THIAGO CASTILHO MARCOANTONIO

**Os jogos eletrônicos na América Latina:
Mercado de trabalho, habilidades cognitivas e identidade cultural
em tempos de tecnocultura**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Integração da
América Latina, como requisito parcial à
obtenção do título de mestre em Integração da
América Latina

Área de concentração: Comunicação e Cultura

Orientador: Profa. Dra. Margarida Maria
Krohling Kunsch

São Paulo
2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

Thiago Castilho Marcoantonio

Os jogos eletrônicos na América Latina: Mercado de trabalho, habilidades cognitivas e identidade cultural em tempos de tecnocultura

Aprovado em:

Banca examinadora

Profa. Dra. Margarida Maria Krohling Kunsch
Instituição: Universidade de São Paulo

Prof. Dr
Instituição:

Prof. Dr.
Instituição:

A minha família, pelo apoio e incentivo.

A Leopoldo e Penélope, pela companhia e lealdade.

A Nelma Soares, sem a qual não haveria inspiração
nem mesmo razão para iniciar esta jornada.

Resumo

O presente estudo constitui-se de uma análise exploratória bibliográfica, e vale-se de pesquisas de campo registradas em diversas publicações como anais de congressos, livros, revistas e *websites*. Seu objetivo é aprofundar o entendimento sobre de que maneiras os jogos eletrônicos inserem-se na vida dos jovens latino-americanos.

Optou-se por analisar tal inserção em três direções:

- a) a influência que os jogos exercem no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos jogadores
- b) a contribuição que os jogos dão à formação das identidades culturais dos jovens contemporâneos
- c) a relação entre tais influências e as exigências do mercado de trabalho contemporâneo, altamente informatizado

Buscou-se, para tal, uma abordagem cultural para a questão, analisada sempre à luz da socialização dos sentidos atribuídos à produção simbólica dos jogos e respeitando sempre as particularidades inerentes ao lugar simbólico no qual se insere a América Latina.

Palavras-chave: jogos eletrônicos, hipermídia, tecnologia da informação, educação

Abstract

The present paper consists in bibliographical analysis, and it draws on field researches registered in a variety of publications such as annals of congress, books, magazines and websites. Its purpose is to provide an insight into the role of electronic games in the lives of the Latin American youth.

Such role has been analyzed under three aspects:

- a) Their influence in the development of players' cognitive abilities;
- b) Their contribution to the construction of the contemporary young's cultural identities;
- c) The relation between such influences and the demands of the contemporary job market, which is highly computerized.

In has been sought, in order to do so, a cultural approach to the issue, always analyzed in the light of the socialization of the meanings ascribed to the games' symbolic production, and taking into account the particularities that are inherent to the symbolic place occupied by Latin America.

Keywords: electronic games, hypermedia, information technology, education

Resumen

El presente trabajo se constituye de un análisis exploratorio bibliográfico y se vale de estudios de campo registrados en varias publicaciones tales como anales de congreso, libros, revistas y sitios web. Su objetivo es profundizar la comprensión acerca de las maneras en que los juegos electrónicos se insieren en la vida de los jóvenes latinoamericanos.

Se optó por analizar tal inserción en tres direcciones:

- a) la influencia que los juegos ejercen en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los jugadores
- b) la contribución de los juegos a la formación de las identidades culturales de los jóvenes contemporáneos
- c) la relación entre tales influencias y las exigencias del mercado de trabajo contemporáneo, altamente informatizado

Para eso, se buscó un abordaje cultural para el tema en cuestión, analizado siempre desde la perspectiva de la socialización de los significados atribuidos a la producción simbólica de los juegos y respetando siempre las particularidades inherentes al lugar simbólico en el que se insiere Latinoamérica.

Palabras clave: juegos electrónicos, hipermedia, tecnología de la información, educación

|

Índice

INTRODUÇÃO	9
I. Objeto de pesquisa	9
II. Metodologia	11
 <u>CAPÍTULO 1</u>	
A CULTURA JUVENIL NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E TECNOCULTURA	18
1.1. A criança nasce para o mundo	19
1.2. A socialização dos sentidos: a influência dos jogos eletrônicos	24
1.3. A popularidade dos jogos eletrônicos	27
 <u>CAPÍTULO 2</u>	
COMUNICAÇÃO, MÍDIAS INTERATIVAS E EDUCAÇÃO: AS HABILIDADES PSICOMOTORAS E COGNITIVAS DESENVOLVIDAS POR QUEM JOGA	36
2.1. Jogos e aprendizagens	37
2.2. Jogos educacionais	38
2.3. Aprender jogando	43
2.4. Jogos e educação: uma parceria possível	51
 <u>CAPÍTULO 3</u>	
A ATUAÇÃO DOS JOGOS ELETRÔNICOS E DA TECNOCULTURA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DA IDENTIDADE CULTURAL DOS JOGADORES	61
3.1. A cultura dos jogos e a comunidade dos jogadores	62
3.2. A socialização dos jogadores e a construção dos modos de entendimento e expressão de si mesmos	65
3.3. Os jogos e as identidades nacionais	75
 <u>CAPÍTULO 4</u>	
O NOVO MERCADO DE TRABALHO: AS TRANSFORMAÇÕES DECORRENTES DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	85
4.1. O mercado de trabalho latino-americano	86
4.2. Capital cultural e inclusão digital no Brasil	93
4.3. Os jogos e as habilidades exigidas pelo novo mercado de trabalho	98
 CONCLUSÕES	102
I. A atuação do jovem latino-americano na Sociedade da Comunicação	102
II. Considerações finais	108
 REFERÊNCIAS	120

Índice de Ilustrações

ILUSTRAÇÃO 1 - CENA DE FAR CRY, JOGO EM QUE O JOGADOR DEVE, SOZINHO, DESTRUIR UMA BASE INIMIGA EM UMA ILHA REPLETA DE MERCENÁRIOS CONTRATADOS PARA MATÁ-LO	44
ILUSTRAÇÃO 2 - EM UNREAL TOURNAMENT 2007, OS JOGADORES SÃO INSERIDOS EM DIVERSOS CENÁRIOS ONDE DEVEM PARTICIPAR DE UM “TORNEIO IRREAL”, CUJOS OBJETIVOS SÃO SOBREVIVER E MATAR TODOS OS OUTROS, UMA ESPÉCIE DE ARENA DE GLADIADORES MODERNA	44
ILUSTRAÇÃO 3 - EM SPLINTER CELL O JOGADOR ASSUME UM AGENTE DA CIA (AGÊNCIA CENTRAL DE INTELIGÊNCIA DOS EUA) E DEVE CUMPRIR MISSÕES DE ESPIONAGEM INTERNACIONAL. PARA TANTO, CONTA COM DIVERSOS APETRECHOS COMO BINÓCULOS, BÚSSOLAS, ÓCULOS DE VISÃO NOTURNA, EQUIPAMENTOS DE ESCALADA, ENTRE OUTROS	45
ILUSTRAÇÃO 4 - VISÃO DE PARTE DE UMA CIDADE PLANEJADA E DESENVOLVIDA EM SIMCITY 4. A BARRA DE FERRAMENTAS MOSTRA, ENTRE OUTRAS COISAS, A RECEITA E AS DESPESAS MENSAS, O SALDO TOTAL, A POPULAÇÃO DA CIDADE E O CRESCIMENTO DOS SETORES INDUSTRIAL, RESIDENCIAL E COMERCIAL.	52
ILUSTRAÇÃO 5 - ALGUMAS CIDADES DA DESENVOLVIDA CIVILIZAÇÃO JAPONESA EM UMA PARTIDA DE CIVILIZATION IV, CUJO “TABULEIRO” É ESTE MAPA. O OBJETIVO DO JOGO É O DESENVOLVIMENTO MÁXIMO DA SOCIEDADE, PARA A CONQUISTA DA HEGEMONIA SOBRE TODAS AS OUTRAS CIVILIZAÇÕES.	54
ILUSTRAÇÃO 6 - “ÁRVORE GENEALÓGICA” DA TECNOLOGIA, EM UM DETERMINADO MOMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE UMA SOCIEDADE EM CIVILIZATION IV. OS QUADROS EM VERDE MOSTRAM TECNOLOGIAS JÁ DOMINADAS, E OS EM AZUL, AS QUE AINDA ESTÃO POR SEREM CONQUISTADAS. VALE NOTAR, POR EXEMPLO, QUE O DESENVOLVIMENTO DO CÓDIGO DE LEIS, DO SERVIÇO CIVIL E DA TEOLOGIA, SÃO REQUISITOS PARA A INVENÇÃO DO PAPEL, JÁ QUE ESSAS “TECNOLOGIAS” SERÃO AS GRANDE INCENTIVADORAS DA ESCRITA.	55
ILUSTRAÇÃO 7 - FEUDO EM AGE OF EMPIRES II. PRÉDIOS MILITARES COMO ESTÁBULOS E QUARTÉIS SÃO CONSTRUÍDOS GRAÇAS A RECURSOS OBTIDOS POR ALDEÕES.....	56
ILUSTRAÇÃO 8 - EM AGE OF EMPIRES II, ELEMENTOS CULTURAIS COMO A ARQUITETURA E A ESTRUTURA DO EXÉRCITO, VARIAM DE POVO PARA POVO.	57
ILUSTRAÇÃO 9 - EM RIVER RAID, O JOGADOR CONTROLA UM AVIÃO MILITAR, E DEVE DESVIAR DE OBSTÁCULOS E DESTRUIR INIMIGOS.....	76
ILUSTRAÇÃO 10 – ENDURO, JOGO DE CORRIDA AUTOMOTIVA DO VIDEOGAME ATARI	76
ILUSTRAÇÃO 11 - SPACE INVADERS, JOGO EM QUE O JOGADOR DEVE DESTRUIR INVASORES ALIENÍGENAS.....	76
ILUSTRAÇÃO 12 - CENA DO JOGO SPLINTER CELL.....	78
ILUSTRAÇÃO 13 - CENA DO JOGO SPLINTER CELL.....	78
ILUSTRAÇÃO 14 - JOGO PACMAN, DO ATARI.....	79
ILUSTRAÇÃO 15 - BLANKA, O BRASILEIRO DE STREET FIGHTER.....	80
ILUSTRAÇÃO 16 - RYU É UM LUTADOR JAPONÊS DE CARATÊ.....	80
ILUSTRAÇÃO 17 - TAMBÉM JAPONÊS, E. HONDA É LUTADOR DE SUMÔ.....	80
ILUSTRAÇÃO 18 - O SOLDADO DOS EUA GUILLE TEM O ESTILO DAS RUAS.....	80
ILUSTRAÇÃO 19 - O ESPANHOL VEGA TEVE SEUS MOVIMENTOS INSPIRADOS NOS TOUREIROS.....	80
ILUSTRAÇÃO 20 – CROFT NAS INCRÍVEIS RUÍNAS DE TIWANAKU, NA BOLÍVIA.....	82
ILUSTRAÇÃO 21 – LARA CROFT NO JAPÃO.....	83
ILUSTRAÇÃO 22 – LARA CROFT NO CAZAQUISTÃO.....	83
ILUSTRAÇÃO 23 – AS RUÍNAS PRÉ-INCAS, CONSTRUÍDAS ENTRE OS SÉCULOS XI e XV PELOS TIWANAKUS NA BOLÍVIA, SÃO REPRESENTADAS EM TOMB RAIDER COMO MISTERIOSAS E FASCINANTES.....	84

Introdução

I. Objeto de pesquisa

Os reflexos das grandes mudanças acarretadas pela globalização e pelo desenvolvimento tecnológico, especialmente no que tange aspectos comportamentais e novas habilidades cognitivas desenvolvidas pelos indivíduos nesse contexto, são, na contemporaneidade, latentes tanto no ambiente escolar quanto no mercado de trabalho.

Um novo perfil profissional, menos especializado, mais versátil, familiarizado com o uso da tecnologia como ferramenta de trabalho, surge paralelamente à falência dos sistemas de educação pública – especialmente na América Latina –, ao desinteresse e ao baixo desempenho estudantil.

A observação bastante próxima de ambos os fenômenos foi possível ao autor deste estudo em suas atuações profissionais como docente, especialmente de cursos tecnólogos – bastante voltados para a aprendizagem das tecnologias necessárias ao exercício profissional – e como profissional do mercado de alta tecnologia, exercendo funções de gestão no campo da mídia *online*, do *e-commerce*, da hipermídia, desencadeando a formulação de muitas questões que, por sua vez, nortearam a elaboração do projeto no qual teve origem esta investigação.

No mercado de alta tecnologia, observa-se a migração de profissionais de outras áreas de atuação para exercer funções novas, surgidas com a internet e outras novas tecnologias de comunicação. Funções como a de *webdesigner*, *webmaster*, arquiteto de informação ou mesmo de especialista em *e-business*, são hoje desempenhadas por profissionais das mais variadas formações, como publicitários, administradores, economistas, artistas plásticos, turismólogos, jornalistas ou mesmo psicólogos, entre outras. A maioria dessas funções é bastante recente e muitas vezes existem apenas informalmente, sendo que o registro do profissional frequentemente não corresponde às atividades que o mesmo desempenha na prática, por falta de adequação destas aos cargos tradicionais. Da mesma maneira, não há formação específica para a maioria dessas funções ou, quando muito, tais formações surgiram muito recentemente. Existem hoje cursos de *Webdesign* ou de *Design* de Multimídia disponíveis, mas muitos dos profissionais mais bem posicionados neste mercado iniciaram suas atividades nele há doze ou quinze anos, quando a internet era ainda bastante incipiente na

América Latina e vieram, portanto, de outras áreas de atuação para empreender no novo mercado.

A despeito desta ausência de formação específica, no entanto, observa-se neste mercado que muitos profissionais formados antes do advento deste operam a tecnologia necessária ao exercício de suas funções com maestria e destreza e, mais do que isso, fazem da tecnologia a solução para muitos de seus problemas profissionais, ou o meio para atingir as soluções, e utilizam-na para propor e implementar novos negócios, novas oportunidades.

Por outro lado, muitos profissionais que ingressam agora nesse mercado, recém-formados em cursos universitários que, ao menos em tese, já têm na tecnologia uma de suas maiores preocupações pedagógicas, não apresentam a mesma facilidade, a mesma destreza. Parte desses novos profissionais, a exemplo dos que ingressaram nesse mercado desde seu princípio, apresentam tais habilidades também desenvolvidas, mas muitos outros, embora tenham cursado aulas de informática, cursos sobre *softwares* específicos, e cursos superiores cujos temas relacionam-se à tecnologia, mostram-se, quando muito, capazes de operar a máquina de maneira mecânica. São muitas vezes capazes de realizar determinadas tarefas que lhes foram ensinadas, utilizando-se do computador e de seus programas, mas são incapazes, por si só, de se dar conta que o mesmo programa pode servir para resolver um problema que lhe tira o sono há tempos. Não conseguem fazer uso da tecnologia para propor soluções novas para problemas antigos, sendo que esta deveria ser uma das principais funções da tecnologia.

Em ambas as atuações profissionais do autor deste estudo, essa disparidade entre os níveis de habilidade no uso da tecnologia observado nos indivíduos impõem-se como problemática essencial: o rápido aprendizado apresentado por parte do corpo discente dos cursos tecnológicos em contraste à enorme dificuldade apresentada pelo restante dos alunos, cria barreiras de difícil transposição ao alcance dos objetivos pedagógicos. Tais barreiras, por sua vez, apresentam reflexos na inserção desses novos profissionais no mercado de trabalho, posto que não se observa grande correlação entre a posse de um diploma e a destreza no uso das ferramentas tecnológicas.

II. Metodologia

Problemática

Iniciou-se, portanto, o desenvolvimento deste estudo a partir da seguinte problemática: intencionava-se investigar de maneiras a tecnologia insere-se na vida dos indivíduos, e que tipo de influência exerce sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para a utilização das ferramentas tecnológicas, sobre o desenvolvimento das identidades culturais e sobre a atuação profissional dos indivíduos na contemporaneidade.

Partiu-se de certas premissas, advindas de observações empíricas e de conclusões, muitas vezes precipitadas, cuja veracidade e coerência fazia-se necessário averiguar. Acreditava-se que a influência da tecnologia fosse um tanto ampla e profunda, e que os primeiros contatos com as tecnologias da informação se dessem, de um modo geral, por intermédio do jogo eletrônico. Este, porém, é até hoje muito pouco creditado como meio de comunicação. Talvez por desconhecimento, talvez por perdurar uma idéia inicial sobre os mesmos, formulada no momento de seu surgimento, quando eram estes ainda bastante rudimentares. Por outro lado, a aparente proximidade entre jogo e violência faz muitas vezes com que as possíveis trocas simbólicas implicadas no ato de jogar percam, aos olhos do observador, parte de seu valor, de modo que a maior parte dos estudos realizados sobre jogos eletrônicos até o momento tem como objeto os possíveis malefícios provocados por sua temática violenta. Além disso, a violência presente nos jogos faz com que seja difícil acreditar, em um primeiro momento, em possibilidades pedagógicas do mesmo.

Outro argumento que tem sido usado nas manifestações contra a presença de computadores e *videogames* na infância é o de que estes forçam os jovens a raciocínios lógico-matemáticos e abstratos para os quais uma mente ainda imatura não está preparada. Para Valdemar Setzer (1996), por exemplo: “o pensamento abstrato forçado pelo computador prejudica os jovens até a idade de 16-17 anos, forçando-os a usarem uma linguagem e um tipo de pensamento que são somente adequados após muita maturidade mental”. O presente estudo não intenciona refutar tal afirmação, ou mesmo verificar sua veracidade, mas parte da premissa de que não é possível ou razoável eliminar computadores e *videogames* da vida das crianças e jovens, de modo que, embora seja de crucial importância pesquisar os possíveis efeitos nocivos dessa presença, é necessário amadurecer a relação com a tecnologia, e propor caminhos para tornar tal convivência benéfica.

A despeito de tais idéias, bastante presentes no senso comum, porém, outra premissa dessa dissertação era a de que os jogos eletrônicos possuem sim um enorme potencial pedagógico e que sua prática possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de destreza no uso das ferramentas tecnológicas essenciais à contemporaneidade. Acreditava-se ainda que quaisquer que fossem as perguntas formuladas, sempre seriam refratadas por uma questão, impossível de ser ignorada: tais respostas dependem, invariavelmente, do lugar do qual se formulam as perguntas.

Se os jogos, como uma das possibilidades de aproximação entre os jovens e a tecnologia, suprem parcialmente a ineficiência educacional em preparar para um mercado de trabalho altamente tecnológico, estes se inserem na questão de distintas formas, que dependem do sistema educacional, do mercado de trabalho e da posição junto ao sistema de produção simbólica da sociedade que tomamos para análise.

Ao analisarmos a questão a partir de uma perspectiva latino-americana, toma-se como objeto de estudo um sistema educacional menos eficiente e mais problemático do que se fossem considerados os sistemas europeu, norte-americano ou mesmo os de boa parte dos países asiáticos. Outras características do sistema educacional latino-americano são bastante marcantes, como um pragmatismo e utilitarismo históricos, que sempre marcaram as políticas públicas de educação na região, que visam, quase invariavelmente, o exclusivo atendimento da demanda por quadros funcionais específicos por parte do mercado de trabalho. Além disso, são também notórios na maior parte dos países da região os mecanismos pelos quais a educação pública reproduz as desigualdades sociais, ao oferecer às classes baixas escolas públicas de primeiro e segundo graus de má qualidade, com acesso razoavelmente facilitado, ao passo que reserva às elites suas universidades públicas de boa qualidade.

No que tange o mercado de trabalho, o subdesenvolvimento econômico, a desigualdade social e a concentração de riquezas também configuram uma conjuntura muito particular; setores altamente desenvolvidos, munidos de tecnologia de ponta, têm de lidar com a ausência de mão-de-obra especializada, fruto de uma educação falha e atrasada, e conviver com outros setores – muitas vezes, de uma mesma cadeia produtiva, integrando possíveis fornecedores – muito menos avançados tecnologicamente.

Por fim, o lugar simbólico no qual se insere a América Latina também imprime traços particulares à formulação das questões aqui propostas. Os países latino-americanos são

consumidores vorazes das mais diversas produções simbólicas, mas inserem-se quanto a elas como expectadores - e, freqüentemente, como tema - de produções feitas no exterior, mas raramente como produtores.

É claro que, mesmo na região considerada, há diferenças gritantes no sistema de educação, no mercado de trabalho, na situação sócio-econômica ou no nível de detenção dos meios de produção simbólica de um país para outro, ou ainda, em diferentes regiões de um mesmo país. Não se pode ignorar as disparidades entre o contato que jovens portenhos ou paulistanos de classe média têm com a tecnologia e o quase inexistente contato que descendentes de aimarás e incas bolivianos e peruanos da zona rural têm com computadores. Mas reside exatamente nas intensas desigualdades sócio-econômicas e no lugar simbólico em que a América Latina se insere – que, quando observado pelos “olhos do mundo”, dos detentores dos meios de produção simbólica, ganha características homogeneizantes, como o “exótico”, o “precário”, o “subdesenvolvido” – o que há de constante, de comum a toda a região, e que possibilita que se trate de uma “perspectiva latino-americana”.

Questões de pesquisa

A observação da diferença de nível de habilidade no uso da tecnologia entre uma pessoa e outra, suscitou a primeira questão: onde reside a causa primária desta diferença? O bom senso não permitia considerar que a causa fosse somente uma maior ou menor capacidade de aprendizado ou de raciocínio em cada indivíduo. E a experiência como docente de cursos tecnólogos leva a crer que tais cursos por si só ensinam, quando muito, este aprendizado mecanicista: permitem ao aluno a repetir soluções para determinados problemas, e não a criar suas próprias soluções. Ao que tudo indicava, portanto, este segundo tipo de aprendizado, mais raro, era obtido de outra maneira, que não por intermédio da educação formal.

Ainda empírica e instintivamente, não é difícil observar um elemento que parece ser comum a todos ou à esmagadora maioria dos que desenvolvem plenamente a habilidade de utilizar a tecnologia, de apropriar-se dela como elemento de cultura: um contato próximo com a mesma, não apenas como objeto de estudo, objeto de observação, como esta é normalmente apresentada em cursos de informática, mas um contato cotidiano, amplo; uma utilização freqüente, não somente para executar a tarefa solicitada pelo professor, mas para fazer dela os mais variados usos, decifrando-a, entendendo-a, compreendendo suas múltiplas

possibilidades. Este contato, evidentemente, assim como outras oportunidades, está limitado pela questão econômica, posto que implica no acesso material às ferramentas tecnológicas, favorecendo as classes mais abastadas.

Os modos de entretenimento e de socialização de crianças e jovens, especialmente nestas classes, têm na tecnologia seu suporte, a ponto desta constituir, para eles, elementos de identidade: a tecnologia participa do processo de construção da subjetividade, intermedia os muitos modos de socialização dos quais se valem crianças e jovens para estabelecer relacionamentos pessoais e para se relacionar com o mundo.

O entretenimento e a socialização, ainda na infância, são a porta de entrada para o mundo da tecnologia e esta incursão, em geral, é uma incursão sem volta. Na tecnologia residem os anseios, as vontades, os desejos e os sonhos de crianças e jovens contemporâneos. E por intermédio da tecnologia, estes realizarão trocas simbólicas que alimentarão seu imaginário, e farão contato com produções simbólicas que constituirão seu repertório de imagens, de recortes de imagens *do* mundo e *sobre* o mundo. Não seria, então, a inserção da tecnologia no processo de subjetivação, no suporte às trocas simbólicas entre os jovens, na intermediação das relações sociais, na constituição de “janelas para o mundo”, o elemento principal para o desenvolvimento de habilidades cognitivas hoje essenciais ao bom desempenho em um mercado de trabalho intensamente informatizado? De que maneiras se dá esta inserção?

Um dos principais usos da tecnologia entre os jovens e o principal modo de entretenimento mediado por ela é o jogo eletrônico, que faz parte hoje da cultura juvenil, pois é, ele próprio, entretenimento e possibilidade de socialização, e ainda, uma rica produção simbólica capaz de múltiplas influências sobre quem joga. Esta constatação, obtida após a análise de diversas pesquisas (que serão oportunamente citadas e analisadas ao longo deste estudo), leva a outros questionamentos, fundamentais a esta dissertação:

- a) Que trocas simbólicas são estabelecidas por quem joga?
- b) Quais outras influências, além da aproximação entre receptor e meio, da criação de certa intimidade entre usuário e tecnologia, os jogos exercem?
- c) Quais habilidades cognitivas são desenvolvidas por quem joga e como se dá este desenvolvimento?

- d) O quanto tais habilidades vão ao encontro das novas exigências do mercado de trabalho contemporâneo?

Impulsionado pelas inúmeras perguntas formuladas durante tais observações empíricas e sob a perspectiva aqui apresentada, iniciou-se o desenvolvimento desta investigação.

Objetivos

Os objetivos dessa dissertação consistem em responder da forma mais assertiva possível as questões aqui propostas. Espera-se amadurecer o conhecimento científico acerca dos jogos eletrônicos enquanto meio de comunicação, compreendendo as trocas simbólicas implicadas no jogar, bem como a rede de socialização em torno de tais trocas simbólicas. Busca-se, assim, com essa investigação, compreender mais a fundo de que maneiras os jogos eletrônicos inserem-se na vida de crianças e jovens, tendo em vista as particularidades latino-americanas, no que diz respeito a seu sistema educacional, sua conjuntura sócio-econômica e o lugar simbólico no qual a região se insere.

Uma reflexão crítica sobre as influências que os jogos exercem sobre quem joga, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, quanto à formação das identidades culturais e ao exercício profissional deve – espera-se – dar pistas sobre como regular e gerir a relação que a sociedade civil estabelece e estabelecerá com os controversos jogos, tão inerentes à cultura juvenil contemporânea quanto temerosos por seu flerte com a violência e a lógica mercantil. Por fim, pretende-se propor um novo olhar sobre a relação entre os jogos e o campo onde mais há cruzamentos, somas e embates entre os anseios sociais e os jogos: a educação escolar.

Procedimentos metodológicos

Esta investigação constitui-se de uma análise exploratória bibliográfica e da análise de diversas pesquisas qualitativas e quantitativas divulgadas em diferentes publicações. Adotou-se, para o embasamento teórico de cada eixo temático inerente ao tema, o pensamento e a pesquisa de alguns autores, cuja obra reconhecidamente contribuiu e ainda contribui para o desenvolvimento do campo de estudo em questão, constituindo-se de produção acadêmica de incontestável relevância.

Para dar suporte às questões relativas às grandes questões sociais que se impõem na sociedade pós-industrial, foram essenciais as obras de Arendt (2002), Giddens (2000), Bauman (1998, 1999), Levy (1996, 2001), Bettelheim (2004) e Bourdieu (1996). No que tange às questões culturais, de identidade e de inserção na cultura mundializada, utilizou-se especialmente as obras de Williams (1992) e Todorov (1993, 2003), e na busca de um olhar latino-americano para a questão, Martín-Barbero (1987, 2004), Canclini (1980, 2003a, 2003b) e Hall (1997, 2003). Sobre as habilidades cognitivas desenvolvidas pelos jogadores, utilizou-se essencialmente a obra de Alves (2003, 2004, 2005), Mendes (2006), Greensfield (1988) e de Santaella (2004). Com relação à inserção no mercado de trabalho e a economia na era da globalização, foram de grande valia os trabalhos de Castells (1990), Gondim (2002), Cunha (2000), Davenport (1998) e Vattimo (1987). Por fim, o eixo temático da educação e do currículo adotou, como principais referências, os trabalhos de Apple (1989, 2001), Citelli (1997), Morin (1997, 2003a, 2003b), Silva (1994, 1998, 2000) e Silva & Moreira (1995, 2006).

Foram utilizados também dados mais atuais e dinâmicos, obtidos em diversas pesquisas de campo qualitativas e quantitativas, como os dossiês MTV Jovem 3 (2005), MTV Jovem 4 (2008), e painéis realizados pela Sadek Wynberg Milward Brown (2008) que buscaram traçar um perfil do jovem e de sua relação com a tecnologia. A pesquisa Web Shoppers, realizada pelo Ebit (2008), por sua vez, dá um panorama do perfil do internauta no Brasil e o aumento da penetração da internet na população do país nos últimos anos. Notícias de *sites* especializados em jogos e tecnologia, como UOL Jogos, Info Oline e HowStuffWorks, complementam as referências utilizadas por este estudo.

Optou-se por dividir o estudo que se segue em quatro capítulos, sendo que o primeiro deles versará sobre a necessidade de ensinar e sobre os novos desafios impostos a este ofício pelas transformações vivenciadas na contemporaneidade. No segundo capítulo, ganhará espaço a questão das habilidades cognitivas e psicomotoras desenvolvidas por quem joga. No capítulo seguinte, será analisado outro tipo de influência exercida pelo jogo: aquela exercida sobre a formação da subjetividade e da identidade cultural das crianças e jovens. O quarto capítulo tratará do mercado de trabalho, de sua nova configuração, das novas habilidades requeridas e da convergência destas com as habilidades desenvolvidas ao jogar.

Com base nas análises aqui brevemente descritas, serão por fim percorridas conclusões, que abordarão os desdobramentos políticos da nova ordem informacional inaugurada pelo advento

das novas tecnologias da comunicação e da informação, no que tange o tipo de atuação social e política assumida pelos jovens contemporâneos. Por fim, serão feitas considerações finais sobre a pesquisa como um todo: serão retomadas a problemática, as premissas e as questões que nortearam esse estudo, e será feita uma revisão dos objetivos propostos e uma avaliação sobre a assertividade e acuracidade da investigação na busca dos mesmos.

CAPÍTULO 1

A cultura juvenil na contemporaneidade: desafios da educação em tempos de comunicação de massa e tecnocultura

1.1 A criança nasce para o mundo

“A criança nasce para o mundo”, diz Hanna Arendt. A sentença, aparentemente simples, é precisa. É para o mundo, e não para a vida, como propaga muitas vezes o senso comum, que nasce a criança. Ou seja, ela nasce para ser inserida em um tempo e um local específicos, em um sistema lingüístico e cultural pré-determinados, com regras de conduta social ditadas antes de seu nascimento.

Preparar a criança para esta inserção é função primordial da educação, que se torna, portanto, estrutural, necessária, imprescindível, em qualquer sociedade. Qualquer que seja o “mundo” para o qual nasce a criança, é tão necessária quanto natural e inevitável uma atuação educativa que vise preparar a criança para este mundo, e também para, como diz a própria Arendt, proteger a criança do mundo, e o mundo da criança.

O “mundo”, no entanto, nesta concepção de Arendt – o mundo dos homens, a sociedade humana, o universo cultural que aguarda a criança, e não o espaço físico planetário – é um organismo vivo. É diferente em cada sociedade e transforma-se ao longo do tempo. Deste modo, a educação adquire seu aspecto contingencial, que remonta, na realidade, mais propriamente à Pedagogia do que à Educação: *como* educar? Como atuar sobre a criança para inseri-la no sistema lingüístico, cultural e social que a aguarda? O *como* é contingencial e não estrutural. Está, pois, aberto à reflexão e discussão. Reflexão, aliás, que é inevitavelmente constante: se o mundo no qual a criança será inserida está em constante transformação, as formas pelas quais se dará esta inserção também o estarão; precisarão acompanhar as mudanças.

Daí o aforismo freudiano segundo o qual educar (assim como governar e psicanalisar) é ofício impossível. O *telos* é muito distante; atingir plenamente os objetivos da educação (preparar totalmente uma criança para o mundo) é utopia. Mas pode-se torná-la melhor ou pior preparada. Para atingir a melhor forma de fazê-lo em cada sociedade a cada momento histórico, é preciso compreender a distinção entre o impossível e o impraticável: se buscar o objetivo pleno é como caminhar em direção à linha do horizonte, que se afasta a cada passo dado, não buscá-lo é abandonar de vez o bonde da história, é ser deixado para trás em ofício tão essencial. Kilpatrick (apud BRANDÃO, 1995) também aponta para o caráter efêmero da técnica, do *como* educar, em oposição à perene necessidade de fazê-lo: “educar é uma prática

social que visa formar o tipo de sujeito adequado para cada sociedade, em cada momento de seu desenvolvimento histórico”.

Assumindo, com base nos autores citados, a obrigatória efemeridade dos modelos pedagógicos, este estudo não pretende elaborar uma proposta emancipatória, um modelo que supere os atuais, uma alternativa com ares de solução definitiva. Intenciona, ao contrário, dar continuidade a esta reflexão que deve ser permanente, apontando para uma possibilidade, de muitas existentes.

Tendo clara esta distinção entre o caráter estrutural da educação e o contingencial da pedagogia, é objetivo deste trabalho confrontar seu objeto de estudo – os jogos eletrônicos – com ambas as realidades: as maneiras pelas quais atuam sobre a formação do sujeito, na preparação para a inserção social, e as possibilidades de utilização pedagógica dos mesmos, objetivando esta mesma preparação.

As relações dos jogos eletrônicos com a educação são intrínsecas. Primeiro, como qualquer outro “brinquedo”, possuem um papel educativo: permitem à criança antecipar e/ou simular situações de vida. O termo “brinquedo educativo” é redundante e pouco assertivo, porque todo brinquedo o é: o brinquedo permite à criança dirigir um automóvel antes da habilitação; permite ser pai ou mãe antes da puberdade; permite ser médico ou bombeiro, antes da formação profissional; permite, em suma, antecipar situações de vida nas quais vai se espelhar para amadurecer. O que um brinquedo pode ser ou não, mais uma vez, contingencialmente, é pedagógico; pois pode ou não servir a um projeto ou objetivo pedagógico.

Da mesma forma, os jogos eletrônicos são educativos, por mais controvérsia que esta afirmação possa gerar: permitem a vivência deste simulacro, esta antecipação de situações da vida adulta que, ao menos em uma perspectiva psicanalítica, é parte intrínseca da educação, por conduzir a criança no processo de amadurecimento. Muitos jogos não são, porém, pedagógicos, especialmente os de temática violenta – e é onde reside a controvérsia – pois não atendem ao projeto pedagógico da sociedade contemporânea, já tão assolada pela violência.

A atuação dos jogos na educação de crianças e jovens, no entanto, é fato inegável. Muito praticados em nossos dias, inseridos em um contexto de apologia à tecnologia, os jogos eletrônicos fazem parte da vida das crianças e são, muitas vezes, mais presentes que outros meios de comunicação como a televisão. E mais do que fazer parte de suas vidas, fornecem

elementos que compõem o repertório simbólico das crianças, utilizado para atribuir significado ao mundo e mesmo para expressar-se, tornando-se marcas de suas identidades: os jogos influenciam comportamento, moda, vocabulários e fornecem heróis e ídolos. Desta forma, a influência é fato incontestável, independentemente do caráter valorativo desta afirmação (não cabe, neste momento, atribuir valor positivo ou negativo a esta influência). Cabe, no entanto, uma vez assumida sua existência, estudar seus desdobramentos.

Explorada esta questão – a influência que os jogos eletrônicos exercem, queiramos ou não, sobre a juventude latino-americana contemporânea - resta-nos estudar as possibilidades de fazer uso dos jogos eletrônicos como ferramenta pedagógica. É preciso que se pergunte se é possível, útil, desejável ou mesmo necessário adequar os controversos jogos ao projeto pedagógico que se quer pôr em prática. Seria possível utilizar o trânsito facilitado que os jogos encontram entre os jovens para trabalhar pedagogicamente assuntos que figuram nos currículos? Seria desejável, ao invés de simplesmente condenar os jogos por forçar crianças a raciocínios lógico-matemáticos e abstratos e pela violência que supostamente incitam e , apropriar-se deles para propor outras possíveis significações para seus conteúdos? Seria útil a prática dos jogos pela destreza na utilização dos computadores que supostamente conferem? Seria necessário levar à educação institucional a discussão acerca das representações das nacionalidades, especialmente as latino-americanas (na condição de consumidoras, mas não de produtoras) nesses jogos?

Pretende-se, senão responder de forma cabal, ao menos aprofundar as discussões acerca dessas questões, para maior elucidação do assunto. Tais questões, porém, inserem-se na discussão da técnica, do *como* educar. É preciso transportá-las também para a discussão do *por que* educar. Retomando as palavras de Kilpatrick, qual é o tipo adequado de sujeito para a sociedade latino-americana contemporânea? É suficiente que se eduque tecnicamente? A destreza no uso dos computadores e a fluência nas linguagens audiovisuais e interativas, tão importantes pelo aspecto técnico, como ferramentas de trabalho e por conferir acesso à informação, são suficientes para garantir a apropriação da informação e a atribuição de significado à mesma?

Para Bettelheim (2004, p.11-12), a educação deve orientar as crianças na busca por um significado na vida:

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor: com isto, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa.

Sobre esta busca por “significado da vida”, termo tão amplo quanto abstrato, o mesmo Bettelheim (2004, p.12) esclarece:

Para encontrar um significado mais profundo, devemos ser capazes de transcender os limites estreitos de uma existência autocentrada e acreditar que daremos uma contribuição significativa para a vida – senão imediatamente agora, pelo menos em algum tempo futuro.

Fazer algo de significativo implica necessariamente em uma relação mais intrínseca com a sociedade na qual está inserido. É preciso que as ações humanas, hoje engolidas pela lógica e velocidade da sociedade do *time is money*, ganhe outros significados além do fazer pelo produto em si, que em última instância, é produzir pela sobrevivência. É preciso que os indivíduos se tornem “protagonistas culturais”: que tomem as rédeas de seu mundo, e sejam proativos no sentido de “fazer o que precisa ser feito”. É preciso, pois, corrigir o que Arendt (2002) chama de *crise da responsabilidade*: os atores sociais precisam assumir a responsabilidade sobre seus atos; precisam assumir o júbilo do que é bem sucedido, mas também a *mea culpa* pelo que está errado.

Na sociedade contemporânea, segundo Arendt, isso não ocorre. Estamos vivendo uma crise da responsabilidade. Um fator determinante para tal crise seria a queda do senso comum: quando o projeto de modernização, iniciado com o Iluminismo, “seqüestrou o conhecimento e a verdade”, atribuindo como detentora única do conhecimento e da verdade, a ciência, desautorizou o cidadão comum: “se nada sei, o que posso fazer?”.

No caso dos países latino-americanos, há outro fator importante: a colonização. Aqui, o “saber fazer” não foi seqüestrado apenas simbolicamente: foi tomado pela força, ao menos no campo político, nas principais esferas da atuação social. E é Simon Bolívar (1815) quem, em carta aberta (conhecida como Carta da Jamaica), dá seu lúcido testemunho sobre o assunto:

Quanta diferença entre nós! Se nos humilhava com uma conduta que, além de privar-nos dos direitos que nos correspondia, nos deixava em uma espécie de infância permanente com respeito às transações públicas. Se tivéssemos sequer manejado nossos assuntos domésticos em nossa administração interior, conheceríamos o curso dos negócios públicos e seu mecanismo. Gozaríamos também da consideração pessoal que impõe aos olhos do povo certo respeito maquinal, que é tão necessário conservar nas revoluções. Porque eu disse que estávamos privados até da tirania ativa, pois não nos está permitido exercer funções.

Os americanos, no sistema espanhol que está em vigor, e provavelmente com maior força que nunca, não ocupam outro lugar na sociedade que o de servos próprios para o trabalho, e quanto mais o de simples consumidores.

Todorov (1993, 2003), também discorre sobre o “Outro” gerado com a colonização: este ser meio exótico aos olhos de quem coloniza, que se acostumou a ter quem faça por ele – mesmo que de forma opressora, ou equivocada. O colonizado, a quem foram sempre concedidos, em sua atuação social, apenas papéis coadjuvantes, sendo negado sistematicamente o protagonismo, incorporou este padrão de atuação e parece perdido com a liberdade trazida pela independência, e fica na espera de quem assuma os papéis principais e resolva seus problemas.

É por isso que, especialmente na América Latina, ensinar a técnica não basta. Como diz Bettelheim (2004, p.12), “A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”. De que adianta a destreza no uso da máquina se o que se produz com ela nada significa?

A sociedade contemporânea, portanto, precisa de atores principais, de protagonistas. A sociedade colonizada, em especial, precisa se deparar com a realidade de não ter mais quem faça por ela: é preciso que ela se construa. Para isso, há que se mudar a forma de ver o mundo, os significados que atribui a ele, o que implica em uma nova relação com o saber. Para nos tornarmos “responsáveis pelo mundo”, é necessário que os atores deste mundo, por um lado, tenham acesso às “verdades da ciência” e, por outro, que se dêem conta de que a ciência e, num sentido mais amplo, o saber e o conhecimento, é constituída pelos homens. Por homens que se apropriaram destas verdades e se permitiram (ou lhes foi permitido) produzir suas próprias verdades.

Essa constatação nos deixa como desafio um projeto de educação que seja capaz de operar tal mudança. E talvez seja exatamente por esta necessidade se fazer latente, ainda que não se mostre de forma clara a todos, que se fale hoje em outra crise, a *crise da educação*: pode-se não saber exatamente o que, mas é notório que algo está errado no campo da educação. Fica claro que, de alguma forma, a educação não supre as grandes necessidades de nossa era. Mas faz-se aqui, novamente, a ressalva: se o projeto pedagógico carrega em si a semente de sua desconstrução e precisa ser reinventado a cada passo; se é a crise que dita o monótono ritmo de sua dinâmica, que crise é esta que em nossos tempos salta aos olhos? Por que nos alarma?

Trata-se, corre-se aqui o risco de dizer, de uma crise da política educacional. É na esfera política que reside a fonte do ressentimento, o alvo das críticas e o paradoxal alívio da atribuição de culpa. Esta crise das políticas educacionais, intrinsecamente atrelada à crise política de um modo geral, torna evidente a necessidade de uma atuação protagônica. O alarme da crise se dá na população que espera que o governo aja diferente; que espera que os políticos solucionem a crise. Na população que espera, mas não faz. Eis a necessidade de mudar, que nos remete novamente à educação, e nos posiciona, mais uma vez, a operar o ofício do impossível.

1.2 A socialização dos sentidos: a influência dos jogos eletrônicos

Este preâmbulo teve por objetivo expor as duas ordens nas quais se pretende inserir a influência exercida pelos jogos eletrônicos sobre as crianças e jovens: 1) a ordem da realidade – a influência que se dá nos lares e nas *lan houses*, e contribui para a formação do “tipo de sujeito” que se insere hoje na sociedade; 2) a ordem das possibilidades – das possíveis influências que podem exercer os jogos quando inseridos em um projeto pedagógico, visando a formar o “tipo de sujeito” que queremos.

Pontuadas essas questões gerais, faz-se necessário apresentar aqui questões mais específicas: a formação do sujeito é um objeto de estudo bastante complexo e repleto de facetas. “Formar” um sujeito remete à formação de suas habilidades cognitivas; o amadurecimento de suas faculdades afetivo-emocionais; o enriquecimento de sua capacidade de estabelecer laços

sociais; a orientação de sua conduta ética, moral e/ou religiosa; seu treinamento para o exercício de uma profissão e ainda questões identitárias, entre inúmeras outras.

Para este estudo foram eleitos, embora inevitavelmente todas essas questões devam surgir em maior ou menor grau (mesmo porque, são interdependentes), três campos que se considera de especial importância:

1) a formação dos aspectos cognitivos – aspecto que se sobressai pelas particularidades que adquire em nossos tempos, dadas as novas linguagens – audiovisuais, hipertextuais e interativas – que predominam nos meios de comunicação contemporâneos, descontextualizando e fragmentando a informação.

2) questões culturais e identitárias – o que é ser jovem na contemporaneidade? Ou ainda: no contexto da mundialização da cultura e do declínio da identidade constituída no âmbito do nacionalismo, com a perda de autonomia do Estado-nação, o que é ser brasileiro, argentino ou colombiano? O que é ser latino-americano? Como a produção simbólica predominante no cenário mundial (da qual, em geral, a América Latina é expectadora, mas não produtora) responde a essas questões?

3) preparação para o mercado de trabalho – a questão do emprego – e da qualificação para o trabalho - nos países latino-americanos é central para a solução dos nossos principais problemas: a criminalidade crescente, o desenvolvimento econômico da nação, a desigualdade social. O mercado de trabalho contemporâneo, por sua vez, também é profundamente transformado pela “nova ordem mundial”: a informalidade do emprego, a informatização, a internacionalização das relações comerciais, entre outros fatores, alteram profundamente as formas de inserção no mercado e os pré-requisitos necessários a esta inserção.

A forma com que os jogos se relacionam com estas questões, porém, não pode ser estudada de forma simplista; a influência que exercem, não pode ser entendida nos moldes do “emissor/canal/receptor”, posicionando os jogadores como receptores passivos. Os modos de sociabilidade dos receptores devem ser considerados na tentativa de compreender como as mensagens são recebidas, compreendidas, socializadas e re-significadas, ganhando corpo nas identidades dos grupos e dos indivíduos, inserindo-se no imaginário coletivo e influenciando comportamentos. Sobre isso escreveu Maria Ângela Mattos (2004, p.41):

Contrapondo-se ao modelo representacionista, Quéré propõe um novo paradigma, denominado de *praxeológico*, em que a comunicação passa a ser concebida como um processo de organização de perspectivas compartilhadas. Nessa ótica, a comunicação torna-se uma questão de modelagem mútua de um mundo comum em meio a uma ação conjugada, no qual os fatos e as hipóteses (representações de um mundo real pré-definido) tornam-se mutuamente manifestos. Isso não significa, na avaliação do autor, uma concordância de pensamentos e opiniões e nem convergência de pontos de vista, mas sim construção de um lugar a partir do qual os parceiros vão momentaneamente se relacionar com o mundo e organizar suas ações recíprocas.

Há algum tempo já se admite, entre os pesquisadores, que o receio das consequências de longo prazo da massificação da comunicação e a relativa imaturidade das ciências da comunicação, contribuíram para que os estudos deste campo se dirigissem, outrora, em um sentido um tanto mecanicista e maniqueísta, que minimizava o efeito dos "ruídos" e da socialização dos estímulos no processo de comunicação. Gerou-se assim uma imagem de receptor passivo, amplamente influenciável e vítima do mercantilismo da comunicação. Essa imagem tornou-se tão consolidada que resiste fortemente a mudanças e a outras formas de olhar. Em consequência, por muito tempo passou-se a largo da observação dos modos com que os estímulos recebidos são socializados e, neste processo, ganham novos significados.

Novamente Mattos (2004, p.40) expõe com clareza a superação deste modelo:

O modelo informacional que compreende a comunicação como sistema centrado no emissor e amarrado à codificação lógico-simbólica, encontra seu ocaso no contexto atual da emergência da tecnocultura comunicacional, o que nos obriga a transformar profundamente o modo de conceber a comunicação. Nesse contexto, já não é mais possível caracterizar a comunicação como uma ação puramente mecânica, de engenharia de transporte de informação, centrada na cadeia fonte, transmissor, código, canal, receptor, decodificação, ruído, feedback.

Como explicar, por exemplo, em um processo de comunicação linear, as múltiplas reações populares a um beijo homossexual na novela, ou ao último escândalo de corrupção noticiado no Jornal Nacional? Ou ainda, como compreender que as intenções de votos em determinados candidatos esteja dividida em todas as classes sociais e regiões geográficas, desmistificando a idéia de uma identidade coesa por classe ou localidade?

A resposta mais razoável que vem sendo colocada a essas questões é uma visão mais viva e orgânica do processo de comunicação, associada a vertentes dos Estudos Culturais que apresentam, na sociedade moderna, a possibilidade de múltiplas identificações, contingenciais e complexas. Essa perspectiva leva em consideração a socialização dos indivíduos, sua organização em grupos por afinidades e interesses, os outros estímulos que recebem, a influência de familiares, ídolos, amigos e chefes, de líderes comunitários e religiosos.

A importância de se ter em mente essa forma de olhar os receptores de estímulos de comunicação está em não cair na armadilha de superestimar a comunicação de massa como influenciadora direta de comportamento. Não se discute a ampla influência que os meios de comunicação exercem sobre os indivíduos e a vida em sociedade. Mas é preciso ser cauteloso ao tratar esta influência como um processo simples e direto, como se os meios de comunicação possuíssem uma ação capaz de ditar diretamente os códigos de conduta sociais, opiniões pré-estabelecidas e diretrizes de consumo. A grande questão que aqui se coloca não é o quanto a comunicação de massa influencia os indivíduos, mas como essa influência acontece. De modo que este estudo tenta aprofundar um pouco mais a reflexão sobre um aspecto, em especial, do processo: a socialização dos estímulos como facilitadora da re-significação dos mesmos.

1.3 A popularidade dos jogos eletrônicos

O desinteresse crescente da juventude pela educação escolar está ligado a uma falência dos sistemas educacionais – principalmente, mas não apenas, nos países mais pobres, como os da América Latina – e ao sistema simbólico no qual estão inseridos os jovens da atualidade:

A rejeição da educação por muitos jovens tem preocupado educadores de todos os lados: os tecnocratas, por causa de sua disfuncionalidade; a esquerda, por causa das dúvidas de que possa ser vista como resistência fundada em uma alternativa crítica viável. (GILBERT, 1995, p.29)

Mesmo quando tratamos da “falência do sistema escolar”, além da falência da estrutura física em si, decorrentes da precariedade econômica dos países (más condições dos prédios escolares, poucos, mal-remunerados e mal-formados professores, por exemplo), faz-se referência ao sistema simbólico da atualidade, pois parte substancial desta falência se dá no que pertence ao currículo, colocado em cheque exatamente pelo novo sistema de circulação de produções simbólicas contemporâneo.

Para Rob Gilbert (1995, p.29), “problemas curriculares, particularmente, podem ser vistos como a luta de um estabelecimento adulto, seja intelectual, político ou moral, para impor uma visão de mundo coerente ao jovem”. Na atualidade, porém, tamanha é a circulação das produções simbólicas e tão facilitado é o acesso a ela que os educandos, ao serem inseridos no sistema escolar, já possuem uma relativamente bem formada visão de mundo. Uma visão dada pelo prisma da comunicação de massa, formada por recortes feitos pela lógica do capital, mas, ainda assim, uma imagem bem formada – ainda que dificilmente possa ser considerada “coerente” pelos educadores - e viva no imaginário. As produções simbólicas extra-escolares, no entanto, ao contrário das curriculares, embora sejam também elaboradas de adultos para jovens, têm como elemento constituinte o domínio sobre o que Nikolas Rose chama de “regimes de verdade instalados pelo conhecimento da subjetividade” (ROSE, 1998, p.34).

Rose trata dos novos conhecimentos acerca da subjetividade humana que permitem, em meio ao caos da comunicação fragmentária da atualidade, conduzir, ou ao menos influenciar a condução do comportamento humano. No caso das produções simbólicas marcadas pelo liberalismo econômico, esta tentativa de condução é feita, para atender aos interesses do capital, pelo marketing, à medida que este se utiliza da psicologia, semiótica e estudos sociais (especialmente munidos de informações obtidas por meio de pesquisas e recenseamentos) para oferecer ao público-alvo produções simbólicas que atendam a suas necessidades e anseios.

A produção simbólica destinada aos jovens, assim, ainda que elaborada, de maneira geral, por adultos, tem sua eficiência ampliada diariamente, pelo “conhecimento da subjetividade” dos jovens. Assim sendo, o currículo escolar é apresentado ao jovem como mais uma produção simbólica a ser acrescentada a tantas outras que os impactam diariamente, sendo que esta produção, por sua vez, não visa “atender aos anseios do público”, e sim, atender aos objetivos de um projeto pedagógico que, muitas vezes, englobam “neutralizar o barbarismo” das produções simbólicas de mercado.

O currículo escolar, ao tentar dar ao jovem “uma visão de mundo coerente”, tenta “impor ordem ao caos” da fragmentariedade contemporânea. O currículo escolar, portanto,

a medida em que o pós-modernismo desafia premissas convencionais sobre conhecimento, moralidade e subjetividade, levanta questões fundamentais sobre os elementos essenciais do pensamento educacional moderno. A educação de massa, em suas recentes formas, tem sido um projeto modernista por excelência, com sua ênfase na racionalidade, na autonomia individual e no ego unificado, em histórias nacionais, na organização hierárquica e no progresso. (GILBERT, 1995, p.29)

No entanto, as novas culturas pós-modernas refletem exatamente a inadequação do projeto modernista aos tempos atuais, em que o rural sobrevive no urbano, o local sobrevive no global e o tradicional, no moderno, gerando manifestações culturais “híbridas”, não-territoriais e multimidiáticas:

Uma característica dos estilos pós-modernistas é que são, arquetipicamente, os estilos de vida do jovem – cinema, televisão, MTV, moda, rock, dança: formas culturais que são os canais expressivos de uma geração. Os educadores ignoram este mundo por sua conta e risco (GILBERT, 1995, p.29-30)

O risco em ignorar este mundo está se mostrando uma ameaça real, que passa pela inadequação das políticas educacionais em vigor aos nossos tempos, e consolida-se no desinteresse crescente dos jovens pela educação escolar. Tais manifestações culturais, no entanto, constituem o cerne da identidade juvenil contemporânea, e a essência das formas de expressão dos jovens. Interessante notar, porém, que mesmo na passagem de Gilbert que faz referência à necessidade de reconhecimento de tais expressões culturais que marcam a identidade juvenil na atualidade, não é citada a manifestação que seguramente figura entre as principais: o jogo eletrônico.

Muitas vezes esquecido quando o assunto são as manifestações culturais juvenis – seja por não ser, freqüentemente, reconhecido como manifestação cultural, seja por sua ausência nas grandes mídias – o jogo eletrônico figura hoje entre as principais opções de lazer da juventude e compete – com eficiência notável – pelo tempo do jovem, com outros meios de comunicação reconhecidamente populares, como a televisão. Embora não exista qualquer risco em fazer tais afirmações sobre a popularidade dos jogos, é difícil corroborá-las com

dados confiáveis. Primeiro, porque os estudos de mercado e perfil de consumo dos jogos são muito poucos; segundo, porque são extremamente imprecisos. Tal imprecisão surge no exato momento em que o jogo eletrônico ganha novo impulso rumo à popularidade e à presença maciça nos lares, especialmente os habitados por crianças e jovens: o momento em que este não depende mais, necessariamente de um suporte tecnológico e um formato de mídia específicos (o console de *videogame* e os cartuchos), assumindo mídias utilizados por outros aparelhos eletrônicos, como o CD e o DVD, e podendo ser rodados em computadores.

Essa passagem revolucionou a distribuição dos jogos pelos lares, primeiro por que, à medida que os jogos podem ser praticados em computadores, aparelho eletrônico muito mais “necessário” que os “supérfluos” consoles, estes passam a estar potencialmente presentes em muito mais lares, pois deixa de ser necessária a aquisição de um console que tem como única finalidade, jogar, ao passo que os computadores, de uso múltiplo, mesmo quando adquirido para outros fins, podem ser utilizados para jogar. Em segundo lugar, podemos apontar a facilidade de reprodução nas mídias utilizadas pelo computador e pelos consoles modernos (CDs e DVDs). Estes formatos de mídia, ao contrário dos antigos cartuchos, podem ser reproduzidos por qualquer um que possua um computador com gravador de DVD, acessório bastante comum aos computadores, que custa, em média, U\$25¹.

Com a reprodução facilitada e barateada, um usuário de computador, mesmo sem investir dinheiro em um console, tem acesso a cópias fiéis de jogos por um custo que vai de U\$3 a U\$10 nos centros urbanos latino-americanos. Embora, evidentemente, a prática de comercializar cópias de jogos fira as leis de direitos autorais, caracterizando-se o crime que é popularmente conhecido por “pirataria”, esta é uma prática bastante comum em todos os países da América Latina, região em quem o controle deste tipo de comercialização é bastante fraco e ineficaz, quando não inexistente.

É justamente a pirataria, por sua ampla penetração nos mercados latino-americanos, que torna as estatísticas do mercado de jogos eletrônicos tão imprecisas. Mendes (2006, p.43), cita dados da pesquisa Marketing Analysis Brasil, sobre o mercado de jogos eletrônicos brasileiro:

Por intermédio de uma dessas pesquisas, realizada em 2002, sabemos que nos lares brasileiros “o videogame predomina sobre outros bens de lazer

¹ Fontes: Ebay (<http://www.ebay.com.br>), Buscapé Brasil (<http://www.buscapede.com.br>) e Buscapé Argentina (<http://www.buscapede.com.ar>).

tecnológico (...). Enquanto a presença de outros itens [DVD, TV a cabo, câmera digital, MP3, palmtop e home theater] (...) é inferior a 7%, o videogame está presente em pouco mais de 11% deles. Sabemos também que “a maioria dos que acessam a rede mundial de computadores para jogar (...) o faz em casa (42%), no trabalho (27%) ou em casa de amigos (15%).

Já decorrem, da realização da pesquisa, seis anos, o que leva a crer que a penetração dos *videogames* (bem como dos outros itens de lazer tecnológico) seja hoje consideravelmente maior, levada em conta a rápida redução de preços de produtos de tecnologia no mundo inteiro, que culmina em sua popularização. Além disso, a pesquisa aponta para a presença, em mais de 11% dos lares brasileiros, do *videogame*, ou seja, somente o formato console. Se considerarmos que a presença de computadores é provavelmente muito maior que a de consoles, e que todo computador é um *videogame* em potencial, a penetração dos jogos atinge outro patamar. E, ainda assim, estaremos tratando dos dois aparelhos eletrônicos que dão suporte às formas mais elaboradas de jogos, com produção simbólica mais complexa e desenvolvida, mas não a totalidade dos formatos de jogos presentes nos lares. É preciso que se leve em conta que os jogos eletrônicos estão presentes hoje no palmtop, nos aparelhos celulares, mini games, e até alguns modelos de MP3 players e relógios.

Mendes (2006, p.15) cita ainda outros dados que ajudam a dimensionar a penetração dos jogos, a despeito de suas imprecisões:

Dados de 1998 mostram o consumo de 2,8 milhões de jogos no Brasil (Superinteressante, 2003) (...). Em 2000, pela primeira vez em aproximadamente 25 anos de história dos games como produtos de consumo, os lançamentos de títulos de jogos e de videogames rivalizaram (em glamour, por parte dos fãs e da imprensa; em valores econômicos, pela quantidade de unidades vendidas) com as estréias de filmes da indústria cinematográfica estadunidense (Notícias do Brasil, 2001). Em 2002, estima-se que essa indústria tenha movimentado pelo mundo mais de 31 bilhões de dólares (Normand, 2003). Nos Estados Unidos, de 2003 para cá, é uma indústria que vem crescendo em média 8% ao ano.

A participação da América Latina no consumo dos jogos, por sua vez, é relativamente pequena. A instabilidade econômica e a baixa renda, aliadas aos altos impostos de importação que incidem sobre os jogos, reduz drasticamente a acessibilidade econômica aos mesmos. O console Nintendo Wii, por exemplo, é vendido nos EUA por U\$249 mas, no Brasil, incidem

sobre o produto 257% de impostos, que fazem com que sua venda em territórios nacionais sejam feitas pelo valor de R\$1.999 (WII BRASIL, 2008). Por outro lado, a falta de rigor na fiscalização da pirataria e a informalidade do mercado, tornam o acesso às cópias ilegais bastante amplo e facilitado, de modo que, superada a barreira econômica à aquisição do console (optando-se, por exemplo, pelo jogo de computador), o acesso aos jogos é facilitado. Assim sendo, a penetração dos jogos na região, embora seja expressiva em termos simbólicos, é bastante restrita em termos mercadológicos. Mesmo assim, a Nintendo, grande produtora japonesa de jogos eletrônicos

registrou um "crescimento fenomenal" na América Latina ao longo dos últimos anos, e pretende continuar investindo na região que, conforme acrescentou o executivo [Reggie Fils-Aime, presidente da Nintendo of America], apresenta-se como um mercado "muito importante para os videogames" tendo em vista seu "potencial econômico de longo prazo".

Bill van Zyll, que comanda as operações da Nintendo na América Latina, disse que a expectativa é que o mercado de videogames da região possa movimentar cerca de dois bilhões de dólares este ano. (MEIO E MENSAGEM², 2008)

A importância dada aos jogos e à tecnologia pelos jovens, tanto como entretenimento quanto como meio de expressão e constituinte de identidade, também impressiona, e é apontada por pesquisas realizadas pela Milward Brown (2008) e pela Associação Européia de Publicidade Interativa – EIAA (2007), na sigla em inglês.

A pesquisa da EIAA sobre hábitos de uso e consumo de tecnologia aponta que o computador com acesso à internet já desbanca a televisão no *ranking* de mídias mais populares, apontando uma tendência mundial. Dos cerca de 170 milhões de internautas europeus, revela a mesma pesquisa, 80% utilizam conexão de banda larga¹. Embora a pesquisa tenha entrevistado somente jovens europeus, os dados disponíveis sobre os usuários latino-americanos mostram que as diferenças de hábitos de uso, que são grandes, devem-se essencialmente à inacessibilidade a computadores e acesso à internet por conta das baixas rendas e dos altos preços para estes produtos e serviços na região. À medida que os computadores e o acesso à internet barateiam, os perfis dos usuários vão se aproximando dos Europeus.

² Disponível em http://www.meioemensagem.com.br/novomm/br/ultimas_conteudo/?Nintendo_aposta_no_mercado_latino_americano, acesso em 25/08/2008 às 1:46

Uma pesquisa realizada pela empresa brasileira E-bit (2008), por exemplo, demonstra como o acesso à internet vai sendo ampliado à população de menor escolaridade – conseqüentemente, de menor renda - ao longo do tempo. Embora o percentual de acesso à internet via banda larga seja inferior aos 80% europeus, a evolução do acesso à internet nas classes de menor renda indica que o principal fator para esta inferioridade percentual é o fator econômico.

A mesma pesquisa da EIAA aponta que entre os principais motivos para a grande busca por bandas largas na Europa estão o *download* de músicas e filmes e a possibilidade de jogar *online*.

De fato, uma pesquisa realizada pela Sadek Wynberg Milward Brown (2008) sobre a relação entre crianças e tecnologia concluiu que quando o objetivo de estar conectado é diversão (a pesquisa apontou que as crianças conectam-se também para se comunicar com amigos, buscar informações e ouvir música), 97% dos entrevistados optam por, entre outras coisas, jogar. Esta pesquisa contou com a participação de mais de sete mil crianças entre oito e 14 anos, de 12 países diferentes, todas com acesso a alta tecnologia, e utilizou-se de pesquisa qualitativa (grupos de discussão e estudos etnográficos) e quantitativa (600 crianças em cada um dos 12 países pesquisados). Segundo a mesma pesquisa, 83% das crianças pesquisadas concordam com a afirmação: “é mais divertido jogar contra pessoas reais do que contra o computador”.

Os jogadores costumazes de determinados jogos criam redes sociais, no ambiente virtual, que se baseiam, freqüentemente, na habilidade que os colegas apresentam ao jogar. Como diversos jogos necessitam de ações colaborativas para que os objetivos sejam atingidos (jogando times contra times, e não um contra um), os mais habilidosos tornam-se populares, “disputados” entre as equipes, que os querem entre seus integrantes. Os pouco habilidosos, por sua vez, encontram muita dificuldade para serem aceitos nas boas equipes, tendo constantemente que demonstrar seu valor, e aproveitar qualquer oportunidade para fazê-lo.

E, embora esses grupos se formem no ambiente virtual, bem como esta busca por aceitação, nada disso se dá ao acaso. À medida que os jogadores vão reconhecendo os personagens virtuais que desempenham bem, articulam-se formando equipes que pretendem que sejam imbatíveis, e marcam encontros virtuais nos servidores dos jogos que praticam, para que possam jogar na mesma equipe. Essas equipes, muitas vezes, são mistas, compostas por jogadores que se conhecem pessoalmente – colegas de turma, amigos, vizinhos – e outros que conhecem apenas no ambiente virtual, que podem ser até mesmo de outros países e falar

outros idiomas. Desta forma é possível, portanto, estabelecer até mesmo vínculos entre os jogos e as relações sociais de quem joga (na internet e no mundo real).

De fato, para as crianças contemporâneas, as chamadas “nativas digitais”, não existe esta distinção entre amigos reais e virtuais. A já citada pesquisa da Sadek Wynberg Millward Brown fez, para seu grupo de pesquisa, três afirmações sobre fatores que seriam importantes para a geração digital ao estabelecer uma amizade. Quando afirmado que “amigo precisa ser alguém com quem eu consiga me comunicar facilmente por MSN, internet ou telefone”, os pesquisadores obtiveram 60% de concordância. Por outro lado, a afirmação de que “amigo precisa ser alguém com quem eu fale cara a cara”, obteve a concordância de 48% dos entrevistados. Esses dados são muito interessantes por mostrarem que embora os jovens dêem importância às relações sociais feitas por intermédio da tecnologia, essas relações não substituíram as amizades “reais”, o relacionamento feito pessoalmente, como se chegara a alardear, outrora, que ocorreria; o contato pessoal ainda é muito valorizado. No entanto, embora boa parte dos jovens procure amigos com quem possam se relacionar pessoalmente, esses amigos precisam também, para a maioria, estar disponíveis nos meios tecnológicos de contato, como o MSN. A tecnologia assume, desta forma, o papel ser um dos ingredientes constituintes do que significa hoje, “ser amigo”. Outros dados da pesquisa que corroboram estas conclusões apontam que 87% dos entrevistados afirmam que os *sites* de relacionamento fazem-nos se sentir mais próximos dos amigos e 45% acreditam que o MSN ajuda a conhecer melhor os amigos.

A pesquisa da Sadek Wynberg Millward Brown aponta, na realidade, que os anseios, sonhos e desejos das crianças digitais não são diferentes dos das gerações anteriores. A tecnologia apresenta-se para esta geração, simplesmente, como uma ferramenta para perseguir esses objetivos. A pesquisa traçou, para ilustrar essa paridade, um comparativo entre comportamentos infantis das gerações anteriores e seu paralelo entre as crianças “antenas”: segundo a pesquisa, a necessidade de expressar os sentimentos que, em 1987, era canalizada para o diário, hoje persiste, encontrando vazão no You Tube, nos *sites* de relacionamento e nos *blogs*. A recomendação “não fale com estranhos”, hoje é traduzida para “não adicione estranhos a seu MSN”, e assim por diante. De forma análoga, os jogos e brincadeiras infantis com os quais as crianças se divertiam e interagiam entre si, agora são eletrônicos; mas os jogadores, conforme apontou a pesquisa, continuam a valorizar a interação com os outros. A natureza do que significa “ser jovem”, portanto, não são alteradas pelas tecnologias disponíveis hoje. As formas de se identificar quem é jovem, o que pertence ao universo

juvenil e de se expressar na juventude, no entanto, passam necessariamente pela tecnologia, a partir do momento que se tem acesso a ela.

Sob a luz lançada por essas pesquisas, e levando-se em consideração que os dados sobre o mercado de jogos desprezam a enorme fatia do mercado sob domínio da pirataria, tem-se uma dimensão, ainda que grosseiramente estimada, da amplitude da influência e da presença dos jogos sobre os jogos e de algumas das particularidades da América Latina.

CAPÍTULO 2

Comunicação, mídias interativas e educação: as habilidades psicomotoras e cognitivas desenvolvidas por quem joga

2.1 Jogos e aprendizagens

Quando se reflete sobre possíveis aprendizagens desenvolvidas por quem joga, a primeira relação que parece evidente é a que ocorre, durante as partidas, entre mente e movimentos, a coordenação entre raciocínio e ação. Para alguém não habituado a jogar, a habilidade com que certos jogadores manuseiam mecanismos com mais de uma dúzia de botões e diferentes aparatos de controle (botões, bastões de movimentar, volantes de automóvel, pistolas, teclados e *mouses*, entre outros) impressiona, assim como a fácil compreensão da linguagem dos jogos. Em jogos de ritmo frenético, com dezenas de personagens aparecendo simultaneamente na tela, diálogos sendo travados com os demais jogadores (seja oralmente ou por escrito), bem como mensagens de outros personagens controlados pela máquina e de um narrador, é difícil compreender como um hábil jogador consegue se localizar e saber o que deve ser feito. Como saber quem é aliado e quem é inimigo; que objetos são úteis e quais nocivos; quem está falando o que. Pergunta-se com frequência como é possível aprender a operar a máquina com tamanha habilidade e estabelecer com ela – ou com outras pessoas por seu intermédio – trocas simbólicas tão eficazes.

A verossimilhança dos jogos mais modernos, por sua vez, também leva ao menos os mais otimistas a crerem no potencial de aprendizado para quem joga sobre o tema de cada um dos jogos. Embora uma parte considerável dos jogos retrate violência gratuita, a amplitude de temas é bastante grande e muitos deles aproximam-se dos temas que compõem currículos escolares e projetos pedagógicos, ou outros temas importantes de serem apresentados ao jovem. O potencial dos jogos para certos tipos de treinamento, aliás, já foi descoberto e bastante explorado em diversas áreas, mas ainda encontra grandes resistências na educação escolar. De qualquer maneira, a investigação das aprendizagens inerentes aos jogos merece ser aprofundada em três direções principais: 1) que aprendizados podem ser desenvolvidos utilizando-se jogos eletrônicos educacionais, ou seja, produzidos especialmente para atender a certos objetivos pedagógicos; 2) que aprendizados são naturalmente desenvolvidos por quem joga livremente e 3) que aprendizados podem ser desenvolvidos quando apropriados jogos eletrônicos de entretenimento por um projeto pedagógico, utilizando-os como instrumento de ensino para um fim específico.

2.2 Jogos educacionais

A linguagem lúdica e envolvente dos jogos, pelo interesse que desperta e o nível de atenção que alcança nos jogadores, já têm reconhecido seu potencial educacional e sua eficiência no desenvolvimento das habilidades psicomotoras, de certos tipos de trocas simbólicas, da cooperação com o grupo e do espírito de liderança. Este reconhecimento, aliás, data de antes do advento dos jogos eletrônicos, posto que a maioria das habilidades e competências desenvolvidas com os jogos deve este desenvolvimento à linguagem e aos tipos de troca simbólica efetuados ao jogar, e não ao suporte tecnológico em si.

A versão eletrônica do jogar, no entanto, trouxe algumas novidades que se somaram à linguagem do jogo, ampliando seu potencial educativo, considerado o contexto tecnocultural da sociedade contemporânea. Primeiro, a habilidade no controle da máquina, no entendimento de sua interface gráfica e linguagem interativa e na coordenação entre pensamento e ação, é interessante à medida que estas mesmas habilidades são necessárias na utilização de boa parte das ferramentas de trabalho atuais, que são programas de computador, ou máquinas e processos controlados por programas. Em segundo lugar, tem-se que, pela qualidade da simulação (qualidade sonora e imagética, especialmente, gerando incrível verossimilhança dos objetos, cenários e personagens representados), a imersão, o desligamento do mundo exterior e o nível de atenção alcançado, aumentaram drasticamente.

O nível de atenção é tamanho que alguns jogos eletrônicos estão sendo utilizados pela medicina no controle da dor, em tratamentos dolorosos nos quais anestésicos e analgésicos farmacológicos não surtem efeito. Um exemplo é o tratamento de queimados realizados em alguns hospitais estadunidenses. Após a cicatrização das queimaduras, os pacientes são submetidos a um trabalho de fisioterapia que consiste em flexionar e esticar os membros afetados, em uma tentativa de recuperar a elasticidade da pele queimada. O tratamento é terrivelmente doloroso, e não há analgésico capaz de controlar tal dor; os anestésicos, por outro lado, não podem ser utilizados porque é necessário que o paciente, no momento da fisioterapia, tenha todas as sensações da área queimada para executar os movimentos corretamente e para recuperar, além dos movimentos, a própria sensibilidade perdida. Em um tratamento pioneiro, no entanto, alguns hospitais estadunidenses estão utilizando jogos eletrônicos no controle da dor durante este tratamento. Os pacientes que são submetidos a tal fisioterapia utilizam óculos especiais, cujas lentes são ecrãs nos quais são projetados os jogos.

Com esta técnica, a visão do paciente fica bloqueada ao mundo exterior, enxergando somente os jogos e, enquanto o paciente joga utilizando a mão direita, por exemplo, o fisioterapeuta faz repetidas vezes o doloroso movimento de flexionar e esticar seu braço esquerdo, bastante comprometido por queimaduras. O envolvimento do paciente com o jogo, no entanto, é tamanho, que este quase não sente dor (Medicina Extraordinária, 2008, documentário).

Este grau de atenção e envolvimento é também bastante útil quando a tarefa é ensinar. A temática dos jogos e a lógica de mercado que seleciona essas temáticas, porém, muitas vezes gera desconfiança e incômodo. Mas jogos desenvolvidos especificamente para a educação, atendendo a necessidades específicas de determinados projetos pedagógicos, porém, são cada vez mais bem-vindos, e sua utilização está sendo paulatinamente ampliada.

Um dos exemplos mais clássicos da utilização dos jogos em treinamentos específicos é o dos simuladores, especialmente - mas não apenas - os de vôo. Situações de trabalho que envolvem riscos aos profissionais e a terceiros, de um modo geral, beneficiam-se da possibilidade de treinar por simulação, reproduzindo as ações que envolveriam perigo sem, no entanto, ter de lidar com as conseqüências reais potencialmente desastrosas. Desta forma, trabalhadores de usinas nucleares costumam ser treinados por intermédio de simuladores dos controles das usinas, assim como pilotos de submarinos e de aviões comerciais e militares, como atesta Tori (2005, p1): “quanto aos jogos eletrônicos, um dos exemplos mais tradicionais, o simulador de vôo, é reconhecido hoje como um recurso fundamental no treinamento de pilotos de jatos comerciais”.

Bens materiais também estão sendo cada vez mais protegidos de erros humanos no processo de treinamento, utilizando-se simuladores para evitar tais conseqüências; é o caso dos simuladores de bolsas de valores e fundos de investimentos e dos jogos empresariais. Nos primeiros, os jogadores recebem uma dada quantia de “dinheiro virtual” para aplicar na bolsa e em fundos de investimento, da maneira que considerar mais adequada. Dia a dia, os jogadores acompanham o ganho ou perda de capital, que acontece à medida que ações da bolsa sobem ou descem, que taxas de juros são reduzidas ou aumentadas. Os índices de ajustes utilizados no jogo são reais, acompanhando o sobe e desce das bolsas de valores a cada dia. A simulação, neste caso, é totalmente fiel, e o jogador consegue saber se, caso ele estivesse investindo dinheiro real, lucraria ou teria prejuízo. Durante o treinamento, porém, não houve qualquer risco de perda de capital. Os principais simuladores de bolsa de valores

estão disponíveis *online*. No Brasil, pode-se citar o simulador da Folhainvest³, *site* de economia do jornal Folha de São Paulo, e o Investidor Virtual; há ainda os argentinos Dymenstein⁴ e o Invertionline⁵, e o mexicano Banamex⁶, para dar somente alguns exemplos de simuladores latino-americanos.

Os jogos empresariais funcionam de maneira análoga. Cada jogador ou cada grupo de jogador recebe uma “empresa virtual” para administrar, e um conjunto de indicadores sobre sua situação financeira. Receitas e despesas detalhadas por setor, departamento e atividade, portfólio de produtos, dados do mercado, etc. As decisões tomadas quanto ao rumo dos negócios terão impacto diário nesses indicadores, melhorando-os, culminando em crescimento da participação de mercado e maximização dos lucros, ou tornando-os piores, gerando prejuízos e até mesmo falência. Esses jogos são uma ótima oportunidade para fazer experiências administrativas sem comprometer patrimônios reais.

A variedade de temas disponíveis, ou possíveis de serem desenvolvidos, permite que os jogos atendam a qualquer projeto pedagógico. E não são apenas os jogos de entretenimento que causam desconfiança quando se reflete sobre sua atuação educativa; mesmo jogos desenvolvidos especialmente para ensinar algo ou treinar, podem ser de orientação ética duvidosa. Embora os jogos violentos e de guerra, por exemplo, sejam vistos como um desfavor aos objetivos educativos de um modo geral, mesmo eles podem atender a certas demandas educacionais específicas, se um dos objetivos educacionais de determinada sociedade for a preparação para situações beligerantes, ou a formação de uma opinião pública favorável a certo conflito militar. Este é o caso do jogo America’s Army, “que o próprio exército americano criou e distribui gratuitamente” (TORI, 2005, p.1), em uma tentativa de conquistar o apoio da opinião pública às ações militares estadunidenses no Oriente Médio.

O exemplo do America’s Army, aliás, confunde um tanto as barreiras entre os jogos de entretenimento, feitos com o objetivo única e exclusivamente de vender, e os jogos de treinamento, que possui objetivos pedagógicos. Se a temática do America’s Army é a guerra, como tantos outros jogos de entretenimento, o que o diferencia como jogo de treinamento, frente aos jogos de entretenimento que tem a guerra como tema⁷? Algumas vezes, a

³ <http://folhainvest.folha.com.br/>

⁴ <http://www.dymenstein.com>

⁵ <http://www.invertionline.com/juego/default.asp>

⁶ <https://accigame.banamex.com.mx/index.shtml>

⁷ Paracitar apenas alguns dos mais conhecidos e dar uma noção da popularidade deste tema: Battlefield: Bad Company, Battlefield Vietnam, Battlefield 1942, Battelfield 2, Battlefield 2: Secret Weapons of WWII,

abordagem que se dá ao tema é cuidadosamente escolhida para atender aos propósitos de treinamento. Em outros casos, não há qualquer diferença; jogos comerciais, ou de entretenimento, podem perfeitamente ser utilizados para treinamento ou educação, se seu tema coincidir com os objetivos educativos almejados. Na realidade,

o triângulo simulação, jogos e treinamento possui relacionamentos muito mais íntimos do que possa parecer num primeiro momento. Assim como simuladores profissionais podem migrar para o mercado de entretenimento, da mesma maneira os jogos podem ser adaptados para uso em treinamento. E com o crescimento do mercado de videogames e conseqüente aumento da qualidade, realismo e sofisticação desses produtos, têm-se à disposição um fabuloso arsenal para aplicação na formação de recursos humanos. (TORI, 2005, p.2)

O America's Army é de fato um jogo de guerra bastante similar a outros jogos disponíveis para entretenimento, mas que está imbuído de uma clara mensagem ideológica. O reforço da idéia de bem contra mal, de que os Estados Unidos representam a modernidade, a liberdade e a democracia, contra o que é arcaico, subdesenvolvido, tirano e repleto de “forças do mal” é bastante claro. Segundo a opinião de um usuário no *site* Super Downloads⁸ (um dos que oferecem o download gratuito do jogo):

O jogo é muito bom. Ótimos gráficos, sons de primeira, jogabilidade idem. Não importa para qual lado estiver jogando, vc. e seu time SEMPRE serão soldados americanos, e os inimigos, terroristas. Isso faz parte, como outras coisinhas do jogo, do método de lavagem cerebral americana, que na verdade pouco conta para quem quer se divertir jogando. Só tem um detalhe: esqueça

Battlefield 2: Armored Fury, Battlefield 2: Euro Forces, Battlefield 2: Special Forces, Call of Duty, Call of Duty: World at War, Call of Duty: United Offensive, Call of Duty 2, 3 e 4, Medal of Honor: Airborne, Medal of Honor: Allied Assault, Medal of Honor: Breakthrough, Medal of Honor: Pacific Assault, Medal of Honor: Pearlhead, Sniper Elite, retratam guerras modernas; Age of Empires, Age of Empires II, Age of Empires II: The Conquerors, Age of Empires III, Age of Empires III: The Asian Dynasties, Age of Empires III: The WarChiefs, Shogun: Total War, Medieval e Medieval II: Total War e Medieval II: Total War Kingdoms, são alguns dos mais populares a retratarem guerras medievais; há ainda os de guerras futuristas e/ou espaciais, como o Starcraft e os diversos títulos das séries Star Wars e Star Trek: Legacy, Star Trek: Elite Force I e II, Star Trek: Borg Assimilator, Star Trek: Starfleet Command I, II e III e Star Trek DS9: Dominion War, e, por fim, os de guerras mitológicas, como o Age of Mithology e o Age of Mithology: The Titans, a série O Senhor dos Anéis (Lord of the Rings: Battle for the Middle-Earth, Conquest, The Return of the King, The Two Towers, The White Council, War of the Ring), WarCraft I, II, III e WarCraft III: The Frozen Throne, entre muitos outros.

⁸ Disponível em [http://superdownloads.uol.com.br/download/102/americas-army-special-forces-\(direct-action\)/reviews-usuarios.html](http://superdownloads.uol.com.br/download/102/americas-army-special-forces-(direct-action)/reviews-usuarios.html), acesso em 31/08/2008 às 2h43

CS, Quake, Warrock, e outros títulos de FPS⁹ que se assemelham. Este é realista, amigo. Tem que ter ESTRATÉGIA, saber se movimentar; um tiro e já era... nada de ícones dizendo "este é amigo", o que lhe permite matar companheiros com facilidade, caso não preste muita atenção. Os bastante dedicados, o que não é o meu caso, se enquadram entre os melhores jogadores de FPS que já vi. Definitivamente, devido ao seu grau de dificuldade, é um "ame-o ou deixe-o". Uma dica: jogue com fones, e fique em um mapa apenas, até começar a aprender. E muita calma. Abraços.

A preocupação com a verossimilhança, relatada pelo usuário, e a clara opção por imprimir um cunho ideológico ao jogo denotam a intencionalidade por trás da produção; a distribuição gratuita e a autoria governamental, também tornam evidente que não se trata de um jogo “de mercado”; embora seja utilizado para o entretenimento, a diversão camufla – apesar de não cumprir muito bem este papel – o objetivo real: resgatar a popularidade da política bélica estadunidense, e gerar nos jovens o gosto pela guerra, a cultura do exército, noções de seu funcionamento e empatia com suas causas.

As dúvidas éticas e morais que acometem quem se depara com a parceria entre jogos e educação, portanto, em nada tem a ver com o desenvolvimento de jogos especialmente para uso educativo, ou com a utilização de jogos de entretenimento para o ensino. Mesmo no primeiro caso – em geral, mais facilmente aceito - como visto no caso do America’s Army, é possível que o desenvolvimento do jogo para educar não o exima da desconfiança quanto a seus propósitos. É evidente que o termo “educar” é empregado aqui de maneira bastante livre e ampla. Mesmo na beligerante sociedade estadunidense da gestão Bush, não se ousou utilizar America’s Army na escola, como parte de um projeto de educação formal. Trata-se mais de propaganda ideológica do que de educação propriamente dita; no entanto, se considerarmos que o projeto por trás do jogo intencionava a “formação de um determinado tipo de sujeito” que, ao menos na visão do governo Bush, seria o “tipo de sujeito adequado à sociedade estadunidense atual”, notaremos que se trata de um projeto que objetiva uma mudança comportamental para formar atores sociais “desejáveis” do ponto de vista oficial, ou governamental; o que certamente figura entre os principais objetivos das políticas educacionais. Trata-se, no mínimo, de formação de recursos humanos (no caso, recursos humanos necessários a uma sociedade em guerra). Recursos humanos prontos a apoiar as

⁹ First-Person-Shooter, ou “jogo de tiro em primeira pessoa”. São um tipo bastante popular de jogo, que se baseia em sobreviver e matar inimigos com arma de fogo, em “primeira pessoa”, ou seja, o jogador “encarna” um personagem, enxergando o jogo pelo ponto de vista deste personagem, como se assumisse eu corpo.

decisões governamentais de sua sociedade ou ainda, a exemplo dos pilotos de jatos comerciais, bem treinados neste simulador de guerra, a exercer profissões militares.

A utilização de jogos de entretenimento na educação, por sua vez, é bastante prolífera, mas depende da superação das imagens pré-concebidas dos jogos, que normalmente refletem uma forma de entretenimento nociva à educação, e um conhecimento mais aprofundado da variedade de seus temas. Tais jogos podem ser utilizados em projetos pedagógicos com muito mais assertividade e compromisso ético do que certos jogos desenvolvidos especialmente para educar e que, supostamente, atendem a objetivos mais nobres que o de mercado. A seção 2.4 deste estudo aprofundará a reflexão sobre a possibilidade de apropriação de jogos de entretenimento para a educação.

2.3 Aprender jogando

Em jogos do tipo FPS, como Splinter Cell, Far Cry ou Unreal Tournament, um jogador chega a acionar mais de 30 teclas do teclado do computador, além do *mouse*, simultaneamente ou seguindo uma sequência lógica. Deve fazê-lo ainda, muitas vezes, em meio a um grande tiroteio, ou sendo perseguido em uma densa floresta por um grande grupo de inimigos, executando ações decididas em raciocínios rápidos executados em tais situações adversas. As setas são acionadas para andar na direção correspondente à da tecla pressionada e o *mouse* é movimentado para direcionar a mira da arma, tendo seus botões pressionados para atirar; segurando-se a tecla *shift*, a caminhada vira uma corrida frenética; há sempre uma tecla, normalmente a “espaço”, que serve para pular; as teclas numéricas correspondem cada qual a um tipo de arma, que pode ser mais ou menos adequado a cada situação: são pistolas, metralhadoras, facas, bazucas e granadas, que podem ser selecionados utilizando-se os números de 1 a 9. Se o jogador penetra sorrateiramente na base inimiga, e precisa matar um vigia silenciosamente para não ser descoberto, o melhor modo de fazê-lo, evidentemente, é sufocando o inimigo silenciosamente, quebrando seu pescoço, ou utilizando arma branca. Muitas vezes a ação deve ser tomada em uma fração de segundo, antes que a vítima eminente vire em direção ao personagem controlado pelo jogador, descobrindo-o, e acabando com o elemento-surpresa. Não há tempo, portanto, para acionar, por engano, uma metralhadora; é preciso pressionar o número correto, correspondente à faca; um erro pode custar a vida do

personagem, e pode implicar em um grande retrabalho, posto que, em muitos jogos, “morrer” implica em retornar ao início da fase.

Ilustração 1 – Cena de Far Cry, jogo em que o jogador deve, sozinho, destruir uma base inimiga em uma ilha repleta de mercenários contratados para matá-lo

Ilustração 2 – Em Unreal Tournament 2007, os jogadores são inseridos em diversos cenários onde devem participar de um “torneio irreal”, cujos objetivos são sobreviver e matar todos os outros, uma espécie de arena de gladiadores moderna.

Alguns desses jogos FPS, assim como em jogos de aventura como a série Tomb Raider, além das ações descritas, há um grande repertório de objetos que pode ser utilizados: cordas, bússolas, óculos de visão noturna, binóculos, GPS, *palmtops*, entre outros. É possível, como em Far Cry, pilotar *jeeps* e lanchas, utilizar tirolesas e voar de asa delta.

A destreza no uso dos aparatos de controle, como o teclado e o *mouse*, não ficam restritos ao jogo. Esses mesmos controles, com os quais se adquire habilidade ao jogar, são utilizados para navegar na internet e para operar todos os programas de computador úteis ao dia-a-dia e ao exercício da maioria das profissões. A habilidade no uso do computador é cada vez mais observável nas gerações mais novas, ainda que as políticas educacionais latino-americanas pouco façam pela inclusão digital, pela preparação no uso de tais ferramentas; jovens chegam

ao mercado de trabalho, freqüentemente, com razoável conhecimento sobre o uso das ferramentas computacionais, sem terem sido formalmente educados para isso. Este conhecimento, como toda habilidade técnica, é desenvolvido com a prática; é fruto de um exercício de repetição. Como atesta o ditado popular: “a prática leva à perfeição”. O contato cada vez mais estreito com os computadores e com a internet, que ocorre ao menos nos grandes centros urbanos e/ou nas classes sociais mais abastadas, é o responsável por esta habilidade crescente. A prática dos jogos, no entanto, é um meio bastante eficaz de se desenvolver tais habilidades, pois o nível de exigência é muito maior, no que diz respeito à velocidade na utilização de tais aparatos, na coordenação rápida entre raciocínio e ação ou de ações simultâneas, e no conhecimento da linguagem empregada.

Ilustração 3 – Em Splinter Cell o jogador assume o papel de um agente da CIA (Agência Central de Inteligência dos EUA) e deve cumprir missões de espionagem internacional. Para tanto, conta com diversos apetrechos como binóculos, bússolas, óculos de visão noturna, equipamentos de escalada, entre outros

A linguagem interativa, que envolve recursos audiovisuais e interação homem-máquina, também é uma barreira para usuários leigos, que tende, porém, a desaparecer com a prática e notoriamente é minimizada entre jogadores freqüentes. O reconhecimento de quais personagens e objetos são nocivos ou benéficos, a fácil identificação de quais ícones e objetos oferecem opções de interação, e de como interagir com cada um deles, é algo que também se adquire com a prática e que auxilia na utilização de programas de computador utilizados como ferramentas de trabalho, posto que a interface gráfica de tais programas e dos jogos se assemelham em muitos aspectos. A utilização de menus e os recursos visuais empregados para identificar o que é “clicável”, por exemplo, é muito semelhante em programas e em

jogos; o entendimento de tal linguagem, a destreza no uso dos aparatos de interação, e o vencimento de certo “receio” no uso da máquina são alcançados por quem usa o computador com frequência, e um dos principais motivos para uso do computador é jogar. O alcance destas habilidades é também mais fácil quanto mais cedo for o contato com o computador, evidenciando-se em quem o utiliza desde criança e, entre os mais jovens, ainda mais comum é o uso da máquina para o entretenimento. Vale lembrar a pesquisa realizada pela Sadek Wynberg Milward Brown¹⁰ (2008) segundo a qual, quando o objetivo de usar o computador é diversão, 97% dos entrevistados optam por jogar.

O aprendizado das linguagens empregadas no jogo e o desenvolvimento da habilidade em manipular a máquina são interessantes pela utilidade que tais conhecimentos têm na vida prática contemporânea, e também por se tratarem de requisitos do atual mercado de trabalho, como veremos mais amiúde no capítulo 4 deste trabalho. O estudo de Santaella (2004) sobre o usuário de internet lança importante luz sobre as habilidades desenvolvidas pelo contato estreito entre o homem e o computador. Embora este estudo esteja focado no usuário de internet, e não nos jogadores, muitas de suas revelações elucidam também o desenvolvimento de habilidades por parte destes últimos, primeiro porque, embora nem todo usuário de internet seja jogador, o contrário pode ser afirmado com tranqüilidade; em segundo lugar, tem-se a favor desta aproximação a semelhança entre as habilidades necessárias a cada uma das práticas, e entre as linguagens empregadas em ambos os meios. Este trabalho de Santaella aponta, além das habilidades psicomotoras envolvidas na ação de jogar, as habilidades cognitivas, inerentes à “leitura” do novo tipo de “texto” surgido com a hipermídia:

O receptor de uma hipermídia ou usuário, como costuma ser chamado, coloca em ação mecanismos, ou melhor, habilidades de leitura muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso como o livro. Por outro lado, são habilidades também distintas daquelas empregadas pelo receptor de imagens ou espectador de cinema, televisão. Essas habilidades de leitura multimídia ainda mais se acentuam quando a hipermídia migra do suporte CD-Rom para transitar nas potencialmente infinitas infovias do ciberespaço. (SANTAELLA, 2004, p.11)

¹⁰ A pesquisa contou com a participação de 7 mil crianças entre 8 e 14 anos, de 12 países diferentes (de vários continentes), todas com acesso a alta tecnologia, valendo-se de métodos qualitativos (grupos de discussão e estudos etográficos) e quantitativos (600 crianças entrevistadas em cada um dos 12 países envolvidos).

A leitura desse novo tipo de texto requer habilidades que não são inerentes ao homem e que, como a leitura de textos impressos, exige treinamento para ser desenvolvida. Esta habilidade será requerida em diversos momentos da vida do homem contemporâneo: sempre que este quiser ter acesso às notícias instantâneas dos noticiários *online*, ou utilizar serviços disponíveis na internet, necessários ao exercício pleno da cidadania: inscrever-se em programas governamentais, utilizar serviços bancários, pesquisar a linha de ônibus mais indicada para ir até certo destino. Tais habilidades, mais do que somente a capacidade técnica de operar os mecanismos de navegação na internet (teclado e *mouse*) para controlar as ferramentas de navegação (discadores, configurações de rede e os *browsers*), são requisitos básicos para o acesso à rede que se desenvolvem, também, com a prática. A facilidade para aprender espontaneamente, porém, pode ser maior ou menor para cada indivíduo, e varia bastante de acordo com a faixa etária e o nível de imersão na tecnologia. Embora crianças e jovens apresentem, de um modo geral, facilidade para aprender a ler os textos hipermidiáticos quando imersos neste universo, pessoas que só estabelecem este contato após a idade adulta, costumam aprender em um ritmo mais lento. A orientação da aprendizagem, porém, poderia acelerar tal ritmo.

De qualquer maneira, a prática pode levar o “leitor contemplativo”, habituado à leitura de textos impressos, a desenvolver habilidades de leitura típicas de um “leitor imersivo”. As características típicas da leitura contemplativa que se perde na nova leitura são apontadas por Santaella (2004, p.24):

Em resumo, esse primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla e medita. Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação. Uma vez que estão localizados no espaço e duram no tempo, esses signos podem ser contínua e repetidamente revisitados. Um mesmo livro pode ser consultado quantas vezes se queira, um mesmo quadro pode ser visto tanto quanto possível. Sendo objetos imóveis, é o leitor que os procura, escolhe-os e delibera sobre o tempo que o desejo lhe faz dispensar a eles. Embora a leitura da escrita de um livro seja sequencial, a solidez do objeto livro permite idas e vindas, retornos, re-significações. Um livro ou um quadro, exigem do leitor a lentidão de uma dedicação em que o tempo não conta.

A leitura imersiva a que nos leva a hipermídia, por sua vez, é um “modo inteiramente novo de ler” (SANTAELLA, 2004, p.33), que marca profundamente a modernidade, sendo que esta “corresponde a um novo estágio na história humana, época em que as formas de experimentar e sentir a realidade e a vida sofreram inflexões agudas” (CARVALHO apud SANTAELLA, 2004, p.29). Para a autora, trata-se, portanto, de um modo de ler

distinto não só do leitor contemplativo da linguagem impressa, mas também do leitor movente [da televisão e do cinema], pois não se trata mais de um leitor que tropeça, esbarra em signos físicos, materiais, como é o caso desse segundo tipo de leitor, mas de um leitor que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles (...).

Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. Enfim, o que se tem aí é um universo novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada “clique” do mouse.

Este novo modo de ler é desenvolvido ao longo do tempo, em quem se aventura pelas infovias do ciberespaço e dedica algum tempo a decifrar seus códigos. O mesmo estudo de Santaella demonstra, por meio de diversos procedimentos metodológicos que vão desde a entrevista até a observação empírica, as fases de desenvolvimento de tais habilidades. O trabalho da autora classifica os usuários em três grupos: novatos, leigos e expertos. Após uma tentativa de classificação dual dos internautas, entre experientes e inexperientes, Santaella notou que, metodologicamente, três níveis de habilidades seriam mais apropriados, porque além da inabilidade motora no uso da máquina - característica dos usuários novatos – que não permite sequer que estes iniciem o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias à “leitura imersiva”, e do usuário experto - que já possui tais habilidades bem desenvolvidas - a pesquisadora se deparou com um terceiro tipo: o usuário que já conhecia o uso dos aparatos físico de navegação (teclado e *mouse*) e as habilidades motoras para utilizá-los, mas ainda era leigo nas questões cognitivas envolvidas nesse novo tipo de leitura. O desenvolvimento de tais habilidades (primeiro as motoras, que possibilitam então o início do desenvolvimento cognitivo), aponta o estudo, está ligado, entre outras coisas, à frequência de uso.

Os jogos contribuem, por sua vez, em quem joga, para um aprendizado gradativo sobre o uso das ferramentas de interação com a máquina e com outros indivíduos por intermédio desta, e sobre a linguagem empregada nesta interação. Por um lado, constituem um dos principais objetos de atração do jovem para o uso da máquina, conforme os dados apresentados. Por outro lado, os jogos, em sua estrutura de repetição e aumento gradativo de dificuldade, facilitam a memorização dos tipos de ações a serem tomados em cada situação, acrescentando novos e mais complexos elementos a cada fase.

O formato da maioria dos jogos, divididos em fases com estruturas similares, atua eficazmente no aprendizado das técnicas necessárias ao bom desempenho em cada jogo. Para seguir em frente e “passar de fase”, o jogador deve aprender a superar os obstáculos a ele impostos na fase atual. Se falhar nesta tarefa, deve tentar novamente e novamente, até ser bem-sucedido e só então, seguir em frente. Na fase seguinte, a estrutura se replica, porém sempre com um ou alguns obstáculos novos e diferentes que precisam, por sua vez, serem superados, condenando a novas e inúmeras tentativas quem não suceder bem nesta tarefa, até que seja capaz de fazê-lo:

No caso dos jogos eletrônicos, ao se repetir uma situação pela qual já se passou, o súbito desaparece ou é amenizado, já que o presente está sendo repetido, não é mais tão presente assim. O que ocorre é uma reprodução de um presente anteriormente vivido pelos jogadores. Com a repetição, essa estratégia perde a sua força de impacto, pois os jogadores elaboram ou estão elaborando a continuação de suas narrativas com base em algo que sabem que ocorrerá, buscando dar respostas a ações e situações que passaram a ser conhecidas, que, de qualquer maneira, não serão mais súbitas. (MENDES, 2006, p.97)

E assim ocorre sucessivamente até que, em suma, o jogador tenha aprendido a utilizar os controles e desenvolvido habilidade nesta tarefa, e até que tenha compreendido o que deve ser feito naquele momento, por meio da decifração de pistas dadas pelo jogo, herméticas para aqueles a quem a linguagem dos jogos é totalmente desconhecida.

Ao jogar, tanto quanto e, provavelmente, como visto, muito mais do que ao executar outras tarefas no computador ou na rede, o jogador tem esta oportunidade de repetição de ações que aumentam gradativamente sua complexidade, conduzindo-o a um aprendizado também gradativo e que, por permitir sempre que se tente de novo, é um processo que acompanha o

ritmo de aprendizagem de cada um. Como um curso de idiomas no qual novas estruturas gramaticais são introduzidas, novos vocabulários são apresentados, à medida que o aluno aprende as estruturas e palavras ensinadas anteriormente, o jogo eletrônico vai tornando fluente seu pupilo; e mais do que isso: o jogo eletrônico é uma aula particular, que segue na velocidade que a capacidade de aprendizagem, as experiências prévias e o repertório simbólico do aluno permitem, sendo possível que, cada qual a seu ritmo, ganhe total fluência.

A fluência na linguagem da máquina, ou da interação homem-máquina, e a destreza no uso de seus aparatos de controle, porém, não é todo o aprendizado necessário, no contexto da informática e da inclusão digital, ao homem contemporâneo. A superficialidade de boa parte das discussões sobre o tema reside em encerrar tais reflexões na conclusão de que os jogos seriam nocivos à educação e, portanto, desconsiderá-los como elemento influenciador do processo educativo. Ou então, em incutir em um otimismo míope, que considera que o jogo desenvolve diversas habilidades e, portanto, constitui o futuro da educação. Encarar as possíveis nocividades dos jogos, no contexto educativo, como razão para dar as costas a eles é não compreender os verdadeiros papéis da educação. Se educar é “preparar a criança para o mundo”, é também prepará-las para lidar com aquilo que é nocivo. Acreditar, por outro lado, que as habilidades desenvolvidas pela prática dos jogos encerram a questão, é ser bastante simplista. O ensino das habilidades, embora necessário, é ensinar a técnica. É ensinar habilidades que, conforme será explorado no capítulo 4 deste estudo, são necessárias não apenas ao exercício da cidadania, mas também ao exercício de profissões relativamente novas, surgidas com a informatização do mercado de trabalho, que não encontra na América Latina, cursos de formação. Ensinar a técnica, desta forma, é garantir que as engrenagens operem bem, é garantir o bom funcionamento da máquina social, e continuar a andar em linha reta. Para acertar o rumo, porém, é preciso tomar as rédeas, assumir o controle. É preciso fazer um bom uso da técnica, conhecer as opções e fazer as escolhas certas. É preciso, em suma, que se ensine a ética.

2.4 Jogos e educação: uma parceria possível

Conhecer os jogos mais profundamente, para além da violência retratada em muitos deles, e da atenção dos alunos que estes “roubam”, abre uma grande gama de possibilidades educativas, unindo o planejamento e o compromisso do currículo escolar à atratividade dos jogos.

Diversos títulos trazem temas que coincidem com o currículo escolar e podem ser utilizados como uma forma de abordá-los em sala de aula. A adequação do currículo escolar aos nossos tempos, no entanto, também é totalmente passível de discussão, embora não caiba a este estudo desenvolvê-la. De qualquer maneira, tomando-se currículos atuais – sejam quais forem – como mapas a serem seguidos, muitos dos tópicos encontram jogos que faz referências a eles.

Alguns jogos têm tanto potencial educativo que já têm sua aplicabilidade pedagógica reconhecida, e apontada por diversos trabalhos, como por exemplo, a série SimCity (ABRANTES & GOUVEIA; ALVES, 2005; CARVALHO, NEVADO & MENEZES, 2005; CHAMBEL & GUIMARÃES; FERNANDES & PERIOTTO; FONSECA, 2005; FUKS, 2000; ILHA & CRUZ, 2006; LEMOS & SOUZA, 2006, entre outros). De fato, SimCity pode ser uma excelente ferramenta pedagógica pela amplitude dos campos de conhecimento aos quais faz referência, que vão de conceitos de administração, matemática e finanças, arquitetura e planejamento urbano, geografia e gestão ambiental, entre outros.

SimCity é um jogo que simula a gestão de um município. O jogador deve escolher um terreno no qual iniciará o desenvolvimento de sua cidade; para tal tarefa, conta com uma verba inicial em caixa na prefeitura, que ele comanda. É preciso, antes de qualquer outra coisa, fazer alguns loteamentos no terreno, indicando áreas residenciais, comerciais e industriais, e fornecer a essas áreas, energia elétrica e água encanada. Naturalmente, com o passar do tempo, surgem indústrias e comércios, que atraem moradores pelas oportunidades de emprego, surgindo, em consequência, casas e prédios residenciais. As atividades comerciais e industriais geram renda para a cidade na forma de impostos, e o jogador – prefeito – pode reinvestir esse dinheiro criando novos loteamentos e pavimentando ruas para uni-los. Logo surge a demanda por escolas, hospitais, segurança, áreas de lazer, melhorias no transporte, etc. Para atender a esta demanda, o prefeito pode, por exemplo, aumentar os impostos. Um aumento excessivo, no entanto, provoca êxodo: os moradores mudam-se à procura de lugares

mais baratos, diminuindo a arrecadação e, conseqüentemente, a cidade torna-se deficitária. Outra medida para balancear as contas é reduzir os gastos com algumas das áreas de aplicação. Pode-se, por exemplo, reduzir os investimentos em segurança ou em transporte. No entanto, os reflexos desse corte de gastos não passarão despercebidos: a criminalidade aumenta, as ruas tornam-se esburacadas, os moradores fazem protestos e passeatas, depredam patrimônio público, e os gastos voltam, conseqüentemente, a aumentar.

Ilustração 4 – Visão de parte de uma cidade planejada e desenvolvida em SimCity 4. A barra de ferramentas mostra, entre outras coisas, a receita e as despesas mensais, o saldo total, a população da cidade e o crescimento dos setores industrial, residencial e comercial.

SimCity dá um panorama interessante da complexidade da administração pública, possibilita discussões acerca de conceitos de administração e finanças, sobre cidadania, gestão ambiental, planejamento urbano e geografia. Não é por acaso que já tenha sido tão explorado em outros trabalhos teóricos e em algumas experimentações práticas. No entanto, como é de

se supor, não é o único jogo com tal potencial. O jogo Civilization IV, por exemplo, possibilita ricas aulas de história, ciências e estudos sociais.

Neste jogo o jogador escolhe um dos muitos povos disponíveis (japoneses, gregos, árabes, chineses, etc.) e inicia sua saga no ano de 4.000 a.C. e evolui sua civilização até os dias de hoje, passando por todos os períodos tecnológicos e culturais, e novas culturas, tecnologias e religiões são intrinsecamente ligados a seu uso político e a sua importância na formação da sociedade.

O jogador funda sua primeira cidade e começa sua exploração do mapa na busca por recursos imprescindíveis, como animais para caçar e água potável. Paralelamente, inicia sua evolução cultural, começando pelas culturas-base da civilização: desenvolve agricultura, domesticação de animais, fundição de metais, rituais fúnebres, a escrita, a arte da cerâmica, e assim por diante. Desenvolve exércitos para proteger suas terras e evolui nas eras históricas, fundando outras cidades e expandindo suas fronteiras. Depois de um longo processo de desenvolvimento, advém a Era Industrial, que traz diversas novas possibilidades, mas também novas necessidades: carvão, por exemplo. É preciso explorar o mapa atrás desses recursos, que muitas vezes encontram-se em fronteiras adversárias. Com a expansão territorial, à medida que o mapa está todo ocupado, as fronteiras tornam-se tensas. A ausência de recursos básicos em território próprio deixa apenas duas alternativas: a primeira é negociar, e pagar com recursos próprios, que o jogador tenha em abundância. A escassez de recursos, sobretudo energéticos, no entanto, faz os preços subirem vertiginosamente, e uma civilização pode falir pagando os altos preços de mercado. Isso leva à segunda alternativa: investir seu dinheiro não na compra de recursos, mas na formação de um exército forte e partir para a guerra. Assim é possível conquistar recursos e escravos: eis o imperialismo.

Com este jogo, é possível tornar mais palatáveis ao aluno noções de geopolítica, geografia física, ciências e história, e levá-lo a questionamentos: por que o sedentarismo só é possível após o desenvolvimento da agricultura? Por que o desenvolvimento da cerâmica é um dos pré-requisitos para o surgimento de uma economia monetária? Com o auxílio de um educador, ele compreenderá a importância da cerâmica para o armazenamento de grãos em temperatura adequada, permitindo assim a produção de excedentes e o início do comércio. Torna-se mais visual e simplificada a compreensão da monetarização das sociedades que culminaria no mercantilismo e, um dia, no capitalismo moderno.

Ilustração 5 – Algumas cidades da desenvolvida civilização japonesa em uma partida de Civilization IV, cujo “tabuleiro” é este mapa. O objetivo do jogo é o desenvolvimento máximo da sociedade, para a conquista da hegemonia sobre todas as outras civilizações.

Ilustração 6 – “Árvore genealógica” da tecnologia, em um determinado momento do desenvolvimento de uma sociedade em Civilization IV. Os quadros em verde mostram tecnologias já dominadas, e os em azul, as que ainda estão por serem conquistadas. Vale notar, por exemplo, que o desenvolvimento do Código de Leis, do Serviço Civil e da Teologia, são requisitos para a invenção do papel, já que essas “tecnologias” serão as grande incentivadoras da escrita.

A série Age of Empires, por sua vez, retrata as sociedades da Baixa Idade Média e o fortalecimento do sistema feudal até o absolutismo. Também neste jogo, o jogador deve escolher entre diversos povos disponíveis (bretões, franceses, japoneses, mongóis, árabes, otomanos, hunos, coreanos, etc.) para construir seu império. Cada jogador inicia com um pequeno grupo de aldeões que deve coletar recursos (madeira, pedras, ouro e alimentos, que podem ser vegetais extraídos – frutas –, plantados, e animais caçados ou domesticados). Os recursos permitem custear melhorias para a cidade e expansões: com a madeira e o ouro, é possível construir estábulos e casas; com as pedras, podem-se construir muralhas para a defesa da cidade, arquearias, quartéis de treinamento militar e castelos; a comida permite a criação de mais aldeões para os trabalhos domésticos e administrativos e a ampliação do exército.

Ilustração 7 – Feudo em Age of Empires II. Prédios militares como estábulos e quartéis são construídos graças a recursos obtidos por aldeões

Com o acúmulo de recursos, o reforço das defesas da cidade e a ampliação das forças ofensivas, é possível partir para a conquista dos objetivos do jogo: destruir todas as cidades inimigas, matar os reis adversários ou conquistar determinada posição do mapa – de acordo com a modalidade de jogo escolhida.

Age of Empires pode ilustrar passagens históricas e a estrutura da sociedade feudal; pode ainda ajudar a compreender como a geografia dos terrenos e a estratégia utilizada nas batalhas, que envolvem os mais diversos tipos de soldados (lanceiros, espadachins, arqueiros, cavaleiros, operadores de máquinas de cerco, besteiros, etc.) podem determinar o resultado de uma batalha, alterando o rumo da história para, muitas vezes, favorável ao exército que estava em desvantagem numérica. Expõem diferenças culturais, representadas no jogo por diferenças na arquitetura e na estrutura do exército de cada povo.

Ilustração 8 – Em Age of Empires II, elementos culturais como a arquitetura e a estrutura do exército, variam de povo para povo

As representações dos fatos históricos pelos meios de comunicação audiovisual, desde seu advento, têm sido um forte componente de construção de imaginário histórico gerando, por um lado, compreensões, ainda que superficiais, mais claras, das passagens históricas. Após visualizar em um filme, por exemplo, determinada batalha ou golpe de estado, uma passagem histórica por vezes tão abstrata, solidifica-se como memória de um pseudo-testemunho. Por outro lado, porém, a verossimilhança e fidelidade aos fatos nas produções audiovisuais serão sempre passíveis de questionamento; primeiro porque tais produções, ao buscarem atender às aspirações mercadológicas por lucro e audiência, muitas vezes optam pelo potencial enquanto entretenimento, em detrimento da fidelidade documental, em suas opções estéticas e simbólicas; segundo porque a História, ou melhor, a historiografia, é constituída de versões, distantes da unanimidade. Assim sendo, as imagens pré-estabelecidas de certos fatos e conceitos históricos, por sua força mnemônica, posto que encontram nas produções audiovisuais poderosos reforços imagéticos, tendem a prevalecer sobre os repertórios simbólicos fornecidos pelas aulas e livros didáticos.

A contribuição de jogos como Age of Empires, evidentemente, não é mais fiel aos fatos que as demais produções audiovisuais; pelo contrário, seria uma leviandade atestar que um jogo de computador cujos objetivos são entreter e, conseqüentemente, vender, sejam encarados como documentos históricos. Mas a exposição à sua produção simbólica é fato consumado entre os jovens. Dentro ou fora da escola, os elementos visuais de Age of Empires, bem como de outros jogos, filmes, séries de TV e revistas, estarão à disposição dos jovens para a construção de seu imaginário. A apropriação de tais jogos por projetos pedagógicos dariam, ao menos, a oportunidade de uma relação mais crítica com este repertório simbólico. Trata-se de uma oportunidade talvez única de se estabelecer uma mediação entre o repertório simbólico dos jogos e os alunos, capaz de fazer frente, de dialogar e de somar elementos a esses repertórios, de estabelecer uma relação dialógica entre alunos e produção simbólica, de levá-los a questionar o que, naquele repertório simbólico, pertence ao entretenimento, à cultura de massa contemporânea e o que se aproxima da realidade.

Mesmo jogos em geral abominados por pais e educadores – especialmente os do tipo violento - ao serem rechaçados pela escola, perdem a oportunidade de estabelecer esta relação dialógica e crítica, estabelecendo, ao invés disso, a perigosa relação da livre associação e livre interpretação por parte de quem joga. A proibição da venda de jogos como Counter Strike no Brasil, por retratarem a violência das favelas cariocas, não impede a exposição da juventude às produções simbólicas sobre o tema. O jogo continua circulando livremente por cada

camelô do país: as vendas representativas do jogo sempre foi a de cópias piratas, sendo, portanto, proibidas desde sempre. As vendas de cópias oficiais em lojas registradas e com licença de funcionamento nunca foram representativas. E a exposição ao tema é ampliada pelos noticiários e por filmes como Cidade de Deus e Tropa de Elite, entre outros. Se ao invés de passar à margem do jogo, rechaçando-o, porém, a escola se apropriasse dele, tornando-o alvo das discussões, talvez tivesse, ainda que efêmera e sutilmente, alguma influência sobre a significação atribuída ao mesmo.

Na chamada Era da Comunicação ou da Informação, em que os repertórios simbólicos estão a cada instante mais vastos e disponíveis, a quantidade de informação transmitida, em cada área do conhecimento prevista no currículo escolar, perde importância frente ao tipo de experiência e mediação que são estabelecidos com essas informações, geralmente obtidas fora da escola. A dificuldade de adequação dos jogos aos projetos pedagógicos atuais, mesmo quando há uma aproximação semântica entre estes e o objeto de estudo escolar, é evidente. Os jogos, por mais que abordem temas preponderantemente de História ou de Ciências, não ficam, evidentemente, restritos às compartimentações curriculares. No entanto, como nos alerta Morin (2003a, p14),

efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos.

Os jogos, muito mais do que os currículos escolares, fazem referências aos nossos problemas reais - pela maneira com que “pesca” nas produções simbólicas e no imaginário coletivo, as temáticas que vão retratar - e são, natural e conseqüentemente, interdisciplinares, do ponto de vista curricular, constituindo, portanto, uma oportunidade de lidar com esses problemas sem as amarrações e restrições impostas pelas divisões curriculares.

A exposição aos jogos, por outro lado, é um fato consumado. Negá-los por serem supostamente nocivos à educação não contribui para reduzir esta suposta nocividade. O papel da educação em tempos de comunicação de massa e tecnocultura deveria ser o de acrescentar às significações atribuídas às produções simbólicas dos meios de comunicação novas nuances,

novos significados, novas experiências, contribuindo para que o imaginário e a subjetividade, formados na sociedade da comunicação de massa por um mosaico de imagens fornecidas pelas diretrizes do mercado, adquira traços de uma nova diretriz: a diretriz da ética.

CAPÍTULO 3

A atuação dos jogos eletrônicos e da tecnocultura sobre a construção da subjetividade e da identidade cultural dos jogadores

3.1 A cultura dos jogos e a comunidade dos jogadores

O advento da internet levou os jogos eletrônicos a uma nova fase de seu desenvolvimento, colocando-os em outro patamar, tanto enquanto veículo de comunicação e mediador de trocas simbólicas, como em termos mercadológicos.

Com a internet, ampliou-se significativamente a produção simbólica sobre os jogos, em *sites* especializados, além de espaços coletivos de construção de significados compartilhados, como os fóruns de discussão, salas de bate-papo, *blogs* e comunidades virtuais. Além disso, abriu-se uma possibilidade de socialização inovadora: passou a ser possível disputar partidas contra pessoas situadas nos mais diversos locais do mundo e estabelecer, durante essas partidas, trocas simbólicas, por meio de diálogos escritos na forma de *chats*, ou mesmo audiovisuais, em conversas travadas por microfones acoplados ao computador, muitas vezes acompanhadas de imagens geradas por *webcams*.

A indústria dos jogos também ganhou novo impulso, uma vez que os jogos *online* aumentaram o interesse dos jogadores, que sem dúvida preferem jogar entre si, contra pessoas reais, do que contra personagens virtuais gerados pela máquina. A pesquisa da Sadek Wynberg Milward Brown (2008), já citada no capítulo anterior, atesta que 83% das crianças entrevistadas concordam com a afirmação: “é mais divertido jogar contra pessoas reais do que contra o computador”.

As produtoras puderam também se valer das novas mídias presentes na internet, muitas vezes geradas espontaneamente – e sem custo – pelos próprios usuários, ao elaborarem discursos sobre cada lançamento nos espaços coletivos já citados (*blogs*, *chats*, fóruns, comunidades, entre outros). Assim sendo, os jogos ampliaram sua presença junto aos jogadores, aumentaram sua comunicabilidade, e ganharam ainda um novo eficaz canal de distribuição, que não mais depende de suportes físicos (disquetes, cartuchos, CDs, DVDs) para serem transportados, podendo ser distribuídos para o mundo todo instantaneamente.

Se em termos financeiros a circulação irrestrita dos jogos nem sempre é uma vantagem, uma vez que é impossível limitar esta circulação à comercialização legal, em termos de força de comunicação e potencial midiático, a irrefreável circulação dos jogos e da produção simbólica acerca dos mesmos constituem um fenômeno substancial. Por diversos meses antes de seu lançamento, cada título produzido figura entre os principais tópicos dos *sites* especializados e

dos canais de *games* dos grandes portais; os usuários, em suas próprias publicações, comentam sobre a produção, trocam informações sobre tema e roteiro, compartilham imagens da produção e a expectativa pelo lançamento. As produtoras utilizam-se desta mídia espontânea, com características virais¹¹, para compor sua estratégia de lançamento, revelando, pouco a pouco, informações sobre o futuro lançamento que despertem a curiosidade dos jogadores. Quando se dá o lançamento, rapidamente o jogo se alastra por todo o mundo, por meio da internet, e o alvoroço sobre a novidade se espalha em cada espaço de mídia *online* dedicado ao tema.

É imprescindível, para se estudar as maneiras pelas quais os jogos atuam sobre a formação dos jovens, compreender a mecânica dos estímulos de comunicação acerca dos jogos na era digital. Entender como se espalham as notícias “plantadas” pelas produtoras, por uma estratégia de assessoria de imprensa, antecedendo os lançamentos; a expectativa gerada por *teaser* e *trailers*; mas, principalmente, entender como a internet possibilita, muito mais do que outras mídias, um *feedback* do público, uma socialização dos sentidos atribuídos, de forma intensa e instantânea.

Embora os expectadores televisivos compartilhem e socializem os sentidos atribuídos a comerciais e notícias divulgados na programação, os repertórios simbólicos que circulam na internet são imediatamente e muito mais amplamente socializados, sem barreiras físicas, no próprio meio em que circulam os estímulos iniciais. Emissores e receptores se encontram, dialogam entre si; respostas dos receptores são publicadas na rede, bem como respostas a essas respostas, e outras atribuições de sentido, sobrepondo-se e somando-se em infindáveis camadas semânticas, compondo sentidos de forma alguma uniformes, unânimes ou uníssonos, mas compartilhados e mutuamente compreendidos.

Desta forma, o que muda radicalmente - e talvez seja este o ponto-chave da contribuição da internet aos jogos enquanto fenômenos de comunicação - é a relação do expectador com o meio, os tipos de mediação possibilitados. A evolução dos estudos de comunicação já elucidou em muito a relação do receptor com as produções simbólicas dos meios e trouxe luz à construção social dos sentidos, compartilhados em conversas travadas no núcleo familiar, no local de trabalho, nos transportes públicos ou nas comunidades locais, acerca das principais

¹¹ O *marketing* viral e a publicidade viral referem-se a técnicas de marketing que tentam explorar redes sociais pré-existentes para produzir aumentos exponenciais em conhecimento de marca, com processos similares a extensão de uma epidemia. A definição de *marketing* viral foi cunhada originalmente para descrever a prática de vários serviços livres de email de adicionar sua publicidade ao email que sai de seus usuários. **Fonte:** Wikipedia

notícias do telejornal, do capítulo da novela do dia anterior ou da última estréia do cinema. Mas a maior intensidade e instantaneidade desta socialização na internet é notória, nos diálogos travados entre centenas, milhares ou milhões, nas publicações coletivas, e nas trocas simbólicas realizadas não pouco tempo ou imediatamente após o “último capítulo”, mas durante ele – ou, no caso dos jogos - enquanto as partidas são realizadas.

É nesta socialização em torno do interesse comum - nos jogos eletrônicos enquanto objeto do discurso e nos tipos de trocas simbólicas possibilitadas pela mecânica dos jogos – que reside sua importância em termos cognitivos. Não se trata de atribuir ao suporte tecnológico em si alguma significação; mas de reconhecer neste suporte o direcionamento, a determinação ou, ao menos, alguma contribuição para a determinação do tipo de mediações que serão realizadas.

A mediação facilitada pela tecnologia, a supressão das barreiras físicas e um objeto de discurso que constitui amplo interesse comum – os jogos eletrônicos - sugerem, ainda que efemeramente, a conquista de algo tão caro à juventude, e tão modificado - ou, para muitos, dificultado - na contemporaneidade: a sensação de pertença, a vida em comunidade. Não mais à comunidade tradicional, delimitada pela proximidade ou pelo espaço físico comum, pelas rígidas representações culturais e aceitação de normas de conduta, mas pela pertença a um determinado espaço simbólico.

A desterritorialização da comunidade e dos elementos culturais que as integram na contemporaneidade já foi vastamente apontada por Canclini (2003a, 2003b), por Hall (1997) e também, como no trecho que se segue, por Martín-Barbero (2004, p.153):

Um tipo de dinâmica, em marcha pelos meios maciços, é a aparição de culturas ou "subculturas" não ligadas à memória territorial. Diante das culturas letradas, ligadas diretamente às línguas e, portanto, ao território, as culturas da imagem e da música - através da televisão e sobretudo do vídeo - ultrapassam essa relação, produzindo comunidades culturais novas, dificilmente compreensíveis e comparáveis com as territoriais.

Os jogos eletrônicos não são os únicos, mas são certamente uma dessas subculturas e, provavelmente, uma das mais populares entre os jovens contemporâneos. E constituem, ainda que, em certos sentidos, volátil e efemeramente, comunidades culturais que vão ao encontro da perspectiva deste novo tipo de relação apontado por Martín-Barbero; comunidades que

orbitam elementos culturais oriundos da cultura popular contemporânea, uma cultura popular intimamente ligada à tecnologia, conhecida por tecnocultura ou cibercultura.

Apesar da relação notoriamente nova que os membros da comunidade estabelecem entre si, entre as comunidades, com suas “modernas tradições” e, certamente, com o mundo, essas comunidades culturais fornecem elementos de identidade de forma análoga às comunidades culturais territoriais: nelas são sedimentados padrões de comportamento, estabelecidas regras de conduta e elencados ídolos e heróis comuns, e esses elementos são expressos por meio de um vocabulário próprio, da moda, e de celebrações culturais públicas e privadas.

Compreender o desenvolvimento da identidade cultural juvenil na contemporaneidade implica em compreender como se dá a dinâmica destas relações agregadoras e, principalmente, assumir como culturais os elementos integradores e, ainda que resguardadas as gritantes diferenças entre estas e as culturas territoriais, assumir as culturas populares contemporâneas como cultura, um tipo novo, peculiar, mas consolidado, de cultura popular.

3.2 A socialização dos jogadores e a construção dos modos de entendimento e expressão de si mesmos

As comunidades culturais contemporâneas, ainda que desterritorializadas, são o espaço de construção das perspectivas compartilhadas, a partir da qual, seus integrantes constituirão sua relação com o mundo; e, exatamente por suas particularidades, que incluem a desterritorialização e a cultura massiva, não em detrimento, mas em adição e em fusão à cultura popular tradicional, possibilitam e contribuem para que essas perspectivas apontem determinadas direções. É do tipo de relação cultural estabelecido na comunidade contemporânea que se origina o tipo de relação que os jovens estabelecerão com o mundo.

É na cultura massiva, e não mais na popular tradicional - cultura marcadamente territorial e letrada - que se firmam os novos espaços onde se dão a construção desta relação. O que é buscado em ambas as comunidades, ou o que ambas buscam nos indivíduos, é uma identificação; buscam, em última análise, indivíduos com algo em comum (identificáveis entre si), com quem compartilhar perspectivas e lugares a partir do qual se relacionar com o

mundo. Mas é exatamente esta perspectiva e o tipo de relação estabelecida com o mundo, que se altera radicalmente na comunidade desterritorializada contemporânea.

As comunidades tradicionais buscavam elementos culturais que as identificassem por pertencerem a elas, e somente a elas. Que as identificassem como tais, portanto, e que distinguíssem claramente a alteridade, o que é do outro. Buscavam, pois, objetos puros, que o eram, de um modo geral, por uma questão de limite territorial: tinham neste limite o estruturante de um ambiente cultural lentamente moldado e sedimentado, centrado na linguagem e no idioma pertencentes àquele território.

As comunidades modernas de certa forma também procuram, a seu modo, esta pureza. Sobre esta busca, reflete Canclini (2003a, p.21):

Tanto os tradicionalistas quanto os modernizadores quiseram construir objetos puros. Os primeiros imaginaram culturas nacionais e culturas “autênticas”; procuraram preservá-las da industrialização, da massificação urbana e das influências estrangeiras. Os modernizadores conceberam uma arte pela arte, um saber pelo saber, sem fronteiras territoriais, e confiaram à experimentação e à inovação autônomas suas fantasias de progresso. As diferenças entre esses campos serviram para organizar os bens e as instituições. O artesanato ia para as feiras e concursos populares, as obras de arte para os museus e as bienais. (...) Hoje existe uma visão mais complexa sobre as relações entre tradição e modernidade. O culto tradicional não é apagado pela industrialização dos bens simbólicos. São publicados mais livros e edições de maior tiragem que em qualquer época anterior. Há obras eruditas e ao mesmo tempo massivas...

Dessas diferentes perspectivas, trilha-se o caminho rumo à cultura massiva, não em detrimento da popular, mas em adição a esta, como mais um elemento formador: uma cultura desterritorializada, feita *para* as massas, e não *pelas* massas:

No terreno da cultura a massificação consiste no processo de inversão de sentido mediante o qual passa a determinar-se popular, no século XIX, a cultura produzida industrialmente para o consumo das massas. Pois o momento histórico no qual a cultura popular dirige a sua constituição em cultura de classe, essa mesma cultura vai ser eliminada desde dentro, tornada impossível e transformada em cultura de massa. Porém essa inversão só será possível pela proximidade que, no século XIX, guarda ainda a massa com as massas, de maneira que a nova cultura popular se constitui ativando certas

senhas de identidade da velha cultura e neutralizando ou deformando outras.
(MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 132)

Neste contexto inserem-se os jogos eletrônicos, como culturas supranacionais, superficiais pelo seu desenraizamento, descartáveis pelo seu flerte com o que pertence ao mercado, ao capitalizável e ao capitalista, distantes da concepção positivista de cultura, atrelada à erudição:

Os cultos vivem numa concepção valorizante, diferenciada, aristocrática, da cultura. É por isso que o termo “cultura do século XX” lhes evoca imediatamente não o mundo da televisão, do rádio, do cinema, dos comics, da imprensa, das canções, do turismo, das férias, dos lazeres, mas Mondrian, Picasso, Stravinsky, Alban Berg, Musil, Proust, Joyce. (MORIN, 1997, p. 16)

No entanto, é preciso que reconheçamos tanto o arrefecimento da identidade nacional, com a falência do Estado-Nação, quanto a transformação da natureza da produção social do homem pós-industrial. Seria possível pensar uma cultura do século XX ou XXI, mesmo não afastada uma certa resistência à cultura de massa, sem considerarmos a massificação como um de seus fatores de influência, um dos elementos de sua constituição?

Martín-Barbero (2004, p.153), sobre as culturas massivas às quais faz referência Morin, afirma:

Trata-se não só de culturas novas, mas das culturas de que vivem os jovens e que por não ter uma âncora geográfica definida, são com frequência apontadas como antinacionais, quando o que na verdade nos estão apontando é a existência de outros modos de operar e perceber a identidade.

A concepção valorizante de cultura para qual nos alerta Morin é uma tendência que pode nos tornar míopes a esses outros modos de perceber a identidade, dos quais se valem os jovens contemporâneos, para construir o lugar a partir do qual vão se relacionar com o mundo. Um lugar não geográfico ou físico, mas simbólico, nos quais esses jovens reúnem-se em comunidades virtuais, que se formam durante o período que dura um *chat*, uma partida de Counter Strike ou Ragnarök, e depois “evaporam no ar”, sem deixar, porém, de terem em seu cerne um elemento estruturante, como nas comunidades tradicionais – embora de outra natureza – os elementos culturais que os identificam com membros daquela comunidade, que

constituem o interesse comum, e o objeto-razão da comunhão, que ocorre, em geral, para a preservação de si mesma.

Embora pareça evidente que a cultura de massa tem apresentado uma resposta diferente a esses anseios, é importante que não se caia na armadilha de superestimar a comunicação de massa como influenciadora direta de comportamento. Não se discute a ampla influência que os meios de comunicação exercem sobre os indivíduos e a vida em sociedade. Mas é preciso ser cauteloso ao tratar esta influência como um processo simples e direto, como se os meios de comunicação possuíssem um poder quase onipresente e onipotente de ditar diretamente os códigos de conduta sociais, opiniões pré-estabelecidas e diretrizes de consumo. A grande questão que aqui se coloca não é o *quanto* a comunicação de massa influencia os indivíduos, mas *como* essa influência acontece. Os estímulos recebidos diretamente do *videogame* ou do jogo de computador estão muito distantes de serem os únicos estímulos sobre o tema. Existe uma ampla produção simbólica sobre os jogos e os temas que estes abordam (revistas especializadas, programas de TV, *blogs*, *websites*, fóruns de discussão, entre outros), e muita socialização entre os membros da comunidade (encontros de jogadores, campeonatos, os referidos fóruns, salas de bate-papo, e diálogos travados durante os jogos), e não uma recepção passiva desta produção, com significados “puros”. Deste modo, os códigos de conduta, a subjetivação e o imaginário desses grupos, cujo repertório se alimenta bastante desta produção simbólica, são constituídos de uma ampla re-significação dos mesmos, e adequação a outras regras de conduta, e a outras identificações que constituem o “jeito de ser” desses jovens.

E é a existência de um código de conduta próprio, bem como de um repertório simbólico (vocábulos próprios, ídolos e heróis comuns, criados na ficção dos jogos, e regras comportamentais) que nos permite observá-los como grupo. É somente ao observá-los como grupo, ao analisá-los “do lugar a partir do qual os parceiros vão momentaneamente se relacionar com o mundo e organizar suas ações recíprocas”, que se pode analisar com profundidade e assertividade as três questões cruciais que o tema adquire sob a ótica intencionada aqui (habilidades cognitivas, formação da identidade cultural e preparação para o mercado de trabalho e). Afinal, é “a partir deste lugar” que os jovens vão construir sua psique, vão receber sua educação e vão formar suas opiniões e modos de agir. E para conhecer melhor este lugar, vale observar o repertório simbólico e o código de conduta que permeiam a comunidade dos jogadores.

Analisando o comportamento dos jogadores sob a luz deste repertório simbólico, surge uma imagem muito mais complexa e completa da relação dos mesmos com os jogos, e da identificação dos jovens com as idéias e valores encontrados nos jogos. A idéia de que, ao jogar um título violento um jovem é incitado à violência pode até não se desfazer de todo, mas ganha novas nuances, e a questão torna-se notoriamente mais complexa. Pode-se tomar como exemplo o caso do Counter Strike.

Em 2007 o jogo Counter Strike, um dos mais populares de todos os tempos, e o EverQuest, tiveram sua comercialização proibidas no Brasil e os exemplares à venda foram recolhidos pela Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON), que considerou os jogos “impróprios para o consumo, na medida em que são nocivos à saúde dos consumidores, em ofensa ao disposto nos artigos 6, I, 8, 10 e 39, IV, todos do Código de Proteção e Defesa do Consumidor”¹² (UOL JOGOS, 2008). O evento que motivou essa proibição foi a criação, por parte dos jogadores de CS – sigla pela qual é conhecido o Counter Strike – de um cenário de jogo baseado nas favelas do Rio de Janeiro.

O Counter Strike é um jogo que retrata a guerra contra o terrorismo. Os jogadores podem optar entre jogar na pele de agentes de uma unidade militar especial de combate ao terror, ou no papel dos terroristas, consistindo o jogo em um embate entre os dois times. O código de programação deste jogo foi deixado “aberto” aos jogadores, de modo que qualquer um pudesse apropriar-se dele e modificá-lo, fato que permitiu a criação do cenário Rio de Janeiro por jogadores brasileiros.

Neste cenário, os personagens que podem ser assumidos são os policiais cariocas ou narcotraficantes que dominam as favelas da cidade. A idéia de jovens se divertindo com o sério problema da violência carioca incomodou as autoridades, culminando na proibição do jogo.

Proibir o jogo pode parecer, sob alguns aspectos, embora arbitrário, uma decisão razoável. A despeito das várias formas de se interpretar a questão, é evidente que reforçar a idéia de que a violência pode ser divertida é algo, no mínimo, indesejável para qualquer cidadão sensato. No entanto, esta decisão traz também questionamentos. Seria o Counter Strike, bem como outros jogos com esta temática, geradores de violência? Ou teriam eles esta temática exatamente por

¹² <http://jogos.uol.com.br/pc/ultnot/2008/01/18/ult182u7954.jhtm>, acesso em 18/01/08 às 14h13

ser a violência um tema amplamente difundido no repertório simbólico dos demais meios, figurando filmes e telejornais, mantendo-se sempre viva no imaginário popular, especialmente nos grandes centros urbanos?

A temática dos jogos mais populares circunda sempre a violência urbana, as guerras, esportes e ficção científica, entre outras. Todos são temas recorrentes na produção simbólica da maior parte dos meios de comunicação e, evidentemente, que atendem aos anseios capitalistas de lucratividade. No entanto, se a violência presente nos meios incita a violência real a ponto de tornar razoável a decisão de privar as pessoas do contato com a produção simbólica de temática violenta de um desses meios – os jogos – por que não impor a mesma privação com relação aos demais meios? Não seria tão razoável quanto, proibir os telejornais de noticiar violência e a exibição de filmes violentos nos cinemas e na televisão? A resposta a esses questionamentos – válidos, por sinal – é “não, não seria”. Por questões de bom senso, tal sugestão jamais seria levada a sério. Mas analisando friamente a questão, onde reside a diferença entre a violência nos telejornais e no cinema e a violência nos jogos?

Em primeiro lugar, porque os jogos têm como público principal crianças e jovens, de modo que merecem uma atenção diferenciada. Além disso, a relação do expectador, no caso dos jogos, com o meio, como visto, possui particularidades. A intensa socialização durante e depois das partidas, os elementos culturais que integram os jogadores como comunidade e a influência daí decorrente – adotar personagens como heróis pessoais, por exemplo – destacam os jogos dos demais meios, especialmente por sua linguagem, marcada pelo divertimento e pela inconseqüência (os atos perpetrados nos jogos não têm conseqüências reais).

Por fim, pode-se citar a imaturidade da relação que a sociedade civil mantém com os jogos. Lidar com este meio, relativamente recente e freqüentemente tão hermético a pais, educadores e políticos, por estes pertencerem a gerações diferentes da maioria dos jogadores, é uma tarefa que demanda um aprendizado ainda incipiente.

Se mesmo o trato com meios de comunicação mais amadurecidos e consolidados, como o cinema e a televisão, por vezes mostra-se tão difícil, dividindo opiniões e impondo questionamentos, no caso dos jogos eletrônicos, que apenas nas últimas duas décadas começam a se popularizar e a ampliar sua produção simbólica, é natural que esta relação ainda esteja um tanto obscura.

Alguns indícios de evolução são notados nas tentativas de obrigar os produtores a indicar classificação etária e a incluir na introdução desses jogos avisos de advertência aos pais quanto à temática dos jogos, embora se trate de tentativas ainda tímidas. Em todo o caso, são iniciativas que vão no sentido de buscar formas de regulamentação para gerar uma convivência mais ou menos pacífica e harmoniosa com os jogos, ao invés de uma simples proibição arbitrária, em uma tentativa de equacionar os grandes medos da sociedade contemporânea sem perder totalmente de vista o direito à liberdade individual.

De qualquer maneira, mesmo admitindo-se que os jogos possuem particularidades que poderiam justificar um tratamento diferenciado, questionar idéias pré-concebidas, como a idéia simplista de incitação da violência pelos jogos, e ampliar o espectro da análise de modo a considerar todo o complexo (as formas de socialização dos sentidos atribuídos à produção simbólica dos jogos, a dinâmica dos repertórios simbólicos presentes no imaginário e nos demais meios e a lógica por vezes perversa do capitalismo), é dar um passo rumo a este tão necessário amadurecimento. Progride, desta maneira, o entendimento entre sociedade civil e a produção simbólica dos jogos, e ganha assertividade a compreensão de como a influência dos jogos – incluindo a questão da violência, mas não limitando-se a ela – sobre os jogadores se processa.

Ainda no que tange a polêmica da violência, é possível que se afirme sem receio que, ao menos no campo simbólico, os jogos, como qualquer outro meio que a tem como temática, incitam a violência. Os noticiários sobre a guerra do tráfico no Rio de Janeiro e filmes como *Cidade de Deus*, incitam a produção simbólica acerca da violência, impulsionando, por exemplo, a criação do cenário Rio de Janeiro para CS. Da mesma maneira, as temáticas presentes no jogo constituem um repertório simbólico disponível para a reprodução em outros meios, além de realizarem a perigosa aproximação entre violência e diversão.

Além disso, os jogos possibilitam o ensaio de certas ações, a aceitação de determinadas normas de conduta, que passam longe do que se poderia considerar como condutas éticas, socialmente aceitáveis ou desejáveis. Retomando o exemplo do *Counter Strike*, uma das normas de conduta aceitas e seguidas pela comunidade dos jogadores pode ilustrar bem a questão. Quando um jogador “morre” em uma partida de CS, deve aguardar até que a partida se encerre, para poder participar novamente de uma rodada seguinte. Alguns jogadores, porém, ao morrerem muito precocemente, ansiosos por tornar a participar, saem do jogo, entrando novamente em seguida, participando, desta forma, duas vezes de uma mesma

partida. É como ter uma segunda chance ou, na linguagem do jogo, duas vidas. Esta atitude é encarada com trapaça. Os demais jogadores esforçam-se muito para manterem-se vivos, para que um jogador pouco habilidoso, sem ter os mesmos méritos por bom desempenho, receba esta segunda chance. Ele participa por tanto ou por mais tempo de uma partida que seus companheiros e adversários, sem fazer por merecer. Assim sendo, este comportamento é passível de punição. Esta, freqüentemente, é o assassinato do “trapaceiro” a facadas, por parte dos outros jogadores, que se unem em um grupo – muitas vezes integrado até mesmo por jogadores do mesmo time que o jogador punido – para executar a pena.

Nos fóruns *online* de discussão, por outro lado, desdenhar de outros jogadores por serem *noobs*¹³ é proibido. Um participante que faz chacota de outro, ou que escreve palavrões, é imediatamente banido do fórum. No entanto, alguma proximidade entre esta regra e os anseios sociais por civilidade e polidez, não devem ser visto senão como coincidência entre civilidade e interesses econômicos. Embora algumas vezes essas normas de conduta possam dar a impressão de um compromisso ético, a verdade é que, a despeito da aparente distância entre o “bom-mocismo” que impera nos fóruns *online* e a barbárie da pena capital em Counter Strike, existe por trás de ambos os exemplos um elemento de constituição em comum, que tornam as duas normas, em certo sentido, produtos de uma mesma mecânica social, frutos da lógica capitalista.

Por um lado, a barbárie da punição pela trapaça em Counter Strike constitui uma penalidade a um traidor da comunidade, a um desrespeito de regras incontestáveis. Como em qualquer outro grupo, a aceitação do indivíduo passa pela satisfação de certos requisitos e, neste ponto, são retomadas as palavras de Bauman (1998), que diz que a aceitação do indivíduo pelo grupo está condicionada à sua “fidelidade” ao mesmo. A punição por um desrespeito às regras, mesmo nas comunidades tradicionais, caracterizadas pelas culturas letradas e territoriais, é sempre repleta de violência, se não física, simbólica. No caso da comunidade de jogadores de Counter Strike, a punição é exercida com a tomada de uma dentre algumas – não muitas – ações disponíveis. São poucas as punições possíveis, porque é restrito o repertório de ações do jogo. E este repertório de ações traduz um repertório simbólico recorrente em todos os meios de comunicação, presentes no imaginário; ou seja, trata-se de um repertório que, em última análise, vende.

¹³ *Noob* ou *nooby*, deriva de *newbie*, que significa “novato”, em inglês. O termo é empregado para designar os jogadores novatos, em tom pejorativo, devido ao baixo desempenho que normalmente apresentam ao jogar.

A proibição ao uso de palavrões e ao desrespeito aos demais usuários dos fóruns, por outro lado, embora possam induzir a uma crença em algum tipo de compromisso ético, não foge a esta ótica: não fazer chacota dos *noobs* é não tratar mal boa parte do público desse fóruns; são os novatos, muitas vezes, que mais precisam recorrer aos fóruns, para descobrir dicas de como passar de determinada fase, de como melhorar seu desempenho em determinado jogo. São, pois, parte considerável do público-alvo deste meio. Adotar estas normas significa, portanto, dizer: “servimos bem para servir sempre”.

Uma profunda mudança se faz necessária na forma de se analisar os processos de comunicação. E, sem dúvidas, a perspectiva dos Estudos Culturais tem muito a contribuir para este novo modo de olhar.

O entendimento dos receptores como integrantes de grupos com identidades próprias e, conseqüentemente, reações e re-significações próprias e, ainda que não idênticas, “partindo de um mesmo lugar”, traz uma nova luz para os estudos de comunicação. Compreender a formação dos padrões de comportamento e os tipos de identificação que os jovens estabelecerão, implica em compreender os tipos de troca simbólica que estes realizam. Segundo Mendes (2006, p.17), apoiando-se em Birman (apud Mendes, 2006, p17)

O sujeito “não é algo da ordem do originário, mas sim da ordem da produção” dos outros sobre ele e dele sobre ele mesmo. O sujeito é um produto dos processos de subjetivação, aqui entendidos como aquelas conexões que nos ligam a outros humanos...

Para a superação dos modelos mecanicistas de análise de fenômenos comunicacionais, que imperaram por décadas, a perspectiva apresentada por Bauman em “O mau-estar da pós-modernidade” (1998) pode ser bastante útil. É preciso compreender os jogadores como grupo e, portanto, como indivíduos que se socializam, compartilham idéias sobre os estímulos, ressignificando-os. Mas é preciso também notar que esses grupos pós-modernos (que Bauman chama de “neotribos”) são grupos por opção, com razoável liberdade de escolha. Não são, neste sentido, como as comunidades de raiz, descritas pelo sociólogo como comunidades que fazem as escolhas pelos indivíduos, antes mesmo do nascimento desses. As formas com que os indivíduos reagem aos estímulos não são pré-determinadas, o que as torna ainda menos óbvias e homogêneas. E são comunidades que duram “tanto quanto o interesse comum”. Por mais que atualmente os jogos tenham deixado de ser um passatempo somente de crianças e

adolescentes, à medida que os jogadores assumem outros papéis, como o de trabalhador, marido ou pai, entre outros, a tendência é que a assiduidade ao grupo, sua fidelidade ao repertório simbólico e ao código de conduta deste, vá esmorecendo. De modo que o papel de jogador deve ser visto como contingencial e transitório, mas ainda assim, crucial, posto que assume especial importância na vida dos indivíduos na infância e na adolescência, ou seja, no período de sua formação, e acabam por constituir parte importante da cultura adolescente, do “jeito de ser jovem” na atualidade. Resta, assim, a preocupação de quanto desses padrões de comportamento ou normas de conduta, estes atores sociais, ora jogadores, carregam, reproduzem ou re-significam nos demais papéis sociais que assume ao longo da vida.

O repórter Caco Barcellos, em entrevista à revista Trip (2008, n.168, p.34), cita os dados de uma pesquisa, realizada por uma agência de propaganda (cujo nome não foi citado na ocasião), que faz eco, de certa forma, com a lógica que perpassa as punições às trapaças em partidas do Counter Strike. Segundo a pesquisa citada¹⁴, 49% dos ricos entrevistados disseram que, se fossem policiais, usariam a tortura e 19% dos pobres responderam da mesma forma. Aprovar a tortura contra furto, por exemplo, é uma grande distorção de valores quando a legislação e o senso comum atestam que a tortura é um crime muito mais grave que o furto em si.

Evidente que não se pretende com isso sugerir que os jogos ou menos ainda, que especificamente o Counter Strike, tenha alguma influência sobre o resultado desta pesquisa em específico. O que se aponta aqui, como sinal de alerta, é que o medo da violência – este sim, influenciador de opiniões – é tamanho que compromete a ética, que abre caminho para um “vale tudo” contra a violência. Qualquer arma é válida, inclusive mais violência, inclusive tortura. E este vale tudo é refletido nas produções simbólicas sobre o tema e encontra eco nos anseios dos expectadores, que estabelecem esta relação dúbia com a violência, entre a atração e o medo.

O filme Tropa de Elite, que retrata o cotidiano do Batalhão de Operações Especiais do Rio de Janeiro, embora não tivesse o intuito de ovacionar os policiais torturadores, criou, para boa parte do público, novos heróis. Os policiais que torturam, que punem sem julgamento, mas que se mantêm firmes no propósito de acabar com o crime organizado no Rio de Janeiro

¹⁴ Não foram identificados, na reportagem citada, dados referentes à metodologia ou amostra utilizadas na pesquisa. Divulgou-se apenas que esta foi realizada no Brasil, em âmbito nacional. Baseado neste dado é possível que o critério para distinguir ricos de pobres sigam padrões utilizados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. .

foram recebidos por boa parte do público como heróis, em um vivo exemplo de como os significados atribuídos às produções são, muitas vezes, diferentes dos intencionados, amplamente influenciados pelo repertório simbólico de outros meios, como o alarde sobre a violência presente nas mídias em geral, que amplia o medo.

A preocupação acerca do Counter Strike, portanto, que se faz válida, é o fato de ser este jogo mais um espaço para este alarde da violência e para a reprodução desta dinâmica de valores, em que uma trapaça pode ser punida com assassinato (ainda que somente dentro do jogo). E principalmente, que este espaço de reprodução e re-significação seja compartilhado por crianças e jovens, que encontram nos jogos a possibilidade de, ao menos ali, perpetrar a ação que, segundo a pesquisa citada, habita seus anseios. A perpetração desta ação no ambiente dos jogos possibilita que o jogador experiencie um simulacro de como seria realizar tal ato socialmente condenável e de, na ficção dos jogos, ter a ilusão, mesmo que efêmera e sutil, de que perpetrá-lo, seria tarefa fácil, sem grandes consequências.

3.3 Os jogos e as identidades nacionais

A primeira geração de jogos eletrônicos a se tornar popular em lares do mundo inteiro não despertou muito o interesse enquanto veículos de comunicação, o que não é de se estranhar. De fato, constituía uma nova opção de entretenimento, mas carregava em seu conteúdo pouca ou nenhuma possibilidade de significação.

Alguns estudos chegaram a tê-los como objeto, mas trata-se de estudos de áreas técnicas como engenharia de software ou, no máximo, de psicologia, interessados exclusivamente nas habilidades cognitivas ou psicomotoras envolvidas na operação da máquina.

O console Atari, por exemplo, que se tornou bastante popular no início da década de 1980, trazia jogos com controles limitados (basicamente, era possível controlar a direção do personagem, quase sempre de forma linear – direita e esquerda – e executar uma única ação

como atirar ou pular) que se baseavam, para entreter, na superação de obstáculos simples e na repetição.

Ilustração 9 – Em River Raid, o jogador controla um avião militar, e deve desviar de obstáculos e destruir inimigos

Ilustração 10 - Enduro, jogo de corrida automotiva do videogame Atari.

Ilustração 11 - Space Invaders, jogo em que o jogador deve destruir invasores alienígenas.

Os jogos mais populares para Atari como River Raid, Enduro ou Space Invaders seguiam esta lógica. Em River Raid, o jogador controla um avião, movendo-o para esquerda e direita para não colidir com obstáculos e pressiona o único botão do controle para atirar, destruindo inimigos. Enduro, por sua vez, é um jogo de corrida, no qual se deve mover para esquerda e direita, desviando de outros carros mais lentos. Em Space Invaders, controla-se novamente uma aeronave que, desta vez, deve destruir alienígenas que intencionam invadir a Terra.

Evidente que, mesmo no caso dos jogos do Atari, é possível tentar traçar alguma análise sobre sua produção simbólica, especialmente se considerada em um contexto de produções dos meios de comunicação. Esses jogos, como qualquer outra produção simbólica, apropriam-se de repertórios simbólicos disponíveis na rede de meios de comunicação e no imaginário popular.

As temáticas escolhidas para cada jogo fornecem a visão de um recorte do lugar simbólico em que se encontram as sociedades que os produzem e os consomem: invasões alienígenas, força bélica aérea e corridas automobilísticas. No entanto, se analisados isoladamente, pouco significam. A simplicidade dos elementos gráficos e a repetição de movimentos, carentes de um roteiro, fazem com que, muitas vezes, mal seja possível identificar a temática do jogo, como se o jogador operasse formas geométricas não identificadas, em ações sem sentido. Assim sendo, os jogos eletrônicos nada mais eram do que uma das atividades mais antigas da humanidade – jogar – em uma nova roupagem, utilizando-se de novos suportes tecnológicos: os consoles de *videogame* e os computadores.

Com a rápida evolução tecnológica do setor, porém, este quadro foi radicalmente alterado. Em pouco mais de duas décadas, as tecnologias aplicadas a esses suportes evoluiu rapidamente, comportando jogos muito mais complexos, a ponto de se aproximarem mais, a cada instante, de obras cinematográficas. Os jogos atuais são, em certo sentido, filmes nos quais um ou mais de seus personagens é controlado pelo(s) jogador(es). Possuem ricos roteiros e atores reais, cujos movimentos, feições e atuação dramática são captados para dar veracidade ao personagem. São repletos dos mais elaborados efeitos especiais, comparáveis às maiores produções hollywoodianas.

Assim sendo, os conteúdos dos jogos mais recentes assumem um valor simbólico, se entendermos como valor simbólico a utilização de signos de fato, aos quais é possível atribuir significação. E vale ressaltar que “valor simbólico”, no sentido que o termo é aqui empregado, não faz referência a juízos de valor quanto aos significados das produções, mas única e exclusivamente à esta possibilidade de significação, em oposição ao que não possui qualquer não é possível atribuir significação.

O fato é que os jogos atuais e seus complexos roteiros, ao possibilitarem que o jogador assuma, como um ator, o personagem principal, permite que este experiencie narrativas, crie memórias de ações; memórias, pois, de experiências de entretenimento e – por que não – de vida:

Ao construírem para si mesmos narrativas específicas, os jogadores reinventam as narrativas dos jogos e reinventam-se como jogadores, criando rastros de experiências – se entendermos experiência como as correlações, em dada cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. (MENDES, 2006, p.94)

Tais experiências somam-se a outras experiências de vida, outros rastros de experiências vivenciadas empiricamente, ou por intermédio de outros meios e produções simbólicas, como o cinema, o telejornal, a leitura de livros e revistas, etc., para a formação da subjetividade de quem joga. É evidente que o suporte tecnológico em si não possui significado. No caso jogos, porém – ao menos os mais recentes, que permitem o jogo em grupo, via internet, e possuem roteiros mais elaborados – o tema é pré-estabelecido, ditado pelo jogo. O assunto da conversação que será travada, portanto, é o assunto determinado pelo jogo – o campo de batalha em uma grande guerra, o combate a alienígenas em uma estação especial, o combate ao terrorismo, entre outros – freqüentemente temas em voga também nos demais meios de

Ilustração 12 – Cena do jogo Splinter Cell

comunicação, e que possuem significado. Fica notório, para quem observa os jogos de perto, que comandar um agente da CIA (Agência Central de Inteligência estadunidense) com o objetivo de matar integrantes do Sendero Luminoso (grupo

Ilustração 13 – Cena do jogo Splinter Cell

guerrilheiro peruano) – tema do jogo Splinter Cell - é muito distinto, em termos simbólicos, de comandar uma “bolinha” que deve “comer pontinhos” (ou tracinhos, dependendo da versão

Ilustração 14 – Jogo Pacman, do Atari

do jogo), como ocorre em PacMan, jogo do Atari, popularmente conhecido como “come-come” no Brasil. Uma “bolinha” que “come pontos”, por mais que possua algo levemente similar a uma boca, é praticamente um objeto inanimado, ao passo que a temática de Splinter Cell faz referências a fatos históricos e questões sócio-econômicas com fortes implicações políticas.

E é especialmente neste sentido que o jogador latino-americano difere-se do jogador europeu, japonês ou estadunidense. O lugar simbólico no qual se inserem os jogadores latino-americanos é distinto à medida que a América Latina fica à margem da produção simbólica dos jogos, posicionando-se frente a eles como jogadores – ou expectadores – mas raramente como produtores. E a visão política e cultural presentes nesses jogos é sempre uma visão externa com relação às questões políticas, sociais e culturais latino-americanas, e fornecem sempre um olhar do outro sobre um subcontinente exótico, excêntrico e, em muitos aspectos, hermético.

Os exemplos são infindáveis, mas alguns se destacam. Street Fighter, um dos maiores sucessos da história dos *videogames*, muito popular nos anos 1990, pode ser apontado como um desses destaques. Além de ser, provavelmente, o primeiro grande sucesso mundial da história dos *videogames*, apresenta um personagem brasileiro, o Blanka, que merece alguma atenção. Este personagem é uma criatura verde de cabelos vermelhos alaranjados, que emite sons guturais. O jogo, cuja temática são as lutas de rua, apresenta personagens de diversas nacionalidades, inspirados em imagens estereotipadas de cada país. Entre os personagens, encontram-se o lutador de sumô E. Honda e o lutador de caratê Ryu, ambos japoneses; o lutador de rua Guile, integrante das forças armadas estadunidense (que luta em uniforme militar) e o espanhol Vega, cujos golpes são claramente inspirados nos movimentos dos toureiros, entre outros. Aparentemente, para cada país foi criado um lutador baseado na imagem que os produtores faziam deste país, ou da que eles acreditavam ser a imagem que traduzia cada nacionalidade no imaginário do público.

Ilustração 15
Blanka, o brasileiro de Street Fighter

Ilustração 16
Ryu é um lutador japonês de caratê

Ilustração 17
Também japonês, E. Honda é lutador de sumo

Ilustração 18
O soldado dos EUA Guile tem o estilo das ruas

Ilustração 19
O espanhol Vega teve seus movimentos inspirados nos toureiros

Não existe uma fonte oficial que explique a história e a origem de cada personagem, e sim versões de fatos básicos da biografia de cada um, que foram sendo reproduzidas e modificadas nas diversas produções simbólicas sobre a série de jogos. Novas edições do jogo, contendo cada qual um trecho da biografia de cada personagem – muitas vezes, conflitantes entre si – e até mesmo um filme estrelado por Van Damme e Raul Julia, e um livro, intitulado *Eternal Challenge* (CAPCOM JAPAN, 2005), compõem a história do jogo que, a despeito das variações encontradas, mantém inalterados alguns fatos e dados, amplamente aceitos como fãs como “a verdadeira história dos street fighters”. No caso do personagem brasileiro, a história diz que este, a princípio, chamava-se Jimmy e sobrevoava a floresta amazônica quando seu avião sofreu uma pane e caiu. A versão apontada pelo livro *Eternal Challenge*, diz:

Até onde todos sabem seu nome verdadeiro é Jimmy. Um habitante da selva, a criatura conhecida como Blanka cresceu em isolamento de outros humanos e não aprendeu nenhuma língua senão as animalísticas como grunhidos e gritos. A primeira vez que os nativos do Brasil o viram, sua pele pálida e estranhos movimentos, deram o apelido de Blanka (que significa “branco” em português). Blanka passou a sua vida dentro das selvas brasileiras. Seu cabelo é longo e sua pele evoluiu em uma estranha cor verde. Apesar de agir mais como um animal que um homem, seu jeans rasgado e um par de tornozeleiras trazem uma ligação com uma humanidade dentro dele.

O fato de Blanka, representante brasileiro no jogo, ser um selvagem, quase um animal, vai ao encontro de uma imagem freqüentemente associada ao Brasil: a de uma terra primitiva, repleta de selvagens. “A imagem brasileira no exterior”, afirma Soares (2008, p.85) “é formada pela combinação de desconhecimento e estereótipos fortemente enraizados no imaginário estrangeiro”. E a confusão com relação ao idioma, na afirmação de que “blanka”, em português, significaria “branco”, em referência à pele branca do garoto Jimmy, tem provável origem em uma freqüente confusão entre o português falado no Brasil com o espanhol, falado na maioria dos países latino-americanos – embora mesmo em espanhol a grafia “blanka” seja incorreta, escrevendo-se, na realidade, “blanco (a)”.

Toda representação cultural é, senão de todo falsa, no máximo um pequeno recorte de um todo. É evidente que japoneses também não se resumem a lutadores de caratê e sumô, que a Espanha não se encerra em seus toureiros e que os Estados Unidos, embora propaguem com muito afincos suas forças armadas, são mais do que um exército. Mas o fato de o recorte selecionado – ou, possivelmente, o único conhecido – do Brasil ser o de selvageria e exotismo, é sintomático, bem com o desconhecimento sobre as gritantes diferenças culturais entre os países da América Latina, sendo vistos, homogeneamente, como povos primitivos que falam espanhol, ou algo parecido com isso.

Embora não se pretenda afirmar que a marginalidade cultural e simbólica da América Latina no contexto da cultura globalizada seja compreendida pelos jogadores em toda a sua complexidade, não seria demasiadamente arriscado dizer que ela é sentida. As implicações econômicas desta marginalização cultural e simbólica, que torna emissores os detentores dos meios de comunicação e produção simbólica e expectadores os que não detêm este poder, podem não ser conscientemente compreendidas; mas o sentimento de reforço e perpetuação de certa subjugação – outrora realizada pela força, e agora, no campo simbólico – fica latente.

O desprezo às particularidades que, em última análise, é um desprezo pela identidade (posto que esta reside exatamente naquilo que nos pertence, e não ao outro), é bastante recorrente. Os incontáveis casos incluem o jogo Super Star Soccer, para Super Nintendo. Alguns jogos de esportes possuem, além da incrível qualidade gráfica e verossimilhança de movimentos, uma preocupação louvável com a veracidade dos dados apresentados. Equipes compostas por jogadores cujos nomes e sobrenomes batem perfeitamente com o elenco dos times na vida real, e que são até mesmo fisicamente semelhantes a seus modelos reais, garantem esta veracidade, muitas vezes complementada por fichas técnicas igualmente reais (contendo peso,

altura e até estatísticas verdadeiras). Em outros jogos, como o Super Star Soccer (jogo de futebol que apresenta as principais seleções do mundo), porém, não existe esta preocupação. Não seria um problema se, na ficção do jogo, os jogadores tivessem nomes diferentes dos reais. No entanto, no jogo em questão, os jogadores da seleção brasileira de futebol têm nomes como Ramón, Hernandez ou Fuentes, em mais um exemplo de total desconhecimento dos idiomas falados nos países da América Latina, com uma tendência à generalização do espanhol e à ausência de pesquisas prévias.

Nem sempre as representações dos países latino-americanos e seus elementos culturais, no entanto, são negativas. Na série Tomb Raider, a personagem principal é a aventureira e arqueóloga Lara Croft, que viaja para diversos países do mundo à procura de relíquias arqueológicas, enfrentando outros aventureiros mal-intencionados, que buscam os mesmos objetos, dispostos a matar por eles. Em Tomb Raider: Legend, o sétimo jogo da série, parte das aventuras de Lara se passa na América Latina, tendo a saga seu início na Bolívia, nas ruínas arqueológicas de Tiwanaku. Na fase seguinte, diversas ruínas peruanas constituem o cenário do jogo que, depois de passar por Gana, Nepal, Japão, Cazaquistão e Inglaterra, retorna à Bolívia.

Ilustração 20– Lara Croft nas incríveis ruínas de Tiwanaku, na Bolívia

A maneira pela qual as ruínas históricas latino-americanas e as culturas dos povos nativos é apresentada na série Tomb Raider é, em alguns aspectos, bastante positiva. A personagem principal demonstra um profundo respeito e admiração pelas culturas pré-colombianas e seu desenvolvimento tecnológico e, possivelmente, ao expô-las para o mundo (sem, no entanto, qualquer compromisso com a veracidade), dá a estas culturas uma projeção inédita, apresentando-as para muitos jovens que talvez não fizessem idéia do nível de desenvolvimento de tiwanakus, aymaras e incas. No entanto, mais uma vez neste exemplo, nota-se a predominância, mesmo em um olhar lançado à América Latina com fascínio, de elementos simbólicos ligados ao exotismo, ao primitivo e ao selvagem.

Ilustração 21 – Lara Croft no Japão

Ilustração 22 – Lara Croft no Cazaquistão

O mesmo jogo, na fase que se passa no Japão, tem um cenário urbano, moderno e tecnológico e, no Cazaquistão, tem como tema uma base militar em meio a um campo nevado, em uma nítida referência à forte militarização das repúblicas que compunham a União Soviética. Como em qualquer outra representação simbólica, pois, é apresentado um pequeno recorte da realidade; e no caso da realidade Latino-Americana, o recorte do exotismo, da precariedade e da selvageria, parecem sempre imperar.

Os exemplos são infindáveis e trilham, de um modo geral, este mesmo caminho. Um caminho que coloca a América Latina em uma posição muito singular com relação aos jogos por, além de não produzi-

los - apenas consumi-los - figurar freqüentemente a temática destes, devido à atração provocada por seu suposto exotismo.

As imagens latino-americanas apresentadas ao mundo pelos jogos, assim como por outros meios de comunicação, prestam às populações latino-americanas um triplo desfavor: 1) reforçam, como dito, por meio de uma oferta de um aparato imagético com eficientes funções mnemônicas, as imagens pré-concebidas acerca da região, bastante ligadas ao que é primitivo, exótico e selvagem; 2) reproduzem um embate político e cultural histórico, perpetuando, no campo simbólico, a subjugação cultural da América Latina e 3) relembram, impertinentemente, ao jovem latino-americano que, se ele não se vê na produção simbólica dos jogos, é porque não pertence a ela, é porque ele não tem voz em uma sociedade na qual comunicar em ampla escala e com tal penetração, implica no domínio dos meios de produção simbólica – hoje altamente tecnológicos – e de um poderio econômico que nos foi, e é, repetidamente negado.

Ilustração 23 – As ruínas pré-incas, contruídas entre os séculos XI e XV pelos tiwanakus na Bolívia, são representadas em Tomb Raider como misteriosas e fascinantes.

CAPÍTULO 4

O novo mercado de trabalho: as transformações decorrentes das tecnologias da informação e da comunicação

4.1 O mercado de trabalho latino-americano

Quando o mercado de trabalho latino-americano é analisado, nota-se que no período que compreende de aproximadamente 1930 a 1980, este girava em torno da industrialização da região, ao menos nos países mais desenvolvidos como Brasil, Argentina e México, com maior ou menor atraso em países de economia mais precária. Na década de 1980, muitos países, especialmente o Brasil, passaram por um período de forte estagnação econômica e alto desemprego, conhecido como “a década perdida”. A partir da década de 1990, no entanto, outras grandes mudanças marcariam profundamente o mercado de trabalho da região, impulsionadas pela globalização e pela abertura econômica, caracterizadas pela informatização e modernização tecnológica e pela vulnerabilidade frente às economias internacionais. Segundo Ernst (2003, p.46):

En términos económicos, los años ochenta fueron considerados em América Latina como La década perdida, período que coincide también com El fin de las dictaduras militares y el regreso a la democracia. Los años noventa, se caracterizaron por la introducción de um nuevo modelo económico neoliberal, inspirado por el “Consenso de Washington”, modelo que busca mejorar la integración internacional de los países del Cono Sur y reducir el papel del Estado en las economías nacionales. Una mayor integración internacional, ayudaría a aprovechar las ventajas de la globalización, pero implicaría, también, una mayor concurrencia en lo mercado doméstico y, una mayor exposición a los acontecimientos internacionales, positivos y negativos, tales como el efecto Tequila en México y la crisis asiática.

A abertura econômica concedeu, por um lado, o acesso às mais altas tecnologias, em geral não produzidas na região e, por outro lado, criaram um mercado altamente competitivo com a entrada das empresas estrangeiras, que atingiam, graças à tecnologia e à experiência internacional, níveis de competitividade e eficiência produtiva raramente alcançados pelas empresas latino-americanas. As empresas da região, sempre que possível, buscaram a modernização, investindo em tecnologia e informatizando sua produção.

Essas mudanças afetaram o mercado de trabalho em diversas frentes: por um lado, a composição das vagas nas empresas dos mais variados setores foi alterada, crescendo a demanda por profissionais de tecnologia, inflando e desenvolvendo centros de processamento de dados, *help desks*, entre outros; por outro lado, surgiram inúmeras empresas cujos ramos

de atividade estão intrinsecamente ligados à tecnologia: da indústria de eletrônicos às empresas de telecomunicações; dos desenvolvedores de *software* às consultorias de análise de sistemas; dos comércios eletrônicos a desenvolvedores de *websites*, um amplo mercado, que movimenta milhões de dólares todos os anos, emergiu da revolução informática. E, por fim, mesmo as funções que a princípio não estariam relacionadas diretamente com a tecnologia, tiveram sua prática profundamente alteradas. Quase todas as funções exercidas no setor industrial ou nos comércios ou serviços, mesmo não tendo a tecnologia como fim, passaram a tê-la como meio, como ferramenta para aumentar a eficiência e a qualidade de seus produtos e serviços, aumentar os lucros e, em última análise, para manter as portas das empresas abertas, pois sem as novas tecnologias seria impossível manterem-se minimamente competitivas. Carvalho (1993), sobre a revolução tecnológica na indústria, talvez a área mais afetada, afirma:

Ela permitiu, pela primeira vez na história da indústria, associar flexibilidade à automação, ampliando bastante o escopo de aplicação da última. A nova base técnica tem contribuído para um crescimento sem precedentes do nível de integração das mais diversas funções produtivas, e entre mercados através das fronteiras. Tais mudanças também se fazem sentir no crescimento extraordinário da prestação de serviços ao produtor. Talvez mais importante, a aceleração do progresso técnico tem aberto novos mercados a setores emergentes, entre os quais o próprio complexo eletrônico, em que a incorporação de avanços científicos — e da própria atividade científica — constitui a base para o lançamento de inovações responsáveis pela reestruturação das demais indústrias.

As transformações do mercado de trabalho na Era da Informação, no entanto, não se restringiram ao campo técnico; são, ao contrário, mudanças tão profundas quanto amplas, que transformaram por completo o perfil profissional demandado, alterando o perfil das vagas disponíveis, das atividades praticadas, e os modelos de gerenciamento:

Este conjunto de transformações configurou a sociedade pós-industrial ou sociedade da informação, que envolve várias esferas: a política, orientada pelo neoliberalismo; a econômica, sustentada pela globalização e pelo crescimento do setor de serviços; a cultural, apoiada por uma visão de mundo que redefine os valores temporais, teóricos, estéticos e morais; a das relações entre ciência e tecnologia, testemunhadas pela diminuição da distância entre o desenvolvimento científico e sua aplicabilidade prática e, por último, a

ocupacional, baseada na flexibilização e nos novos modos de gerenciamento e organização do trabalho. (GONDIM, 2002)

Esse cenário desenvolveu-se aproximadamente em paralelo com uma política educacional que, com o objetivo de democratizar a educação, acabou por sucatear o ensino público por completo, num processo cuja reversão mostra-se uma tarefa ingrata, se não impossível.

No Brasil, a lei 5692, de 1971, tornou obrigatória a educação e criou as bases para a multiplicação das instituições públicas de ensino no país. Em contrapartida, criou-se uma clara distinção entre a educação das elites e a educação popular.

A conferência de acesso à educação para as camadas populares era inegavelmente uma necessidade urgente. Mesmo antes da lei 5692, e em qualquer momento da história da educação brasileira, na verdade, nunca houve uma democracia de fato no que tange o acesso à educação formal. Pelo contrário, a escola pública era um privilégio de poucos. Após a lei, no entanto, a escola pública passou a atender à necessidade de formação de quadros funcionais para a crescente industrialização que, naquele momento, demandava uma mão-de-obra com ensino básico e não necessariamente muito qualificada (BRANDÃO, 1995). Mas às elites ainda restou a opção do ensino privado, que neste contexto, multiplica-se aceleradamente pelo país. E o que é mais grave: a alta especialização das elites seria obtida nas instituições públicas de ensino superior, cujo acesso (mais concorrido a cada ano), seria garantido pelo poder aquisitivo dessas elites, ao proporcionar-lhes um amplo capital cultural e ensino básico privado de qualidade.

Em suma, a lei 5692, ao não garantir a democratização do ensino em todos os níveis, e ao não assegurar a qualidade do ensino público de primeiro e segundo graus, cria na educação pública um eficiente mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, concedendo às camadas menos abastadas uma escola pública ruim e, às elites, um ensino superior público e gratuito de boa qualidade. Assim sendo, são marcadas de forma profunda e de difícil reversão, as possibilidades de ascensão profissional e social de cada grupo.

Os demais países latino-americanos, da mesma maneira, em seu processo de ampliação do acesso à escola, visavam o atendimento às necessidades de quadros funcionais para suas economias crescentes, em uma ânsia por superar o grande atraso com que este crescimento chegava à região:

Entre os anos 60 e 80, os sistemas educativos esforçaram-se, basicamente, por garantir o princípio de equidade ou igualdade de oportunidades de acesso à educação formal. Isto se justificava não só pelas baixas taxas de escolarização existentes, provocadas pela falta de vagas, como também pelo pressuposto de que o ingresso na escola poderia garantir a inserção dos educandos aos processos sociais que caracterizavam o crescimento econômico, tal como se dava nos países do continente latino-americano. (SILVA & MELLO, 1991)

As reformas educacionais pelas quais passou a região, aliás, foram muito pouco diversificadas, como aponta Cunha (2000, p.48):

A abertura dos mercados e o fim das políticas nacionais protecionistas têm levado muitos países latino-americanos a reformarem suas políticas educacionais com vistas a aumentar a produtividade dos trabalhadores a fim de enfrentar a competição internacional em condições menos desvantajosas, quiçá mais vantajosas. Mas os modos de enfrentamento dessa nova situação não têm sido tão diversos quanto seria de se esperar da multiplicidade de situações sociais, políticas e econômicas dos países da região.

Priorizou-se, assim, de uma maneira geral, a quantidade em detrimento da qualidade: “o enfoque da equidade provocou uma expansão das instalações físicas e do número de docentes, sem garantir às escolas as condições mínimas indispensáveis a um ensino eficaz” (idem, *ibidem*). Este quadro pode ser observado na maior parte da América Latina, salvo poucas diferenças:

Houve, nos países analisados [Brasil, Chile, Argentina e México], uma coincidência cronológica no que concerne à expansão dos seus sistemas de ensino superior. Com exceção da Argentina, foi no final dos anos 60 e início da década de 70 que as matrículas cresceram em ritmo mais acelerado. Chile e Brasil se distinguem dos demais pela existência de uma reforma universitária nesse período. Ao estabelecerem as bases para o surgimento de um sistema de massas, essas reformas concorreram para definir o setor dinâmico da expansão. A partir daí, o crescimento dos sistemas adquiriu uma dinâmica própria, espontânea, em que prevaleceu a não-interferência governamental. (KLEIN & SAMPAIO, s/d)

Este esforço pela conferência de acesso à educação formal, no entanto, surtiu efeitos bastante distintos em cada país, de acordo com as políticas empregadas em sua implantação. Em

muitos casos, como o do Brasil, os resultados econômicos alcançados com as reformas educacionais foram consideráveis; sua eficiência na tentativa de assegurar uma escolaridade mínima obrigatória, porém, foi muito baixa. SILVA & MELLO (1991) fazem um comparativo entre os resultados alcançados por Brasil e México:

Em alguns países, o modelo de crescimento econômico prescindiu de um efetivo aperfeiçoamento do nível de escolarização da população. Talvez o melhor exemplo seja o do Brasil. Este país conseguiu aumentar significativamente seu PIB até o final dos anos 70. Entretanto, embora o acesso à escola tenha se ampliado, o Brasil não alcançou, até hoje, um aumento correspondente na proporção dos que chegam a completar a escolarização obrigatória. Durante os anos 80, tal proporção elevou-se de 25 para 35% — muito longe do México, por exemplo, que chegou aos 60%.

A falência do modelo que se tentou, desta maneira, implantar, deve-se a inúmeros motivos que passam pela precariedade econômica, a conflitos de interesse entre as áreas envolvidas, e a um utilitarismo que sempre perpassa a questão da educação na América Latina, entre outros muitos fatores, que merecem, por si só, outro estudo aprofundado. Mas há, na crise educativa do continente latino-americano, dois pontos principais que interessam à abordagem dada a este trabalho.

Primeiro, o fato de que, como visto ao longo desta seção, a educação na região sempre objetivou o atendimento às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, é moldado pelos interesses econômicos, em um continente que se colocou totalmente à mercê do neoliberalismo — ainda que em situação de desvantagem, por não ser detentor de tal poderio econômico.

Em segundo lugar — fato que decorre do primeiro —, chamam a atenção os modos pelos quais essas políticas educativas que garantem a quantidade em detrimento da qualidade (e somente no ensino básico) favorecem a reprodução das desigualdades sociais, ao formar, na escola pública de primeiro e segundo graus, profissionais de baixa qualificação, por meio de uma educação igualmente pouco qualificada, e ao dispor às elites, que alcançam bom nível educacional em colégios particulares, as concorridas vagas nas boas universidades públicas.

Em um mercado de trabalho marcado pela alta tecnologia e pela informatização, tanto um quanto outro desses pontos apresentados envolve-se intrinsecamente com a relação entre

educação e tecnologia. Afinal, à educação utilitarista que se implanta na região, interessa formar, no ensino básico público, o quadro funcional necessário para atender a demanda do mercado de trabalho, ou seja, mão-de-obra qualificada em níveis médio e técnico, para assumir as funções mais ligadas diretamente às produções, ao passo que a universidade, instituição a qual resta a formação das lideranças, contribui para a formação de profissionais com outro perfil, de formação mais ampla e, principalmente, menos tecnicista e mais crítica. Os profissionais de nível universitário – constituídos essencialmente pelas elites - tendem, portanto, a assumir posições de liderança não apenas no mercado de trabalho, mas na vida pública. Por outro lado, ao formar estes dois perfis de marcada distinção em instituições públicas que atingem diferentes classes sociais, a perpetuação e o reforço de tais distinções ficam evidentes.

Desta forma, não apenas a distribuição de vagas em cada instituição (escola e universidades públicas) contribui para a continuidade deste modelo, mas também as políticas educacionais, as administrações institucionais, o tipo de didática empregada em cada instituição e os aspectos curriculares, que vão se destacar, também, no ensino ligado à tecnologia.

Por um lado, o acesso à tecnologia e a aprendizagem no uso desta, tornam-se requisitos para a inserção no mercado de trabalho contemporâneo. Por outro lado, os tímidos e ineficazes esforços de preparar para a lida com a tecnologia, limitam-se, de uma maneira geral, a ensinar o uso das máquinas, sem qualquer preocupação com sua aplicabilidade, e sem buscar a apropriação, por parte do educando, da tecnologia como parte integrante de sua cultura, como ferramenta de uso diário, e sem apresentar a ele a relação entre esta e a sociedade, e as grandes transformações que provoca.

A tecnologia acaba por ser introduzida ao aluno, quando muito, em aulas de informática, na qual esta é apresentada de maneira descontextualizada, trazendo um duplo problema. Os jovens já inseridos na tecnocultura, com acesso material e cognitivo às tecnologias da informação e da comunicação, não vêem sentido em aprender conceitos básicos de informática e técnicas principiantes de uso. São usuários avançados, do tipo classificado por Santaella (2004) como “usuários expertos”, capazes de operar os mecanismos de controle da máquina, como *mouse* e teclado; de compreender as possibilidades de ação, sabendo, por exemplo, navegar na internet, aproveitando muitas de suas infinitas possibilidades; de entender onde devem clicar e quais infovias seguir, e com experiência na resolução de problemas neste ambiente, tendo em mente um repertório de *sites* e aplicativos capaz de

auxiliá-los nas tarefas que pretendem desempenhar. Os demais alunos, que não possuem computadores em casa ou acesso a eles em outros locais, por sua vez, aprendem a repetir ações mecânicas que não terão chance de replicar em sua vida cotidiana. A tecnologia, desta maneira, é apresentada a estes alunos da mesma forma que uma equação algébrica complexa: o aluno compreende as maneiras de resolvê-la, mas não sua aplicabilidade. Não a incorporam, portanto, como parte de seu repertório simbólico, como parte de sua experiência – pois, de fato, não houve propriamente uma experiência com este tipo de equação – e, ao se deparar com um problema prático que poderia ter em tal equação uma eficiente ferramenta para se chegar à solução, esta dificilmente será lembrada, ou considerada como possibilidade de solução.

Desta maneira, a informática é apresentada como objeto de estudo; um objeto de estudo ao qual a educação, quando muito, confere acesso (fato raro, posto que a educação latino-americana não dispõe de recursos financeiros e materiais para tal, e o ensino de informática não é obrigatório nos países da região), mas não conferem a apropriação desta, como ferramenta para solução de problemas, como parte da prática das tarefas cotidianas e da cultura juvenil dos centros urbanos. Ela é um objeto teórico, como um sistema solar, representado em um livro, puído e amassado, por fotos de satélite ou ilustrações.

É evidente que, também neste aspecto (acesso à tecnologia), há uma correlação com poder econômico. Nas escolas públicas de ensino básico, este acesso é relativamente menor entre os estudantes que nas escolas particulares e nas universidades públicas freqüentadas pelas elites. Assim sendo, o aluno de escola pública, quando possui alguma educação voltada pra informática (em poucas escolas que incluem a informática em seu currículo, em cursos técnicos profissionalizantes ou em cursos específicos de informática fornecidos por projetos sociais), recebe, também neste quesito, uma formação técnica. Aprendem a operar a máquina, aprendem a repetir nelas operações que serão, sem dúvida, úteis em suas funções profissionais: serão essenciais para exercer cargos de auxiliares e assistentes administrativos, assistentes contábeis, secretárias e recepcionistas de empresas, que serão não apenas o início de uma carreira, mas muito provavelmente, profissões para a vida toda, dada a qualidade de educação que receberam. Aqueles que têm a oportunidade de vivenciar a tecnologia, de apropriar-se dela, e de receber uma educação que vai além da técnica, por sua vez, valem-se da tecnologia e da informática, utilizadas estrategicamente, para criar novos negócios, aumentar eficiência e maximizar os lucros das empresas que gerem ou possuem.

4.2 Capital cultural e inclusão digital no Brasil

Com o desenvolvimento das tecnologias da informação, profundas transformações foram desencadeadas no mercado de trabalho de todo o mundo. A configuração das vagas mudou, surgindo novos departamentos ligados à tecnologia, e inflando os já existentes. Inúmeras empresas totalmente dedicadas à tecnologia surgiram em todo o mundo, e hoje boa parte das gigantes multinacionais atuam no ramo de tecnologia da informação. Além disso, a maior parte das vagas tradicionais, especialmente as administrativas, foi modificada, por terem a informática como ferramenta de trabalho.

As habilidades e competências exigidas dos candidatos pelas empresas neste novo mercado também se alterou. Não apenas o conhecimento e a habilidade no uso da tecnologia passaram a ser pré-requisitos, mas também muitas habilidades cognitivas, antes menos importantes, ganharam o foco das empresas. Habilidades inter e intrapessoais (convivência em grupo, liderança, gerenciamento de conflitos, dinamismo, proatividade, criatividade, entre outras) passam a ser exigidas. De acordo com Vattimo (1987, p.11):

É crescente hoje a valorização da formação ampla dos técnicos, cientistas e profissionais, menos limitados e menos especializados, pois são as próprias características das novas técnicas produtoras que têm solicitado “um pessoal flexível, capaz de perspectivas globais, dotado de imaginação e de capacidade de colaboração”

A exigência dessas habilidades por parte das empresas muda o foco do investimento em capital humano. Em um mercado altamente competitivo, a busca pela acumulação de títulos tornou-se uma constante, mas boa parte das características exigidas não são obtidas somente pela educação institucionalizada, ou seja, escolar ou universitária. As características inter e intrapessoais valorizadas no atual mercado são desenvolvidas essencialmente pelo acúmulo de capital cultural. Viagens ao exterior, visitas a museus, cinema e teatro, cursos de idiomas, acesso a livros, convívio com outras pessoas do “elevado círculo cultural” desenvolvem habilidades e competências que a escola, nos moldes atuais, não tem como desenvolver. Ao passo que a total falta de acesso à cultura, famílias desestruturadas, e a residência em regiões de alta criminalidade, evidentemente, não contribuem para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada, capaz de convívio em grupo, liderança, dinamismo, etc.

Esta face da “concorrência desleal” que jovens ricos e pobres enfrentam no mercado de trabalho é de difícil mensuração, embora seja inegável. E o melhor conceito para explicar esta linha divisória, é o de capital cultural, desenvolvido por Bourdier para explicar a desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, bem como de jovens profissionais ao inserirem-se no mercado de trabalho. Sobre o capital cultural, complementa Catani (2003, p10-11):

O capital cultural existe sob três formas, quais sejam:

- a) no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis no organismo;
- b) no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas)
- c) no estado institucionalizado, consolidando-se os títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador do título.

Com a abertura econômica e a expansão da informática, a exemplo do que ocorreu com a industrialização brasileira, as instituições educacionais, especialmente as privadas, promoveram uma grande mobilização na tentativa de suprir as demandas dos novos mercados. De acordo com o Censo do Ensino Superior de 2005, realizado pelo Inep/MEC, já havia naquele ano 1.934 IES (Instituições de Ensino Superior) particulares, representando 89,3% do total de 2.165 IES do país.

As universidades públicas, no entanto, continuam sendo de difícil acesso para as classes baixas, pela má qualidade da educação básica pública, ao passo que estas instituições privadas são igualmente pouco acessíveis, pelos altos preços de matrículas e mensalidades. Assim sendo, para a redução da desigualdade na inserção no mercado de trabalho, são necessários programas governamentais de investimento em capital humano voltados para as classes mais baixas.

De acordo com o Censo, 73% dos alunos de ensino superior no Brasil encontram-se na rede privada de ensino, de um total de aproximadamente 4 milhões de alunos, distribuídos nas 2.165 instituições (UNIVERSIA, 2006). No entanto, segundo Schwartzman & Schwartzman (2002, p.1), o custo médio da educação superior privada no Brasil era, no ano da publicação, de R\$5.300, absolutamente incompatível com a renda média da população. No mesmo ano, na região sudeste, a mais rica da união, a renda média mensal familiar era de R\$1.374,07, enquanto nas regiões norte e nordeste, esta era, respectivamente, de R\$827,72 e R\$645,39. Ou

seja, ao passo que o ensino superior público atende apenas a 27% da demanda¹⁵, a alternativa do ensino privado é, por seu custo, inacessível para a maior parte da população.

As últimas administrações têm realizado algumas tentativas no sentido de ampliar o acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), promovido pelo Governo Federal ou por meio de programas estaduais, como o programa Escola da Família, promovido pelo Governo do Estado de São Paulo. O PROUNI é dirigido somente a alunos provenientes das escolas públicas, em uma tentativa de conferir acesso ao ensino superior. O programa beneficia ex-alunos de escolas públicas, concedendo-lhes bolsas para estudarem gratuitamente em faculdades e universidades particulares, de acordo com a pontuação obtida por estes no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Posto que a disputa acontece somente entre alunos de escola pública, teoricamente a concorrência neste caso é menos desigual, se comparada à concorrência dos grandes vestibulares, como o da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST). O programa tenta otimizar de uma forma racional as vagas remanescentes nas instituições particulares de ensino superior, preenchendo-as com alunos que querem cursar a faculdade, mas não possuem condições financeiras para isto. De acordo com o Censo de 2005, supracitado, havia naquele ano 498 mil vagas ociosas nas instituições privadas de ensino superior.

O PROUNI constitui, portanto, uma tentativa de aproveitar essas vagas ociosas, e conferir acesso ao ensino superior a uma população mais carente, com gastos menores – e resultados mais rápidos - do que os necessários para ampliar a rede pública de ensino superior. No entanto, o PROUNI está atendendo aproximadamente 120 mil jovens por ano, deixando ainda cerca de 380 mil vagas ociosas no ensino superior privado, embora existam recursos públicos disponíveis para atender mais estudantes. Um dos principais motivos para este paradoxo é o de que, para boa parte desses jovens carentes, a isenção na mensalidade não é suficiente para tornar possível seu acesso à faculdade: seria necessária também uma ajuda de custo para transporte, alimentação e material escolar, não prevista pelo programa. Outras críticas podem ser feitas ao PROUNI, como a que abarca a qualidade de ensino das instituições afiliadas. No entanto, mesmo atendo-se somente à quantidade, como aparentemente é o objetivo do programa, a falta de auxílio transporte e alimentação, aliada à desestruturação familiar e ao desemprego, entre outros fatores, torna a eficácia do programa bastante restrita.

¹⁵ Importante ressaltar que, por “demanda”, aqui, está sendo considerado somente o total de alunos que chegam ao ensino superior. Se fosse considerado o total de indivíduos que almejam chegar lá, e que são impedidos pela escassez de vagas públicas e impossibilidade de pagar pelo ensino privado, o atendimento do ensino superior público estaria limitado certamente a um percentual expressivamente inferior aos 27% mencionados.

Mesmo para os 120 mil estudantes atendidos anualmente, no entanto, o acesso ao ensino superior ameniza, mas não elimina as desigualdades de formação, que culminarão em desigualdades na inserção no mercado de trabalho. O capital cultural acumulado pelos jovens das classes média e alta torná-los-ão diferenciados em comparação aos demais, mesmo com titulação igual ou semelhante: cursos realizados no exterior, domínio de idiomas, desenvoltura na socialização, entre outros, garantirão a diferença. Mas fica claro diante de tais dados, que não é apenas no campo da gestão da informação que a desigualdade acontece. Se, por um lado, o tipo de formação oferecido à elite tem objetivos distintos daquele oferecido às classes menos abastadas, visando, no primeiro caso, a formação de líderes e gestores ao passo que, no segundo caso, busca a “inserção no mercado de trabalho” (sem grandes preocupações com a qualidade desta inserção), por outro lado, no campo material há carências ainda mais urgentes.

No que tange a gestão do conhecimento, no entanto, a revolução informática cria mais uma face da desigualdade no Brasil, e em outros países pobres como os latino-americanos. A enorme quantidade de vagas de trabalho criadas ou modificadas por conta da informatização exige competências e habilidades que não são aprendidas somente nas escolas. Pelo contrário, são desenvolvidas e transmitidas como um capital cultural específico do universo tecnológico: são inerentes à tecnocultura. Crianças e adolescentes que passam as tardes em salas de bate-papo, navegando ou jogando *online*, desenvolvem uma grande habilidade no uso do computador. Tornam-se fluentes na linguagem da informática, na linguagem das interfaces dos *softwares*, o que hoje é imprescindível para o exercício de praticamente todas as profissões. Cursos de informática ensinam, para quem tem acesso a eles, a utilização das ferramentas, mas esta fluência na linguagem dos computadores e a desenvoltura em sua utilização, só é adquirida com a prática. E tanto esta prática quanto cursos, não são acessíveis a uma boa parte da população.

Assim sendo, a inclusão digital torna-se uma necessidade urgente não apenas - como comumente é aclamada - por ser um ato de cidadania, posto que diversos serviços sociais básicos são atualmente acessíveis pela internet. A inclusão digital é também investimento em capital humano. Incluir digitalmente, conferindo a fluência no uso dos computadores - hoje tão necessária para a inserção no mercado de trabalho - é dar mais um passo rumo à redução das desigualdades.

Este é um importante desafio enfrentado pela educação atual. Embora o tema “inclusão digital” esteja bastante em voga, esta inclusão não tem sido tratada como investimento em capital humano, como capacitação para o mercado de trabalho, de modo que tem aparecido de forma bastante tímida e discreta nas reformas educacionais que visam aprimorar e modernizar a educação institucional no Brasil. Se um dos objetivos primordiais da educação é a preparação para o mercado de trabalho, a educação para a tecnologia tem que constituir parte crucial do currículo escolar e o acesso à tecnologia tem que ser facilitado em todas as instâncias da vida do indivíduo.

Alguns movimentos nesse sentido foram realizados pelo Governo Federal, como a redução de impostos incidentes sobre computadores, tornando-os consideravelmente mais baratos, e o projeto, associado ao Massachusetts Institute of Technology (MIT), que visa fornecer a todas as escolas brasileiras (na razão de uma unidade por aluno) os *notebooks* desenvolvidos por este instituto para fins educacionais, com custo bastante reduzido (aproximadamente cem dólares). O *notebook*, batizado de XO, é parte do programa chamado OLPC (One Laptop Per Child¹⁶), uma iniciativa de Nicholas Negroponte, associado ao MIT e criador da fundação OLPC.

Mas é preciso ir além. Os *notebooks* de cem dólares, além de estarem disponíveis em pouquíssimas escolas até o momento, quando o projeto ainda está em fase de testes, são uma iniciativa muito interessante, mas possuem recursos bastante limitados: o processador é lento e não há HD¹⁷, apenas 500MB de memória *flash*, o que permite o armazenamento de pouquíssimos dados. Além disso, o acesso a computadores não significa acesso à internet. A tecnologia precisa ser encarada, no âmbito da educação, como parte essencial do currículo, por sua importância para a inserção no mercado de trabalho e, em última análise, para o aumento de eficiência e modernização deste: profissionais capacitados para o uso da tecnologia contribuem para a difusão desta nas empresas, para a modernização do mercado de trabalho.

¹⁶ Um Laptop por Criança. Ver mais em <http://olpc.org>

¹⁷ Hard Disk, ou disco rígido, é a unidade do computador onde são armazenados os programas e os arquivos salvos pelo usuário. Os modelos de computador mais básicos disponíveis no mercado, como pode se observar em pesquisas realizadas no Buscapé (<http://www.buscape.com.br>) e no Google (<http://www.google.com>) possuem HD de 80GB, capacidade equivalente a 160 vezes a do XO.

Desta forma, a tecnologia não deveria figurar nas escolas como uma disciplina, ou um projeto, com espaço e tempo determinados, mas sim como ferramenta-meio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das demais disciplinas, e até mesmo para lazer e socialização.

Em um momento no qual, ao menos em São Paulo, começa a ser implantada a educação em tempo integral – exemplo que deve ser seguido, em um futuro próximo, pelos demais estados da união e outros países latino-americanos – surge a oportunidade ideal para a informatização das escolas. A educação em tempo integral surgiu como uma possibilidade de tornar o ensino mais amplo, oferecendo cultura, esportes, socialização, oficinas técnicas e lazer aos estudantes, e não para simplesmente aumentar o número de horas em sala de aula, dedicadas ao ensino das mesmas disciplinas. Assim sendo, um amplo calendário de atividades deverá ser desenvolvido para os estudantes, expandindo e diversificando o currículo escolar. Oficinas para ensino técnico e estrutura poliesportiva devem dividir espaço com aulas de teatro e de música; laboratórios de ciências e oficinas de texto devem complementar brinquedotecas; e neste novo cenário escolar, a tecnologia deveria ter um local de destaque. Laboratórios de informática bem equipados poderiam conceder suporte para o ensino das disciplinas básicas, mas deveriam ir além, tendo múltiplos usos: seriam excelentes ferramentas para pesquisas escolares na internet; poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos em rede; e ainda, de forma mais livre, constituiriam uma rica opção de lazer – necessário à educação em tempo integral: ao utilizarem os computadores para navegar na internet, para bate-papo, e para jogar *online*, os alunos adquiririam a fluência necessária na linguagem dos computadores, a destreza em seu uso. Ou, retomando o conceito de Bourdier, parte do capital cultural essencial para o mercado de trabalho informatizado.

4.3 Os jogos e as habilidades exigidas pelo novo mercado de trabalho

O exercício de diversas profissões é beneficiado por habilidades desenvolvidas com a prática do jogo eletrônico. Os treinamentos que incorporaram o jogo como ferramenta de aprendizagem, passaram a fazê-lo, muitas vezes, após ser observada a correlação entre o bom desempenho de alguns profissionais e seu hábito de jogar. Além dos treinamentos já citados, baseados na simulação, como o treinamento de pilotos de avião e de investidores do mercado

financeiro, é observável o desenvolvimento de habilidades, em quem joga, que serão úteis ao exercício de certas profissões, mesmo quando o jogo não simula o exercício de tal profissão.

O exemplo mais notável é, certamente, o de cirurgiões que, graças ao hábito de jogar, apresentam maior facilidade para executar cirurgias laparoscópicas. De acordo a matéria publicada na revista eletrônica HowStuffWorks (s/d), sobre um estudo que buscou compreender a relação das habilidades de quem joga e o habilidade no execução deste tipo de cirurgia:

Os cirurgiões que participaram do estudo jogaram primeiro o Super Monkey Ball. Em seguida, fizeram uma série de testes para avaliar suas habilidades na cirurgia laparoscópica. A cirurgia laparoscópica requer movimentos precisos dos dedos para guiar remotamente os instrumentos cirúrgicos dentro do paciente. No Super Monkey Ball, os jogadores movimentam o macaco que está dentro de uma bola por um caminho cheio de obstáculos divertidos.

A revista busca explicar o tipo de habilidade necessária para ser bem sucedido tanto no jogo quanto na cirurgia, justificando a correlação entre ser um bom jogador e ser um habilidoso cirurgião:

Se você conhece a natureza da cirurgia laparoscópica, é fácil entender por que jogar videogame pode aumentar a habilidade cirúrgica. (...) Os cirurgiões laparoscópicos operam cólon, vesícula biliar e outros órgãos que podem ser acessados por uma pequena incisão, mas eles nunca colocam as mãos dentro do paciente. Eles utilizam controles robotizados - essencialmente, um joystick - para movimentar os instrumentos inseridos no paciente através de uma incisão minúscula e assistem ao que estão fazendo em um monitor. A capacidade de associar instantaneamente o movimento da mão ao movimento remoto visto em uma tela é importantíssima, pois os cirurgiões laparoscópicos não olham para as mãos. Eles manuseiam os controles do joystick, e não os bisturis. Felizmente, essa habilidade também é a marca de um grande jogador. (HowStuffWorks, s/d)

A habilidade no manuseio da máquina, porém, não colabora somente com o bom desempenho de cirurgiões. O exemplo acima trata de uma ferramenta de trabalho – o laparoscópio – cujo controle exige as mesmas habilidades que o controle de um tipo de jogo eletrônico – o *videogame*, cujo suporte tecnológico é o console, controlado por *joysticks*. Uma das

ferramentas de trabalho mais comuns na atualidade, no entanto, é o computador, que também é um suporte tecnológico para o jogo bastante comum.

De maneira análoga ao caso dos cirurgiões, portanto, a prática do jogo em computador, desenvolve habilidades no controle deste, e tal controle pode ser feito para usá-lo como ferramenta de trabalho.

Apropriar-se da tecnologia como ferramenta para executar tarefas, porém, não se trata somente de desenvolver as habilidades psicomotoras implicadas no uso das máquinas, mas de incorporá-la no estilo de vida, na cultura cotidiana, e de adquirir fluência na leitura de sua produção simbólica. Dizer que um jovem que joga frequentemente desenvolve habilidades que o ajudarão na vida profissional em um mercado de trabalho informatizado, equivale a dizer que uma criança que tem contato com livros, revistas e histórias em quadrinhos (HQs) terá maior facilidade de aprender, por desenvolver habilidades de leitura em um determinado tipo de produção simbólica (a escrita). Da mesma maneira que estimulamos as crianças a segurar um lápis, a colorir um desenho, a escrever uma história, ou que lemos para elas histórias antes de dormir, para familiarizá-las com o mundo das letras, precisamos tornar a tecnologia familiar a elas. É a tecnologia, especialmente na forma de computadores, e não mais o lápis e o caderno, a porta para a maior parte da produção simbólica a circular no mundo; e sua linguagem, audiovisual, interativa, hipertextual, soma-se à linguagem escrita na constituição de tal repertório simbólico.

Nicholas Negroponte, idealizador do projeto OLPC, também faz uma analogia com o caderno, ao afirmar que, da mesma maneira que no passado, garantir que cada criança tivesse um caderno e um lápis era essencial para a democratização do ensino, permitindo o acesso mínimo do aluno à educação, hoje, cada criança deveria ter acesso a um computador, equipamento necessário à sua alfabetização na contemporaneidade, em que novas habilidades de escrita e leitura passam a ser requeridas, constituindo o que Santaella (op. Cit.) chama de “leitor imersivo”.

David Williamson Shaffer, professor de educação para ciência da University of Wisconsin-Madison, afirma em seu livro *How Computer Games Help Children Learn* (2006) que “as escolas deveriam usar jogos eletrônicos a fim de preparar crianças para competir no mercado de trabalho, onde o uso da tecnologia é um requisito cotidiano”. O pesquisador aponta, em outras palavras, a necessidade de desenvolver nos alunos as habilidades do leitor imersivo,

exigidas no mercado de trabalho atual, tal como se desenvolviam as habilidades tradicionais de leitura no mercado de trabalho dominado pelas indústrias no final do século XIX, nos países europeus, e meados do século XX na América Latina. De fato, Shaffer faz um comparativo com a educação surgida para atender às demandas da indústria: “o professor acredita que o sistema educacional em uso tenha sido criado no final do século 19 a fim de preparar as pessoas para a vida em um país dominado pela indústria, e não para o mundo imerso em tecnologia no qual hoje vivemos” (INFO ONLINE, 12/01/2007). Para Shaffer, o tipo de educação em prática, padronizado, compartimentado e disciplinado, atende às necessidades de um quadro funcional com perfil adequado para as linhas de produção das fábricas, mas não é ideal para formar o tipo de profissional necessário no mercado de trabalho atual: “estão hoje sendo preparados para empregos padronizados em um mundo que, em breve, estará punindo aqueles que não demonstrarem capacidade de inovar. Nós simplesmente não podemos promover inovação por meio de métodos repetitivos de aprendizado” (INFO ONLINE, 12/01/2007).

A pesquisa de Shaffer atua no sentido de desenvolver jogos educacionais, ou seja, jogos específicos para ensinar certos assuntos e habilidades: “o pesquisador e sua equipe desenvolveram uma série de *games* que ajudam estudantes a aprenderem a pensar como engenheiros, planejadores urbanos, jornalistas, arquitetos e outros profissionais” (idem, *ibidem*). No entanto, o pesquisador reconhece o aprendizado e o desenvolvimento profissional que podem decorrer de quem se diverte com jogos não criados especificamente com fins educacionais, tanto em casos como o dos cirurgiões laparoscópios e o jogo Monkey Ball, em que o mesmo tipo de habilidade é exigido por ambas as atividades, quanto no que diz respeito à familiaridade com a tecnologia que pode ser desenvolvida por quem joga.

Conclusões

I. A atuação do jovem latino-americano na Sociedade da Comunicação

Da correlação entre detenção dos meios de produção simbólica e o poder político e econômico, assim como do tipo de relação que estabelecemos com a informação e o conhecimento produzidos em nossa sociedade, decorrem diversos desdobramentos políticos, no que tange a participação política dos atores, o tipo de atuação social que estabelecerão.

Neste contexto, pode-se afirmar que os conceitos de *crise da responsabilidade* e *crise do senso comum*, levantados por Arendt, nunca estiveram tão atuais como na sociedade da informação. Segundo a autora, com a segmentação do conhecimento e a criação de campos especializados, iniciadas pela evolução científica nos moldes renascentistas e reforçados pelo iluminismo, tem-se o advento de uma *crise do senso comum* e uma *crise da responsabilidade*. A *crise do senso comum* decorre da criação da figura do especialista, que “rouba” do cidadão comum o conhecimento ou, no mínimo, o crédito sobre a posse de tal conhecimento. Com a especialização, o conhecimento erudito e científico passa a ser valorizado em detrimento do conhecimento popular. Os grandes problemas da humanidade passam, então, a ser problemas dos especialistas de cada área. Os problemas de saúde só podem ser tratados pelos médicos; as construções necessitam do aval de arquitetos e engenheiros; os problemas sócio-econômicos devem ser combatidos por economistas e políticos. Para cada novo problema, surge uma nova especialidade, e este mecanismo diz, de certa forma, que o cidadão comum nada sabe, e o leva a questionar: “se nada sei, o que posso fazer?”

Deste questionamento resulta a *crise da responsabilidade*. O cidadão comum não se sente mais responsável pelos problemas da humanidade, como o aquecimento global ou a fome, e esperam que cientistas e políticos os resolvam. Na América Latina, bem como em outras regiões que foram colônias dos países europeus, este problema é agravado pelo histórico de colonização: na região, a participação política foi negada durante séculos de opressão, de modo a criar uma cultura de ignorância política, de desconhecimento do funcionamento da máquina política e das possibilidades de envolvimento, conseqüências apontadas por Bolívar, na já citada Carta da Jamaica, como pior legado da colonização.

Estes processos, iniciados em um mundo no qual o cidadão comum era privado da informação, condenado à ignorância, não se finda, como se poderia supor, na atual sociedade, em que o acesso à informação é amplamente facilitado. O excesso de informação parece também exercer sua “disfunção narcotizante” e *acesso* à informação distancia-se por completo de *apropriação* da mesma. A informação é abundante e acessível, mas não é permitido às pessoas apropriá-la, processá-la e transformá-la em conhecimento, aplicá-la na vida prática, na resolução de problemas. A velocidade com que se move a sociedade atual, exatamente por conta das rápidas infovias pelas quais circulam, aceleradamente, as produções simbólicas, dificulta tal processamento. A tecnologia atual permite a circulação instantânea da informação, do dinheiro e das pessoas, mas não resolve a sensação de distância entre as pessoas e a causa primária dos problemas ou das possibilidades de ação.

Associa-se a este processo, outro, descrito por Gabler (1999), como uma substituição da realidade pelo entretenimento segundo o qual, na sociedade midiaticizada, tendemos a ver nossas próprias vidas como espetáculos: temos dificuldades em distinguir ficção de realidade, e de vislumbrarmos as reais conseqüências de nossos atos ou passividades. Como conseqüência, tem-se uma juventude que se crê apática, pouco participativa ou mesmo egoísta.

Uma pesquisa realizada pelo canal de televisão MTV (2005) sobre como a juventude brasileira vê a si mesma revelou que nossos jovens consideram-se, eles próprios, vaidosos, acomodados, consumistas, individualistas e impacientes. A pesquisa revela ainda que o jovem contemporâneo é bastante nostálgico e tal nostalgia seria uma conseqüência do excesso de informação, que traz a sensação de estarmos em constante e veloz mudança, ou seja, uma sensação de instabilidade e incerteza:

As mudanças no cenário, a velocidade e volume da informação, a rapidez com que a tecnologia mudou o cotidiano, novos códigos e comportamentos, a sexualidade em experiências antecipadas, envolvem a todos com a sensação de que tudo está, de repente, ficando para trás, muito rápido. (MTV, 2005)

Tem-se, assim, uma produção social das incertezas, que aliadas a outras incertezas mais concretas (dificuldade do primeiro emprego, situação econômica instável, rápida evolução

tecnológica), resultam em uma juventude insegura ou, nas palavras dela própria, “sem perspectivas”¹⁸:

A obsessão atual por coisas infantis pode parecer um detalhe trivial, mas a saudade onipresente da infância entre os jovens adultos é sintomática de uma insegurança em relação ao futuro. A hesitação em aderir à condição adulta reflete uma aspiração reduzida à independência, ao compromisso e à experimentação (FOLHA DE S. PAULO apud MTV, 2005)

Todos esses processos simbólicos, alguns deles particulares da América Latina, distanciam os jovens dos grandes problemas de seu tempo e de sua sociedade, bem como das possibilidades de ação. A idéia de uma juventude sem qualquer motivação ou envolvimento político, no entanto, pode ser uma conclusão precipitada.

Não há dúvidas de que a ação política, se existe, dá-se em moldes muito distintos dos movimentos políticos juvenis dos anos 60 e 70, bastante expressivos na América Latina dominada por ditaduras militares que, até hoje, servem de modelo de participação política ao imaginário popular. É esta comparação, em grande parte, a responsável pelo julgamento da juventude atual como apolítica, apática ou não participativa. O modelo de participação política no qual se baseia, o modelo vivo no imaginário popular, é um modelo de participação ativa, física, até mesmo armada, e baseada no sacrifício, no mártir.

Uma pesquisa realizada pelo IBOPE (apud FARIA, 2003), porém, traz relevantes elucidações no sentido de que, embora a forma de atuação social do jovem atual seja muito distinta deste modelo surgido nas décadas de 1960 e 1970, há grande interesse, por parte da juventude brasileira, em participar da política nacional.

De acordo com a pesquisa, 54% dos jovens entre 16 e 24 anos alegam ter interesse em “participar dos mecanismos e instâncias capazes de influenciar a política” (FARIA, 2003), sendo esta a faixa etária que atingiu o maior percentual neste item da pesquisa. A maioria dos jovens, porém, alega acreditar que sua participação não fará diferença. A juventude acredita ter pouco ou nenhum poder de perpetrar mudanças, além de não acreditar nos políticos. Este descrédito, embora pareça ser um fenômeno mundial, diante da ineficácia da classe política em cumprir seu papel (resolver grandes problemas como fome, aquecimento global ou crises

¹⁸ De acordo com a mesma pesquisa, o 4º maior problema do jovem atual, segundo os próprios jovens, é a “falta de perspectiva”. (VEJA, 2005).

econômicas) é acentuado na América Latina, especialmente pelo histórico de corrupção e descaso com as classes populares.

A mesma pesquisa apontou que entre os cidadãos brasileiros de um modo geral (consideradas todas as faixas etárias), 56% não têm interesse em participar da vida política do país, e o principal motivo apontado foi a sensação de impotência causada pela falta de informação. Mais um indício de que acesso facilitado à informação não é sinônimo de possibilidades de apropriação da mesma. Tem-se que um dos principais canais de informação da atualidade, a internet - por permitir que o expectador busque ativamente as informações que lhe são necessárias - por um lado, ainda não é tão totalmente difundindo, não atingindo amplamente todas as camadas sociais e, por outro, traz tantas possibilidades de acesso à informação, em tamanha quantidade, que o desafio passa a ser a seleção das informações relevantes e aderentes à necessidade, e a habilidade para navegar por um mar de dados e símbolos, amarrando-os, unindo-os, comparando-os, somando-lhes outros sentidos, atribuindo-lhes e construindo mutuamente com demais expectadores-participantes, significados. Ou seja, se a posse das ferramentas que possibilitam acesso a este meio de comunicação e informação ainda não é democraticamente difundido, muito menos democrática é a restrita difusão das habilidades cognitivas e psicomotoras necessárias à utilização de tal ferramenta e à compreensão e apropriação de sua linguagem.

Os meios de comunicação mais populares, como o rádio e a televisão, por sua vez, atendem à lógica de mercado (da qual também a internet não se afasta de todo, mas apresenta nuances de uma lógica própria), pela qual se permite criar, em tais meios, espaços de *propaganda* política, e não de *informação* política.

O jogo eletrônico insere-se de múltiplas maneiras neste contexto. São eles o objeto máximo do exercício da nostalgia a qual se recorre em busca do reencontro de uma pseudo-segurança vivida na infância, diante das incertezas da vida adulta na atualidade. Com sua tecnologia em evolução espantosamente rápida e possibilidades simbólicas quase cinematográficas, constituem uma forma de entretenimento rica e envolvente mesmo na idade adulta, sem deixar de referir-se mnemonicamente aos momentos idílicos infantis, imortalizados pela realização do sonho de ter em mãos o maior objeto de desejo de grande parte das crianças contemporâneas. Constituem, ainda, parte essencial da narrativa ficcional que “substitui a realidade”, monotonamente narrada nos telejornais em fragmentos noticiosos sobre crises econômicas, violência e corrupção. Representam, ainda, a “superioridade de japoneses,

estadunidenses, europeus”, ao nos colocar em contato com essas máquinas maravilhosas de vidas simuladas, às quais se recorrem nos tempos vagos, no pouco tempo que resta no cotidiano do “produzir para a sobrevivência”, dos empregos que sustentam qualidade de vida notoriamente inferior ao do “mundo civilizado”; às quais se recorre graças à informalidade que toma conta de nossos mercados, que nos deixa a opção dos CDs piratas, dos consoles contrabandeados, vendidos pela metade do preço, sem a cobrança de exorbitantes impostos. Os jogos são também, um pouco, uma representação da modernidade e do desenvolvimento que espreitamos à distância, e aos quais temos acesso graças a esta distância, graças ao nosso próprio subdesenvolvimento, à informalidade de nossos mercados, à ineficiência de nossas instituições, à permissividade de nossa contraditória ética.

O anseio de nossa juventude pela modernidade e desenvolvimento materializados na tecnologia, especialmente na do entretenimento, na forma de *videogames*, computadores e iPods, não deixa de ter seu aspecto político. É um modo de dizer onde nossos jovens querem chegar, reivindicar a posse de certos prazeres, o direito a certos tipos de sonhos, historicamente negados aos países latino-americanos e aos demais países pobres do globo.

Se, a despeito do desinteresse pelos problemas locais, nacionais, e pela minguante importância que estes apresentam frente aos grandes problemas mundiais, a juventude – especialmente nos países mais ricos – apresenta uma participação política crescente em moldes menos tradicionais (por exemplo, as organizações não-governamentais e os grupos que militam por causas supranacionais como a ecologia), o anseio pela posse, pelo acesso a certos bens materiais é, sem dúvida, uma forma – ainda que um tanto materialista - de expressar anseios políticos. No entanto, é preciso levar em consideração que a defesa de espécies ameaçadas prolifera-se nas sociedades na mesma proporção de abundância com que iPods e Playstations3 ganham os lares. Considerar egoísta e materialista o anseio pela posse de tais itens é validar como justa a desigualdade social; é afirmar que o sol não nasce para todos e que cabe, aos despossuídos, o conformismo.

Longe de intencionar desmerecer a nobreza de propósitos de organizações que defendem a vida selvagem ou os direitos humanos, ou mesmo de uma apologia ao consumismo, o que se pretende aqui expressar é uma interpretação do anseio pelas tecnologias – especialmente as do entretenimento - como uma proposição política, que vai ao sentido de reivindicar para as populações marginais o direito de se inserir, na ordem mundial, não somente como a mão-de-obra barata que produz os objetos de desejo dos países centrais. Trata-se de uma reivindicação

do direito de inserir-se também na outra ponta do processo produtivo, consumindo o produto de seu suor, participando não somente da dureza do cotidiano, mas também das possibilidades de prazer da vida moderna, marcada em todo o canto pela busca por um hedonismo mediado pela tecnologia. Reivindicar o direito ao consumo de tais tecnologias de entretenimento, que movimentam a economia mundial e habitam o imaginário popular, é reivindicar, portanto, um espaço no mundo, menos restrito às suas margens.

O anseio por tal inserção, no entanto, não parece se traduzir em uma participação efetiva na operação das mudanças necessárias para possibilitá-la. O que parece ter se perdido, portanto, com a predominância das produções simbólicas que nos cercam diariamente e com o imediatismo contemporâneo, é um contato mais estreito com a realidade; falta uma maior compreensão das relações de causa de consequência e o discernimento para “assumir as rédeas”, para assumir o protagonismo das questões sociais e tomar para si a responsabilidade de “fazer o que precisa ser feito”.

A redução das desigualdades, o amadurecimento da democracia e o combate à corrupção são pré-requisitos essenciais para a justiça social, que só poderá ser atingida com intensa participação popular. A intenção de participar, porém, embora pareça existir, de acordo com as pesquisas citadas, não se materializa em ações concretas. Para tanto, seria necessário modificar a relação que nossos jovens estabelecem com as produções simbólicas e com a realidade.

A “hesitação em aderir à condição adulta” precisa ser substituída pelo entendimento de que “esperar que façam por nós” não é uma opção. E se, de fato, esta hesitação “reflete uma aspiração reduzida à independência, ao compromisso e à experimentação”, cabe à educação recuperar o valor da experiência, da experimentação e da crítica como formas de contato real com o mundo, não observado dentro da tela de um televisor ou monitor, mas analisado e entendido por indivíduos nele inseridos. Isso implica em “experimentar o mundo”, estabelecendo com ele uma relação crítica e dialética, mas também em estabelecer este tipo de relação com as representações do mundo que intermediam nossa relação com ele na sociedade contemporânea: a produção simbólica das tecnologias do entretenimento. A educação deve, pois, apropriar-se das produções simbólicas tecnoculturais para, no processo educativo, atribuir a elas, junto aos educandos, novas atribuições de sentido, novas camadas semânticas, novos questionamentos e reflexões, que somem nuances de outra ótica à lógica mercantil que marca tais produções.

II. Considerações finais

As investigações que aqui se findam cumpriram com relativo sucesso objetivo de dar respostas, se não cabais, minimamente satisfatórias, às perguntas iniciais que impulsionaram esse estudo:

- a) Que trocas simbólicas são estabelecidas por quem joga?
- b) Quais outras influências, além da aproximação entre receptor e meio, da criação de certa intimidade entre usuário e tecnologia, os jogos exercem?
- c) Quais habilidades cognitivas são desenvolvidas por quem joga e como se dá este desenvolvimento?
- d) O quanto tais habilidades vão ao encontro das novas exigências do mercado de trabalho contemporâneo?

Essa pesquisa possibilita ainda certas recomendações quanto ao ponto-chave de seu tema: a inserção dos jogos eletrônicos na sociedade latino-americana, na vida de nossos jovens, ou seja, quanto à convivência da sociedade civil com os tão controversos quanto inevitáveis jogos. Mais do que isso, possibilita recomendações com relação ao principal campo social em que se dá o embate entre os interesses e anseios juvenis e os interesses e anseios sociais para com a juventude e seu próprio futuro: a educação.

Os jogos eletrônicos, se analisados à luz de sua inserção em um complexo de produções simbólicas, abarcando o repertório simbólico que dá origem a suas temáticas e o que tem nelas sua origem, integram o conjunto de elementos que constituirão – ou oferecerão os recursos simbólicos para que se constituam – a subjetividade e a identidade cultural da juventude contemporânea:

Um exame da cultura infantil desestabiliza a noção de que as batalhas em relação ao conhecimento, aos valores, ao poder e em relação ao que significa ser cidadão estão localizadas exclusivamente nas escolas ou nos locais privilegiados da alta cultura; além disso, esse exame fornece um referente teórico para “lembrar” que as identidades individuais e coletivas das crianças e dos/as jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo

em locais de lazer como shopping centers e parques de diversão. (GIROUX, 1995, p.50)

A posição estratégica em que se inserem neste complexo passa, primeiro, pelo papel de reprodutor e modificador de outras produções simbólicas, transformando-as e apresentando-as a crianças e jovens, traduzidas na linguagem envolvente do jogar. A violência das grandes cidades, a milenar cultura latino-americana, questões políticas que envolvem guerrilhas e intervenções internacionais e a visão de como os produtores enxergam aquilo que consideram constituir a natureza do que pertence ao latino-americano, são alguns dos elementos que se traduzem no entretenimento dos *videogames*. Essas mensagens transmitidas em uma linguagem lúdica e envolvente associam-se à produção simbólica de outros meios para constituir o imaginário de quem joga. Constituem, em última análise, uma imagem de como funciona o mundo, e de como o mundo vê aquilo que é do jovem, aquilo que é do latino-americano, do brasileiro, do boliviano, do peruano. O imaginário formado pela simbologia dos jogos, em constante diálogo com a simbologia dos filmes, dos programas de televisão, dos livros, jornais e revistas, dá pistas de como se relacionar com o mundo e como enxergar a si mesmos. Constitui, pois, o lugar simbólico a partir do qual os jovens vão compreender o mundo e seu lugar nele.

A especial importância que adquirem os jogos neste contexto está, principalmente, em sua popularidade crescente e na maneira com que inserem certos repertórios simbólicos - muitas vezes pedagogicamente inadequados ao universo juvenil - na vida e no imaginário de seus jogadores. As tragédias urbanas denunciadas no telejornal são cenários de diversão em Counter Strike. E apesar do descuido e desrespeito para com a identidade do latino-americano e ainda que isso chegue a incomodar, os jogos estão cada dia mais populares na América Latina e, mais do que isso, seus personagens, com pouca ou nenhuma identificação com nosso estilo de vida, com nossa realidade, são ídolos e heróis. Talvez encontrem ecos, senão em nossa realidade, nos sonhos e aspirações de nossos jovens. E possivelmente essas aspirações ultrapassam a esfera da realidade latino-americana (suas mazelas sociais, suas restrições econômicas, sua subjugação cultural) por ganharem espaço na produção simbólica dos meios que apresentam – com uma ênfase para os jogos e o trânsito facilitado que os mesmos encontram entre os jovens – o “mundo lá fora”, ou ao menos um mosaico de recortes, mais ou menos representativos deste mundo.

Apresentam as coisas do mundo e um mundo de coisas com tal apelo que colocam em cheque, em muitos aspectos, a função social de fazer esta apresentação, que caberia à educação, tanto familiar quanto escolar. A visão de mundo dada pela educação restringe-se também, por sua vez, a recortes: o recorte da experiência de vida de pais, tutores e educadores, o recorte do currículo escolar. Mas esses recortes perdem-se, apenas mais alguns pedaços incompletos de imagens, em meio a uma imensa colagem de infindáveis fragmentos de informação, que nos leva a questionar: oferecer mais um pequeno recorte a este amplo mosaico não seria inócuo? Como, portanto, educar em tempos de comunicação de massa e tecnocultura? Leva, também, a uma inevitável preocupação com o futuro. Se os recortes de imagem que compõem o imaginário de nossos jovens é um recorte que possui, como lógica fundadora – caótica e de difícil identificação – a lógica do mercado, sem compromissos éticos e morais na composição de tal colagem, fica evidente que ensinar a técnica, não basta. Ensinar a técnica – como operar a tecnologia por trás das grandes transformações de nossos tempos, como operar certos saberes e técnicas produtivas – que historicamente marca as políticas de educação dos países latino-americanos como seu principal objetivo, não rompe esta lógica, pois se limita a ensinar a produzir para a sobrevivência. Ao contrário: ensinar a operar com eficiência os papéis sociais que lhes são designados é reproduzir e dar continuidade a esta mecânica.

A preparação para o mercado de trabalho é, evidentemente, de suma importância, mas enquanto a educação estiver limitada a preparar para a subsistência, estará formando pessoas capazes de atender a suas necessidades individuais, mas não formará indivíduos capazes de cuidar do que é de todos, do que é coletivo. A preocupação apontada aqui não é com o ensino de “algo mais” em um sentido filosófico, como se houvesse uma verdade suprema e absoluta que devesse ser ensinada acima da técnica. A preocupação que fica, quando analisadas as dinâmicas pelas quais circulam as produções simbólicas e pelas quais estas atuam sobre o indivíduo, é:

(...) com as formas pelas quais os sistemas de verdade são estabelecidos, as formas pelas quais enunciados verdadeiros são produzidos e avaliados, com o “aparato” de verdade – os conceitos, regras, autoridades, procedimentos, métodos e técnicas através dos quais as verdades são efetivadas. (...) com os novos regimes de verdades instalados pelo conhecimento da subjetividade, as novas formas de dizer coisas plausíveis sobre outros seres humanos e sobre nós mesmos, o novo licenciamento daqueles que podem falar a verdade e daqueles que estão sujeitos a elas, as novas formas de pensar o que pode ser feito a eles e a nós (ROSE, in SILVA, 1998, p.30)

Se a vasta circulação de informações que caracteriza as sociedades contemporâneas cumpre, até certo ponto, o papel educativo de informar, talvez reste à educação atual o preenchimento desta lacuna ética que culmina na relação com o meio em que vivemos. Em um mundo em que a informação está a cada dia mais disponível, e sua disponibilidade é instantânea, ganha importância, em detrimento da retenção da informação, a capacidade de acessá-la com tal instantaneidade - habilidade que é da ordem da *técnica*; mais do que isso, porém, é importante que se tenha a capacidade de fazer desta informação o uso adequado, capacidade que é da ordem da *ética*. Recai sobre a educação as expectativas que refletem um desejo íntimo, ao mesmo tempo latente e velado nas sociedades latino-americanas, de ver surgir indivíduos que rompam o ciclo de subjugação e atuação coadjuvante; indivíduos capazes de assumir um papel protagonista em suas vidas e em suas sociedades, e capazes de romper a fria dinâmica de mercado por trás do funcionamento dessas sociedades; de romper os “regimes de verdade” que pairam sobre nós e que têm em sua constituição, a força e o interesse do capital. Um rompimento que não precisa ser necessariamente revolucionário, emancipatório ou mesmo brusco, mas que implica em imprimir a este regime nuances de humanismo, justiça e ética.

Entre “regimes de verdade instalados pelo conhecimento da subjetividade” destaca-se, na sociedade marcada pelo liberalismo econômico, sem dúvida, o *marketing* que, por meio do conhecimento da subjetividade humana – conhecimento este que se aprofunda a cada instante, apoiado na psicologia, antropologia, sociologia e nas pesquisas de mercado – permeia a lógica de construção deste mosaico simbólico, ao ditar o recorte de realidade que deve ser apresentado às pessoas (consumidores). A atuação do mercado na determinação de tais recortes se dá pela apropriação do “regime de verdade” sobre as aspirações humanas, pela detenção do conhecimento sobre o que esperam, almejam, consomem e merecem as pessoas; revela-se nos critérios, sempre atrelados a potenciais de vendas e maximização dos lucros, com que se concedem voz a uns e calam-se outros; mostra-se na formação de poucos e grandes conglomerados de comunicação que determinam, sozinhos, o repertório simbólico de quase a totalidade dos meios de comunicação do planeta. De modo que, ensinar a técnica, vale reiterar, é gerar eficiência no cumprimento do papel a nós concedidos - de consumidores - e nada mais.

Assim sendo, educar na atualidade, quando apresentar repertórios simbólicos exaustivamente revelados pelos veículos de comunicação soa exercício vão - e quando ultrapassar a esfera da técnica se faz mais do que necessário - implica em um compromisso ético, aqui descrito por Moreira (1995, p.9):

Os ideais de modernidade que vinculam memória, ação humana e razão na criação de uma sociedade mais justa, precisam ser preservados e defendidos. Compreende-se, então, que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão.

O papel da educação, em um contexto em que esta se torna desnecessária na função de conceder acesso à informação, passa a ser, portanto, o de proporcionar certos tipos de *experiência* com a informação, para tornar possível a quem aprende experienciar criticamente tal profusão de informações, ser capaz de vislumbrar a lógica de mercado por trás dessa profusão, de atuar na “interrupção da reprodução ampliada das imagens dominantes pelos novos dispositivos da cultura do ‘faça você mesmo’” (GILBERT, 1995, p.45); tarefas essas que implicam em desenvolver “a habilidade para decodificar as mensagens ideológicas das indústrias culturais” (idem, ibidem).

Para tanto, é preciso conceder ao educador o papel de intelectual transformador:

O/a professor/a que assume o papel de intelectual transformador/a esforça-se por tornar o pedagógico mais político (inserindo a educação na esfera política e entendendo a escolarização como luta em torno da definição de significados e de relações de poder) e o político mais pedagógico (tratando seus/suas estudantes como agentes críticos, questionando como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando o diálogo e procurando tornar o conhecimento curricular significativo, crítico e emancipatório). (MOREIRA, 1995, p.13)

Essa transformação no papel do educador, por sua vez, passa pela “compreensão das possibilidades emancipatórias do currículo, visto não como um conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo aluno/a, mas sim como um esforço de introdução a determinado modo de vida” (MOREIRA, 1995, p.9) e ainda, pela compreensão de que as “novas formas de compreender o mundo e de se inserir no mundo” (idem, ibidem), inevitavelmente associadas à tecnocultura, constituem, hoje, grande parte da essência do que significa ser jovem.

Os jogos eletrônicos inserem-se de maneira marcante na cultura juvenil contemporânea. Constituem não apenas uma das mais populares formas de lazer entre crianças e jovens, como também parte integrante da identidade juvenil, do modo com que os jovens expressam-se como jovens e reconhecem-se como tal. O jovem que conhece os últimos lançamentos, que possui os melhores jogos e *videogames*, que alcança os melhores desempenhos nos jogos, tem maiores chances de se tornar popular junto aos amigos, de ganhar respeito, de ganhar projeção social no colégio ou no bairro, ao menos entre aqueles que também jogam.

Os jogos inspiram, ditam tendências de moda e comportamento, fornecem ídolos e heróis. A tecnologia - não somente o jogo, mas também eles - está no cerne das relações sociais da juventude contemporânea, a ponto de os jovens considerarem mais importante, para o estabelecimento de amizades, a presença dos amigos no MSN do que pessoalmente. O acesso à internet banda larga figura entre os principais anseios dos jovens contemporâneos e o maior motivo para a busca da banda larga¹⁹ é poder jogar em rede, ou seja, contra pessoas reais.

Os jogos, enquanto principais veículos de produção simbólica no cotidiano juvenil, são a principal “janela para o mundo” que a juventude possui hoje; constituem parte significativa do repertório simbólico que vai fornecer aos jovens recursos para entender o mundo ou, ao menos, para formar uma imagem, um retrato do mundo, na qual basear sua relação com ele.

A versão eletrônica do jogar, assim, insere-se como parte constituinte da subjetividade juvenil, como pôde ser observado ao longo deste estudo, e o faz ao contribuir para a formação de um novo perfil de criança e de jovem, com modos diferentes de socialização, de entretenimento e de visão de mundo, que se formam mediante transformações bruscas e velozes. Muito mais velozes, aliás, que nossos esforços para compreendê-las, de modo que um entendimento mais maduro e profundo da “nova juventude” ainda está sendo constituído, com relevante contribuição dos próprios constituintes dessa juventude, que começam agora a assumir posições no campo acadêmico e na educação.

Tal amadurecimento tem trazido novas nuances de entendimento ao tema, tornando possível a superação de conceitos e idéias oriundos de conclusões essencialmente intuitivas, que constituíram noções sobre os jogos, os jogadores e os jovens “nativos digitais” que perduram, ao menos parcialmente, até hoje. A idéia de uma geração alienada, egoísta e materialista; a noção de que o jogo seria um grande inimigo da socialização, vinda da imagem de jovens

¹⁹ Conexão banda larga é a conexão à internet com alta capacidade de transmissão de dados

trancados em seus quartos por horas a fio, mãos no *joystick* e olhos no televisor; o receio da violência que os jogos incitariam. Idéias que ainda povoam o imaginário e influenciam pensamentos acerca da questão, mas que pouco a pouco vêm se revelando ao menos parcialmente incorretas. A grande preocupação de pais e educadores, porém, perdura intocada: o que os jogos ensinam a nossas crianças e jovens?

Diversos estudos procuraram e ainda procuram responder a estas questões. De Greensfield (1988) a Alves (2003, 2004, 2005), de Setzer (2005) a Mendes (2006), a bibliografia acerca do tema ofereceu algumas respostas a este questionamento, buscando esclarecer as habilidades psicomotoras desenvolvidas ao jogar (GREENFIELD, 1988), a relação entre o jogo e a violência (ALVES, 2005), os mecanismos e técnicas utilizados pelos jogos para ensinar e constituir subjetividade (MENDES, 2006), as possibilidades pedagógicas dos jogos (ALVES, 2003 e 2004), ou mesmo alertar para possíveis desfavores que os jogos fariam à educação (SETZER, 1996, 2005). Por fim, um estudo mais recente buscou superar a lacuna deixada pelos demais estudos, ao analisar os jogos como um elemento de cultura e constituinte de currículo (MOITA, 2006). O presente estudo, por sua vez, procurou dar também uma abordagem cultural ao tema, na tentativa de avançar na compreensão sobre “o que ensinam os jogos” não apenas no sentido tecnicista, que trata das aprendizagens psicomotoras e da transmissão de mensagens, propagação de produções simbólicas, mas também no sentido da influência dos jogos sobre o comportamento, a socialização, a compreensão de mundo e relação com ele, a atuação política e social. Ou ainda, tomando emprestadas as palavras de Martín-Barbero, este estudo buscou passar sua análise dos meios às mediações, focando-se nas trocas simbólicas estabelecidas entre jogo e jogador e pelos jogadores entre si. Buscou ainda fazer tais investigações de uma perspectiva específica, estabelecendo o atrelamento entre a produção simbólica dos jogos e aspectos políticos e econômicos implicados na produção destes e no tipo de relação que os expectadores estabelecem com ela. Optou, assim, por uma investigação sob a perspectiva latino-americana, do ponto de vista da posição que a região ocupa no campo simbólico, sendo muitas vezes objeto das produções simbólicas e freqüentemente expectadora, mas muito raramente produtora.

Pôde ser observado, desta forma, também os aprendizados mais técnicos. A habilidade psicomotora implicada no ato de jogar impressiona. A facilidade que atingem os jogadores mais habilidosos em coordenar raciocínio e ação na execução de tarefas impostas pelos jogos, pode ser útil ao exercício de diversas profissões; a destreza no uso da máquina e a

compreensão da linguagem empregada por estas, aliás, em uma sociedade em que a tecnologia está a cada instante mais presente no cotidiano das pessoas, são habilidades bastante úteis e, embora não seja a única, os jogos são uma forma de alcançá-las e o vem fazendo entre aqueles que jogam.

Mas os jogos eletrônicos não ensinam apenas isso. Eles oferecem aos jovens formas de expressão e de socialização, ditam regras de comportamento, criam modas e heróis. Eles integram a cultura, e fornecem imagens, ou ao menos recortes de imagens do mundo, que constituirão o repertório simbólico que dá aos jovens os recursos necessários para criar conceitos sobre o mundo, a partir dos quais estabelecem suas relações com ele. Os jogos fornecem, assim, imagens de nós mesmos, pois estamos inseridos no mundo. Fornecem um retrato do jovem e do jovem latino-americano; do brasileiro, do peruano, do mexicano. Mas um retrato é, também aqui, apenas um recorte: um ângulo, um momento. E o retrato do que pertence à América Latina, na maior parte das produções simbólicas, das quais somos receptores, mas raramente produtores, é um retrato do que temos de exótico aos olhos do emissor, de exótico por ser o que temos de belo, mas também por ser o que temos de incompreensível, ou ainda, de degradado, de arcaico, de atrasado. Por meio dos jogos, bem como de outras produções simbólicas, portanto, “o mundo” (o outro, o emissor das mensagens) nos diz que o latino-americano, para ele, é narcotraficante, é pobre, é violento, ou mesmo, um ser de outra espécie, animalesco, verde de cabelos de fogo²⁰. E mais do que isso: “o mundo” nos diz que tem o direito de expressar sua opinião sobre nós, mas que não temos o direito – ou não dispomos dos meios – de responder, de fornecer outros retratos, outros ângulos, outros momentos nossos. A relação com as produções simbólicas “vindas de fora”, portanto, reforça uma subjugação cultural histórica e estimula o que Martín-Barbero chama de “algo no oprimido que trabalha a favor do opressor”: uma aceitação de que “aqui nada funciona”, de que o que nos pertence não é bom, ou não tão bom quanto o que é “de primeiro mundo”. E ao serem reforçadas essas idéias nos jovens, são reforçadas exatamente nos quais são depositadas esperanças e expectativas de perpetração de mudanças.

Os jogos trazem também às crianças e jovens outros temas e idéias indesejados, especialmente a violência. E embora seja pouco razoável e muito simplista concluir que os jogos violentos são a causa da violência crescente entre a juventude – conclusão que ganhou

²⁰ Referência ao personagem Blanka, do jogo Street Fighters.

bastante espaço no senso comum após o massacre de Columbine²¹, nos EUA – qualquer cidadão sensato preocupado com a propagação da violência nas sociedades contemporâneas há de, no mínimo, mostrar-se temeroso e atento ao contato estreito da juventude com a violência nos meios de comunicação, especialmente quando esta é apresentada como forma de entretenimento. A violência, no entanto, está presente nas sociedades contemporâneas em diversas frentes, freqüentemente atrelada à falência de políticas econômicas e de planejamento urbano, e à desigualdade social, constituindo, portanto, um tema à disposição dos meios de produção simbólica, que se torna assim freqüente nas mais diversas produções, especialmente as audiovisuais, como filmes, telejornais e jogos. Os jogos de temática violenta inserem-se, assim, mais como consequência do que como causa da violência urbana. De qualquer maneira, a grande pergunta perdura e a preocupação persiste: expor os jovens a esta temática não alimentaria o problema? Por mais que os jogos sejam interessantes pelos aprendizados que proporcionam, como incentivar sua prática quando a maioria deles traz temáticas que podem ser nocivas às crianças e jovens que os jogam?

Por outro lado, o contato com a tecnologia, que tem nos jogos seu principal incentivador, proporciona destreza na operação da máquina, fluência em sua linguagem e a apropriação da tecnologia como ferramenta para resolução de problemas - habilidades fundamentais em um mercado de trabalho informatizado, que são muito pouco desenvolvidas pela educação em prática na América Latina. A velocidade das mudanças tecnológicas no mercado de trabalho é muito superior à velocidade com que as políticas públicas de educação são capazes de reinventarem-se, transformarem-se, adaptarem-se.

Assim sendo, este estudo buscou deslocar um pouco o foco dos questionamentos a respeito dos jogos, e desmembrar as questões em outras, mais pertinentes. A grande questão que pairava no ar e era recorrente em outros estudos sobre o tema e no senso comum – e que foi o ponto de partida para os questionamentos que deram início a este estudo - perde muito de seu sentido após o caminho até aqui trilhado. A questão que se coloca agora não é mais o juízo de valor acerca dos jogos: decidir se devem ou não ser rechaçados por pais e educadores, por desviarem a atenção dos jovens “do que é importante, da educação” e por serem violentos. Julgar a relação entre jovens e jogos de maneira maniqueísta, considerando-os bem-vindos ou

²¹ Em 20 de abril de 1999, dois estudantes (Eric Harris, de 18 anos e Dylan Klebold, 17) invadiram o Instituto Columbine, onde estudavam, atirando a esmo, atingindo colegas e professores, matando dez pessoas e ferindo outras doze. Após a revelação, pela cobertura jornalística do caso, de que a última coisa que os jovens fizeram antes do massacre fora jogar, por horas a fio, o violento jogo Doom, a opinião pública preocupou-se como nunca antes com as influências que os jogos violentos poderiam ter sobre quem joga.

prejudiciais é uma atitude inócua uma vez que os jogos estão cada dia mais presentes nas sociedades, queiramos ou não. Independente da opinião que tenhamos sobre eles, trata-se de uma realidade consolidada.

Portanto, de nada adianta pensar que os jogos são nocivos, pois são hoje parte da tecnocultura na qual estamos inseridos. Pode-se pensar em formas de regulamentação ou classificação etária, que são muitas vezes bastante saudáveis para a relação entre a sociedade e os jogos, mas mesmo nos mais tecnóforos delírios, em sã consciência, não se pensaria que existe alguma possibilidade real de bani-los da sociedade. Por outro lado, otimismo exacerbado também podem ser um tanto ingênuos. É factível, de acordo com o que se investigou no presente estudo, crer nas possibilidades pedagógicas dos jogos. Tanto a possibilidade de utilização de diversos títulos para ensinar habilidades e competências específicas, quanto o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e de conhecimentos concernentes à utilização da tecnologia, são reais. No entanto, a grande questão que se coloca é que ensinar a operar a máquina, desenvolver habilidades psicomotoras como a coordenação de raciocínio e movimento de mãos e a leitura de hipertextos, não basta. Os jogos, por si só, ensinam, quando muito, a técnica. Ensinam habilidades operacionais que serão úteis na vida e no exercício de profissões, o que implica em ensinar a sobreviver. Ensinar para executar tarefas que garantam o bom funcionamento da máquina, e não a mudar seu escopo de ação. O que é como ensinar marinheiros a remar, garantindo que a embarcação siga em frente, mas não ensinar a eles as questões implicadas na decisão de que rumo tomar, como os pontos cardeais, velocidade e direção dos ventos, o comportamento das marés. Desta forma, este marinheiro pode ser extremamente eficaz na função de manter o barco sempre em frente, à velocidade máxima, mas será incapaz de fazer uma correção de rumo, quando o barco estiver prestes a virar. Vale retomar aqui as palavras de Bolívar que, na Carta da Jamaica, atesta que o maior prejuízo causado pelos colonizadores não foi “assumir o leme” de nossa embarcação, mas não nos permitir aprender a fazê-lo. Uma vez que o capitão deixa o navio, este fica a deriva.

A educação precisa ensinar a ética, que é a melhor orientação para quem precisa decidir rumos. Precisa contribuir para que a juventude assuma o papel de protagonista, assuma as rédeas da sociedade, para colocá-la na direção correta. E para ensinar a ética, a melhor forma não é afastar assuntos “impróprios” ou “indesejados”. Na sociedade na informação, esta opção não mais existe: todos os temas e assuntos estão à disposição, para que o receptor faça uma livre atribuição de sentidos. É importante que a educação faça exatamente o oposto. A única forma de extrair o melhor dos jogos e minimizar o pior deles é apropriando-se dos jogos

(e o mesmo se aplica para os demais meios de comunicação) como objeto de estudo, como foco de discussões. Se um jogo coloca o jogador na posição de agente da CIA que deve combater o Sendero Luminoso em território peruano, o melhor é discutir a questão. Entender porque surgem grupos paramilitares como este, o que reivindicam, qual o interesse da CIA em exterminá-los. Se trazem violência gratuita, porque não questionar o que alunos pensam disso? Como enxergam a violência? Quais soluções lhes parecem viáveis? A escola, assim, conseguiria acrescentar novas significações às trocas simbólicas estabelecidas no ambiente do jogo, conseguiria atribuir alguma crítica à atribuição de sentidos.

Retomando as palavras precisas de Arendt, educar é “proteger a criança do mundo, e o mundo da criança”. Se o mundo no qual as crianças contemporâneas são inseridas possibilita um acesso tão facilitado a todo tipo de produção simbólica e se nele os jogos são tão populares e tão presentes na vida dos jovens, a educação institucionalizada não tem a opção de ignorar esta ou aquela produção simbólica, ou os jogos. Ela precisa “proteger a criança” deste mundo, e a única forma de fazê-lo é desenvolvendo na criança o senso crítico, o questionamento, a ética. E somente assim estaremos protegendo o mundo da criança “egoísta, preguiçosa, materialista” que a nova ordem informacional vem criando, ou que nos faz crer estar criando.

É questionável se as crianças e jovens atuais sejam realmente egoístas, preguiçosas ou materialistas; possivelmente esta é uma idéia oriunda de um notório senso de urgência, de escassez de tempo, de ânsia pelo usufruto dos instantes e das coisas, provenientes do excesso de informações, pelo hedonismo possibilitado pelas formas tecnoculturais de entretenimento. De qualquer maneira, em um momento em que nossos problemas nunca foram tão globais, tão coletivos, e provavelmente nunca tão “apocalípticos”, diante deles nossos jovens parecem um tanto egoístas demais para se engajar, preguiçosos demais para perpetrar tamanhas e tão trabalhosas mudanças.

A despeito do excesso de informação e do facilitado acesso a ela, a “crise do senso comum e da responsabilidade” da qual nos fala Arendt é latente. Por mais que a informação esteja disponível, poucos dispõem de meios para apropriar-se dela, e fazer “o que precisa ser feito”. Ainda paira no ar a sensação de que cabe aos políticos e cientistas resolver nossas grandes questões. De que, por mais que tenhamos informações sobre nossos problemas e suas possíveis soluções, esperamos que, uma vez que as soluções estão dadas, os “responsáveis por perpetrá-las” devem logo agir. É preciso que a responsabilidade seja novamente compartilhada, que todos nós, em especial crianças e jovens, saibamos que “os responsáveis

por implantar as soluções” somos nós mesmos, e isso somente será possível por meio de um envolvimento cada vez maior das crianças e jovens com as grandes questões da humanidade. Por meio da consciência de que “a criança nasce para mundo”, mas também de que, quem faz o mundo, ou seu futuro, é a criança.

Referências

ABRANTES, Steven Lopes & GOUVEIA, Luís Manuel, *Será que os jogos são eficientes para ensinar?* Um estudo baseado na experiência de fluxo. Portugal, 2006. Disponível em http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/salbg_challenges07.pdf, acesso em 01/09/2008 às 15h57.

ADORNO, Theodor W. *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona: Ariel, 1973.

_____. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ALVES, Lynn, *Game over*. Jogos eletrônicos e violência, São Paulo: Futura, 2005

_____. *Ensino online: trilhando novas possibilidades pedagógicas mediadas pelos jogos eletrônicos*, Salvador, 2003. Disponível em <http://www.lynn.pro.br/pdf/projeto.pdf>, acesso em 01/09/2008 às 16h03.

_____. *Jogos eletrônicos e violência: um caleidoscópio de imagens*. Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade, vol. 13, n.22, Salvador, 2004.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____, *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BELL, Daniel. *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madri: Alianza, 1977.

BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. *Reflections: essays, aphorisms, autobiographical writings*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1976.

_____. *Iluminaciones II: Poesía y capitalismo*. Madri: Taurus, 1980

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BOLÍVAR, Simon. Carta da Jamaica, 1815.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRANDÃO, Carlos. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1995.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2003a.

_____. *Globalização imaginada*, São Paulo: Iluminuras, 2003b.

_____. *Socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CAPCOM JAPAN. *Eternal Challenge*, Tóquio: Udon Entertainment, 2005

CARVALHO, Marie Jane, NEVADO, Rosane Aragon & MENEZES, Crediné. *Arquiteturas pedagógicas para educação a distância: concepções e suporte telemático*. Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2005. Disponível em http://proa-turma01.pbwiki.com/f/arquiteturas_pedag%C3%B3gicas_sbie2005.pdf, acesso em 01/09/2008 às 16h21.

CARVALHO, Ruy de Castro. *Projeto de primeiro mundo com conhecimento e trabalho do terceiro?* Dossiê tecnologia, trabalho e desenvolvimento. Estudos Avançados Vol.7 n.17. São Paulo, 1993.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes. *Educação, violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino*, in: BOITO JR., Armando & TOLEDO, Caio Navarro (Orgs.). *Marxismo e ciências humanas*, São Paulo: Xamã, 2003

CHAMBEL, Teresa & GUIMARÃES, Nuno. *Aprender com vídeo em hipermédia*. Lisboa: Departamento de Informática da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, s/d. Disponível em <http://homepages.di.fc.ul.pt/~paa/projects/conferences/coopmedia2000/chambel.pdf>, acesso em 01/09/2008 às 16h15.

CITELLI, Adilson (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, Maria Cristina. *Ficção, comunicação e mídias*. São Paulo: SENAC, 2002.

COSTA, Marisa. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CUNHA, Miriam Vieira. *O profissional da informação: formação e mercado de trabalho*. Revisão de literatura. Ensaios APB, São Paulo, n. 82-84, 2000.

DAVENPORT, Thomas H. *Ecologia da informação: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação*. São Paulo: Futura, 1998.

DEDECCA, Cláudio et. Al. *Mudanças na distribuição de renda individual e familiar no Brasil*. Anais do I Congreso de la Asociación Latino-Americana de Población e do XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu, Brasil, setembro de 2004. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/Paginas/etapa2_ICongressoALAP_p1.asp, acesso em 05/03/2008 às 14h23.

EBIT. *Web shoppers em 2008*. Disponível em <http://www.webshoppers.com.br>, acesso em 09/01/2009 às 20h43.

EIAA. *Media audience in Europe*, 2007.

ERNST, Christoph, *Reformas económicas y su impacto socio-laboral en los años noventa*. Análisis comparativo: Argentina, Brasil y Chile in CADERNOS PROLAM, Cadernos do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, São Paulo: PROLAM/USP, 2003

FARIA, Erick, *Juventude e participação política*. Recente pesquisa rompe com a imagem do jovem enquanto sinônimo de apatia política. Centro de Mídia Independente Brasil, 2003. Disponível em <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/12/269600.shtml>, acesso em 03/11/2008.

FERNANDES, Cláudia & PERIOTTO, Álvaro. *Desenvolvimento colaborativo de produtos de software educacional*. XXV Conferencia Latinoamericana de Informática, Assunção, Paraguai, 1999.

FONSECA, Lázaro Emanuel. *The Sims: uma discussão pedagógica*, 2005. Disponível em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/novastrilhas/textos/lazarofonseca.pdf>, acesso em 01/09/2008 às 15h58

FOUCAULT, Michel. *Un dialogo sobre el poder*. Madri: Alianza, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FUKS, Hugo. *Aprendizagem e trabalho cooperativo no ambiente AulaNet*. Monografias em Ciências da Computação n11/00, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <http://ritv.les.inf.puc-rio.br/groupware/publicacoes/aprendizagem.pdf>, acesso em 01/09/2008 às 16h09

GABLER, Neal, *Vida, o filme*. Como o entretenimento conquistou a realidade. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GILBERT, Rob. *Cidadania, educação e pós-modernidade* in SILVA, Tomaz T. & MOREIRA, Antonio Flávio (org). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p21-p48.

GONDIM, Sandra Maria. *A sociedade da informação, as organizações formais educacionais, valores e trabalho docente: possíveis inter-relações*. Ética e Filosofia Política, 3(2), Salvador, 1998.

_____. *Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários*. Estudos de Psicologia, vol.7, n.2, Natal, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200011&script=sci_arttext&tling=pt, acesso em 08/09/2008 às 16h15.

GREENSFIELD, Patrícia. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica*. Os efeitos da tv, computadores e videogames, São Paulo: Summus, 1988.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. *Da diáspora*. Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HOW STUFF WORKS. *Os cirurgiões estão usando videogames para treinar?* Disponível em <http://saude.hsw.uol.com.br/video-game-para-cirurgia.htm>, acesso em 20/09/2008 às 9h36.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2005

IBGE. Estatísticas, 2002. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>, acesso em 14/01/2009 às 20h53.

ILHA, Paulo César & CRUZ, Dulce. *Jogos eletrônicos na educação: uma pesquisa aplicada do uso de SimCity 4 no Ensino Médio*. Anais do XXVI Congresso da SBC, Campo Grande: 2006.

INEP/MEC. *Inep/MEC divulga novos dados da Educação Superior*, 2006. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news06_02.htm, acesso em 15/09/2008 às 13h11.

_____. *Censo do Ensino Superior no Brasil*, 2005a. Disponível em <http://www.inep.gov.br>, acesso em 12/01/2008 às 17h32.

_____. *Cursos Superiores crescem mais na região norte*, 2005b. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news06_01.htm, acesso em 28/07/2008 às 3h12.

INFO ONLINE. *Videogame pode ter fins educacionais*. Disponível em <http://info.abril.com.br/aberto/infonews/012007/12012007-0.shl>, acesso em 21/09/2008 às 17h16.

KLEIN, Lúcia & SAMPAIO, Helena. *Políticas de educação superior na América Latina: uma análise comparada*, s/d.

LE MOS, Maria de Fátima & SOUZA, Miriam Freiburger, *Uso do software simulador SimCity: produção de uma cidade virtual, levando em consideração conteúdos de sistema de*

gestão ambiental e desenvolvimento sustentável, 2006. Disponível em <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc009.pdf>, acesso em 01/09/2008 às 15h50.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIMA, Luiz Costa. *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MATTOS, Maria Ângela, *Revendo o pensamento comunicacional e os processos de aprendizagem na contemporaneidade* in Revista Latinoamericana de Ciências de la Comunicación, ano I – Número I, São Paulo: ALAIC, 2º semestre de 2004

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gilli, 1987.

_____. *Ofício de cartógrafo*. São Paulo: Loyola, 2004.

MEDICINA EXTRAORDINÁRIA. *Um tiro no coração*. São Paulo, Discovery Home&Health (documentário de televisão), 19/01/2008.

MEIO&MENSAGEM. Nintendo aposta no mercado latino-americano, 2008. Disponível em http://www.meioemensagem.com.br/novomm/br/ultimas_conteudo/?Nintendo_aposta_no_mercado_latino_americano, acesso em 25/08/2008 às 1:46.

MENDES, Cláudio Lúcio Mendes. *Jogos eletrônicos*. Diversão, poder e subjetivação, Campinas, SP: Papirus, 2006

MOITA, Filomena. *Games: Contexto cultural e curricular juvenil*. João Pessoa: Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal da Paraíba, 2006

MORIN, Edgard. *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. *Cultura de Massa no Século XX – Vol. 1: Neurose* (Ed. Bras. De O espírito do tempo). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003b.

MTV. *Universo jovem MTV 3*, 2005.

_____. *Universo jovem MTV 4*, 2008.

OLIVEIRA, Inês B. (org). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2007.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PARRA FILHO, Domingos & SANTOS, João Almeida. *Metodologia científica*. São Paulo: Futura, 2002.

RICHARDSON, Roberto J. *Pesquisa social. Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSE, Nikolas. *Governando a alma: a formação do eu privado* in SILVA, Tomaz Tadeu da, *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*, São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SADEK WYNBERG MILWARD BROWN, OTX & MULTIFOCUS PESQUISA DE MERCADO. *Playground Digital*, 2008

SCHWARTZMAN, Simon. *O ensino superior no Brasil*. Brasília: INEP, 1999.

SCHWARTZMAN, Jacques & SCHWARTZMAN, Simon. *O ensino superior privado como setor econômico*. BNDES, 2002. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/suppriv.pdf>, acesso em 02/05/2008 às 23h56.

SETZER, Valdemar W. *Contra o uso de computadores por crianças e jovens*, 1996. Disponível em <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/artigoPOA.html>, acesso em 11/01/09 às 1047.

_____. *Meios eletrônicos e educação. Uma visão alternativa*. São Paulo: Escrituras Editoras, 2005.

SHAFFER, David Williamson, *How computer games help children learn*. Winsconsin: Palgrave Macmillan, 2006.

SILVA, Tomaz T. (org). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____(org), *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

_____(org). *Liberdades reguladas*. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Rose N. da, & MELLO, Guiomar Namó de. *A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina* in Estudos Avançados, vol.5 no. 12, São Paulo, 1991. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200004&script=sci_arttext&lng=en, acesso em 14/09/2008 às 11h13.

SILVA, Tomaz T. & MOREIRA, Antonio Flávio (org). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____(org). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Sociedade da informação ou da comunicação*. São Paulo: Editora Cidade Nova, 1996.

SOARES, Nelma. *Marca Brasil*. Formação e desenvolvimento. Dissertação de Mestrado apresentado ao Departamento de Publicidade, Relações Públicas e Turismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Nós e os outros. A reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993

TOFFLER, Alvin. *The culture consumers*. A controversial study of art and affluence in América. New York: Random House, 1964.

TORI, Romero. *Game e treinamento profissional*. São Paulo: Festival de Jogos Eletrônicos do SESC Pompéia, 2005. Disponível em http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/game_cultura/texto_romerotori.doc

TRIP. *Entrevista com Caco Barcellos*. São Paulo: julho de 2008, n.168

UOL JOGOS. *Counter Strike e Everquest estão proibidos no Brasil*, 2008. Disponível em <http://jogos.uol.com.br/pc/ultnot/2008/01/18/ult182u7954.jhtm>, acesso em 18/01/08 às 14h13.

UNIVERSIA. *MEC divulga censo do Ensino Superior*, 2006. Disponível em <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=12885>, acesso em 15/09/2008 às 13h50

VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*, Lisboa: Edições 70, 1987.

VEJA. *Mais dados sobre a pesquisa MTV*, 2005. Disponível em http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/110505/pesquisa_jovens.html, acesso em 27/10/2008 às 18h09

VIRILIO, Paul. *Estratégia da decepção*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

WII BRASIL. *Para Nintendo, Brasil poderia liderar a América Latina*, 2008. Disponível em <http://www.wii-brasil.com/?sec=lernoticia&id=14808>, acesso em 06/09/2008 às 9h37.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.