jogos digitais, bem como de simulações. O *Machinima*, diz ele, reclama para os videogames todo o legado técnico e cultural deixado pelo cinema, no intuito de edificar uma forma de expressão singular. Nesse caso, o indivíduo não é visto apenas como jogador, podendo ser também *performer*, ator, diretor, roteirista e

narrador da obra. Em geral, a estrutura da performance dos “machinimartistas” resulta das inter-relações entre três elementos: o *gameplay*, a virtuosidade técnica e as narrativas.

Ao tratar da problemática dos ludoletramentos, Drew Davidson (2011) também aborda a questão da performance nos jogos digitais, dividindo-a em três eixos distintos, a saber: a) competência e expertise – para progredir num jogo, o jogador precisa desenvolver e dominar, através da prática constante, conjuntos específicos de perícias, no intuito de superar os desafios que lhe são impostos; b) teatral – sustenta-se na premissa de que os games são ambientes de atuação e improviso, que proporcionam um meio fecundo para experimentação de tempos e espaços variados, em meio aos quais os jogadores podem se engajar em vínculos de experimentação e descoberta, na tentativa de moldar suas experiências à cena e à dramaturgia produzida pelos game designers; c) espetacular – assim como os grandes eventos esportivos, as partidas de videogame também constituem uma ocasião aberta a espectadores, cujo interesse principal é testemunhar os feitos heroicos, curiosos ou mesmo extraordinários, perpetrados por aqueles que estão à frente do *gameplay*. Este viés, em particular, ainda cumpre o papel de reforço motivacional extrínseco, que induz o jogador a não apenas buscar a melhora de seu desempenho, mas também a compartilhá-lo com os pares, seja no intuito de obter o seu reconhecimento, seja com o propósito de receber “dicas” que favoreçam ao seu aperfeiçoamento.

Retornando à questão da expressão, Picard (2006) declara que, assim como o cinema frequentemente assume conotações variadas, que não necessariamente aludem a funções de natureza artística, não raro se alinhando à lógica de mercado, o mesmo ocorre com os Machinimas – termo que designa não apenas a atividade, mas também os seus respectivos produtos. Esta foi justamente uma das principais limitações observadas junto às comunidades de jogadores: as criações que circulam por este meio parecem se restringir à transmissão de informações triviais e ao entretenimento. Evidentemente, não é meu objetivo diminuir o valor inerente a essas finalidades, porém o seu predomínio também é digno de preocupação, uma vez que revela o caráter restrito da apropriação desta forma criativa. Vale mencionar que sob a égide dos Machinimas, além das obras de cunho artístico, estão as demais criações que extrapolam a esfera da expressão pessoal, e que frequentemente se

propõem a tratar de temas imbuídos de relevância política e social<sup>149</sup>. Admite-se que parcela significativa desse descompasso decorre da própria banalidade inerente às práticas e intencionalidades “desinteressadas”, aspecto que remete aos usos e consumos cotidianos dos jogos digitais, bem como das mídias em geral. Não obstante, presume-se que no caminho da operacionalização dos Machinimas também se encontram obstáculos de ordem técnica e cultural, que constroem as potenciais oportunidades de mobilização crítica e artística de seus repertórios expressivos.

Sob o ponto de vista formativo, julgo que este caso, na esteira dos demais descritos, não deixa de sublinhar a importância dos letramentos midiático-digitais (JENKINS, 2006). A apropriação (*appropriation*), habilidade de experimentar e remixar significativamente conteúdos midiáticos, pode aprofundar o usufruto das formas expressivas (endógenas, periféricas e híbridas) das quais o *gaming* se vale, imputando a elas finalidades que tenham condições de extrapolar o prisma do entretenimento. Paralelamente, a navegação transmídia (*transmedia navigation*), habilidade de seguir o fluxo de histórias e informações através de diferentes modalidades comunicacionais, revela-se estratégica num contexto no qual as criações das comunidades de jogadores estão propensas a se multiplicar, incorporando novas sistemáticas.

Ademais, tais produções tendem a se distribuir ao longo de diversos ambientes e redes sociais da internet, fazendo com que se tornem igualmente indispensáveis os letramentos ligados ao relacionamento interpessoal, tais como: a negociação (*negotiation*), habilidade de transitar através de diferentes comunidades, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas, e apreendendo/seguindo normas alternativas; e as inteligências coletivas (*collective intelligence*), habilidade de acumular conhecimentos e comparar ideias junto com outras pessoas em busca de um objetivo comum (JENKINS, 2006). Sem dúvida, a democratização do conjunto de saberes e fazeres pertencentes a todas as formas de produção de significados inscritas no *gaming* é uma tarefa excessivamente árdua para que as instituições de ensino a

---

<sup>149</sup> Uma maneira interessante de ilustrar essa utilização é através do machinima produzido pela organização Global Kids, “*Discovered*”. Em linhas gerais, seu enredo problematiza a exploração sexual infantil, valendo-se de cenas, ambientes e avatares pertencentes ao Second Life. Disponível em:

[http://www.youtube.com/watch?v=d\\_bID58UILo&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=d_bID58UILo&feature=player_embedded)

assumam sem nenhum tipo de apoio. Em função disso, parece vital que estas possam ao menos preparar os jogadores/educandos para extrair o máximo dos intercâmbios estabelecidos com os pares, no intuito de preencher de modo autônomo e consistente, no âmbito informalidade, as ocasionais lacunas deixadas pela educação formal.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Em vez de oferecer aos jogadores alternativas melhores e mais envolventes para a realidade, eu quero que todos nós nos tornemos responsáveis por alimentar o mundo com uma realidade melhor e mais envolvente."

(Jane McGonigal)

De carona nas palavras de Jane McGonigal, seguimos rumo às últimas linhas deste trabalho. Desde já, afirmamos nossa plena afinidade em relação aos anseios da autora: assim como ela, também desejamos um mundo e, sobretudo, uma educação melhor e mais envolvente não apenas para jogadores, mas para todos os educandos em geral. Pressentindo prováveis acusações de ingenuidade – falha grave num esforço desta natureza –, conhecemos a dificuldade de alcançar tal objetivo. Na verdade, cremos que se trata de um processo: lento, complexo e bastante suscetível a retrocessos. Sendo assim, não deve haver espaço para visões messiânicas acerca dos jogos digitais, nem de suas potenciais contribuições ao ensino.

Mesmo assim, foi notável a oportunidade de conhecer mais a respeito do que os videogames são capazes de instigar para além dos consoles e *joysticks*. E mais do que isso, ver como a cultura digital, pródiga na invenção de formas participativas, consegue abastecer esta ocasião de novos significados, de modo a não abandonar os já existentes. Atualmente, a impressão que prevalece é a de que simplesmente jogar e vencer não é mais suficiente para o jogador: mais do que isso, ele precisa lidar com a miríade de práticas, conteúdos e instrumentos que tem expandido a ressonância das experiências eletrolúdicas no domínio das mídias. Se levada a sério, esta observação fragiliza ainda mais o imaginário que atribui ao envolvimento com os videogames a responsabilidade pelo afastamento dos indivíduos do convívio social.

É bem provável que imerso neste tipo de culpabilização, esteja o pressuposto de que o ciberespaço – ou qualquer outro domínio da virtualidade digital – não abriga formas de sociabilidade legítimas. Trata-se de uma atitude que frequentemente se origina do saudosismo típico aos discursos tecnofóbicos, que não raro tem instigado a antipatia gratuita em relação às manifestações da cultura digital. Sob esta ótica, o dispêndio cada vez mais elevado de tempo na frente das telas, sejam elas

dos computadores, dos videogames ou dos celulares, teima em ser encarado como um comportamento digno de desconfiança, e que, em casos extremos, converte-se em alvo de patologizações. Nesse sentido, há que se ter cautela com o perigo das naturalizações, sobretudo quando elas se baseiam em juízos morais desprovidos de imparcialidade.

Seja como for, cabe destacar que, se por um lado, a alienação e o isolamento sociais não representam problemas tão alarmantes neste cenário, uma vez que as interações agenciadas pela comunicação digital têm ampliado as possibilidades de contato entre os seres humanos, por outro, esta condição traz consigo um novo conjunto de desafios com os quais ainda não sabemos ao certo como lidar. Em certo sentido, isso pode soar como desdobramento de uma suposta ordem natural existente na vida civilizada, na qual é perfeitamente plausível que a solução de um entrave imediato também seja o germe que dá origem a um novo problema – assim como alguns tipos de resposta também estão propensos a serem “mães” de novas indagações. Com efeito, o vínculo entre o *gaming* e as comunidades virtuais também se inscreve neste quadro de ambivalência. Por isso, é conveniente retomar alguns dos principais resultados apresentados por este trabalho.

No que tange à sua instrumentalidade, o *gaming* no ciberespaço revelou a existência de modalidades insuspeitas de jogos digitais. Mais precisamente, referimo-nos aos produtos advindos da gamificação: atividade que consiste na transposição de mecânicas de jogos eletrônicos para situações de não-jogo. Através do fórum UOL Jogos, foi possível observar a aplicação de princípios originários dos games às estruturas e interfaces do referido espaço, de modo a instigar a participação ativa de seus respectivos usuários. Sob a ótica educacional, cremos que os conceitos e técnicas fornecidos pela gamificação acenam como possibilidade fecunda, capaz de viabilizar a utilização de jogos num rol mais numeroso de situações didáticas, sejam elas online ou offline.

Por outro lado, tais combinações também têm incitado questionamentos de natureza ética: até que ponto a suspensão da moral cotidiana, efeito da constituição do círculo mágico, deve ser sustentada nas circunstâncias criadas pela gamificação? E a partir de que ponto ela passa a dar margem a atitudes indesejadas no mundo real? Em face dessas questões, sobressai o desafio de conciliar o fomento dos letramentos intrínsecos à lógica dos jogos (o *play* e a performance) com o desenvolvimento da competência ética indispensável a esse tipo de discernimento.

Em outro viés, observamos que boa parte dos conteúdos consumidos no âmbito das comunidades virtuais colabora com o amadurecimento da compreensão crítica acerca dos jogos digitais. Valendo-se de notícias, prévias e análises, os jogadores interiorizam conceitos capazes de aguçar os esquemas de percepção e interpretação postos em funcionamento nas situações de jogo, edificando as bases hermenêuticas aplicadas a essas experiências. Tais subsídios atuam como elementos mediadores que lhes permitem promover leituras mais apuradas acerca dos componentes técnicos, estéticos e lúdicos diluídos no jogar.

Não obstante, estes conteúdos também possuem seus meandros e pontos cegos. Por intermédio da polêmica envolvendo o game *Mass Effect 3* (e seus respectivos *reviews*), vimos que as informações veiculadas pelas instâncias “jornalísticas” e “editoriais” das comunidades não são imparciais, e como tais, estão vulneráveis aos desígnios e interesses das indústrias do setor. Os embates e controvérsias envolvendo as avaliações do referido game trazem à baila a urgência de preparar os jogadores, no sentido de lhes fornecer as categorias e conceitos necessários para a formulação autônoma de juízos consistentes em relação àquilo que jogam. Na salvaguarda desta demanda, estão os letramentos ligados à conectividade (*networking*) e ao julgamento (*judgment*).

Do ponto de vista da produção midiática, observamos que o *gaming* abrange formas de criação diversificadas. A princípio, estas foram divididas em três categorias distintas, a saber: endógena – quando a produção e o consumo acontecem dentro ou através dos jogos; periférica – quando a produção e o consumo acontecem fora ou em torno dos jogos; híbrida – quando a produção ocorre dentro do jogo, mas o consumo no seu entorno, e vice versa. Por meio delas, os jogadores conseguem dar vazão a diferentes facetas de seu envolvimento com os games, servindo-se de acordo com finalidades que pendem entre a mentoria (*mentorship*), que consiste no ensino de comandos, estratégias e instruções básicas, e a espetacularização, ou seja, a exibição de histórias, performances e façanhas provenientes do próprio jogar. Estas e outras iniciativas parecem se sustentar no anseio de obter a atenção e o reconhecimento dos pares, impulso que, via de regra, tem atuado como reforço às motivações intrínsecas pertencentes ao jogo. Nesse sentido, os *Machinimas* despontam como linguagem de grande apelo nessas

comunidades, cujo potencial vem tencionando e confundindo as fronteiras entre os videogames e as artes.

Entretanto, o pleno aproveitamento dessas formas expressivas ainda parece estar longe de se generalizar. Em primeiro lugar, devido ao domínio relativamente raso das competências técnicas exigidas pelos dispositivos e aplicativos acionados neste tipo de engendramento. Certamente, as aprendizagens decorrentes das interações com os pares têm atenuado razoavelmente esta debilidade. Contudo, o que é ensinado através de tais intercâmbios comumente se restringe àquilo que os jogadores precisam saber para promover incursões banais. Enquanto isso, os traquejos necessários à mobilização “excepcional” de tais formas criativas aparentemente permanecem sendo rara ou insuficientemente exercitados no âmbito das comunidades virtuais. Por consequência, presume-se que o conjunto de inclinações artísticas, sociais e politicamente engajadas cabíveis a essas manifestações, delinea um campo inteiramente aberto a intervenções formativas. Nesse caso, mostra-se oportuno o desenvolvimento dos letramentos que envolvem a navegação transmídia (*transmedia navigation*), a negociação (*negotiation*), a apropriação (*appropriation*) e as inteligências coletivas (*collective intelligence*).

Em linhas gerais, cremos na fecundidade da tematização dos jogos digitais amparada pelas premissas do *gaming*. Graças a elas, fomos capazes de verificar a intercambialidade existente entre o jogar e as práticas socioculturais que ele suscita, bem como o papel estratégico cumprido pelas comunidades virtuais na configuração dessas experiências. Igualmente, não teria sido possível alcançar essa compreensão sem as contribuições da mídia-educação, perspectiva que nos permitiu ver os jogos digitais para além da técnica e dos aparelhos, e concebê-los enquanto sistemas de significado notadamente polissêmicos. Diante disso, vale enfatizar que este trabalho não se propôs a inventariar todos componentes ligados à trama cultural armada pelos e em torno dos games, posto que a sua pluralidade torna inviável a realização de tal tarefa. Ademais, em que pese a sua significância, a rede é apenas um, entre vários domínios, para onde esta atividade se espalha.

Corroboramos a ideia de que os jogos digitais não representam apenas ferramentas à disposição de professores e educadores em geral, mas também objetos e conteúdos de suas respectivas intervenções pedagógicas. Entendê-los exclusivamente como métodos de ensino é uma forma de insinuar a sua neutralidade, característica que,

definitivamente, não é parte dos games. Em momentos como esse, é essencial não recorrer a posturas radicais, seja por via do otimismo míope, que vê nos jogos digitais apenas um conjunto de formas divertidas de aprender; seja mediante a ortodoxia alarmista, que atribui a eles a culpa pelos desvios na formação moral das novas gerações. Tratar de um fenômeno dessa ordem exige, sobremaneira, a busca pelo equilíbrio dessa e de tantas outras dicotomias, fugindo dos dogmatismos que as mesmas estão predispostas a evocar.

Georges Snyders, através de suas reflexões acerca da alegria escolar, nos ensina que a dialeticidade tende a ser resposta mais apropriada a esse tipo de impasse. Além de se valer de seu potencial instrumental, as práticas pedagógicas precisam imbuir os jogos digitais da cultura elaborada que a educação formal está incumbida de oferecer. Nesse caso, tanto a mídia-educação quanto os letramentos midiático-digitais nos auxiliaram a demarcar algumas das contribuições cabíveis às escolas e demais instituições de ensino, no que tange a implementação de projetos dessa natureza. Ainda que possam soar como modismos ou como mais uma das coqueluches do mundo acadêmico, cremos que tais perspectivas almejam, na verdade, atualizar valores clássicos que há muito têm permeado os arquétipos de formação do indivíduo, que por sua vez, preconizam o fortalecimento de sua autonomia e o empoderamento de suas ações no mundo. Ter clareza acerca dessa função é vital, uma vez que disso depende a elevação dos momentos de pura diversão em genuínas experiências de alegria cultural.

Quanto a isso, é importante ressaltar que a preparação dos indivíduos para um envolvimento mais complexo com o *gaming* também é uma maneira de contribuir, ainda que indiretamente, com a abertura de novas vias de participação cultural. Apesar de inicialmente restritas às comunidades (virtuais) de jogadores, a maior parte das habilidades descritas ao longo deste trabalho são aplicáveis a quaisquer outros âmbitos da vida que mantenham relações diretas com tecnologias de informação e comunicação, e com as respectivas culturas que elas engendram. Se bem direcionado, o enriquecimento dessas relações pode atuar como impulso a formas variadas de engajamento social, que não somente aquelas restritas ao entretenimento – por exemplo, as tão almejadas iniciativas de cunho cívico.

Além disso, arriscamo-nos a dizer que os jogos digitais correspondem, por si só, a um vetor significativo da cidadania.

Entendido como atividade de presença cada vez mais significativa no tempo livre dos indivíduos, o *gaming* reúne um extenso conjunto de práticas inseridas nos domínios do lazer. Em países como o Brasil, o lazer é um direito social garantido constitucionalmente<sup>150</sup>, e como tal, cabe ao estado assegurar as condições necessárias ao seu acesso e usufruto integral. Como vimos, a alegria na escola não pretende se impor por meio da mimetização das lógicas vigentes no referido campo. Em virtude disso, esclarecemos desde já que não é nosso objetivo sustentar esta hipótese, posto que tal ato seria o mesmo que ir contra tudo aquilo que defendemos até então.

Por outro lado, é aceitável afirmar que, enquanto braço operacional do poder público, à escola também compete a incumbência de promover, pelos meios e recursos que lhes são próprios, avanços nesse sentido. Retomando os princípios já esmiuçados, não é difícil inferir que é possível atender a essa demanda sem a necessidade de incorrer em descaracterizações ou no abandono de sua especificidade. Nesse caso, o desafio consiste em desenvolver a autonomia dos educandos através da cultura elaborada sob a tutela dessa instituição, de modo a prepará-los para gozo pleno das práticas de lazer filiadas ao *gaming*, mobilizando todas as suas potencialidades lúdicas, críticas e estético-criativas. Logo, por mais estranho e excêntrico que isso possa parecer, na aptidão para jogar “bem” também reside um viés da conduta cidadã, posto que nela se encontram os meios pelos quais os indivíduos podem fazer uso de um direito social.

Num gesto indispensável de franqueza acadêmica, cabe-nos pontuar também algumas das limitações presentes em nossa iniciativa. A primeira delas diz respeito aos já mencionados problemas técnicos ligados à comunicação, que nos impediram de estabelecer relações de maior proximidade com os membros do fórum, inviabilizando a realização das entrevistas programadas. Ainda que não fosse uma demanda obrigatória ao método escolhido, essa interlocução provavelmente forneceria visões valiosas acerca do *gaming*, podendo influir decisivamente em conclusões extraídas do trabalho de campo – seja reforçando-as, seja desdizendo-as.

Desde o início, esta investigação não acolheu entre os seus objetivos o reconhecimento de padrões e recorrências, por intermédio de

---

<sup>150</sup> Tal garantia se encontra claramente expressa no artigo 6º do capítulo II da Constituição Federal (1998). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)

mapeamentos quantitativos. Em verdade, o presente consistiu num esforço de natureza exploratória, inspirado em princípios da etnografia, e que por conta disso se direcionou essencialmente à observação de ocorrências “exóticas” – classificadas de acordo com o seu potencial de problematização do tema em foco. Todavia, está claro para nós que iniciativas como a demarcação dos perfís dos membros da comunidade investigada também ofereceriam uma base consistente de reflexão. Com este respaldo, haveria a possibilidade de balizar as análises do objeto à luz de diferentes variáveis, entre as quais, destacamos a faixa etária. Tais informações nos permitiriam, por exemplo, verificar de que maneiras as idades dos jogadores afetam o seu envolvimento com o *gaming*, deixando-nos mais próximos de descobrir como crianças, adolescentes e adultos se distinguem em termos de apropriação dos jogos digitais.

É aconselhável que pesquisas futuras levem conta os aspectos supracitados, principalmente quando se debruçarem sobre as interfaces entre o *gaming* e a educação. Além das referidas questões, é conveniente dar destaque a mais algumas demandas emergentes:

- Sabendo que a vida cultural não se restringe às formas de sociabilidade sustentadas pela rede, ressalta-se a urgência de estudos que se atentem às articulações existentes entre as dimensões online e offline do *gaming*, e que expandam a compreensão acerca da(s) ecologia(s) dos jogos digitais;
- Há necessidade de uma transposição dos princípios e categorias pertencentes ao design de jogos para o campo educacional, uma vez que muitos desses conhecimentos podem instrumentalizar professores e educadores na missão de identificar as estruturas dos sistemas técnicos e simbólicos dos games, bem como no reconhecimento (e quem sabe criação) de títulos dotados de alto potencial educacional;
- Na era da comunicação digital, a mixagem de conteúdos e linguagens tem se revelado uma prática altamente difundida nos ambientes online, e como tal, vem suscitando indagações que aludem, direta e indiretamente, aos papéis cumpridos pelas mídias nesse cenário. Diante disso, a ascensão de novas formas expressivas híbridas articuladas aos videogames é uma questão investida de relevância,

especialmente no que tange aos Machinimas, manifestações que têm assumido posições estratégicas no campo do *gaming*.

Finalmente, esperamos que o presente esforço tenha instigado novos olhares a respeito da educação baseada em jogos digitais. Uma educação que não assevera seu mérito (exclusivamente) através do patente prazer imediato que é capaz de gerar, mas, acima de tudo, às custas dos impulsos que dá ao sujeito em direção ao pleno desenvolvimento de suas capacidades. Um impulso chamado alegria, cuja definição ainda é escorregadia, e que, em decorrência disso, teima em ser o motivo para toda sorte de equívocos. De qualquer maneira, muito mais do que responder a perguntas, nosso intuito foi tão somente provocá-las, sublinhá-las e quem sabe até torná-las inescapáveis. Por hora, o que nos resta é aguardar o desenrolar do debate, e declarar o *game over* – afinal, de clichês também vive o trabalho intelectual.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AMADEU, S. Economia da cultura digital. In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

AMARAL, A. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. **Revista da USP**, São Paulo, n.86, jun/jul/ago, 2010.

ARRUDA, E. P. **Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos nos jogadores?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ASSIS, J. P. **Artes do videogame: conceitos e técnicas**. São Paulo: Alameda 2007.

ATARI. Pong. United States of America: Atari, 1972.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BETHESDA GAME STUDIOS. **Fallout 3**. United States of America: BETHESDA SOFTWORKS, 2008.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceito, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 30, n. 109, set/dez, 2009.

BIOWARE. Dragon Age: Origins. United States of America: Electronic Arts, 2009.

\_\_\_\_\_. Mass Effect 3. United States of America: Electronic Arts, 2012.

BLIZZARD. World of Warcraft. United States of America: Blizzard, 2004.

\_\_\_\_\_. Diablo III. United States of America: Blizzard, 2012.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 71-79.

\_\_\_\_\_; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRUSIUS, A. **Alegria do encontro**: um estudo sobre o papel dos objetivos na alegria da escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. Introducing Identity. In: BUCKINGHAM, D. (Org.). **Youth, Identity, and Digital Media**. Cambridge, MA: The MIT Press, p. 1-24, 2008.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: Mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARDOSO JUNIOR, H. R. **Espinosa: alegria e inteligência**. In: Alegrar. 2008. Disponível em: <[http://www.alegrar.com.br/05/TEXTOS\\_A\\_05/Espinosa.pdf](http://www.alegrar.com.br/05/TEXTOS_A_05/Espinosa.pdf)>. Acesso em 20 de dez. 2010.

CARVALHO, R. M. B. de. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, **Perspectiva**, v. 17, n. 32, jul/dez, 1999, p. 151-170.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 13ª ed., 2000.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CRUZ JUNIOR, G; DA SILVA, E. M. A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009.

\_\_\_\_\_. A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 32, n.4, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/637/592>>. Acesso em: 02 Jun. 2012.

CRUZ JUNIOR, G. A corporeidade no jogo da cibercultura: representações sociais do corpo e do movimento no contexto dos ARGs (Alternative Reality Games). X Congresso espíritossantense de Educação Física, 10. **Anais...** Vitória: CEFD/UFES, 2010.

\_\_\_\_\_. Do lápis ao Joystick: em busca de uma identidade para os jogos educativos digitais. In: Computer on the beach 2011, 3. **Anais...** Florianópolis: UNIVALI, 2011a.

\_\_\_\_\_. Entre bolas, cones e consoles: desafios dos jogos digitais no contexto da Mídia-Educação (Física). In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 17. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011b. Disponível em: [http://www.labomidia.ufsc.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=309&Itemid=142](http://www.labomidia.ufsc.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=309&Itemid=142)>. Acesso em: 02 Jun. 2012.

CRUZ JUNIOR, G.; CRUZ, D. M. 2010. Aluno jogando é aluno feliz?! Reflexões acerca das (im)possibilidades de construção da alegria escolar por intermédio dos games. In: IX Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento digital, 9. **Proceedings...** Florianópolis: SBC, 2010.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Fluir**: uma psicologia dela felicidad. Barcelona: Editora Kairós, 2000.

DAVIDSON, D. The Performance of Gameplay: Developing a Ludoliteracy. **Eludamos**, Cambridge, MA, v. 5, n.1, 2011.

DELEUZE, G. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

EDGEWORTH, M. **Acts of Discovery**: an ethnography of archaeological practice. Oxford: Archaeopress, 2006.

EDUCAUSE. 7 Things You Should Know About Gamification. Educause Learning Initiative, 2011. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7075.pdf>>. Acesso em: 12 Fev. 2012.

ENSEMBLE STUDIOS. Age of Empires III. United States of America: Microsoft Game Studios, 2005.

ESPINOSA, B. **Ética**. Lisboa: Editora Relógio D'Água, 1992.

FALCÃO, T. Mundos virtuais como híbridos entre jogos eletrônicos e comunidades virtuais. In: Seminário Brasileiro de Jogos e Entretenimento digital, 6. **Proceedings...** São Leopoldo: SBC, 2007, p. 97-106.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

\_\_\_\_\_.; GIRARDELLO, G. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n.1, jan/jun, 2009.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

FRASCA, G. **Videogames of the oppressed: videogames as a mean for critical thinking and debate**. Georgia: Georgia Institute of Technology, mastery thesis, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SNYDERS, G. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, I. A. **A escola com alegria: a importância da incorporação do componente lúdico da cultura**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

GAMEHALL. "Mass Effect 3" receberá extra gratuito para explicar final do jogo. UOL Jogos, 2012. Disponível em: <<http://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2012/04/05/mass-effect-3-recebera-extra-gratuito-para-explicar-final-do-jogo.htm>>. Acesso em: 28 Abr. 2012.

GEE, J. P. **What videogames can teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

\_\_\_\_\_. Bons games e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n.1, jan/jun, p. 167-178, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolo**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas 1987.

GILLEN, J. Rethinking literacies, learning, and research methodology around archaeology in virtual worlds. In: New media, new literacies and new forms of learning 2011. **Proceedings...** London: Institute of Education, 2011.

GIRARDELLO, G.; OROFINO, M. I. Ninhos, cultura y participación: una mirada sobre educación y medios en Brasil. **Infoamérica**, Málaga, n. 5, p. 113-122, 2011.

GRANJA, B. Memes. In: BRAMBÍLIA, A. **Para entender as mídias sociais 2**. Salvador: Edições VNI, 2012.

GUERRA, R. Análise: Mass Effect 3. UOL Jogos, 2012. Disponível em: <<http://jogos.uol.com.br/playstation3/analises/mass-effect-3.htm#comentarios>>. Acesso em: 25 Mar. 2012.

GULARTE, D. **Jogos eletrônicos: 50 anos de interação e diversão**. Teresópolis, RJ: Novas ideias, 2010.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetivo, 2001

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ITO, M. **Engineering of play: a cultural history of children's software**. Cambridge: MIT Press, 2009

\_\_\_\_\_. **Living and Learning with New Media: Summary of Findings** from the Digital Youth Project. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Ed. 34, 1999.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

\_\_\_\_\_. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21<sup>st</sup> century**. Chicago: The Macarthur foundation, 2006.

JOHNSON, S. **Surpreendente!** A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

JUUL, J. The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness. In: Level up: digital games research conference, **Proceedings...** Utrecht University, 2003. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Half-real**. Cambridge: MIT Press Books, 2005.

KULYK, K. Opinion: cyberbullying and gamers. Gamasutra, 2011. Disponível em:

<[http://www.gamasutra.com/view/news/39112/Opinion\\_Cyberbullying\\_And\\_Gamers.php?utm\\_source=feedburner&utm\\_medium=feed&utm\\_campaign=Feed%3A+GamasutraNews+%28Gamasutra+News%29&utm\\_content=FaceBook](http://www.gamasutra.com/view/news/39112/Opinion_Cyberbullying_And_Gamers.php?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+GamasutraNews+%28Gamasutra+News%29&utm_content=FaceBook)>. Acesso em: 11 Jan. 2012.

LEMOS, A. Infra-estrutura para a cultura digital. In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Ed. 34, 1999.

LINDEN LAB. **Second Life**. United States America: Linden Lab, 2003.

LOPES, T. C. **Uma reflexão sobre os espaços-tempos da alegria na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

MANEVY, A. Política da cultura digital. In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

MATTELART, A.; MATTELART, M. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MÁXIMO, M. E. Da Metrópole às redes sociotécnicas: a caminho de uma antropologia no ciberespaço. In: RIFIOTIS, T.; MÁXIMO, M. E.; LACERDA, J. S.; SEGATA, J. (Orgs.). **Antropologia no ciberespaço**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

MCGONIGAL, J. **Reality is broken: why videogames make us better and how they can change the world**. New York: The Penguin Press, 2011.

MENDES, C. L. **Controla-me que te governo: os jogos de computador como formas de subjetivação e administração do eu?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 2006.

MOJANG STUDIOS. **Minecraft**. Sweden: Mojang Studios, 2011.

MORIARTY, C. The last effect. IGN, 2012. Disponível em: <<http://www.ign.com/articles/2012/03/06/mass-effect-3-review>>. Acesso em: 26 Mar. 2012.

MUSTARO, P. N.; FREITAS, B.; MENDONÇA, R. L. Análise de *podcasts* brasileiros sobre jogos eletrônicos. In: Seminário Brasileiro de Jogos e Entretenimento digital, 9. **Proceedings...** Florianópolis: SBC, 2010.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itáu Cultural: UNESP, 2003.

NEWMAN, J. **Videogames**. Londres: Routledge, 2004.

OLIVEIRA, M. Crítica: Diablo III é uma injeção de dopamina sem hora pra acabar. In: Kotaku. 2012. Disponível em: <http://www.kotaku.com.br/critica-diablo-iii-e-uma-injecao-de-dopamina-sem-hora-para-acabar/>>. Acesso em: 2 de Jun. 2012.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PALFREY, J. GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, D. **Espaços tempos da alegria na escola como movimentos instituintes no cotidiano escolar**: a prática de professores e alunos no entrelaçamento entre razão e emoção. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

PEREIRA, R. S. **Avatares no Second Life**: corpo e movimento na constituição da noção de pessoa on-line. 2009, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PORTNOW, J.; FLOYD, D. Tangential learning concept for learning contents in videogames. **E-innova**, Madrid, n. 5, 2008.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. Lincoln: MCB University Press, **On The Horizon**, Vol. 9 No. 6, outubro, 2001a.

REDIN, M. M. **Entrando pela janela...** O des/encantamento da criança pela escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 1997.

RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o real e o virtual. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs). **Liga, roda, clica:** estudo em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008.

ROCKSTAR STUDIOS. Grand Theft Auto 4. United States of America: Rockstar Studios, 2008.

RODRIGUES, L. C.; LOPES, A. S.; MUSTARO, P. N. Impactos sócio-culturais da evolução dos jogos eletrônicos e ferramentas comunicacionais: um estudo sobre o desenvolvimento de comunidades virtuais de jogadores. In: Seminário Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 6. **Proceedings...** São Leopoldo: SBC, 2007.

---

\_\_\_\_\_. Análise de redes sociais de comunidades on-line de World of Warcraft. In: Seminário Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 7. **Proceedings...** Belo Horizonte: SBC, 2008, p. 97-106.

SANTAELLA, L. Introdução. In: SANTAELLA, L.; FEITOZA, M. (Org.). **Mapa do jogo:** a diversidade cultural dos games. São Paulo: Ceangage Learning, 2009.

SAVAZONI, R.; COHN, S. (Orgs.). **Cultura digital.br.** Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Editora Cortez: Autores associados, 1988.

SHAW, A. What is vídeo game culture? Cultural studies and games studies. **Games and Culture**, v. 5, n. 4, 2010.

SHIRKY, C. **A cultura da participação:** criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2005a.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SNYDERS, G. **A Alegria na escola.** São Paulo: Editora Manole LTDA, 1988.

\_\_\_\_\_. **Alunos Felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Georges Snyders realizada pela profa. Lourdes Stamato de Camilis. Paris, 1990. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_11\\_p159-164\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p159-164_c.pdf). Acesso em: 02 Mar. 2011.

PICARD, M. Machinima: videogame as an art form? In: Canadian Games Studies Association 2006 Symposium, 1. **Proceedings...** Toronto: CGSA, 2006

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. MCB University Press, **On The Horizon**, Lincoln, Vol. 9 No. 6, outubro, 2001.

SALEN, K. Toward an Ecology of Gaming. SALEN, K. (Org.). **The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning.** Cambridge, MA: The MIT Press, p. 1-20. 2008.

SCHUTT, E. M. TIM Wi-Fi na Rocinha marca início de projeto com conceito de cidade digital. Techmundo. 2011. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/tim/16233-tim-wi-fi-na-rocinha-marca-inicio-de-projeto-com-conceito-de-cidadedigital.htm#ixzz1hCXum7H7>>. Acesso em: 20 Dez. 2011.

SOARES, J. Mass Effect 3 – Análise. Eurogamer, 2012. Disponível: <http://www.eurogamer.pt/articles/2012-03-07-mass-effect-3-analise?page=2>>. Acesso em: 27 de Mar. 2012.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. **Revista ponto**, Porto Alegre, n.4, 2004.

SOLARI, G. Análise: Minecraft. UOL Jogos, 2011. Disponível em: <<http://jogos.uol.com.br/pc/analises/minecraft.htm>>. Acesso em: 15 Fev. 2012.

STAPLETON, D. Overview: Mass Effect 3. Gamespy, 2012. Disponível em: <<http://pc.gamespy.com/pc/mass-effect-3/1220075p1.html>>. Acesso em: 26 Mar. 2012.

TAITO CORPORATION. Space Invaders. United States of America: Midway Games, 1972.

TAVARES, R. Fundamento de game design para educadores e não especialistas. In: SANTAELLA, L.; FEITOZA, M. **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

THE SIMS STUDIO. The Sims 3. United States of America: Electronic Arts, 2009.

RUSSEL, S. Spacewars! United States of America: Massachusetts Institute of Technology, 1962.

TURKLE, S. **Life on the Screen: Identity in the age of the Internet**. New York, NY: Touchstone, 1995.

\_\_\_\_\_. **The second self: computers and the human spirit**. Cambridge: MIT Press, 2004.

ULICSAK, M.; WILLIAMSON, B. **Computer games and learning: a Futurelab handbook**. London: Futurelab, 2010.

VANORD, K. Mass Effect 3 Review. Gamespot, 2012. Disponível em: <<http://www.gamespot.com/mass-effect-3/reviews/mass-effect-3-review-6363906/>>. Acesso em: 26 Mar. 2012.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WINKIN, Y. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

XAVIER, G. **A condição eletrolúdica**: cultura visual nos jogos eletrônicos. Teresópolis, RJ: Novas ideias, 2010.

ZAGAL, J. P. **Ludoliteracy**: defining, supporting and understanding games education. Halifax: ETC Press, 2010.

ZAGALO, N. A diversidade emocional nos videogames. In: Seminário Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 6. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

\_\_\_\_\_. **Emoções interactivas**: do cinema para os videogames. Coimbra: Grácio Editor, 2009.

\_\_\_\_\_. A arte de contar histórias: e a relevância da história à volta de Mass Effect 3. Eurogames, 2012. Disponível: <<http://www.eurogamer.pt/articles/2012-03-31-a-arte-de-contar-historias>>. Acesso em: 10 Mar. 2012.

ZICHERMAN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**. Sebastopol: O'Reilly, 2011.