

JOGOS ELETRÔNICOS: CONTEXTO CULTURAL, CURRICULAR JUVENIL DE “SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO”

MOITA, Filomena Ma. G. da Silva Cordeiro – UEPB – filomena_moita@hotmail.com

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: CAPES

Vive-se numa sociedade audiovisual eletrônica, que comporta um currículo cultural, ou seja, numa visão ampliada de currículo um conjunto mais ou menos organizado de informações e de valores via produtos culturais (neste caso, audiovisuais), que atravessam o cotidiano das pessoas e interferem em suas formas de ver, de sentir, de pensar, de aprender. As relações dos jovens com esse tipo de mídia, num “cotidiano de saber de experiência feito” (FREIRE, 1985), ajudam na construção de novas identidades e de novos saberes. Saberes, como resultado da vivência, aprendidos no mundo e pelo mundo, com o outro e nas relações com o outro. Saberes que precedem a escolarização ou, aprendidos de forma simultânea, influenciam-na ou são influenciados por ela.

O currículo que se institui cotidianamente ainda caminha dentro de uma lógica formal da modernidade, segue suas orientações de forma tácita e, apesar das lutas, ainda se movimenta de “ordem pura”, “paredes soldadas”, sujeito a uma política autoritária, ignorando a história dos sujeitos e seu cotidiano, esquecendo suas singularidades, suas subjetividades como se os grupos fossem homogêneos (MACEDO, 2005). No entanto, o cotidiano permite vislumbrar um currículo outro, afetado pelo acontecimento, pelas singularidades que leva em conta as diferenças, que observa, que permite criar e ser.

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

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

É nessa perspectiva que concebo o currículo cultural juvenil como um currículo em devir, que se revela aberto, dialético, dialógico, em que é possível ocorrer o

fenômeno interativo, portanto implica movimento que permite brechas, onde a cada momento surge algo novo e nele os jovens jogadores se instituem enquanto cidadãos. Isso se relaciona com a possibilidade que os jogos eletrônicos permitem de simulações, de construções individuais e coletivas e a assimilação de múltiplos saberes, uma possibilidade que se traduz pela participação, transitando por suas distintas formas e diversas fases de inserção no grupo.

Dessa forma, o objetivo deste texto circunscreve-se no estudo da experiência formativa vivenciada por jovens, mediatizada pelos jogos eletrônicos: um contexto de aprendizagens, constituindo um currículo cultural juvenil de “saber de experiência feito”.

1 Jogos eletrônicos: novas formas de sentir, pensar, agir e interagir

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

Os jogos eletrônicos, embora com algumas semelhanças em sua elaboração com os jogos tradicionais, possibilitam, para além da possibilidade de simulação, movimento, efeitos sonoros em sua utilização corriqueira, uma interação com uma nova linguagem oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador, em aparato de comunicação, e da convergência das mídias.

1.1 Jogos eletrônicos: Que efeitos produzem?

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

desafios são capazes de proporcionar à criança uma melhora cognitiva muito maior do que ela teria numa aula convencional.

Acredita Gee que o modo de pensar gerado pelos jogos está mais adaptado ao mundo atual do que o ensinado pelas escolas e que, mesmo nos jogos apontados como tendo conteúdos violentos, como *Grand Theft Auto* e *Tomb Raider*, a criança é desafiada ao limite de sua habilidade. O mesmo não ocorre na sala de aula, argumenta o autor, que considera as atividades escolares alienantes e desmotivadoras para os estudantes. As crianças adquirem um maior nível de aprendizagem, porque o conhecimento obtido nos jogos eletrônicos pode ser aplicado imediatamente. Além disso, esses jogos têm a vantagem de passar informações de maneira mais divertida e interativa. Em contrapartida, na escola, os alunos tendem a ser passivos e só irão utilizar o que lhes foi ensinado quando fizerem a lição de casa. Ao jogar videogame, as crianças compreendem melhor as imagens, os símbolos, e isso estimula a sua criatividade. Como exemplo, posso citar simuladores, como *The Sims* e *Sim City*, que fazem aumentar o interesse pela ciência.

Nessa perspectiva, Gros (1998) sublinha que a utilização de videogames permite o desenvolvimento das capacidades de retenção da informação, estimula a criatividade, requer o planejamento de situações, a formulação de hipóteses e a experimentação, e obriga à tomada de decisões e à conseqüente confirmação ou invalidação das hipóteses que o jovem coloca à medida que o jogo se desenrola. Facilita, assim, o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas e, desse modo, a aquisição do sentido do jogo poderá facilitar ao sujeito a capacidade de enfrentar as tarefas do cotidiano (NOGUEIRA, 1997). Além do mais, muitos videogames proporcionam às crianças, aos jovens e aos adultos tarefas pertencentes ao que lhes é comum em sua vida diária. Ao simular cenários do "mundo real", poderão permitir uma maior generalização das tarefas para a vida diária.

Os pesquisadores referem, ainda, a importância do ato de jogar para o profissional da área de saúde, como aqueles que atuam na cirurgia laparoscópica. Segundo pesquisa realizada pelo Dr. James Rosser (2004), médico americano do Hospital Beth Medical Center, com 33 médicos cirurgiões, os médicos que passaram três horas por dia jogando foram 27% mais rápidos e cometeram 37% menos erros do que os cirurgiões que não jogaram. Isso, como conseqüência de melhorarem habilidades e competências de extrema importância para a cirurgia laparoscópica, tais como:

coordenação óculo-manual, atenção, noção espacial e agilidade frente a decisões emergentes.

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

No Brasil, nestas últimas décadas, os jogos eletrônicos vêm sendo alvo dos estudos de investigações por parte de pesquisadores e pesquisadoras. Uma manifestação da preocupação com a investigação dos jogos eletrônicos foi a formação, em outubro de 2005, da Rede Brasileira de Jogos e Educação –RBJE, cujo objetivo principal é o de se constituir num espaço de intercâmbio de saberes e interesses de pesquisadores, profissionais e estudantes que desejem ampliar e socializar suas investigações e experiências sobre esse artefato eletrônico.

Esse grupo vem se preocupando também em fomentar a criação, o desenvolvimento e a popularização de jogos que possam mediar os processos de ensinar e aprender, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como servir de canal de referência para diversos grupos que estejam interessados na temática.

Entre os pesquisadores da rede, Alves (2005) defende que os jogos eletrônicos podem funcionar como espaços de elaboração de conflitos, medos, angústias, sociabilidade, prazer e aprendizagem. Dessa forma, os jogos eletrônicos e as LAN Houses funcionariam como simuladores da vida real - isso não significa que as ações da tela são passadas para o universo off-line.

O lado positivo da simulação é a possibilidade de experimentar, desenvolver estratégias e planejar sem sofrer as conseqüências de seus atos. O centro de estudos em Logística, do COPPEAD/UFRJ, vem desenvolvendo cursos de capacitação, utilizando jogos para empresas como um recurso a mais para a capacitação de seus empregados. Exemplos disso são a C&A, a Usiminas, a Sadia e a Coca-Cola, entre outras empresas, assim como cursos de MBA e profissionais como os pilotos de formula 1 e pilotos de avião. Através da simulação, cada um tem a possibilidade de vivenciar sem correr riscos e melhorar sua atuação na vida profissional.

A cada nível, o jogador é solicitado a responder a tarefas de natureza diferente, que parecem imprevisíveis; os jogos simulam escalas de proporção de respostas variáveis, iludindo o jogador. Muitos dos acontecimentos continuam a parecer imprevisíveis ao olhar dos jogadores, e é essa sensação de surpresa que os torna mais excitantes. Cada vez que o jogador aperfeiçoa o seu modo de jogar, recebe reforços positivos, e o jogo passa a ser melhor compreendido através da integração das regras (GREENFIELD, 1988).

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

As questões atreladas aos ganhos cognitivos da interação com os games ganham oposição em Setzer (2005), que abraça posturas apocalípticas e acentua aspectos negativos do imbricamento humano/máquina. Setzer defende que o pensamento abstrato

forçado pelo computador prejudica os jovens até a idade de 16-17 anos, forçando-os a usarem uma linguagem e um tipo de pensamento que são somente adequados após a maturidade mental. Na opinião do autor, não há necessidade de uma criança começar a usar computadores antes, como também não há necessidade nenhuma de ver TV ou ter acesso aos jogos eletrônicos. Além disso, o autor alega em seus escritos que não existe nenhuma comprovação concreta de que a interação com esses artefatos audiovisuais desenvolva a coordenação viso-motora.

Essas críticas são rebatidas por Greenfield, que se apóia em Piaget (1983), e refere:

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

Outra autora, Turkle, que defende a interação com os jogos eletrônicos, afirma:

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

Sobre esses aspectos, ressaltamos resultados obtidos por pesquisa recente, realizada por Kullock (2006), coordenadora de empresa especializada em recursos humanos, e que entrevistou 25 mil jovens, com idades entre 18 e 25 anos, cadastrados em programas de estágio em todo o Brasil. A pesquisadora refere que, ao contrário do que muitos pais ainda pensam, os jogos eletrônicos podem ser aliados. Os resultados revelaram que os jogos eletrônicos influenciam, de forma positiva, a maneira de pensar, agir e tomar decisões e que a geração @ (FEIXA, 2004), craque nos jogos eletrônicos, é também mais eficiente no mercado de trabalho. A pesquisa mostrou que os jovens acreditam ter, em relação aos seus pais, visão mais estratégica das situações. Com o jogo, esses jovens conseguem cortar caminho, tomar decisões, desenvolver as questões de forma mais rápida, mais fácil. Enfim, ser mais dinâmicos durante o trabalho.

Defendendo os aspectos positivos dos jogos eletrônicos, Johnson (2006), no livro, *“Everything Bad is Good for You”*, sugere que a cultura de massas está a tornar as pessoas mais inteligentes e suas mentes mais ágeis. O autor afirma que, durante décadas, trabalhamos para assumir que a cultura de massas segue uma trajetória de declínio constante, rumo ao mínimo denominador comum, provavelmente porque as ‘massas’ anseiam por prazeres simples e fátuos e porque os grandes grupos de mídia querem dar às massas o que elas procuram. Mas, na realidade, o que acontece é exatamente o oposto: a cultura está a tornar-se mais exigente, em nível intelectual, e não, menos. As declarações do autor têm gerado controvérsias. Enquanto, de um lado, surgem críticas ou pelo menos há questionamentos sobre se esses benefícios suplantam os malefícios que uma ou outra fonte de entretenimento de massas provoca, a verdade é que, de outro, ou, ao mesmo tempo, vão aparecendo aqui e ali estudos que comprovam o que o autor defende.

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

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

Johnson afirma, ainda, que a tendência da cultura popular é para uma complexidade cada vez maior, e os jogos permitem a capacidade de sondar e de “telescopizar” esses ambientes complexos. Para os adultos, pais e educadores, é interessante e necessário que fiquem por perto, acompanhem a evolução, dialogando e aprendendo com os mais jovens. Apoiada em Freire, afirmo que o diálogo é a possibilidade de que os pais dispõem para se abrir ao pensar dos jovens jogadores a fim de não fenecerem no isolamento (FREIRE, 1998).

Pretendo aqui, com este texto, resultado de pesquisa, sem realizar uma leitura linear, lançar um novo olhar, no que se refere às interações da juventude com os jogos

eletrônicos, não para destacar aspectos negativos ou positivos, já que isso seria continuar com uma posição maniqueísta, mas dirigir um olhar de alerta para as potencialidades desses artefatos – os jogos eletrônicos, enquanto um contexto cultural e curricular de vivências juvenis - as vivências de uma geração que consegue abrir várias janelas (falar no telefone, no MSN com som e utilização de câmara, escrever um texto, escutar música). Enfim, tudo ao mesmo tempo, com uma facilidade que assusta pais e educadores.

2. O método: a rede de falas de autores e atores

Para descrever e analisar o currículo dos jogos eletrônicos, ou seja, a produção de “saber, de experiência feito”, composto por: habilidades, competências, valores, atitudes e comportamentos, mediatizados por esse artefato eletrônico, por jovens jogadores, empreguei como metodologia o estudo de caso exploratório (BOGDAN e BIKLEN, 1994), subsidiado nos procedimentos metodológicos e instrumentais da “Grounded Theory” (STRAUSS e CORBIN, 1990/1998; TURNER, PIDGEON, BLOCKLEY, 1991, apud SILVA, 2005).

2.1 Coleta e análise dos dados

Para a coleta e análise dos dados, recorri aos procedimentos metodológicos e interpretativos da *Grounded Theory* e contei com a ajuda do programa Atlas.ti¹ (Muhr, 1997). Esse programa foi de grande contribuição para esta pesquisa porque ofereceu possibilidades de sistematização dos dados: em segmentos de análise, códigos, formação de diagramas para uma melhor exposição e visualização dos dados, etc. Além disso, o programa permitiu arquivar os comentários e as categorias que fui encontrando e associando aos dados. Nessa fase, cheguei àquelas que denominei de sub-categorias - propriedades que correspondem a características ou atributos gerais ou específicos de uma categoria, a qual pode se referir a frequência, extensão, intensidade, duração: **aprendizagem, aprendizagem colaborativa, socialização e identidade** porque, de acordo com Strauss e Corbin (1990/1998), elas, com suas relações, permitiram-me uma maior clarificação e especificação daquela que denominei de categoria principal – **Currículo cultural** – que, ainda de acordo com os autores, especifica basicamente, quanto, onde, por que e como o fenômeno pode ocorrer.

- **Quem são os jovens jogadores brasileiros e portugueses?**

¹ Atlas.ti é um programa para análise de dados qualitativos, desenvolvido por Thomas Muhr, no início dos anos 90, em Berlim.

A pesquisa contou com dois estudos de caso: o estudo de caso 1, constituído por cinco jovens brasileiros: um, do sexo feminino, e quatro, do sexo masculino, com idades entre 17 e 23 anos, de etnia branca, moradores da cidade de João Pessoa, com escolaridade que varia do Ensino Médio incompleto ao 2º ano do ensino superior, todos freqüentando escola ou universidade pública, com irmãos, vivendo com os pais (em um caso, só com o pai), tendo fonte de renda própria e pertencentes à classe média.

O estudo de caso 2 é constituído por um grupo de cinco jovens portugueses, a quem foi aplicada a mesma entrevista, todos do sexo masculino, com idades entre 17 e 19 anos, de etnia branca, moradores da cidade de Lisboa e arredores, com escolaridade que varia de concluintes do Ensino Médio a pré-universitários ou estudantes do ensino técnico profissionalizante, todos de escola pública, morando com os irmãos e os pais, com renda fixa e caracterizando-se como sujeitos de classe média (MÉNDEZ CASTELLANO H, MÉNDEZ M C. SOCIEDAD Y ESTRATIFICACIÓN. MÉTODO GRAFFAR-MÉNDEZ CASTELLANO, 1994)².

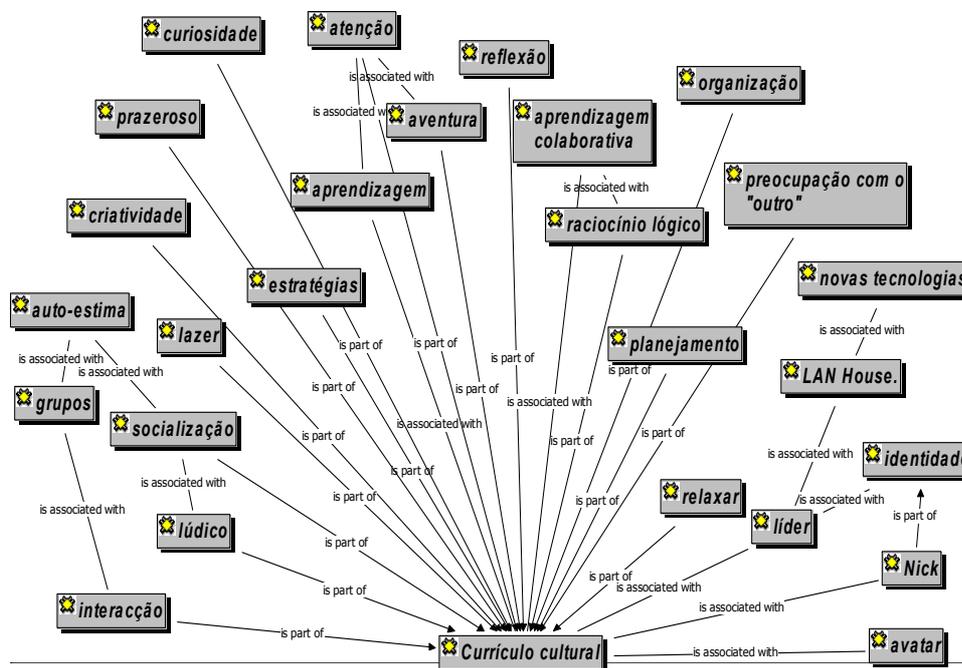
A análise das falas dos jovens jogadores permitiu concluir que, enquanto os primeiros preferem jogos da série AGE, que compreende os jogos (Age of Empires II, Age of Empires III and Age of Mythology), e se reúnem para jogar e aperfeiçoar suas estratégias, no grupo dos portugueses, quase todos são jogadores profissionais do jogo Counter-Strike (comumente denominado pelos jovens de CS), e este é seu jogo preferido. Assim, os dois grupos, embora com perfis comuns, revelam pequenas diferenças em suas falas, que foram dando a indicação das relações entre os diferentes saberes aprendidos e as subcategorias e apontaram a formação da categoria principal, o “currículo cultural”, construído naquele espaço por ambos os grupos.

Para as questões: O que aprendem, que conhecimentos produzem e que modos singulares de aprender desenvolvem a partir dos *games*? Será ali um ambiente de troca de saberes entre pares, de construção de significados e identidades? E Será ali um ambiente de novas sociabilidades?, foram construídos diagramas com o auxílio do programa Atlas.ti e foram analisadas as falas dos jovens entrevistados em ambos os grupos. Pela exigüidade do espaço, não apresento aqui todos os diagramas, mas só o

² Método de estratificação social do professor belga, Marcel Graffar, adaptado pelo professor Dr. Hernán Méndez Castellano, da Faculdade de Ciências Econômicas e Sociais da Universidade Central da Venezuela. Disponível em: < <http://fundacredesa.org/fundacredesa> acesso em agosto de 2005>. Acesso em: abril de 2005.

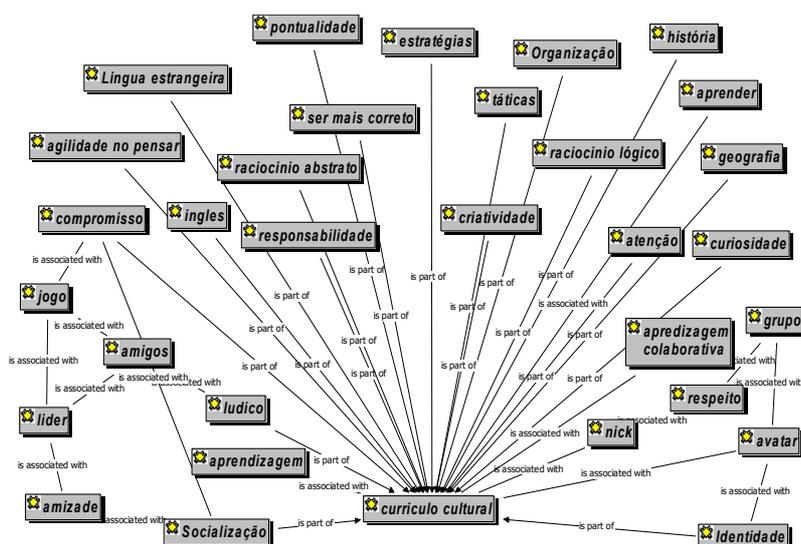
representativo da questão central da pesquisa para ambos os grupos: Os jogos eletrônicos e seu contexto contêm um currículo implícito? Que currículo é esse?

Diagrama da categoria “Currículo Cultural”



Fonte: Diagrama representativo das falas dos jovens jogadores brasileiros, elaborado com o programa de análise qualitativa *Atlas.ti*.

Diagrama da categoria “Currículo Cultural”



Fonte: Diagrama representativo das falas dos jovens jogadores portugueses, elaborado com o programa de análise qualitativa *Atlas.ti*.

Os jogos eletrônicos permitem a organização de situações de aprendizagem, um espaço de aprender a aprender, onde se desenvolvem situações de aprendizagens

diferenciadas e é estimulada a articulação entre saberes e competências. Isso permite afirmar que a aprendizagem, naquele espaço, constitui-se numa construção, cujo epicentro é o próprio jogador. Ou seja, um processo de desenvolvimento de habilidades, através dos conteúdos. Em vez de decorar conteúdos (exemplo: nomes de civilizações, verbos), ele aprende-os, exercitando habilidades, através das quais se dá a aquisição de grandes competências.

Nessa perspectiva, os resultados revelados pelas entrevistas de ambos os grupos, e aqui sistematizados pelas redes nos diagramas acima, assinalam que os jogos eletrônicos, o contexto das LAN Houses e as trocas entre os pares possibilitam um espaço lúdico, de autonomia prazerosa, de desejos, de formação do ser, que contribuem para a construção de um currículo mesclado por **saberes** diversificados com características cognitivas, emocionais e sensoriais, mas que, aqui, são apresentados de forma geral: linguagem, literatura, língua estrangeira — já que os manuais dos jogos eletrônicos vêm todos em inglês — história, geografia, atenção, raciocínio lógico, raciocínio abstrato e um aprender de forma colaborativa.

Outro componente desse currículo são as **habilidades e competências** (segundo os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento*, que permitem determinar - mais ou menos consciente e rapidamente - e realizar - de modo mais ou menos eficaz - uma ação relativamente adaptada à situação), que andam juntas. Enquanto as habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser, as competências, segundo os PCN's, não são, elas mesmas, saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas.

Nessa perspectiva, foi possível destacar, na fala dos entrevistados, como habilidades e competências, aspectos como: organização, estratégias, relaxamento, aventura, criatividade, ludicidade, reflexão, auto-estima, planejamento e táticas. Posso ainda afirmar, fundamentada em suas narrativas e em minhas observações, que aquele contexto favorece o desenvolvimento de habilidades e competências úteis para a vida, que se traduzem em respeito pelos diferentes, na agilidade do pensar, na inter-relação de pensamentos, no desenvolvimento de idéias, conceitos, poder de decisão, pensamento crítico e flexível e uma autonomia intelectual. Além disso, os jovens ali adquirem,

avaliam e transmitem informações, desenvolvem a criatividade e aprendem a conviver em grupo, ou seja, é um aprender a aprender, que também envolve mudança em seus **valores**, que se manifestam na preocupação e mesmo na necessidade de pontualidade, responsabilidade e compromisso com o outro e com o grupo. Valores éticos e morais, que vão constituir novos **comportamentos, atitudes**, que terão ressonância no aprender de novas sociabilidades e construção de novas identidades que refletem um novo ser e estar consigo e com o outro. Em síntese, numa perspectiva ampliada de currículo, posso afirmar que todos esses elementos alicerçados num “saber de experiência feito” constituem um currículo cultural juvenil.

Reflexões finais

Este é um estudo multidisciplinar, alicerçado no campo da educação e do currículo, tangenciando os campos da comunicação social, da literatura, da sociologia, da psicologia, do design, da informática e da tecnologia dos jogos eletrônicos, com o objetivo de estudar os jogos eletrônicos, enquanto um contexto cultural juvenil, em busca de seu currículo, ou seja – a produção de “um saber de experiência feito” que promove habilidades, competências, comportamentos, valores e atitudes, mediatizados por esses artefatos, por jovens das cidades de João Pessoa / Brasil e Lisboa/ Portugal, constituiu-se no desbravamento de um novo caminho e, logo, um desafio.

A análise das falas dos jovens jogadores participantes da investigação ratifica a tese de que os jogos eletrônicos se inserem num contexto cultural curricular juvenil, já que se constituem numa ferramenta que comporta a possibilidade de agregar um caráter lúdico à mediação de conteúdos, promovendo a associação do prazer ao conhecer.

Além disso, foi possível constatar, em ambos os grupos, o aprendizado de **saberes, comportamentos, habilidades e competências, valores e atitudes**, tais como: raciocínio lógico e agilidade de pensamento, além da atenção, reflexão, estratégias de jogo, planejamento, curiosidade, criatividade, ludicidade, organização, planejamento, compromisso, respeito pelo aprimoramento de conteúdos como inglês, literatura, história e geografia.

O discurso dos jovens entrevistados revela ainda uma aprendizagem com caráter de organização em rede, pluralista, diversa, harmônica, flexível, lúdica, processual, aberta, em oposição ao modelo pedagógico escolar de ordenamento linear, seqüencial, mensurável, previsível e contínuo.

Ainda no que concerne ao que se aprende e às formas de aprender, a investigação revelou que os jogos eletrônicos colaboram para uma aprendizagem por

meio da qual são permitidas a simulação e a atuação, em que estão envolvidas as ações de experimentar o mundo de um jeito novo, formar afiliações novas e preparar aprendizagens futuras, uma aprendizagem crítica, em que estão envolvidos o entender e o produzir (GEE, 2004), saberes que apontam para a construção de novas sociabilidades e identidades.

Parafraseando Freire (1985), “saber de experiência feito”, pilares fundamentais da construção curricular. Um currículo da vida para a vida. Saber que não é transposto automaticamente, pois se constitui em aprendizagens colaterais e que, ao precederem a escola, alicerçam-na e lhe dão suporte.

Essa é uma aprendizagem necessária para o mundo em que vivemos, repleto de novas tecnologias e conseqüentes transformações sócio-estruturais, emocionais, de linguagem e de comportamento e que vem impondo aos jovens um conhecimento empírico em direção a um conhecimento mais abstrato e harmonioso.

Os jogos eletrônicos oferecem a possibilidade de seus jogadores se integrarem no novo mundo das mudanças tecnológicas, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam novos saberes, os quais se revestem de um “novo currículo” para um novo tempo, um currículo que se estrutura extra-muros escolares, no espaço das LAN Houses, mediatizado pelos jogos eletrônicos e pelas trocas entres os pares.

Nesse contexto de produção de cultura, de relações sociais, de negociação, de conflitos e de poder, produz-se, não uma cultura estática, tal como o antigo e mecanicista currículo utilizado ainda em muitas escolas, mas uma cultura como produção dinâmica, criativa, numa atividade constante de produção e reprodução, de montagem e remontagem.

As observações, os registros e as falas dos jogadores revelaram um conjunto articulado e normatizado de saberes, que obedecem a certa ordem e têm regras estabelecidas. Saberes construídos numa arena composta por sujeitos com diferentes visões de mundo, mas onde são respeitados os limites e as diferenças, possibilitando a produção, a reprodução e a transmissão de representações, narrativas, significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que os rodeia.

Esses são, portanto, saberes que compõem um currículo que não tem nenhum caráter impositivo. Chega-se a ele por interesse e deleite, e, pelo mesmo motivo, adere-se a ele. As cores, as imagens e o movimento exercem fascínio, e os jovens ficam horas e horas com sua atenção capturada, rendidos ao seu encanto, modelando suas

subjetividades, adquirindo saberes e transformando-os em um currículo mais poderoso que o escolar.

Nesse sentido, naquele contexto, é possível verificar relações sociais, que promovem uma prática produtiva de significação, um espaço de novas sociabilidades, e onde se produzem novas identidades. Espaços de autonomia, de participação, de empenhamento mútuo, em que a partilha do empreendimento e do repertório aponta para a construção de saberes coletivos que são compostos pela troca, apropriação e ressignificação dos saberes individuais, contextos de formação de valores, troca de informações e conhecimentos, dentro uma perspectiva ampliada de currículo.

Buscando apoio nos escritos de Brusa (2000), e ponderando que os jovens começam a ser considerados como atores sociais que têm suas próprias particularidades, necessidades, diversidades, sociabilidades e realidades e vivem um momento em que a humanidade sofre profundas mudanças, e o conhecimento é solicitado para definir o papel de cada país ou região no cenário mundial, esse é um currículo da vida juvenil, organizado, constituído de “saberes da experiência feito” no seu cotidiano, que apresenta aprendizagens colaterais que podem contribuir para minimizar as brechas que excluem as pessoas do acesso às tecnologias, principalmente os jovens que pertencem a famílias menos favorecidas.

Essa possibilidade de contribuição para preencher as lacunas de acesso ao mundo tecnológico que nos rodeia já é, no meu entender, por si só, uma forte e poderosa razão para que a lógica dos jogos eletrônicos seja estudada pela comunidade escolar.

O mundo que nos rodeia convoca-nos a ter uma visão mais ampla da educação. Acredito, por isso, que os jogos eletrônicos, sua lógica e atrativos motivacionais devem ser entendidos como uma probabilidade de inovação, um caminho a mais para brindar o amplo espaço da educação da juventude.

Não indico aqui que os jogos eletrônicos devam ir para a escola ou a escola para os jogos eletrônicos, mas acredito que esta última deve apropriar-se da lógica daqueles e utilizá-la na sala de aula. Deve ainda preparar-se para renovar seu currículo, de forma que o mesmo seja mais adequado ao momento em que vivemos. Acredito que a lógica de construção dos jogos eletrônicos aponta ensinamentos que devem ser levados em consideração, para este momento, não de valores absolutos, mas de tendências.

Esses são alguns dos desafios que se colocam às escolas do futuro, que precisam vencer a tradição e caminhar para a aplicação das novas tecnologias a fim de superar a

tradição e conciliar os conteúdos dos jogos eletrônicos com contextos de participação que permitam dar-lhes sentido.

Emergência! Essa é a palavra-chave que aponta para a necessidade de a escola preparar-se para um currículo em devir, que destaque a importância da solidariedade e do conhecimento-emancipação, ao mesmo tempo em que aceite o caos como conhecimento, e não, como ignorância; que reconheça os processos educativos abertos e imprevisíveis; que aceite as diferenças, considere as subjetividades, as diferenças de estilos das culturas para produzir e compreender novos conhecimentos, para enriquecer ou transformar as narrativas herdadas; que possibilite pensar-agir e perceber a realidade como um processo, que a capture em constante devir, não como algo estático, mas sim, como virtualidade.

Reconhecer o potencial desses elementos tecnológicos para a estrutura desse “saber de experiência feito” é viver em um mundo contemporâneo com suas transformações, aceitando mudar para colaborar com a educação das novas gerações. Uma educação comprometida com a emancipação individual e coletiva, na perspectiva de poder contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, diminuindo as brechas de exclusão e de alienação dos sujeitos. Por isso continuo a sonhar, como propõe Paulo Freire:

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez enquanto o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um espaço de exploração e de rotina. (FREIRE, 1983, p.101)

Referências

- AARSETH, E.J. **Cibertexto: perspectivas sobre a literatura ergótica**. Lisboa: pedra da roseta, 2005.
- ALVES, Lynn. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Editora Futura, 2005.
- BRUSA, Alberto. **Educacion y jovens: un reto permanente en nuevos desafios**. In La educacion de personas jovens y adultas em América Latina y el Caribe: prioridades de accion en el siglo 21. Santiago do Chile: UNESCO – CEAAL, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994
- CLUA, E. et al. **Importância e Impacto dos Jogos Educativos na Sociedade**. In: I Workshop Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. SBC: Fortaleza, 2002.

- FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. Educação: o sonho possível. In BRANDÃO, C. R. et ali. **O educador: vida e morte**. RJ: Graal, 1983.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. ; FAUNDEZ A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FEIXA, C. **Los estudios sobre culturas juveniles en España - 1960-2004**. Revista de Estudios de Juventud, 64, mar., Madrid, 2004.
- _____. **“Generación @”. La juventude en la era digital**. Santafé de Bogotá (Colombia): Nómadas, 2000, p.76-91.
- _____. **De jóvenes, bandas y tribus – antropologia de la juventud**. Barcelona: Ariel, 1999.
- GEE, P J. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. USA: Palgrave Macmillan, 2004.
- GENTILE , Douglas, A ; ANDERSON, Craig, A. **Video games and Children**. Disponível site <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2005-2009/05GA1.pdf>. Acesso em: 23 agosto de 2005.
- GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na Era da Eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames**. São paulo: Summus, 1996.
- _____. **Mind and media: the effects of television, computers and vídeo games**. London: Fontana, 1988.
- GREENFIELD, P. M.; COCKING, R.R.(Eds.). **Interacting with video. Advances in Applied Developmental Psychology**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1996.
- GROS, B. **Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- JONHSON, S. **Tudo Que é Mau Faz Bem**. Lisboa: FNAC, Colombo. Temática Comunicação, Coleção Neurônios, Abril/2006.
- KULLOCK, E. **The people solution company**. Disponível site: <<http://www.comunidadegrupofoco.com.br/site/focoeventos/foconamidia.php>>. Acesso em: fevereiro de 2006.
- MALONE, T.W.; LEPPER, M.R. **Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning**. In SNOW R.E. ; FARR, M. J. (Eds.). **Aptitude, learning and instruction**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
- MACEDO, R. S. **Crysallís, currículo e complexidade: a persepectiva crítico-multirrefrencial e o currículo contemporâneo**. Salvador, BA: EDUFBA, 2005.
- NOGUEIRA, S. F. **A facilitação do desenvolvimento cognitivo: possibilidades dos jogos lógicos**. Dissertação de doutoramento. Lisboa: FPCE- UL, 1997.
- PIAGET J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1964/1978.
- _____. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- ROSSER J. **We Have to Operate, but Let's Play First** . The medicine Meets Virtual reality Conference. Wewport Beach, CA, Janeiro de 2004. Disponível em:<www.southernct.edu/~hochman/Doctorvideogame.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2005.
- SETZER, V W. **Contra o uso de computadores por crianças e jovens**. Disponível site: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/artigoPOA.html>>. Acesso em: agosto de 2005.

SILVA, S. C.A. **Metodologias qualitativas**. Grounded Teory e apresentação do programa Atlas.ti. Lisboa: FPCE- UL. Palestra,mar/ 2005.(texto mimeografado)

STRAUSS, A; CORBIN J. **Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory**. Thousand Oaks: Sage, 1990/1998.

TURKLE, Sherry. **Life on the Screen. Identity in the age of the Internet**. New York, NY: Touchstone,1997.

_____. **O segundo eu: os computadores e o espirito humano**. Lisboa: Editorial Presença, 1995.