



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**LONDRINA, PR
2006**

LUCIANA GRANDINI CABREIRA

JOGOS ELETRÔNICOS SOB O OLHAR DE MEDIADORES DO CONHECIMENTO

- A VIRTUALIZAÇÃO DO BRINCAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE 3ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA CONFSSIONAL DE MARINGÁ/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como exigência para a obtenção do título de Mestre.

Orientador:

Prof.^a Dr.^a Olga Ribeiro de Aquino.

LONDRINA - PARANÁ

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

C314j Cabreira, Luciana Grandini
Jogos eletrônicos sob o olhar de mediadores do conhecimento: a virtualização do brincar na perspectiva dos professores de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental I de uma escola confessional de Maringá/PR / Luciana Grandini Cabreira. - Maringá, PR : [s.n.], 2006.
222 f. : il. color.

Orientadora : Prof. Dr. Olga Ribeiro de Aquino.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Programa de Mestrado em Educação, 2006.

1. Educação - Mídia. 2. Educação - Jogos eletrônicos. 3. Educação - Laboratório de informática. 4. Educação - Informática - Uso. I. Universidade Estadual de Londrina. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 21.ed.372.334

LUCIANA GRANDINI CABREIRA

JOGOS ELETRÔNICOS SOB O OLHAR DE MEDIADORES DO CONHECIMENTO
- A VIRTUALIZAÇÃO DO BRINCAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE 3ª E 4ª
SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA CONFSSIONAL DE MARINGÁ/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como exigência para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Olga Ribeiro de Aquino
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Ângela Mara de Barros Lara
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dr.^a Lucinea Aparecida de Rezende
Universidade Estadual de Londrina - UEL

LONDRINA, 27 DE MARÇO DE 2006.

A

Nelson Grandini

Aparecida Cabreira Grandini

Luzia Grandini Cabreira

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Olga Ribeiro de Aquino pelas valiosas orientações e pelo universo de novos autores que me apresentou durante esta jornada rumo ao conhecimento, sempre compartilhando comigo suas impressões e descobertas acerca dos Jogos Eletrônicos, tema do nosso trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Ângela Mara de Barros Lara por ter lançado novos desafios que tivemos o cuidado de compreender e trilhar com responsabilidade dado o tempo que tínhamos para apresentar o texto concluído desta pesquisa, sem dúvida, suas contribuições nos deram o apoio e o incentivo necessários para aperfeiçoarmos este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Lucinea Aparecida de Rezende que nos surpreendeu com o presente “Jogo e Poesia” que compôs depois de ler nosso trabalho, pela paixão pela leitura que inspira a todos que a cercam e principalmente por suas valiosas contribuições que tornaram nosso trabalho melhor.

À Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci pelas contribuições sempre muito pertinentes e pelo carinho com que acolheu nossas dúvidas.

À Prof.^a Dr.^a Francismara Neves Oliveira Piantavini por aceitar prontamente nosso convite para contribuir com o desenvolvimento deste estudo.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação que nos prepararam para a pesquisa e que nos auxiliaram na concretização deste objetivo, em especial ao Prof. Dr. Eduardo Judas Barros e ao Prof. Dr. Lourenço Zancanaro, que nas suas disciplinas ampliaram a visão que eu tinha sobre a indústria cultural e o conceito de modernidade.

Ao secretário do Programa de Mestrado em Educação, Sandro Vieira, por nos receber sempre com um sorriso e a disposição para esclarecer as nossas dúvidas.

A todos os companheiros de turma, em especial à Jozélia Jane Corrente Tanaca, Roseli Cristina Negrão de Lima, Liliam Cristina Caldeira, Mirtes Viviane Menezes, Raquel Pereira de Camargo e Andreia Maria Cavaminami Lugle, amigas de toda hora.

À CAPES pelo apoio à pesquisa, pela possibilidade de me dedicar exclusivamente ao estudo e desenvolvimento desta dissertação.

Aos participantes deste estudo por compartilharem seus sonhos e permitirem nossa presença em momentos tão particulares de aprendizagem.

A Nelson Grandini e Aparecida Cabreira Grandini, pais abençoados, pelo amor, simplicidade e bondade com que me apoiaram ao longo desta jornada.

À Luzia Grandini Cabreira por acompanhar este estudo desde o início, contribuindo como interlocutora atenta e crítica.

A Deus e a todos os seus anjos, que continuem iluminando nossos caminhos para que tenhamos sempre um norte definido e forças para realizar nossos sonhos.

JOGO E POESIA

Lucinea Aparecida de Rezende

Quem joga
O jogo?
Quem joga,
Joga o jogo
De quem joga.

Que jogo?
O jogo
De aprender a ser,
De saber,
Conhecer,
Reconhecer,
Ganhar,
Perder,
Desafiar,
Fiar no tempo,
Sem tempo...

Quem joga?
Quem quer jogar?
Quem sabe jogar?
Quem pode jogar?

O que ensina
Quem ensina a quem
Quer aprender jogar?

O que aprende
Quem quer aprender jogar?

Aprende a aprender?
A ganhar e a perder?
Aprende de fato,
Ou isso é boato?

Joga o jogo,
Reinventa a lógica!
Descubra todo dia
A beleza do brincar!

Afinal, qual o jogo de quem joga
Com quem quer jogar?



CABREIRA, Luciana Grandini. Jogos Eletrônicos: sob o olhar de mediadores do conhecimento - A Virtualização do Brincar na Perspectiva dos Professores de 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental I de uma Escola Confessional de Maringá/Paraná. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

Antes, as brincadeiras cansavam o corpo todo, os jogos de “queima”, “esconde-esconde”, “rela-rela” tinham que terminar quando a noite chegava, pois era hora de voltar para casa. Com os “games” vemos que não acontece assim. Para compreender as transformações do brincar que culminaram no surgimento dos jogos eletrônicos, articulamos o conceito de modernidade com o desenvolvimento dos meios de comunicação e da indústria cultural; resgatando alguns fios da história dos “games”, que como Brougère (2000) assinala, precisam ser vistos como uma mídia. Então analisamos alguns de seus efeitos para compor com a visão dos professores, participantes dessa pesquisa, um quadro representativo do fenômeno que as virtualizações do brincar alcançaram no cenário mundial. Vemos que os jogos eletrônicos são capazes de conter e espelhar a maioria dos avanços tecnológicos da atualidade. As possibilidades são inúmeras e podem conter os mais diversos assuntos, que uma vez marcados ali no livro do professor, podem saltar para as telas dos micros, com títulos pedagógicos. Desta forma, a compreensão da atuação do professor como mediador dessas novas tecnologias torna-se imprescindível para que esse “playground” eletrônico cumpra seu papel de coadjuvante na educação. A fim de nortear este estudo elegemos os pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a entrevista semi-estruturada e o registro fotográfico. No decorrer da pesquisa entrevistamos os professores de 3ª e 4ª séries, do Ensino Fundamental I de uma Instituição Particular de Ensino de Maringá, destacando o trabalho que realizam no laboratório de informática com o objetivo de compreender como os jogos eletrônicos pedagógicos têm sido utilizados no contexto escolar. Estendemos um pouco mais nosso diálogo com esses professores a fim de abordar também os jogos eletrônicos como entretenimento que, no dia-a-dia dos estudantes, têm concorrido com as atividades escolares. A análise dos dados revelou a forma com que esses professores atuam no processo de mediação dos jogos eletrônicos, tanto no laboratório de informática, através dos títulos pedagógicos, quanto nas salas de aula, pois precisam lidar com os efeitos que os “games” provocam em seus alunos. O professor, quando se depara com as revoluções tecnológicas processadas em nossos dias, tende a refletir quanto ao papel que desempenha frente a seus alunos, no sentido de traduzir esses avanços, tornando-os favoráveis ao aprendizado. Ainda que esses educadores não estejam atuando na análise do teor das mensagens que os “games” portam, têm se mostrado empenhados em ajudar os pais no difícil controle do uso dos jogos eletrônicos no âmbito familiar.

Palavras-Chave: Jogos Eletrônicos na Educação - Jogos Eletrônicos e Mediação Pedagógica - Ensino e Jogos Eletrônicos

CABREIRA, Luciana Grandini. Eletronic Games: from the knowledge mediators' view – the play virtualization in the perspective of 3rd and 4th primary school years teachers in a private school in Maringá, Paraná. 2006. Dissertation (Master's Degree in Education) - Universidade Estadual de Londrina - UEL.

ABSTRACT

Some time ago, the games used to flag the whole body. Games such as “to play soldiers”, “hide-and-seeK”, “hide-and-run” and “to play ball” were supposed to finish at dusk because it was the moment to go back home. With electronic games the situation is quite different. To understand the play transformations which culminated with the introduction of electronics games, we articulate the concept of modernity with the development of mass communication and the development of cultural industry; taking some game history traces as Brougère (2000) marks, they should be seen as media. So, we analyse some of its effects to compound, from the teachers point of view, who participated in this research, a representative picture of the play virtualizations reached in the global scenery. We see that the electronic games are able to enclose and reflect the majority of current tecnological improvments The possibilities are numberless and can have several subjects, which once designated by the teacher on the book can reach the computer screen with pedagogical title. This way, the comprehension of teacher's role as mediator of this new tecnologies is imprescriptible to make this “electronic playground” a coadjuvant in education. In order to guide the study we picked out the pressuposed teorics of qualitative approach, using data gathering, semi-structured interviews and fotografic records as tools. During the research we interviewed the teachers of 3rd and 4th primary school years in a Private School in Maringá, stressing their work in the computing laboratory with the aim to understand how the electronic games have been used in the school context. We also extended our dialogue with the teachers to check the electronic games as entertainment, which compete with other school activities in the student daily life. The data analyses has shown the way in which this teachers act in the electronic games mediation process in the computing laboratory, with the pedagogical books, as well as in the classroom, because they have to deal with games effects on their students. The teacher, when find the tecnological revolutions taking place today, tend to reflect about the role he plays with his students so that he can translate this improvements making them suitable to learning. Even though many educators are not analysing the messages that games bring, they have shown interest in helping parents with the hard control of game's use in the home setting.

Key words: electronic games and education, electronic games and pedagogical mediation, teaching and electronic games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FOTOS

IMAGEM 1 - Stock Fotos (PAIS, 2002).....	06
IMAGEM 2 - Jovens Monges fotografados por Steve McCurry (SIMONS, 2002).....	58
IMAGEM 3 - Gatos (LAERTE, 2003).....	64
IMAGENS 4 e 5 - "Spaceware!", (TERRA, 2005).....	66
IMAGEM 6 - Odyssey 100, (TERRA, 2005).....	67
IMAGEM 7 - "Milton Bradley Microvision", (TERRA, 2005).....	68
IMAGEM 8 - Tela do Pac Man, (TERRA, 2005).....	70
IMAGEM 9 - "Battlezone", (Planet Battlezone, 2005).....	73
IMAGENS 10 e 11 - "Mortal Kombat" e "Night Trap", (TERRA, 2005).....	76
IMAGENS 12 e 13 - Chapolin x Drácula e Sítio do Pica Pau Amarelo, (TERRA, 2005).....	77
IMAGEM 14 - Pikachu: Fenômeno Pokémon, (TERRA, 2005).....	79
IMAGEM 15 - Vista parcial do laboratório de informática (Arquivo da Escola).....	115
IMAGEM 16 - Biblioteca (Arquivo da Escola).....	116
IMAGEM 17 - Estudante Brinca com Jogo Eletrônico (Arquivo Pessoal).....	120
IMAGENS 18 e 19 - Crianças se divertem no Pátio da Escola (Arquivo Pessoal).....	121
IMAGEM 20 - Tabuleiro de Xadrez "Gigante" (Arquivo Pessoal)	122
IMAGEM 21 - Teatro no Salão da Escola (Arquivo Pessoal).....	123

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BBC - British Broadcasting Company

CD - Compact Disc

CD-ROM - Compact Disc de Memória Fixa

FPS - Funções Psicológicas Superiores

GRD - Ginástica Rítmica Desportiva

LAN - Local, Área, Network

MIT - Massachusetts Institute of Technology

P&B - Preto e Branco

PCs - Personal Computers

TIC - Tecnologias de Informação e de Comunicação

UOL - Universo On Line

WWW - World Wide Web

ZPD - Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O PARADIGMA DA MODERNIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	18
2.1 A INDÚSTRIA CULTURAL E O FENÔMENO MIDIÁTICO NA MODERNIDADE	24
2.2 A MÍDIA COMO PROMOTORA DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	35
3 NOS JOGOS ELETRÔNICOS A VIRTUALIZAÇÃO DO BRINCAR	52
3.1 O FENÔMENO MUNDIAL DOS JOGOS ELETRÔNICOS	57
3.2 A HISTÓRIA DOS “GAMES” E O ESTUDO DE SEUS EFEITOS	64
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	91
4.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	112
4.2 AS INCURSÕES NA ESCOLA	117
5 O OLHAR DOS PROFESSORES: MEDIADORES DO CONHECIMENTO	126
5.1 NA REFLEXÃO DOS PROFESSORES AS TRANSFORMAÇÕES DO BRINCAR	132
5.2 A INSERÇÃO DO PROFESSOR NO UNIVERSO TECNOLÓGICO.....	144
5.3 O PROFESSOR COMO AGENTE MEDIADOR DE NOVAS TECNOLOGIAS	153
5.4 O USO PEDAGÓGICO DOS JOGOS ELETRÔNICOS PELOS PROFESSORES.....	164
5.5 O PROFESSOR AVALIA O JOGO ELETRÔNICO NA EXPRESSÃO DOS ALUNOS	174
5.6 OS PROFESSORES ACONSELHAM OS PAIS SOBRE OS JOGOS ELETRÔNICOS.....	186
6 JOGOS ELETRÔNICOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	196
REFERÊNCIAS.....	206
BIBLIOGRAFIA	213
ANEXOS.....	215

1 INTRODUÇÃO

A idéia deste trabalho surgiu quando conduzíamos um grupo de estudos que tratou da redação de textos em uma escola estadual. Na ocasião, nos surpreendeu a presença de jogos eletrônicos nos intervalos das aulas e no laboratório de informática, e falando a esse respeito com algumas professoras do colégio, ouvimos relatos de que os jogos eletrônicos também tinham invadido as salas de aula, tanto nas expressões dos alunos, quanto na presença de “mini-games” e celulares equipados com esses recursos.

Outra situação, inusitada, aconteceu quando o laboratório de informática dessa mesma escola precisou ser fechado por falta de manutenção técnica e então dois terminais foram disponibilizados para o uso dos alunos na biblioteca. Na ocasião, nos intervalos das aulas, podíamos observar uma grande torcida ao redor dos computadores, que tinham à sua frente habilidosos “gamers”¹, exibindo aos presentes suas jogadas mais elaboradas. Era comum ver as funcionárias da biblioteca pedindo silêncio, na tentativa de conter a vibração da torcida que se aglomerava em volta dos jogadores que dominavam o teclado.

Mesmo tendo início em uma escola estadual, nosso estudo precisou se deslocar para uma instituição particular de ensino, visto que não encontramos uma escola pública que estivesse com o laboratório de informática funcionando normalmente, pois a falta de manutenção regular e a ausência de um técnico em

¹ Título de reconhecimento dado aos jogadores mais talentosos.

informática, na maioria das vezes, impossibilitava a utilização desse espaço por professores e alunos.

Já apreensivas pelo tempo transcorrido em busca do campo de pesquisa, procuramos uma escola com um laboratório de informática em funcionamento. Na semana seguinte ao nosso contato, já tínhamos um encontro agendado com a direção da escola selecionada, que gentilmente aceitou nos receber e acolheu a pesquisa, colocando-nos em contato com a Coordenadora Pedagógica do laboratório de informática e a Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I.

A Instituição de Ensino selecionada para este estudo está localizada em um bairro próximo da região central de Maringá e oferece cursos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, conta com cerca de 1400 alunos e é reconhecida na comunidade por sua tradição religiosa e por se mostrar preocupada em integrar seus estudantes ao que existe de mais atual no uso da informática na escola.

O cuidado dessa Instituição com a preparação de seus jovens para atuarem em uma sociedade informatizada se reflete na forma com que o laboratório de informática vem sendo constantemente modernizado, tendo sua utilização assistida por um técnico em informática e por uma coordenadora pedagógica de informática que se encarregam de orientar os professores, estimulando o uso dos recursos que essa tecnologia oferece na educação.

Nesta pesquisa, os jogos eletrônicos são analisados no contexto escolar no qual a fala dos professores vem traduzir seus olhares sobre as transformações que cercaram a indústria do brinquedo nos últimos anos, revelando de que forma participam desta sociedade digital, que se renova com o progresso tecnológico, para então partilhar conosco as bases de sua prática na escola, como mediadores do conhecimento. Forneceram, dessa forma, os subsídios necessários para a compreensão do papel que desempenham frente às novas tecnologias presentes no laboratório de informática da Escola, espaço onde as transformações do brincar são mais marcantes pela utilização de jogos eletrônicos pedagógicos como recursos de aprendizagem.

O jogo eletrônico, nessa Escola, surge em meio a uma série de crenças e preconceitos, baseados muitas vezes na opinião valorativa, que a mídia ajudou a formar, para adquirir um caráter mais funcional e pedagógico dentro dos conteúdos curriculares. A fala dos professores vem revelar os extremos que se articulam ante os aparatos tecnológicos, favorecendo a desmistificação do brincar virtualizado dos “games” que invadiram o pátio, a sala de aula e o laboratório de informática, contribuindo para a reflexão de outros educadores que precisam lidar com essa situação na sua prática.

A forma com que o professor vivencia em seu cotidiano a ludicidade revela como o seu olhar marca a sua ação frente aos alunos, que aguardam deste parceiro a autorização para navegar na fantasia do brincar, sonho fomentado pela tecnologia que lhes apresenta o jogo virtualizado no computador.

As possibilidades que a indústria cultural oferece aos desbravadores dos jogos eletrônicos são inúmeras e podem conter os mais diversos assuntos, que uma vez marcados ali no livro do professor, podem saltar para as telas dos micros, com títulos educativos, levados por essa indústria que quer atender também o currículo que o educador precisa cumprir, sob esse aspecto, vemos a necessidade de um entendimento maior dos mecanismos que a mídia eletrônica utiliza para lançar novos produtos no mercado.

No cenário que se mostra, a tecnologia visa atender não somente às crianças, mas também o professor que, juntamente com a Coordenadora Pedagógica, são responsáveis pela seleção e indicação dos títulos que irão compor o acervo da Escola.

Do papel que o professor desempenha frente a essa sociedade, que se pretende cada vez mais informatizada, sobrevêm algumas questões que nos propomos a investigar: De que forma o professor percebe e avalia as transformações do brincar? Como o professor participa deste universo tecnológico? De que forma o professor faz a mediação de seus alunos com as novas tecnologias presentes no laboratório de informática? Como o professor integra os jogos eletrônicos aos conteúdos curriculares?

Para fundamentar este trabalho, no segundo capítulo articulamos os conceitos de modernidade, hiper e pós-modernidade, para ampliar nossa compreensão acerca dos fatores que geraram os avanços tecnológicos necessários para a emergência dos jogos eletrônicos no cenário mundial. Nesse momento

voltamos nosso olhar para o papel que a mídia eletrônica desempenha na promoção do uso de novas tecnologias e, conseqüentemente, dos jogos eletrônicos na educação formal, apresentando a reflexão de autores como Armstrong; Casement (2001), Guillermo Orozco Gomez (2002), Malena Contrera (2002), Newton Duarte (2000), Marilda Gonçalves Dias Facci (2004) e Simone Andréa D'Ávila Gallo (2002), dentre outros.

No terceiro capítulo resgatamos alguns elementos históricos para compor um quadro da trajetória de criação, desenvolvimento e comercialização dos “games”, apresentando fatos e imagens que se tornaram ícones da indústria dos jogos eletrônicos, com vistas a demonstrar de que forma a sociedade tem lidado com esta tecnologia que, inovou a forma de brincar na contemporaneidade, inaugurando, assim, um novo espaço para a manifestação da ludicidade de crianças e adultos.

No quarto capítulo descrevemos de que forma a abordagem qualitativa veio contribuir com a coleta de dados no campo de pesquisa. Utilizamos os recursos da observação participante, de entrevista semi-estruturada e de fotografia para apresentarmos a Escola selecionada nessa investigação.

No quinto capítulo apresentamos na forma de diferentes categorias, as nuances que os professores aquiesceram em nos revelar nos diálogos que tivemos no decorrer das entrevistas e de nossa permanência no campo de estudo. Nessa etapa da pesquisa, Bakhtin (2004) nos forneceu elementos para a compreensão da fala dos entrevistados com a análise do discurso.

Encerramos este estudo apresentando algumas considerações, que no trajeto da pesquisa se anunciaram na fala dos participantes e de diferentes autores que nos inspiraram, e ainda no diálogo que desenvolvemos com os jogos eletrônicos, inovações do brincar no contexto educacional.

2 O PARADIGMA DA MODERNIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O desenvolvimento dos meios de comunicação se entrelaçou de maneira complexa com um número de outros processos de desenvolvimento que, considerados em sua totalidade, se constituíram naquilo que hoje chamamos de “modernidade”. Por isso, se quisermos entender a natureza da modernidade – isto é, as características institucionais das sociedades modernas e as condições de vida criadas por elas – devemos dar um lugar central ao desenvolvimento dos meios de comunicação e seu impacto.

Thompson, 2002.

Nós, modernos – alguns até assanhadamente querendo ser pós-modernos –, às vezes não sabemos que somos o que somos, agimos e pensamos da maneira como agimos e pensamos, e valorizamos as coisas que valorizamos, em grande parte porque somos o resultado de uma tradição. Algo que se configurou, afirmou, sacramentou e se solidificou de tal maneira que não percebemos que é uma tradição (PESSANHA, 1993, p. 10).

Pessanha (1993) quando nos descreve como “modernos”, o faz sob a pretensão de uma certa ironia, pois localiza em nosso discurso uma tentativa de abarcar a verdade como algo palpável, lúcido e principalmente único. Como se nos apegando a essa verdade, por nós construída, pudéssemos sobreviver a todas as transformações de nosso tempo, negando, pelas escolhas que fazemos, todas as outras possibilidades de conceber e olhar o mundo ao nosso redor, revelando até mesmo uma postura calcada, muitas vezes, na reprodução de uma tradição capaz de conter somente o óbvio.

Parece-me, sendo o discurso humano em geral um jogo de luz e sombra, estar sempre presente na expressão das coisas humanas o que é revelado e o que é escondido; quero dizer: afirmar algo é já uma forma de negar o seu contrário, bem como frisar determinadas idéias ou aspectos é já deixar intencionalmente outros aspectos na obscuridade. Afinal, é assim que o homem vive e se exprime (MORAIS, 1986, p. 41).

Giddens (1991) nos auxilia na composição de um quadro representativo da sociedade contemporânea, denominada por alguns autores, de pós-moderna.

Contudo, no livro “As Conseqüências da Modernidade” Giddens localiza o termo “pós-moderno” no círculo das ciências ligadas à arte e seus movimentos.

Pós-modernismo, se é que significa alguma coisa, é mais apropriado para se referir a estilos ou movimentos no interior da literatura, artes plásticas e arquitetura. Diz respeito a aspectos da reflexão estética sobre a natureza da modernidade. Embora às vezes apenas um tanto vagamente designado, o modernismo é ou foi uma perspectiva distinguível nestas várias áreas e pode-se dizer que tem sido deslocado por outras correntes de uma variedade pós-moderna (GIDDENS, 1991, p.52).

Giddens (1991, p. 52), quando localiza o termo pós-moderno na literatura, artes plásticas e arquitetura, amplia a compreensão do termo que, de forma alguma, pode ser confundido com a superação da modernidade, o que incidiria, na fala deste autor, no surgimento de uma nova ordem social: “Difícilmente alguém hoje em dia parece identificar a pós-modernidade com o que ela tão amplamente já chegou a significar – a substituição do capitalismo pelo socialismo”.

A necessidade de se ter um certo cuidado ao se classificar este período histórico de “pós-moderno” é assinalada por Giddens (1991), pois ainda vivemos um momento que pode ser referenciado como herdeiro das conseqüências da modernidade.

Temos que olhar novamente para a natureza da própria modernidade a qual, por certas razões bem específicas, tem sido insuficientemente abrangida, até agora, pelas ciências sociais. Em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Além da modernidade, devo argumentar, podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente, que é “pós-moderna”; mas isto é bem diferente do que é atualmente chamado por muitos de “pós-modernidade” (GIDDENS, 1991, p.12-13).

As discontinuidades da modernidade apontadas por Giddens (1991) se referem primeiro ao “ritmo de mudança” surpreendente que estamos testemunhando nas mais diversas áreas de conhecimento e do trabalho humano,

em especial pela revolução tecnológica, em segundo lugar ao “escopo da mudança” caracterizada pela abrangência dessas alterações “virtualmente” em toda a superfície terrestre, pelo advento da globalização, e terceiro, a “natureza intrínseca das instituições” que tornaram os produtos e o trabalho assalariado mercadorias negociadas em escala global, por meio de empresas transnacionais.

Giddens (1991) nos apresenta a tendência de considerarmos pós-modernas algumas manifestações no campo da literatura, artes e arquitetura; contudo, observamos esta tendência em outras áreas ligadas às mudanças que se processaram no comportamento humano, no tocante aos avanços tecnológicos que assombram nosso tempo.

Assim, é comum encontrarmos autores como Green; Bigum (1995) e Arbex; Tognoli (1996), que para expressar os avanços perpetrados pela revolução tecnológica que testemunhamos, utilizam o termo pós-moderno em profusão.

Em entrevista concedida a Peres (2004), editor do caderno Mais, o filósofo Gilles Lipovetsky fala do seu novo livro “Les Temps Hypermodernes”, lançado na França. Lipovetsky, na entrevista, refuta completamente o termo “pós modernidade” admitindo ter sido um dos pensadores que contribuíram para a difusão desta expressão, pautada na época “a algo próximo do ‘vivido’, porque se distanciava dos grandes discursos revolucionários, [...] a idéia de que viver com vista no futuro resultava em benefício para o tempo presente” (PERES, 2004, p. 5). Lipovetsky corrige a noção de “sonho” apresentada por seu entrevistador e afirma:

[...] a idéia de pós-modernidade – isto é, de algo que vem após a modernidade -, evidentemente não tem nenhum sentido, isso não foi exatamente um sonho, como você diz, mas um ‘conceito falso’, porque nós nunca estivemos ‘além’ da modernidade. Houve, isso sim, uma outra modernidade. O que se coloca em seu lugar a partir dos anos 1950, 60 não foi um ‘após’ a modernidade, mas, sim uma nova forma de modernidade, que já era o início da hipermodernidade (PERES, 2004, p. 5).

Curiosamente, a data mencionada por Lipovetsky como período emergente da “hipermodernidade” coincide com a época do lançamento do primeiro microcomputador e, conseqüentemente, do primeiro jogo eletrônico patenteado: “Spacewar!”, em 1961.

Dessa forma, os avanços tecnológicos cristalizados nos computadores nos remetem à Mrech (1997) que considera essa máquina a metáfora perfeita da nossa época, que Lipovetsky ousa nomear de “hipermoderna”.

A modernidade se pôs em curso há muito tempo, e desde o século 16 já há sinais de seu advento. Mas é a partir do século 18 que se configuram os elementos constitutivos principais da modernidade, que são essencialmente três. O primeiro é o indivíduo, isto é, uma sociedade que reconhece os direitos do homem, com seu correlato, que é a democracia. O segundo elemento é o mercado [...], já no século 18. E o terceiro elemento é a dinâmica tecnocientífica. Esses três elementos constitutivos da modernidade nunca chegaram a ser destruídos - apenas contestados ou desenvolvidos. Ora, o que podemos observar hoje é a concentração e a radicalização dessas três lógicas (PERES, 2004, p. 5).

Lipovetsky em entrevista concedida a Peres (2004), assim como Giddens (1991), rejeita o termo pós-modernidade, destacando em seus estudos as contradições no discurso do período que nomeou “hipermoderno”, pois ao mesmo tempo, vemos a convivência de dois discursos antagônicos como, por exemplo, o “elogio ao excesso de velocidade” atribuído às novas tecnologias, enquanto cada vez mais pessoas cultuam a desaceleração no estilo de vida moderno.

A hipermodernidade é uma cultura paradoxal, que combina o excesso e a moderação. Excesso, porque a lógica hipermoderna não tem mais inimigos e tudo é mais rápido – não basta ser moderno, é preciso ser mais moderno que o moderno, é preciso ser mais jovem que o jovem, é preciso estar mais na moda que a própria moda...Tudo se torna “hiper”: hipermercado, hiperclasse, hipercapitalismo, hiperpotência, hiperterrorismo, hipertexto (PERES, 2004, p. 5).

Hipermodernidade para Lipovetsky, entrevistado por Peres (2004), mas ainda uma nova modernidade para Giddens (1991), respeitando as distâncias conceituais entre estes dois autores, o que consideramos mais importante retratar sobre os termos empregados aqui, é a forma com que cada estudioso vislumbra o período de surgimento dos jogos eletrônicos advindos do avanço tecnológico.

Assim, a partir destes múltiplos olhares, podemos compor um quadro representativo do período para compreender melhor nosso tempo. Giddens (1991, p. 53) entende a necessidade dessa busca quando afirma: “Falar da pós-modernidade como suplantando a modernidade parece invocar aquilo mesmo que é (agora) declarado impossível: dar alguma coerência à história e situar nosso lugar nela”.

Dessa forma, o conceito que consideramos mais plausível e coerente e que adotaremos ao longo deste trabalho é o de modernidade, descrito por Giddens (1991). Sem ocultar a idéia de cada autor, vamos procurar mostrar os efeitos e as características que possam contribuir com este estudo, abrindo uma perspectiva para que o leitor faça também sua escolha sobre o termo que considerar mais adequado.

2.1 A INDÚSTRIA CULTURAL E O FENÔMENO MIDIÁTICO NA MODERNIDADE

Depois de nos defrontarmos com os tênues limites que os termos modernidade, hiper e pós-modernidade guardam, nos propomos a observar, sob a ótica de diferentes autores, como se anunciam ou circunscrevem os limites da modernidade, na tentativa de identificar o período gerador da evolução sócio-cultural e tecnológica que provocou a emergência dos jogos eletrônicos por vias da indústria cultural, como mais um elemento da mídia eletrônica².

Franco (2003) nos desafia a conhecer os contornos com que Benjamin descreve a modernidade, relacionado-a ao surgimento dos meios de comunicação. Transpondo a idéia de período histórico, sob o qual “ocorreria uma progressão contínua e ininterrupta” (FRANCO, 2003, p. 158), com sucessivas superações pela humanidade de suas principais contradições. Reproduzir esta idéia nos prenderia a uma concepção histórica de repetição, na qual os dominantes persistiriam no poder apenas se revezando, de acordo com Franco (2003), legitimados pela história, a exercer sua força sobre os demais seres humanos.

O conceito benjaminiano de modernidade insurge-se contra essa visão que, segundo o autor, constituiria o núcleo das várias correntes historiográficas por ele denominadas ‘historicistas’. Assim, é somente em oposição a ela que adquire uma configuração capaz de revelar seus significados originais, os quais ainda não foram suficientemente desvelados pela crítica. Um desses significados remete ao fato de implicar a necessidade de um juízo crítico adequado para nomear o estado qualitativo da época a que se refere – nesse caso, a da consolidação das metrópoles e das grandes indústrias. Vista dessa perspectiva, a modernidade não seria a ponta-de-lança da história ou o tempo em que o passado é superado – de acordo com a noção usual de progresso – mas sim, ao contrário, a interpenetração original do novo e do antigo, do arcaico e do moderno, no qual o progresso só se efetiva como progresso do próprio mecanismo que garante a dominação (FRANCO, 2003, p. 159).

² Armstrong; Casement (2001) utilizam o termo mídia eletrônica para se referirem aos meios de comunicação.

A idéia de modernidade como ponta-de-lança de uma época que se configura como renovação, superação ou mesmo advento do novo, não se aplica ao longo da história, (FRANCO, 2003), que vem sempre marcada por avanços e retrocessos, em um viés ideológico sustentado pela retórica da dominação.

De acordo com Franco, Benjamin busca integrar os estudos de Freud sobre o consciente e a memória como registro da experiência vivida, a fim de compreender o processo pelo qual o homem perde a visão que porta de si.

Vítima de intenso processo de fragmentação social que atomiza suas próprias atividades, esse homem moderno torna-se impotente para estabelecer os nexos entre os diferentes níveis de sua existência ou de suas ações: o núcleo da vivência seria constituído pelo fato de estar exposto aos choques, aos múltiplos eletrizantes estímulos provocados pela vida moderna (FRANCO, 2003, p. 159).

Como expõe Franco, para Freud não há registros mnemônicos no consciente, que regulem suas forças na proteção contra os estímulos exagerados, causadores de choque. Assim, os homens seguem tendo seus choques amortizados constantemente, no exercício do domínio consciente de suas ações, que impedem, portanto, um registro mais preciso de sua existência.

A vivência é dada àquele que, emaranhado no turbilhão da vida moderna, não dispõe de tempo para assimilar os estímulos exteriores, mas, ao contrário, é obrigado a responder instantaneamente a tais estímulos ameaçadores, os quais, por seu ímpeto e fugacidade, impedem o sujeito de assimilá-los ou de sedimentá-los e, desse modo, de se apropriar deles na forma de conhecimento acumulado, como ocorre na experiência (FRANCO, 2003, p.165).

A vivência é compreendida na obra de Benjamin (FRANCO, 2003), como experiência degradada, sendo, portanto, prejudicial ao registro e posterior reflexão das ações humanas que passam a ser percebidas de instante em instante, sem que haja uma idéia de conexão entre as frações de tempo que compõem a experiência humana.

Os meios de comunicação colaboram significativamente, nesta vida moderna, com o processo de expor o ser humano a choques constantes. Propagadora das catástrofes, a mídia tem o poder de direcionar o pensamento de milhões, norteando, inclusive, as opiniões que se fazem a partir de sua programação, à medida que abre espaço para a “avaliação” da produção de seus programas (novelas, telejornais) que passam a ser assunto de outros formatos por ela exibidos, num processo conhecido como auto-referência.

Através do olhar, a televisão domina silenciosamente todos os sentidos, e só somos sensíveis a esse domínio se ficarmos atentos à participação do nosso corpo. O algo que a televisão constrói pelo olhar é um campo de força do desejo de ver e do desejo de ser visto. Ela tece uma rede de fenômenos que produzem efeitos de encantamento que atingem direto o coração, a consciência e o sistema oculto da vida neurovisceral. Desloca atenções e leva o homem ao esquecimento e à perda de si mesmo nas imagens que vê: absorvido pelas imagens que contempla, na realidade é o objeto que se mostra nele, armadura de um mundo invisível (NOVAES, 1991, p. 85).

A mídia televisiva, a partir da imposição de suas imagens, absorve todo o campo de visão do espectador pela sedução que exerce sobre seu público, mantendo uma multidão de pessoas numa posição de espera, em que o desfecho nunca é apresentado pela interligação de imagens e encadeamento de idéias. A “televisão transforma cada coisa em afirmação da presença do todo. É um universo sem rosto, capaz de ‘cobrir’ o mundo, ‘colada’ aos acontecimentos. Uma imagem-

vídeo é sempre um fragmento do universo, de um fluxo contínuo” (PEIXOTO, 1991, p. 74).

Nos valem do cinema como recurso fílmico para nossa análise, pois como podemos relacionar no enredo do filme “A História Sem Fim II” (1990), vemos retratado o mundo de “Fantasia” sendo tomado pelo vazio. O herói da película, Bastian, se defronta com Xayide, uma bruxa bela e gentil, que sob uma pretensa submissão o estimula a fazer pedidos, os quais realiza imediatamente em troca de suas memórias. A cada desejo realizado, uma máquina, em oposição a toda magia que a cerca, é quem captura as lembranças do herói. O plano sombrio é que Bastian seja também tomado pelo vazio de Xayide e esqueça sua tarefa de salvar Fantasia. O enredo da película vem ilustrar a primazia da vivência sobre a experiência, (FRANCO, 2003), que acaba por impedir uma reflexão das ações humanas que são como que “apagadas” ou mesmo “capturadas” como nos mostra o filme.

Thompson, quando apresenta as relações entre o desenvolvimento dos meios de comunicação com os avanços experimentados na modernidade, o faz em face da influência da mídia como aglutinadora de intensas transformações, alardeando a partir de sua programação “novas formas de ação e de interação no mundo social, novos tipos de relações sociais e novas maneiras de relacionamento” (THOMPSON, 2002, p. 13), do ser humano com os outros e consigo mesmo.

Ao olho cansado do espectador nada deve escapar daquilo que os especialistas excogitaram como estímulo; ninguém tem o direito de se mostrar estúpido diante da esperteza do espetáculo; é preciso acompanhar tudo e reagir com aquela presteza que o espetáculo exhibe e propaga. Deste modo, pode-se questionar se a indústria cultural ainda preenche a

função de distrair, de que ela tanto se gaba tão estentoreamente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.130).

O termo “indústria cultural” foi empregado por Adorno e Horkheimer em 1945, com o objetivo de diferenciar as produções massificadas da autêntica arte, (ADORNO,1975). O produto cultural que os meios de comunicação oferecem e que servem para configurá-los como obras dessa “indústria cultural” são produzidos nos moldes da mercadoria.

A Escola de Frankfurt, (SOUZA, 2003), criada em 1923, com o objetivo de estudar a “nova mídia” e seus produtos, reuniu nomes como Horkheimer, Adorno, Marcuse, Walter Benjamin e Habermas. O objetivo destes estudiosos era “demonstrar que os produtos culturais contribuem para criar, reproduzir e manter não apenas a ideologia dominante numa sociedade, mas também, e por conseqüência, a própria estrutura da sociedade” (SOUZA, 2003, p. 124). A esse respeito, Souza (2003), nos esclarece que a sociedade, sob o olhar dos frankfurtianos, se refaz e se sustenta em suas bases através da manutenção da ideologia que propaga e imprime nos produtos culturais que dissemina pela mídia.

Mesmo hoje observamos que a expressão “indústria cultural” continua sendo referenciada para identificar a produção dos meios de comunicação, que, desde 1947, só fizeram aumentar seus programas.

Kunczik (2001, p. 85) destaca em seus estudos a presença de um forte vínculo entre a cultura de massa e a cultura capitalista, alertando que sob esse aspecto a “cultura fundiu-se com a publicidade” como resultado da busca incessante pelo lucro nas produções culturais.

Nesse sentido, a expressão “indústria cultural” foi utilizada como referência aos processos de produção, divulgação e comercialização, semelhantes aos adotados nas fábricas, para a geração de uma cultura inferior destinada à população que “só poderia ter acesso à produção artística desta forma”, de acordo com os “mass media”, que assim justificam seu papel na sociedade.

A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com o prejuízo de ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total (ADORNO, 1975, p. 287).

Os filmes, as novelas e os programas de entretenimento, assim como os jogos eletrônicos, de um modo geral, se enquadram nesta classificação: “mal podemos dar um passo fora do período de trabalho sem tropeçar em uma manifestação da indústria cultural” (ADORNO, 1975, p. 348).

O que singulariza a grande corporação da mídia é que ela realiza limpidamente a metamorfose da mercadoria em ideologia, do mercado em democracia, do consumismo em cidadania. Realiza limpidamente as principais implicações da indústria cultural, combinando a produção e a reprodução cultural com a produção e reprodução do capital; e operando decisivamente na formação de “mentes” e “corações”, em escala global (IANNI, 2000, p. 67).

O espetáculo da indústria cultural, entregue em domicílio todos os dias, carrega em seu conteúdo a mensagem que objetiva transmitir. Enquanto o telespectador, o ouvinte e o leitor sentem-se atendidos pela mercadoria que esta fábrica do divertimento oferece, estão sendo contaminados pela ideologia que

“impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1975, p. 295), sobre o que assistem.

Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

A indústria cultural tenciona manter o público alegre, apesar dos acontecimentos que noticia; afinal, seu papel é chocar e confortar, conseguindo com isso o imobilismo, a audiência passiva que assiste a tudo.

A televisão define um tipo de relação absolutamente singular: ao contrário do que acontece com as artes do movimento, que sempre reivindicaram a ação do corpo – como é o caso da dança -, a televisão é uma técnica do movimento, que age sobre um corpo em repouso. Basta observar o telespectador e seu espaço. Em uma sala de televisão, o contorno e a profundidade são alterados, perde-se o domínio do olhar: história, pensamento, expressão, tudo converge para um ponto fixo e luminoso. O mundo que rodeia esse ponto fixo perde literalmente a nitidez e, com ela, a profundidade, condição para que as coisas coexistam e deslizem umas nas outras; cessa a luta entre as coisas, altera-se a resistência do nosso olhar – que é precisamente o que constitui a realidade dos objetos – e, com isso, a luta entre elas para ocupar o nosso olhar (NOVAES, 1991, p. 85).

Quando submetidos aos noticiários, veiculados pela mídia televisiva, principal meio de divulgação da indústria cultural, somos tomados da “sensação” de que uma tragédia sem fim assola a modernidade.

Assim, o medo que sobrevém pelos telejornais resulta sublimado com a alegria da personagem principal da novela exibida na seqüência do noticiário.

Os dois segundos, em que fomos informados de mais uma explosão de um carro bomba no Oriente Médio, não são suficientes para uma reflexão; também não é esta a intenção da mídia, que parece seguir o ditado “quanto menos consciência, mais audiência”.

Na medida em que nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento de cálculo; acessório da maquinaria. O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto (ADORNO, 1975, p. 288).

Note que o discurso da indústria cultural que Adorno (1975) denuncia se assemelha à fala de Xayide, no filme “A História Sem Fim II”, que a todo momento se refere a Bastian como “meu senhor”, atribuindo a ele um poder ilusório, quando na verdade realiza desejos sob a condição de um esvaziamento de suas lembranças ou experiências, (FRANCO, 2003).

O fetiche, que deriva da palavra francesa *fétiche* - feitiço (DUARTE, 2004), nos faz recordar a magia usada por Xayide, que com seus encantos faz Bastian se sentir único, invejado pelos outros, quando experimenta a sensação de poder que a feiticeira habilmente manipula, colocando-o em uma condição de rei, de um espetáculo que joga com ele, como objeto (ADORNO, 1975). Assim como assinala Duarte:

No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade (DUARTE, 2004, p. 11).

Ícone de uma sociedade moderna, a indústria do divertimento utiliza a tecnologia para difundir seus valores e “mantém” o público em uma condição heterônoma enquanto deteriora a arte e populariza uma pseudocultura como mercadoria de baixa qualidade.

O entretenimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela. Agora, são tirados do alto e nivelados à altura dos tempos atuais. A indústria cultural pode-se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 126).

Franco (2003), quando descreve a rendição do trabalhador à máquina parece descrever os movimentos mecanizados da criança quando interage com seu jogo eletrônico, dado o caráter de primazia da vivência sobre a experiência, uma vez que, nos “games”, a percepção de tempo, de espaço e de corpo são abolidos em razão da velocidade de reflexos que é exigida da criança,

[...] o processo de trabalho exige dele integral conformação dos movimentos de seu corpo ou do conjunto de seus gestos às oscilações do ritmo da máquina. Em tal condição, está impossibilitado de assimilar seus próprios movimentos ou de transformá-los em conhecimento válido e aplicável, visto que a velocidade da produção o impele para a necessidade de repetir incessantemente tais movimentos e, dessa maneira, de automatizá-los. Ele é objetivamente impedido tanto de relacioná-los como de estruturar sua prática em uma dimensão temporal. Esta se esfacela de tal maneira que cada fragmento – cada instante – parece não ser precedido nem seguido por nenhum outro, fato que o condena a viver isoladamente cada gesto (FRANCO, 2003, p.166).

A produção da indústria cultural na área do entretenimento segue os moldes da grande indústria para um consumo imediato, pautado em uma qualidade artística duvidosa. Nesse sentido, Adorno; Horkheimer (1985, p.138), defendem

duas possibilidades de identificação do ser humano, frente ao movimento de mercantilização da cultura: “participar ou omitir-se”.

Quando refuta a indústria cultural e seus subprodutos, o ser humano passa a ser considerado um apocalíptico, pelo caráter crítico que o leva a rejeitar as formas de produção em série, “destinadas à massa”, (SOUZA, 2003). Dessa forma, resta ao público posicionar-se como mais um integrado ou passar a vida tentando se desvencilhar das teias dessa pseudocultura.

Vemos que a indústria cultural lida também com o desejo da criança, estimulando o consumo através do lançamento de toda uma gama de produtos que acompanham o surgimento de um novo desenho animado, filme ou até mesmo “game”.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

A indústria cultural está sempre se auto-referenciando nos produtos que lança no mercado, como uma forma de resgatar, destacar e até discutir seus valores, assim o cinema atua como grande expoente dessa marcha traduzindo em imagens o que autores como Adorno; Horkheimer revelaram com seus estudos.

“A Classe Operária vai ao Paraíso”, filme italiano de 1972, narra a trajetória de um trabalhador muito bem engajado no seu trabalho que sofre um processo neurotizante na sua vida particular quando não consegue mais se desvencilhar do processo de produção da indústria. Nesse nível de alienação chega a relacionar seu corpo a uma máquina, semelhante àquelas que opera na fábrica.

O filme ilustra a questão do consumo esvaziado de sentido, quando nos conta o drama desse operário, que depois de sofrer um acidente no trabalho se engaja em um movimento social e é demitido. A angústia do protagonista explode em uma cena em que se prepara para deixar seu país e tenta avaliar o quanto conseguirá pelos objetos que possui.

Nesse movimento, passa a refletir na quantidade de tempo e de trabalho que empregou ao adquirir cada objeto. O diálogo que trava frente a um boneco do “Tio Patinhas” (Uncle Scrooge) é decisivo para o protagonista, pois resgata parte da vivência - feita de fragmentos de seus gestos - na fábrica, (FRANCO, 2003), fonte de seu adoecer.

Para Franco (2003), Benjamin argumenta sobre a manifestação de algumas possibilidades positivas da modernidade quando menciona a possível superação da cultura tradicional burguesa e destaca a fotografia e o cinema como expoentes da nova arte, corroborando para a emergência de uma cultura revolucionária oriunda das camadas populares.

2.2 A MÍDIA COMO PROMOTORA DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O meio é a mensagem, porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas. O conteúdo ou usos desses meios são tão diversos quão ineficazes na estruturação da forma das associações humanas. Na verdade não deixa de ser bastante típico que o conteúdo de qualquer meio nos cegue para a natureza desse mesmo meio (MCLUHAN, 2003, p. 23).

Armstrong; Casement (2001), retomam Marshall McLuhan para nos falar do impacto provocado pelo surgimento da televisão, um meio responsável por veicular uma mensagem marcada pela produção de simulações e simulacros, capaz de alterar a “natureza das informações”.

O “meio” segundo McLuhan (2003) diz respeito ao veículo de comunicação em que as mensagens são propagadas; assim, compreende-se que todo conteúdo e formatação da matéria estejam impregnados do viés ideológico do meio que o produziu. Para exemplificar melhor a questão trazemos a experiência do jornalista Paulo Henrique Amorin:

Na Globo, do ponto de vista político, eu não tinha liberdade nenhuma! Tinha a autonomia de vô de uma barata. Era editor de economia da Globo mas não podia dizer o nome do Ministro da Fazenda, o Mailson da Nóbrega, porque o doutor Roberto tinha uma divergência, digamos, filosófica com ele (REVISTA IMPRENSA, on line, 2002).

Observamos no depoimento de Amorin que suas matérias sobre política não implicavam necessariamente em um falseamento dos fatos, mas a

omissão, que era obrigado a cometer, já implicava em uma distorção no conteúdo da mensagem.

Constatamos que Armstrong; Casement (2001), também estão empenhados em desmistificar o uso da informática nas escolas fazendo a denúncia de um movimento que pretende proliferar as “maravilhas da tecnologia” até mesmo mascarando a realidade do povo norte-americano:

Em abril de 1997, o presidente Bill Clinton recebeu em visita oficial o primeiro-ministro canadense Jean Chrétien. Enquanto seus esposos conversavam, Hillary Rodham Clinton e Aline Chrétien foram à Burrville Elementary School em um bairro pobre de Washington, D.C., onde, segundo relatado por jornalistas, “através das maravilhas da tecnologia, elas assistiram a estudantes de escolas irmãs em Washington e Ottawa dividindo suas esperanças em um encontro audiovisual ao vivo via internet”. Foi o tipo de entrevista coletiva que os políticos adoram participar hoje em dia: quase toda figura pública nos Estados Unidos quer ser associada com os últimos avanços na tecnologia da informação. Nesse caso, contudo, a cena era uma fraude. O equipamento fora instalado para a visita das primeiras-damas e removido imediatamente após sua partida. Antes de o dia ter terminado, os alunos estavam outra vez se alternando no uso da internet no único e velho computador da escola (ARMSTRONG; CASEMENT, 2001, p.14).

O episódio revelado por Armstrong; Casement (2001), vem ilustrar com clareza a farsa de um espetáculo encenado com o possível interesse de mostrar a superioridade desta nação sobre as demais, pelo uso da tecnologia, até mesmo nas escolas mais pobres e afastadas, mascarando uma outra realidade concernente ao uso de novas tecnologias, que “ao serem inseridas e definidas pelas leis de mercado, fazem, de maneira inevitável dentro dessa lógica, que uma de suas principais conseqüências seja a exclusão de muitos e a inclusão de poucos” (GOMEZ, 2002, p. 62).

Nesse sentido, vemos que a lógica do sistema capitalista liga-se de certo modo a exclusão de uma grande parte da população mundial que não tem condições de participar do desenvolvimento tecnológico alcançado pela ciência.

Contrera (2002), vai buscar em “A Lenda dos Anjos” de Serres (1995) a metáfora que utiliza para ilustrar os desvios que os “mensageiros”, ou melhor, que os meios de comunicação, produzem quando alteram o conteúdo de uma mensagem.

Algumas das questões que Serres propõe são as que nos interessam neste momento: o que acontece quando o anjo obscurece a mensagem que porta para evidenciar a si próprio? O que ocorre quando o mediador deixa de cumprir seu papel e passa a agir em causa própria? O que ocorre quando o mensageiro adquire maior importância do que a mensagem (função vinculadora) que ele porta? Ao levantar essas questões Serres traz à tona a consciência de que a mediação que une pode ser a mesma que inviabiliza a união. O mensageiro que traz a mensagem/imagem unificadora, pode, no descumprimento de seu papel, desunir, desconectar (CONTRERA, 2002, p. 67).

O posicionamento que os meios de comunicação imprimem nas matérias que produzem normalmente trazem também uma visão ideológica, bem marcada, com o que deseja transmitir à população, que como McLuhan (2003) afirma, não tem condições para discernir entre o fato noticiado e a interpretação que o meio propaga.

Houve uma época em que era possível acompanhar uma notícia em diferentes meios e se obter assim, uma visão mais ampla do que a imprensa trazia dos fatos. Mas o que presenciamos na atualidade é a preparação de uma reportagem com base na cobertura de um único jornalista, ou seja, uma única

testemunha prepara a matéria que será distribuída nos diferentes meios, via agência de notícia. Dessa forma, é possível encontrar o mesmo texto preparado e formatado de acordo com a linguagem e os padrões de cada veículo, seja internet, jornal ou revista.

Carlos Eduardo Lins da Silva, autor do livro “Muito Além do Jardim Botânico” (1985), na palestra “O Papel da Mídia na Sociedade Global Moderna”, apresentada durante o “X Simpósio sobre Comunicação e Cultura no Terceiro Mundo”, em 2003, trouxe o exemplo das grandes corporações da comunicação. Na ocasião, citou o Grupo “Folha de São Paulo” que detém parte das ações do UOL e edita dois jornais diários, além de ter uma agência de notícias que envia material pronto para diversos veículos de comunicação. Para afirmar essa tendência de tornar a notícia uma mercadoria vendável a um baixo custo, tendo apenas um jornalista na cobertura da informação que circula nas diferentes mídias.

Quanto aos meios de comunicação, Armstrong; Casement (2001) recorrem ao advento do surgimento da televisão para ilustrar, por meio deste momento histórico, o que veio a se tornar a mídia eletrônica, para projetar a forma com que vem despontando, e o que tem significado o uso das novas tecnologias nas salas de aula, sendo o computador, o principal produto desse mercado expoente, pela plasticidade que apresenta em agrupar novos recursos de multimídia.

Uma visão parcial da realidade e um entretenimento acessível a todas as camadas sociais tornaram-se os principais produtos da televisão que,

atualmente, tem sido considerada pior influência que os computadores pela população.

A televisão é *assistida*, ela evoca uma resposta passiva, ao passo que os computadores são *usados*, exigindo uma intervenção ativa. Enquanto a televisão é vista como um relaxamento, produzindo pessoas sedentárias, os computadores são associados com habilidades necessárias a uma carreira de sucesso, pois ajudam a desenvolver os principais cientistas de informática do futuro (ARMSTRONG; CASEMENT, 2001, p. 20 – grifos dos autores).

Segundo Armstrong; Casement (2001) o público há tempos vem sendo exposto aos apelos de uma mídia eletrônica, que não se cansa de produzir materiais sedutores que visam, sobretudo convencer a população de que o que tem para oferecer suplanta qualquer expectativa de sucesso profissional, pois engendra possibilidades que a mídia televisiva, de outrora, condensava.

Sobre a mídia eletrônica Armstrong; Casement (2001), analisam a emergência de programas e matérias jornalísticas apoiando o uso da informática na educação, como passaporte para o sucesso profissional, em uma sociedade que, assim, como o resto do mundo, sofre com o pesadelo do desemprego.

O sucesso dessa empreitada pode ser constatado no trabalho de Armstrong; Casement (2001), que afirmam que nos lares americanos, o uso de computadores pessoais já tem rivalizado com a televisão no quesito entretenimento. Por trás deste movimento, notamos novamente a presença da indústria cultural, criando todo um aparato para o lançamento de produtos voltados para o consumo de novas tecnologias.

Diversos programas de televisão apresentam visões resplandescentes do potencial educacional da informática. Um recente documentário chamado *Learn & Live*, patrocinado pela George Lucas Educational Foundation e narrado por Robin Williams, é um bom exemplo [...] Histórias de sucesso são contadas do início ao fim do programa, não havendo sequer um momento de crítica (ARMSTRONG; CASEMENT, 2001, p. 21).

Armstrong; Casement (2001), expõem o grande fascínio que ronda a mídia eletrônica, na difusão do uso dos computadores e de seus “softwares”, dentre os quais figuram também os jogos eletrônicos, pedagógicos ou não.

A tecnologia avançada sempre foi um ícone e uma característica que define a sociedade norte-americana. A solução preferida para problemas e desafios é a solução tecnológica. Os educadores não estão isentos desse enfoque tecnocêntrico e tiram grande parte de sua inspiração das pesquisas militares norte-americanas (ARMSTRONG; CASEMENT, 2001, p. 21).

Para Armstrong; Casement (2001), a inspiração dos professores nas estratégias do exército não deveriam chocar tanto, uma vez que são os militares que mais investem na utilização das novas tecnologias para treinar seu pessoal com as simulações que o meio eletrônico possibilita.

Sobre o uso de “games” para o treinamento de soldados, Arbex; Tognoli (1996) trazem como exemplo o relato de pilotos que participaram dos bombardeios na Guerra do Golfo e testemunharam não sentir muita diferença entre as simulações em laboratório e os bombardeios no campo de batalha.

A mídia, tanto impressa quanto televisionada, segundo Armstrong; Casement (2001), compreendeu bem a celeuma em torno da questão do uso de computadores nas salas de aula e passou a buscar anunciantes na esfera do setor

tecnológico, apoiando estas inserções com reportagens ostensivas quanto à necessidade de uma “alfabetização tecnológica”.

A princípio, o termo normalmente se referia à simples habilidade de ligar a máquina, carregar um disquete e fazer um programa funcionar. A “alfabetização tecnológica” era definida como proficiência em aplicativos, como editores de texto e planilhas eletrônicas. No ensino médio, principalmente, tal capacidade equivalia ao conhecimento de como o computador funcionava. Hoje, o termo está associado ao uso do correio eletrônico e da navegação na internet. Entretanto, algo está claro: não existe um consenso sobre o que significa “alfabetização tecnológica” (ARMSTRONG; CASEMENT, 2001, p. 18).

Mas o que o termo “alfabetização tecnológica” guarda em sua definição? Armstrong; Casement (2001), afirmam que nem mesmo Andrew Molnar, inventor da expressão em 1972, podia imaginar os desdobramentos e conseqüências de sua criação.

Em nosso país, encontramos autores que defendem veementemente a necessidade de se erradicar o “analfabetismo tecnológico”, em possível alusão ao termo “alfabetização tecnológica” defendendo a inclusão digital do indivíduo pelas vias educacionais, Assmann (1999, p.32) afirma que são “três os analfabetismos por derrotar hoje: o lecto-escritura (saber ler e escrever), o sócio-cultural (saber em que tipo de sociedade se vive, p. ex., saber o que são mecanismos de mercado), e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas)”. De acordo com Assmann as escolas que não conseguirem cumprir alguns destes papéis serão consideradas “socialmente retrógradas”.

O clamor popular em torno do uso da tecnologia na educação alcançou dimensões tão preocupantes que Armstrong; Casement (2001), em seus

estudos apelam para a reflexão crítica que precisa despontar, antes que todas as salas de aula sejam invadidas pela geração de PCs (Personal Computers).

Nunca como agora o aparato tecnológico, sempre presente ao longo da história, havia desafiado tanto os diversos campos disciplinares e condicionado tão profundamente o acontecer cotidiano das sociedades, os grupos e os indivíduos. Neste novo século as novas tecnologias de informação, ao mesmo tempo em que abrem uma série de possibilidades para um intercâmbio mais eficiente e variado de conhecimentos, abrem também um cenário preocupante para o futuro de nossas sociedades. É um cenário preocupante, porque quanto mais benefícios e promessas de desenvolvimento humano podemos inferir das novas tecnologias, mais esferas da vida cotidiana, política, econômica, profissional, cultural e social são afetados e, portanto, requerem mais nossa atenção (GOMEZ, 2002, p. 58).

Retornamos a Armstrong; Casement (2001), que também consideram a mídia eletrônica a grande responsável pela difusão, junto à opinião pública, da importância do uso de computadores e “softwares” cada vez mais sofisticados.

A percepção pública do computador como passaporte para o sucesso foi elevada pela incansável propaganda da indústria. Comerciais projetados para humanizar a tecnologia conferem aos computadores personalidades simpáticas e um desejo de proporcionar satisfação. “Você não vai acreditar nas coisas que eu faço por essa família”, diz um computador AST, descrevendo, o modo como ajuda o “Júnior”, a “Miss Ascensão Social”, a mamãe e o papai (ARMSTRONG; CASEMENT, 2001, p. 72).

Para os que acreditam que são as pesquisas científicas ou o avanço tecnológico os responsáveis pela adoção das novas tecnologias, Gomez (2002, p. 59) se contrapõe a estas idéias: “o desenvolvimento tecnológico tem dependido historicamente não de decisões técnicas, mas de decisões políticas e econômicas, e nos últimos anos tem dependido - eu agregaria - sobretudo de um particular tipo de decisões econômicas: decisões do mercado, dos mercados internacionais”.

Gomez reforça a idéia de um marketing extremamente globalizado, responsável por difundir o emprego de novas tecnologias que, não por acaso, estão associadas à imagem de desenvolvimento. Contudo, vemos que estas nem sempre correspondem ao que há de mais moderno; são equipamentos, muitas vezes já obsoletos em seu país de origem, que precisam ser escoados para outros locais, de forma que produzam o lucro esperado pela indústria, o que resulta sempre no adiamento da chegada das inovações tecnológicas.

Dessa forma, não é o avanço da ciência que dita o seu emprego em benefício de uma população, mas as contingências impostas pelo mercado, essa entidade que regula todas as forças da produção capitalista, que alcança na contemporaneidade uma dimensão global. E, o autor em cena argumenta:

[...] achamos no Canadá um primeiro exemplo muito ilustrativo: caso, nos anos 60, da TV em cores. A TV em cores já existia como tecnologia e era usada em países europeus e nos Estados Unidos, mas sua introdução no Canadá retardou-se em alguns anos, não obstante a demanda da sociedade canadense por fruí-la. Este atraso deveu-se precisamente ao fato de que a programação televisiva norte-americana em branco e preto precisava do mercado canadense para produzir os lucros esperados pelos produtores, os quais consideravam que, se introduzida a TV em cores no Canadá iriam perder muito dinheiro, tendo em vista que não poderiam extrair dessa programação em branco e preto o lucro que esperavam (GOMEZ, 2002, p. 59-60).

Um outro exemplo citado por Gomez (2002, p. 60) se refere a uma pesquisa encomendada a intelectuais mexicanos, na década de 50, “para pesquisar sobre as vantagens e desvantagens dos sistemas televisivos vigentes”. Na época, a recomendação dos estudiosos foi para que se implantasse um sistema de televisão semelhante ao alemão “com uma TV de serviço público, cultural, que incorporasse as expressões das diferentes regiões do país” (GOMEZ, 2002, p. 60).

Assim, sem considerar as recomendações dos estudiosos, o presidente mexicano decidiu incorporar o modelo norte-americano, com o objetivo de se obter o lucro máximo possível para seus donos (GOMEZ, 2002). Curiosamente o presidente em exercício, era um dos acionistas das empresas que iriam gerir as transmissões televisivas (GOMEZ, 2002).

No campo das idéias, o mercado, por incrível que pareça, rege também a adoção de novas teorias, sendo capaz de obscurecer o trabalho de um autor ou até mesmo maquiagem e suprimir seus escritos para que sejam melhor incorporados à ideologia vigente. A esse respeito, podemos citar a edição que a obra de Vigotski sofreu nos EUA, por seus estudos tratarem de uma psicologia marxista (DUARTE, 2000).

Ainda sobre as interferências do mercado na produção cultural vemos que o sociólogo Domenico de Masi, em entrevista ao programa “Roda Viva” da TV Cultura (04/01/1999), comenta com muito humor o costume dos americanos de escoarem sua produção de geladeiras antigas na Itália, e fazer o mesmo com suas teorias ultrapassadas nos países em desenvolvimento. Daí, a preocupação de Armstrong; Casement (2001) e de autores como Gomez (2002), Gallo (2002) com a utilização da informática na educação de forma irresponsável.

Gallo (2002), em sua pesquisa intitulada “Informática na Educação Infantil: Tesouro ou Ouro de Tolo?” (apresentada na 25ª Reunião Anual da Anped), não se furta ao papel de apresentar uma crítica válida ao que nomeia “campanhas

de marketing” da mídia eletrônica, para o uso de computadores na Educação Infantil, que reflete bem o exagero em torno da “alfabetização tecnológica”.

Gallo (2002) refuta o uso de computadores na educação de crianças como preparação para o universo dos adultos, pois considera uma estratégia até certo ponto perversa, uma vez que, rouba da infância um período precioso e necessário ao seu desenvolvimento.

Em seu trabalho “A Construção do ‘Ser’ Criança na Sociedade Capitalista”, Furlan (2003) descreve algumas das ameaças que a infância tem sofrido ao longo do tempo, e que ainda perduram nos nossos dias, uma vez que em seu processo de desenvolvimento é tratada de acordo com a concepção de “um adulto em gestação”. Furlan (2003) delimita o campo de sua discussão enfocando a TV e o computador. Segundo a pesquisadora, a criança enquanto manuseia o computador recria as relações de mundo que mantém ao seu redor. Mas a autora destaca as limitações que este passatempo apresenta por trabalhar apenas com a lógica formal (falso e verdadeiro) enquanto as escolas através de seus professores exploram a lógica dialética possibilitando ainda inúmeras experiências que o computador não pode reproduzir.

A criança em nossa sociedade circula como um “investimento futuro” (Furlan, 2003) e portanto, recebe aulas de natação para ter um bom preparo físico, aulas de inglês para se fazer ouvir em um mundo globalizado e aulas de computação para dominar a máquina que ameaça substituí-la. Por tudo isso é que a criança, muitas vezes, carrega o peso de uma super-agenda e porta-se como quem

prescinde da companhia e carinho dos adultos, uma vez que parece se relacionar melhor com as máquinas. Ainda sobre o uso de computadores na infância, Furlan (2003) considera danoso mesmo o interesse dos pais em introduzir a criança cedo demais na educação eletrônica através de CDs destinados ao público infantil. Ela argumenta que face aos progressos alcançados na área é possível que as crianças no futuro venham a se deparar com uma tecnologia completamente nova e sem precedentes.

Gallo (2002), para sua pesquisa “Informática na Educação Infantil: Tesouro ou Ouro de Tolo?” selecionou as escolas da cidade de Marília, São Paulo, que ainda não tinham adotado nenhum sistema “apostilado” ou “franquia” de ensino, por considerar que a motivação para a implantação das aulas de informática na Educação Infantil poderia vir contaminada pelo material pronto, pensado por outros educadores. Assim, procedeu às entrevistas com “as coordenadoras das unidades de educação infantil que se encaixaram no perfil da pesquisa e a professora ou técnica responsável pela implantação e execução das aulas de informática” (GALLO, 2002, p. 9). A autora nos informa os resultados desta pesquisa:

Uma das questões abordadas na entrevista foi o que motivou aquela determinada escola a implantar a informática na educação infantil. Coordenadoras e especialistas envolvidas responderam de forma aberta a essa questão e o item que mais aparece como motivação é o que coloca os computadores como “necessidade do mundo moderno” (28% das respostas), em seguida colocam a questão do computador como ferramenta do professor (22%) e a preocupação em satisfazer aos pais/clientela (15%), também significativa é a resposta que aponta o “reforço de conteúdo” (9%) como motivação. Algumas das respostas a esse item foram muito peculiares e mostram como o desenvolvimento e a adequação à criança não está em primeiro lugar quando se trata de motivação para instalar os laboratórios (GALLO, 2002, p. 10).

Gallo (2002) defende que o uso de computadores nas escolas responde muito mais por um apelo ao “marketing” como estratégia de divulgação da instituição na comunidade, que por uma real necessidade de promover a educação frente às novas tecnologias que o mercado produz.

Os sistemas educativos têm assumido, nos nossos países latino-americanos, a idéia de que uma educação “moderna” tem de incorporar meios e tecnologias de informação. Podemos observar como se têm enviado satélites ao espaço para fazer subir sinais, oriundos dos ministérios de educação, ou de comunicação, ou de cultura, que possam depois descer às escolas (GOMEZ, 2002, p. 64).

Gomez defende que as escolas precisam estar preparadas para formar um cidadão que consiga mirar criticamente a sociedade e não apenas se curvar às seduções do mercado; assim, é fundamental “se realocar a função da escola neste cenário informatizado e cada vez dia mais videotecnologizado, de dimensões múltiplas para que, sem perder sua própria distintividade, ela possa aspirar a alcançar seus objetivos” (GOMEZ, 2002, p. 64). Contudo, constatamos que:

Atualmente já não é possível prescindir das novas tecnologias. Fazê-lo significaria um retrocesso histórico de proporções incalculáveis. Mas também não se trata de acolher a tecnologia tal e como ela nos é oferecida pelo mercado, nem para os fins que os mesmos produtores e comerciantes da tecnologia desejam. Não se trata de incorporar acriticamente a tecnologia no tecido social, educativo e comunicativo (GOMEZ, 2002, p. 58).

Pensamos, no entanto, que a criticidade na adoção do uso de novas tecnologias no contexto escolar parece ser o grande mote de nossa época, em face das pressões que o mercado opera à frente dos meios de comunicação,

responsáveis por cumprir os desígnios de uma indústria cultural, que apela mesmo para o consumo de seus produtos.

Assim, se a educação para as novas tecnologias for pautada em uma “alfabetização tecnológica” com uma formação baseada apenas no aperfeiçoamento técnico, a emergência de novas tecnologias ou a simples substituição de seus programas, confirmadas pela obsolescência de suas mercadorias, pode comprometer a formação educacional de toda uma geração.

Dessa forma, se tomarmos a definição de educação proposta por Facci (2004, p. 175), “como uma ação racional, planejada, premeditada e consciente, portanto, forma de intervenção nos processos de crescimento natural dos indivíduos”, veremos que a lógica do mercado e da mídia eletrônica não corresponde aos ideais de educação que esperamos das instituições escolares. Pois estas precisam estar preparadas para saber discernir entre os apelos da indústria e o que realmente importa na preparação de seus alunos.

Depois de localizarmos o surgimento dos jogos eletrônicos no cerne da “indústria cultural” - intimamente entrelaçada à concepção de modernidade – vemos que “tudo converge para um ponto fixo e luminoso” (Novaes, 1991, p. 85), ainda que estejamos falando da ostensiva campanha de uso de computadores nas escolas.

Diante das estratégias utilizadas pela mídia eletrônica para propagar o emprego de computadores na Educação, resta pouco espaço para se questionar a

validade de seus argumentos, pois vivemos em meio a uma sociedade que, encantada com os recursos tecnológicos, cada vez mais informatiza seus bancos de dados e serviços. Assim, enquanto contra-indicar o uso de computadores nas escolas soar perigoso e inseqüente, convém avaliarmos a adoção mais criteriosa destes recursos, considerando sua quase “onipresença” ao nosso redor.

Dessa forma, se a motivação para a implantação de um laboratório de informática nas escolas for baseada apenas em uma estratégia de marketing tal qual nos assinala Gallo (2002), seus professores não terão o suporte necessário para desenvolver um trabalho mais criterioso com seus alunos. Nesse esteio, a campanha publicitária pode naufragar em um descompasso com a estrutura local, como observamos em algumas escolas públicas de Londrina e Maringá que, apesar de terem sido instrumentalizadas com computadores a prover seus alunos da tão propagada “alfabetização tecnológica”, continuam sem a manutenção necessária ao seu emprego nesse meio, e, portanto, não conferem aos seus estudantes a inclusão digital que o marketing governamental se encarrega de disseminar.

Belloni (1992) propõe uma leitura crítica da TV pelos professores para que estes conduzam um estudo sobre mídia-educação capaz de prepará-los para a leitura crítica dos programas disseminados nesse veículo. Então, se entendermos as estratégias que a mídia emprega para “endeusar” o uso de computadores nas salas de aula, como recurso imprescindível ao futuro de nossos jovens, seremos capazes de agir com maior consciência de nosso papel nesse cenário caótico, para então recuperar a intencionalidade da nossa ação de educar,

da qual ainda há pouco nos falava Facci (2004). Sobre esse assunto trazemos a fala de Mrech (1997, p. 63), que avalia:

Os computadores são um novo tipo de produto social. Eles são chamados 'produtos inteligentes', isto é, produtos com possibilidade de desencadear alterações nas relações entre as pessoas. Portanto, o que os caracteriza basicamente é que eles não são meros produtos para um consumo imediato, trazem acoplado novos rumos para aqueles que os utilizam.

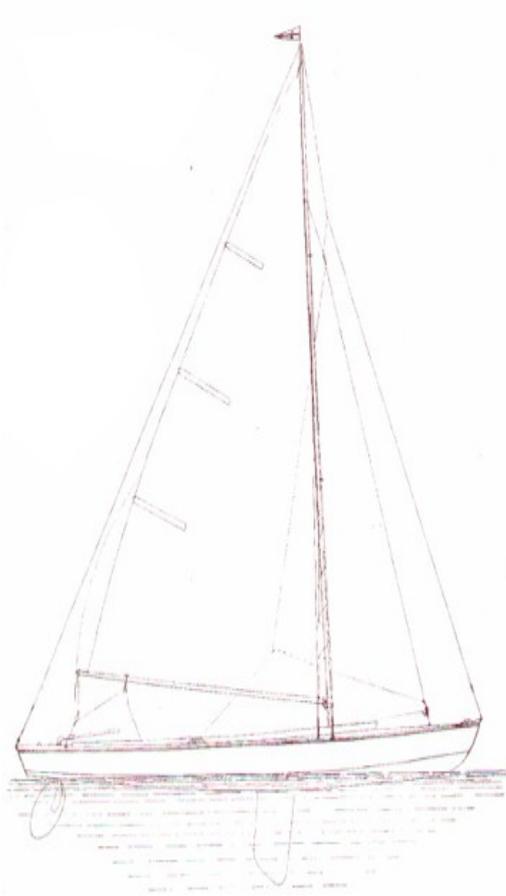
Mrech nos instiga a pensar as transformações que o uso dos computadores nas escolas podem evocar no futuro, mas é preciso considerar que não será o emprego simples dessa tecnologia que proporcionará os avanços desejados na educação e sim a atuação do professor que no seu papel de mediador suplantará a lógica formal da máquina, explorando outras possibilidades.

Quando o aluno se volta para a sociedade atual, através da informática, não está apenas frente a um novo instrumento de consumo ou brinquedo. O computador estrutura um novo recorte da realidade. Um recorte que possibilita ao usuário recriar uma parte da realidade. Este fato nunca antes tinha acontecido nas dimensões atuais. O real ficava sempre como o último recurso da certeza do sujeito. Era no real que estava a concretude do pensamento. Era nele que o professor teria que se basear para estruturar o seu processo de ensino-aprendizagem (MRECH, 1997, p. 64-65).

Mrech faz um alerta para as novas dimensões que o computador instaura na compreensão da realidade como conhecemos, alardeando um novo espaço que transcende o que nomeamos "real". Frente a virtualidade que seus alunos podem experimentar, durante as aulas, o professor acaba se defrontando com o desafio de conhecer e desvendar essa tecnologia, que confere ao seu emprego um caráter lúdico, inaugurando por meio dos jogos eletrônicos um espaço virtualizado para a brincadeira, e quem sabe, para o conhecimento.

É sob o signo do novo que caminhamos a seguir pelos fios da história que tornaram os jogos eletrônicos um fenômeno mundial, tendo no seu encaixe ora a aprovação da mídia, ora o seu repúdio pelos efeitos que evoca no jogador. Este polêmico brinquedo abre espaço para a diversão virtualizada e desafia nossa curiosidade, por isso, também nos propomos a desvendar um pouco mais da sua trajetória.

3 NOS JOGOS ELETRÔNICOS A VIRTUALIZAÇÃO DO BRINCAR



A roupa de marinheiro sem navio
Roupa de fazer visita
Sem direito de falar
Roupa-missa de domingo,
Convém não amarrotar.
Roupa que impede o brinquedo
E não pode sujar.
Marinheiro mas sem leme,
Se ele nunca viu o mar
Salvo em livro,
E vai navegando em seco
Por essa via rochosa
Com desejo de encontrar
De costurar esta âncora no braço
E pendurar esta fita no gorro.
Ah, se o pudesse pegar!

Carlos Drummond de Andrade, 1997.

Diferentes autores, dentre eles Brougère (1998 p.119), utilizam o termo “jogo” numa alusão ao “brincar”: “vocábulo predominante na língua portuguesa quando se trata da atividade lúdica infantil, embora nesta atividade, especialmente, a criança não apenas joga, mas também se exercita”. Huizinga conceitua simbolicamente o jogo com uma precisão poética:

Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural. [...] Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria (HUIZINGA, 1990, p. 10-11).

O jogo permite e aceita o erro e dessa forma, estimula a criança a ousar e tentar novas possibilidades, “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VIGOTSKI, 2000, p.131).

Para Vigotski (2000), tudo que o sujeito tem internalizado existiu antes no social; desse modo, a criança vai aprendendo e se modificando na interação com o meio.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma consensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p.117).

Brougère (1998) nos informa que o jogo, por sua característica frivolidade, consegue aproximar-se de uma ação educativa, oferecendo à criança um amplo espaço para experiências diversificadas e para o exercício da criatividade.

Pelo jogo, com efeito, podemos abandonar o mundo de nossas necessidades e de nossas técnicas, este mundo interessado que nos fecha e nos estreita: escapamos da empresa do constrangimento exterior, do peso da carne, para criar mundos de utopia. Pomos então em jogo – que admirável a ambigüidade do termo! – funções que a ação prática consideraria inúteis: nós nos realizamos plenamente, entregando-nos por inteiro ao jogo (CHATEAU, 1987, p.13).

Assim, Chateau (1987) destaca que o jogo representa para a criança o mesmo papel que o trabalho desempenha na vida dos adultos, e ainda contribui para o fortalecimento de sua personalidade e a torna mais segura por suas “proezas lúdicas”. Além de ser considerado uma atividade social da criança, como Brougère (1998, p. 209) sugere, o “jogo deve ser apreendido no âmbito da sociabilidade infantil, nela surgindo como pretexto para criar ou manter o vínculo social entre crianças, ou entre crianças e adultos”.

Mas o brincar evoluiu, afirma Friedman (1992), e essa evolução trouxe consigo as marcas que todo processo de mudança oculta enquanto aguarda ser desvendado, compreendido e explicado. Os autores que apresentamos ainda há pouco, desvendam o jogo no âmbito da infância, introduzindo um estudo sobre a ludicidade, contudo alguns deles, como Vigotski (2000), por exemplo, nem puderam considerar em seus estudos as transformações que a tecnologia imprimiu nos jogos eletrônicos, responsáveis pela emergência de um novo espaço para a manifestação do lúdico. Espaço este que lança conceitos como virtual e cibernético, reunindo

meninos e meninas em torno de uma ludicidade cheia de mistérios que nos instigam a pesquisa, a compreensão, a uma viagem pela infância da geração midiaticizada.

Os jogos eletrônicos estão presentes no contexto escolar, impregnados na fala de meninos e meninas, que imitam os gestos de seus heróis cibernéticos construindo, até mesmo, um vocabulário próprio, ainda pouco conhecido pelas variações nos significados que este grupo social partilha.

Deste modo, o fascínio e a dedicação do público infantil têm fomentado o mercado de produção de novos títulos que, nas mãos dos “designers”, responsáveis pelo desenvolvimento dos “games”, têm sido lançados com recursos e técnicas capazes de criar uma atmosfera de total imersão, na qual crianças e jovens, muitas vezes, se vêem engendrados em batalhas intermináveis. Marcelo Bressane, proprietário de “lan³ house”, descreveu em entrevista ao Repórter Record (2003) a transposição do espaço lúdico para o computador, destacando sua plasticidade em “rodar” jogos com diferentes enredos:

Antigamente você tinha um polícia e ladrão que você pegava um brinquedinho, um revolvinho de brinquedo e fingia tal. Hoje você tem tudo isso dentro do computador! Você brinca de corrida? Você brinca dentro do computador! Você quer brincar de polícia e bandido? Você brinca dentro do computador! (REPÓRTER RECORD, 2003).

Talvez, se sua fala se estendesse um pouco mais, diria ainda que no computador se brinca sem parar, ou sem ter que negociar com os amigos a brincadeira da vez. Nesse cenário, meninos e meninas se vêem seduzidos e muitas vezes aprisionados pelo desejo de jogar.

³ Lan House: local destinado aos jogos eletrônicos em rede, sendo o termo “lan” uma abreviação de local, área, network.

O desafio que o jogo instiga soma-se às estratégias dos programadores de “games” que traduzem as necessidades, irrealizáveis, dos pequenos através dos espaços virtuais. Assim, se os primeiros jogos mantinham um caráter mais infantil e simples, com uma breve duração, os jogos da nova geração como Counter Strike (um dos mais populares jogos de ação policial), Tomb Raider (game que envolve suspense e aventura com a musa Lara Croft), Toni Hawk (simulador de skate) e Fifa 2000 (futebol virtual com as maiores estrelas do esporte em campo) são programados para proporcionar ao jogador, em média, até 4 horas de completo envolvimento, ultrapassando limites e levando os aventureiros digitais à exaustão.

Brougère (2001), quando nos fala dos brinquedos produzidos pelos adultos, alerta para os conteúdos simbólicos transmitidos por meio deles, para a criança, que encantada por esse universo se esforça por decifrá-lo,

[...] na medida em que se trata da materialização de um projeto adulto destinado às crianças, (portanto, vetor cultural e social) e que tais objetos são reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de usá-los conforme a sua vontade no âmbito de um controle adulto limitado. Este brinquedo pode ser considerado como uma “mídia” que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens, e representações produzidas pela sociedade que a cerca. Antes de questionar as interações que se instauram entre a criança e o brinquedo, é preciso especificar o que é fornecido para junto, bem próximo da criança com o brinquedo (BROUGÈRE, 2001, p.63).

Brougère (2001) chama a atenção para os conteúdos dos jogos que os adultos produzem para as crianças, e nos faz refletir sobre a indústria dos jogos eletrônicos que, conforme abordamos no primeiro capítulo, carregam uma

mensagem midiática, impregnada da ideologia que sustenta nossa sociedade e se deseja estender para as crianças.

3.1 O FENÔMENO MUNDIAL DOS JOGOS ELETRÔNICOS

“Hoje mundo é muito grande, porque Terra é pequena”, canta Gilberto Gil. Com efeito, a Terra se torna pequena diante da possibilidade de se estabelecerem relações em questão de segundos, por intermédio das redes eletrônicas, de se ter acesso a produtos de todos os lugares, de se envolverem interesses de diversas comunidades. Cresce, portanto, o mundo, como universo de conhecimentos, ações e valores. [...] Mundo cuja extensão se torna maior em função da intervenção contínua que os seres humanos fazem sobre ele, construindo e modificando a cultura e a história (RIOS, 2001, p. 56)

Neste sentido, a revolução tecnológica, processada a partir da criação do primeiro “game”, avança no aperfeiçoamento de “videogames”, “minigames” e de micro computadores que atualmente são suportes, ou seja, plataformas para a execução de inúmeros títulos de jogos eletrônicos, que se apresentam na forma de cartuchos, “CD-Roms”, ou em arquivos para “downloads” disponíveis na “Internet”. Esta inovação do brincar tem sido difundida cada vez mais, aliada a outras descobertas mais recentes como o celular, por exemplo.

Dessa forma, notamos que a indústria cultural, apresentada anteriormente, cumpre o papel de reproduzir instantaneamente as fórmulas que se sagraram ao sucesso; por isso, temos “games” populares no mundo todo, difundidos também pelo cinema, que se ocupa em retratar seus heróis com efeitos surpreendentes.

Arbex; Tognoli (1996) enfatizam que os jogos eletrônicos se tornaram um fenômeno mundial, sendo popularizados por condensarem valores contemporâneos da nossa sociedade como: tecnologia, velocidade e fantasia, proporcionando a exacerbação dos efeitos já nocivos da televisão.

Aos fenômenos citados por esses autores podemos acrescentar ainda a celeuma em torno da violência, que a maioria dos “games” explora no enredo de seus títulos.

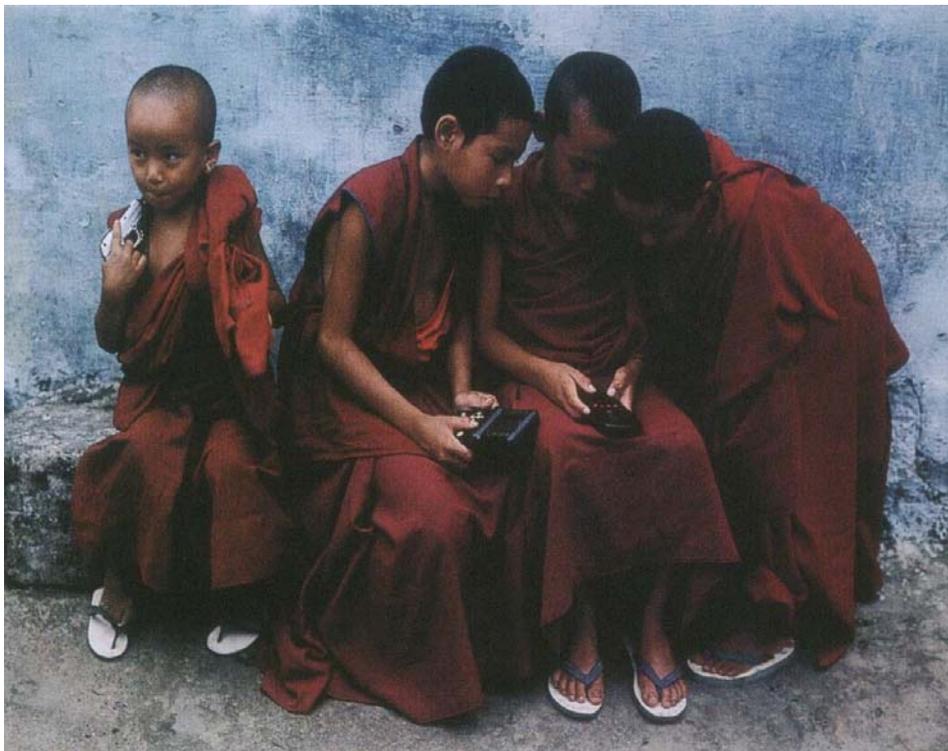


IMAGEM 2 - Jovens Monges fotografados por Steve McCurry (SIMONS, 2002)

Em extensa matéria trabalhada, Simons (2002), por meio das imagens de Steve McCurry, retrata as influências ocidentais presentes no Tibet. É difícil crer na extensão do alcance da indústria cultural, que dissemina os valores ocidentais por meio de seus produtos. A esse respeito, Simons (2002) comenta:

As expectativas que, como outros ocidentais, eu tinha sobre o que iria encontrar no Tibet atual eram condicionadas pela bem organizada máquina de informação do governo no exílio. Os exilados não reconhecem nenhum progresso em sua terra natal, e por isso eu previa encontrar um povo e uma cultura em profunda decadência. [...] Também me assombraram os sinais do mundo moderno que encontrei no Tibet: monges de túnica e óculos escuros andando de moto, tendas de nômades com energia solar, antenas parabólicas brotando das casas de parede oblíquas de adobe (SIMONS, 2002, p. 35).

As marcas da expansão da indústria cultural são apresentadas no texto e nas imagens que se sucedem, e se destacam do cenário mais característico daquele país. O título da matéria “Tibetanos Avanços e Resistência” assinala bem a surpresa desses jornalistas, que fizeram a reportagem e testemunharam as transformações que o Tibet tem para mostrar, frente aos movimentos da globalização, bem como os contrastes que se verificam entre o “encontro” das culturas oriental e ocidental.

Sobre a globalização Rios (2001, p. 41-42) comenta: “Fala-se em globalização para designar o fenômeno da expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, entre países e sociedade de todo o mundo”. Rios (2001, p. 42), ao invés de apresentar uma visão negativa da globalização, vai buscar elementos em outros autores para afirmar “uma superação do isolamento nacional, a internacionalização de movimentos sociais, a consideração do pluralismo cultural e mesmo a busca de um mundo solidário porque mais interligado”, destacando, dessa forma, alguns benefícios desse movimento mundial. Ianni vem ampliar nossa visão sobre o tema:

Tudo se globaliza e virtualiza, como se as coisas, as gentes e as idéias se transfigurassem pela magia da eletrônica. A onda modernizante não pára nunca, espalhando-se pelos mais remotos e recônditos cantos e recantos

dos modos de vida e trabalho, das relações sociais, das objetividades, subjetividade, imaginários e afetividades (IANNI, 1996, p.123).

Realmente, a globalização não obedece limites territoriais, nem tampouco subjetividades, integra diferentes culturas expandindo tecnologia e transformando o mundo, com o que pode oferecer, a partir de uma produção que tende a ser comercializada internacionalmente. A velocidade e a influência da cultura de uma nação sobre outra num mundo globalizado, portanto, atende às necessidades de expansão do mercado e invariavelmente pode provocar a “atualização” de uma cultura sobre a outra como atesta Ianni (1996).

É o surgimento da “fábrica global”, da grande empresa capaz de transformar nações em “pequena nação”, globalizando relações de produção, “instituições, princípios jurídicos políticos, os padrões sócio-culturais e os ideais que constituem as condições e os produtos civilizatórios do capitalismo” (IANNI, 1986, p. 58). Belloni (1992, p. 14) relembra:

Desde a ‘aldeia global’ de McLuhan nos anos de 1970, muitas metáforas vêm se sucedendo na tentativa de representar (construir uma imagem mental) os efeitos das técnicas eletrônicas de comunicação sobre os modos de produção e reprodução da vida social. McLuhan não apenas profetizou a realidade virtual, muito antes de ela ter sido inventada, com a idéia de ‘meios de comunicação como extensões dos sentidos humanos’, como previu também grandes mutações na educação.

Nesse contexto, Ianni (1996) assinala ainda que as mídias impressa e eletrônica contribuem para a “construção” da aldeia global, representando em redes multimídias universais a realidade e a ilusão desse espaço.

Dessa forma, a teoria sistêmica engloba a modernização nos moldes do capitalismo ocidental que serve bem ao transnacionalismo, modo norte-americano de expansão, que significa “liberdade de ação”. Essa teoria “supõe que a dinâmica das partes mais ou menos ativas, desenvolvidas ou predominantes, pode difundir-se pelas partes menos ativas, subdesenvolvidas ou subalternas” (IANNI, 1996, p.89). Voltando a Simons (2002), observamos que:

Os chineses desprezam os tibetanos, que consideram ignorantes, preguiçosos, supersticiosos e sujos. Os tibetanos detestam e temem os chineses, na sua opinião cruéis e avaros. Os chineses residentes parecem surpresos com esse antagonismo. “Estamos trazendo para eles os benefícios de uma cultura superior”, comenta um casal proprietário de um minúsculo restaurante chinês na cidade de Dari, próximo à fronteira da província de Sichuan com a região autônoma. Eles pareciam falar com toda sinceridade. “Não entendemos por que não nos recebem de braços abertos” (SIMONS, 2002, p. 50).

É possível afirmar, nos assegura Ianni (1996), que a teoria sistêmica não é isenta, nem tampouco inocente, mas apresenta uma visão elaborada da teoria da modernização, pois preconiza a ocidentalização do mundo nos moldes do capitalismo.

Nos processos de globalização e modernização tende a predominar o modelo de contemporaneidade sustentado pela sociedade dominante. Mas, ainda assim, “no mesmo curso da integração e homogeneização, desenvolve-se a fragmentação e a contradição” (IANNI, 1996, p.113). A ilusão de integração ocorre graças à força do capitalismo unido ao ocidentalismo.

A modernidade, “estado de espírito, envolvendo dilemas e horizontes filosóficos, científicos e artísticos” (IANNI, 1996, p.113), desenvolve-se

fragmentada e contraditória em alguns países. Afinal, a modernização como se dissipa pelo mundo está tomada pelos ideais do capitalismo, produzindo e reproduzindo “sucedâneos, simulacros, virtualidades ou espelhismos” (IANNI, 1996, p.114) que muitas vezes se confundem como prenúncios de pós-modernidade, quando podem ser apenas manifestações mal codificadas e inesperadas de modernidade.

Todo este processo de industrialização da cultura, seja ela eletrônica ou cultural, emprega milhares de intelectuais de todas as especialidades dos mais diferentes campos de conhecimento: jornalistas, escritores, cineastas sociais, publicitários, locutores, âncoras, cenógrafos, técnicos de som e muitos outros em um trabalho coletivo, com o objetivo de produzir e reproduzir signos, símbolos, imagens e sons para todo o mundo.

Sem o trabalho desses intelectuais a “aldeia” seria inatingível, pois são eles os responsáveis pela operação das organizações e corporações em escala local, nacional, regional e mundial. Esses estudiosos pensam os meios e os modos de operação, promovendo a tradução da organização e dinâmica das forças sociais, operando as tecnologias da inteligência.

Na “aldeia global” as mensagens propagadas por esses intelectuais tornam-se a representação estilizada do virtual, transformadas por meio da representação da indústria cultural que, muitas vezes, tem apenas um pequeno sentido do que poderiam ser os acontecimentos. As informações são disponibilizadas imediatamente por todo o mundo - não existe tempo e espaço.

Uma ruptura histórica excepcional, como a globalização em curso no limiar do século XXI, instituiu todo um novo parâmetro para a inteligência e a invenção do passado. O passado, segundo Ianni (1996), surgiu como história e memória, identidade e pluralidade, simbolizando em heróis e santos, façanhas e glórias, vitórias e derrotas, monumentos e ruínas. Por isso, podemos considerar que cada tempo inventa seu tempo, (IANNI, 1996), constituindo o tempo uma criação, um produto da atividade humana, uma invenção cultural.

Crescentemente as conquistas da ciência são traduzidas em técnicas de produção e controle social, conforme o jogo das forças sociais, segundo as estruturas de dominação e apropriação prevalecentes. Dessa forma, a mesma racionalização que prioriza o tempo, o ritmo, a velocidade e a produtividade, produz a subordinação do indivíduo à máquina, ao sistema, às estruturas de dominação e apropriação, acarretando, conforme Ianni (1996), sua alienação.

Mrech partilha conosco sua visão sobre o emprego de computadores nessa “aldeia global” que estreita, cada vez mais, as distâncias que nos separam:

Pode-se dizer que os computadores não são apenas os produtos mais comuns da nossa época. Eles são a metáfora do nosso tempo. Trazem em seu bojo as possíveis transformações da sociedade que o futuro terá. Uma sociedade que exige que os sujeitos sejam preparados para viver em realidades cada vez mais redefinidas e recortadas, onde o conceito de real e de realidade antigos não dão conta das indicações dos caminhos por onde ir (MRECH, 1997, p. 65).

Vemos que a revolução tecnológica chegou inovando, mas não se pode afirmar que é o fim da história ou da geografia. Os horizontes abertos pelos

avanços tecnológicos iluminam o presente, recriam o passado e transformam o futuro.

O caos transfigura-se em sistema, as configurações e movimentos da sociedade mundial em “aldeia global”, aldeia desenhada, tecida, colorida, sonorizada, movimentada como em uma invenção lúdica.

Nesse sentido, o fenômeno da globalização e a metáfora da “aldeia global” nos auxiliam na compreensão da abrangência que a tecnologia com seus produtos tem alcançado mundialmente, nos assombrando com imagens como a que Steve McCurry conseguiu captar no Tibet, na qual vemos pequenos monges se divertindo com jogos eletrônicos. Dessa forma, apresentamos a seguir um ensaio contendo alguns fios da história dos “games”.

3.2 A HISTÓRIA DOS “GAMES” E O ESTUDO DE SEUS EFEITOS



IMAGEM 3 - Gatos (LAERTE, 2003).

Neste espaço trazemos a fala de autores que acompanharam o advento dos jogos eletrônicos desde sua origem. Assim, fizemos um ensaio colando

os principais momentos da história dos “games” referentes aos estudos de alguns de seus efeitos, uma vez que, uma crítica generalizada poderia soar preconceituosa em face das diferentes características que os diversos títulos disponíveis no mercado e, recentemente agrupados em classificação indicativa por idade, apresentam.

Em meio aos diferentes títulos encontramos uma versatilidade muito grande no enredo de alguns jogos eletrônicos que, sem terem sido projetados com um fim educacional, passaram a ser utilizados e recomendados como um recurso pedagógico a mais nas mãos dos professores. Exemplo disso é “The Sims” (jogo de estratégia que envolve a simulação de espaços públicos e privados) e “Age of Mythology” (sobre a história de antigas civilizações), que Mena (2003) menciona em razão da articulação que possibilitam com conteúdos escolares.

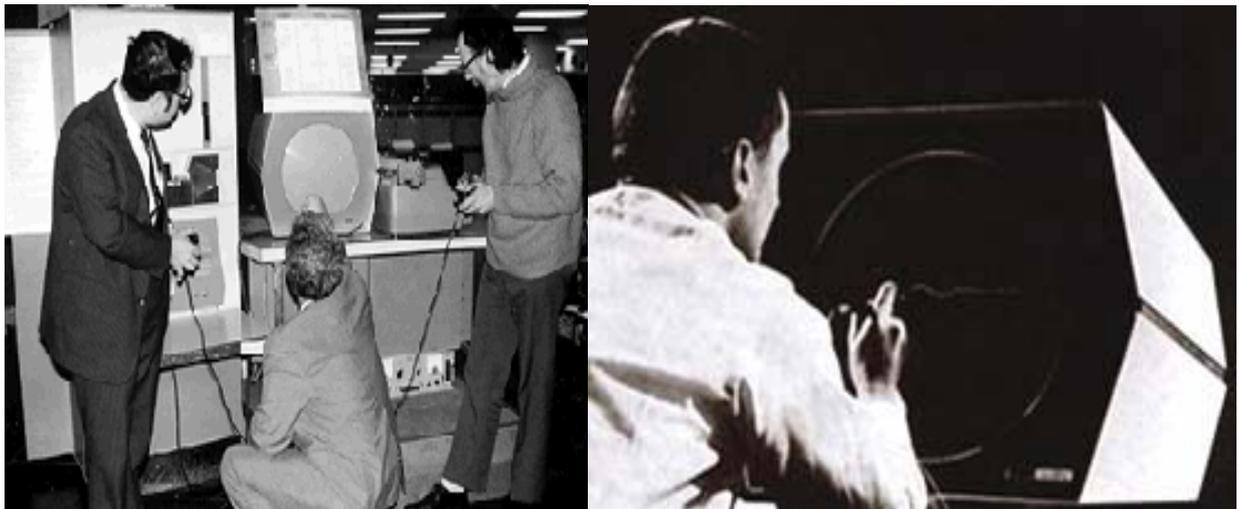
De certa forma, podemos considerar que o jogo eletrônico foi “idealizado” juntamente com o microcomputador para tornar esta ferramenta de trabalho mais atraente para o consumidor. Ainda que um resgate histórico nos indique que a data de criação do primeiro jogo eletrônico remonte a 1958, podemos verificar que a motivação para sua elaboração também passou pela questão de tornar as inovações tecnológicas mais interessantes para o público.

Assim, quando o físico Willy Higinbotham criou um jogo de tênis para ser rodado em um “osciloscópio e processado por um computador analógico”, tencionava “atrair visitantes ao ‘Brookhaven National Laboratories’, no estado de Nova Iorque” (TERRA, 2005, cap. 1, p.1). A estratégia deu tão certo que o jogo

tornou-se a maior atração do laboratório, sendo depois adaptado para um monitor de 15 polegadas com o título “Tennis Programming”.

Esse projeto de jogo eletrônico jamais foi patenteado e Willy ficou mais conhecido pela sua participação no “Projeto Manhattan”, responsável pelo desenvolvimento da bomba atômica.

O jogo eletrônico “Spacewar!”, criado em 1961 por um grupo de estudantes do “Massachusetts Institute of Technology” - MIT, foi desenvolvido com o intuito de apresentar a capacidade de um computador, “que ocupava uma mesa inteira e custava 120.000 dólares” (UOL, 2004).



IMAGENS 4 e 5 - "Spaceware!" (TERRA, 2005)

Um outro pesquisador, Ralph Baer, considerado mundialmente como o criador dos consoles de videogame, desenvolveu em 1966, com a ajuda de outros funcionários da “Sanders Associates”, uma máquina que associada à televisão poderia executar jogos. Assim, “surgiu em 1967 um primeiro esboço de sua idéia, o ‘chasing game’, um rudimentar jogo de ‘Ping Pong’, onde 2 quadrados controlados pelo jogador podiam ser movidos pela tela” (TERRA, 2005, cap. 1, p.4).

Baer, em 1968, patenteou a idéia do videogame com o nome de “Brown Box” equipado para jogos de futebol, voleibol e tiro. No documento oficial do primeiro console de videogame o teor do registro especificado por Baer, faz uma breve descrição do equipamento que simula jogos permitindo que as partidas sejam disputadas por dois jogadores. Sobre seu funcionamento vemos que este deve ser associado a um aparelho de televisão em cores ou p&b para ser executado.

Um novo aparelho de “videogame” chegou ao mercado em 1972, “considerado o primeiro console de videogame da história, o ‘Odyssey 100’, fabricado pela subsidiária ‘Magnavox’, da Philips holandesa” (TERRA, 2005, cap. 2, p. 2), que trazia 12 jogos.

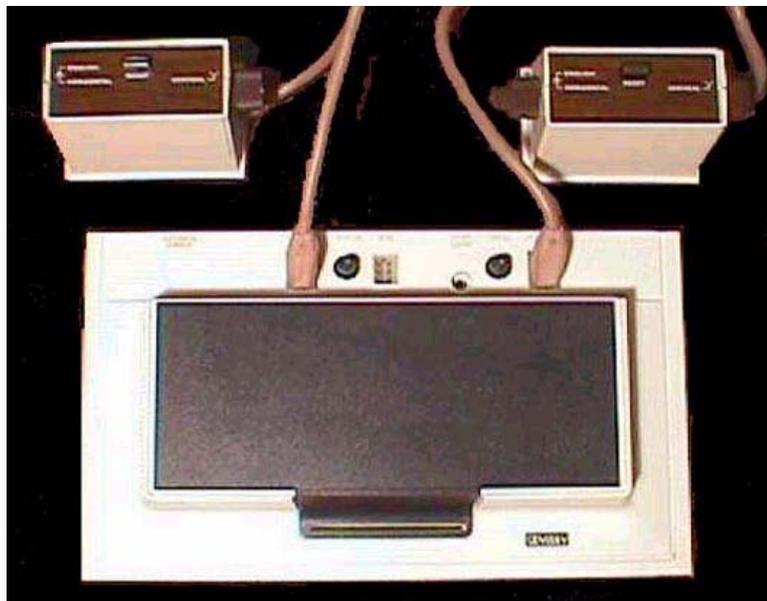


IMAGEM 6 - Odyssey 100 (TERRA, 2005)

O “Odyssey 100”, (TERRA, 2005), que chegou a vender 100.000 cópias mais 20.000 rifles - utilizados nos jogos de tiros e que mais tarde serviriam de

inspiração para as modernas pistolas de jogos - tornou-se obsoleto com muita rapidez, pois não conseguia imprimir muito realismo às jogadas.

A partir do “Spacewar!”, Nolan Bushnell, em 1971, desenvolveu o “Computer Space”, “primeiro fliperama da história” (TERRA, 2005, cap. 3, p.1), criado exclusivamente para “rodar” este jogo. Com o sucesso alcançado, Bushnell criou a “Atari” que, a partir de então passou a ser referência na criação e lançamento de jogos eletrônicos.

A primeira versão do que conhecemos hoje como “gameboy”, foi lançado em 1979. O “Milton Bradley Microvision” em decorrência das limitações técnicas da ocasião, “só conseguia gerar gráficos em P&B, e os gigantescos cartuchos é que continham os chips” (TERRA, 2005, cap. 9, p.1).



IMAGEM 7 - “Milton Bradley Microvision”, (TERRA, 2005).

Por apresentar uma opção limitada de jogos o “Microvision” deixou de ser fabricado em 1981, mas deixou sua contribuição para o mercado dos “videogames”, pois a “base do sistema utilizado no Microvision permanece inalterada até hoje: baterias, tela de cristal líquido, cartuchos, controles e botões no próprio aparelho” (TERRA, 2005, cap. 9, p.1).

Em 1980 foi lançado no Japão o fenômeno “Pac Man”, pela “Nampo”, (UOL, 2004), jogo que mais tarde seria conhecido como o mais famoso do mundo com mais de 300 mil cópias vendidas.

Seu criador se inspira em uma pizza com sete fatias para criar o personagem. Nos EUA, onde 100 máquinas foram vendidas, o jogo ganhou novo nome: Puck Man. Mas esse rebatismo não durou muito. Por quê? Troque o P por uma outra letrinha e veja o que acontece. Para a felicidade geral de todos, Puck Man voltou a ser Pac Man (UOL, Jogos, 2004).

Greenfield (1988) avalia o fenômeno “Pac Man” pelas habilidades que a criança desenvolve enquanto percorre o labirinto. Nesse sentido, faz uma leitura da aprendizagem que este jogo eletrônico proporciona aos que se aventuram a desvendá-lo:

No centro da metade inferior da tela aparece o *Pac-Man*, um círculo amarelo. O jogador usa o controle para guiar o *Pac-man* (agora com a forma de boca em perfil) através do labirinto. À medida que ele encontra cada ponto, ele o “come” e este desaparece; o objetivo é desobstruir o labirinto de pontos, fazendo o *Pac-man* comê-los todos. [...] Como em todos os jogos, entretanto, existem obstáculos. Em *Pac-Man*, estes não são barreiras físicas, mas quatro monstros ou fantasmas, que caçam o *Pac-Man* pelo labirinto e comem-no quando conseguem pegá-lo. Cada monstro tem seu comportamento característico. [...] Esta situação pode se parecer um pouco com o xadrez, em que cada peça tem uma movimentação própria, permitida. Mas em *Pac-Man*, como em outros videogames, ninguém diz ao jogador as regras que controlam o comportamento de cada monstro; estas devem ser induzidas pela observação. Nesse sentido, *Pac-Man* é mais parecido com a vida que com o xadrez (GREENFIELD, 1988, p. 94 – grifos da autora).

Na análise do jogo “Pac Man”, Greenfield (1988) compara seu circuito às regras da vida, que como no “game” não são perfeitamente claras ou anunciadas; dessa forma, quem se aventura neste jogo eletrônico terá de descobrir através da observação a natureza do funcionamento de seus diferentes níveis de dificuldade, o que, para a autora, implica no exercício e no aprendizado de uma série elementos que levarão ao aperfeiçoamento.

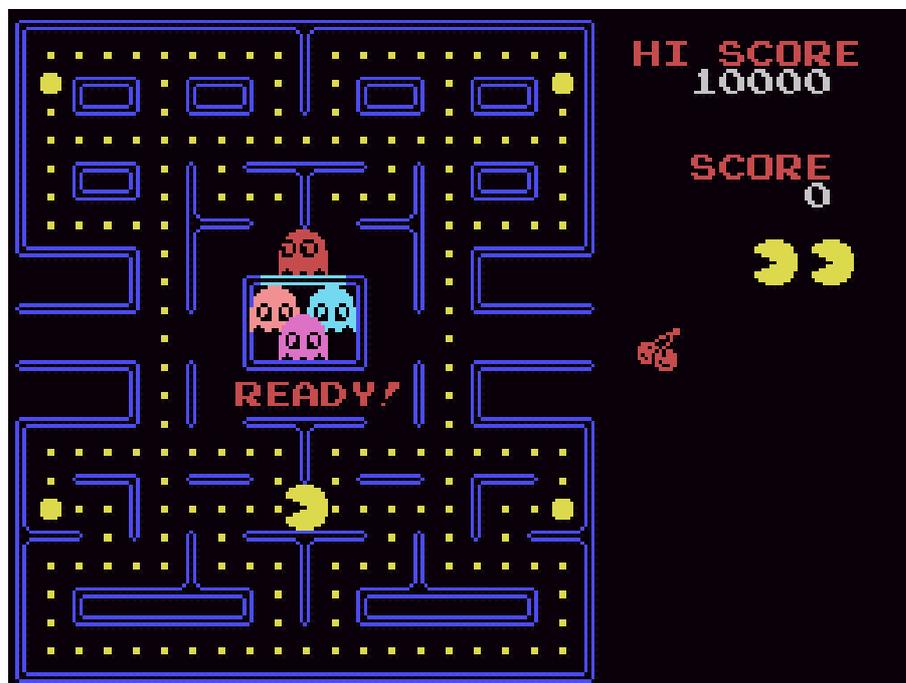


IMAGEM 8 - Tela do “Pac Man” (TERRA, 2005).

Uma idéia da taxa de aprendizagem é revelada por um ditado existente entre os jogadores: “Você gasta quinze ou vinte dólares em uma jogada. Daí você pode jogar uma hora e meia com uma ficha (um quarto de dólar).” Parte da emoção dos jogos certamente deve estar nesse processo em que as jogadas, a princípio ao acaso, acabam sendo substituídas por jogadas intencionais e seqüenciais, através da indução. [...] *Pac-Man* também ilustra outra exigência cognitiva para se jogar o videogame com habilidade: processamento paralelo (GREENFIELD, 1988, p. 96 – grifos da autora).

Greenfield (1988) descreve o processamento paralelo como a capacidade de buscar informações de várias fontes simultaneamente; assim,

enquanto se diverte com o “Pac-Man” a criança precisa lidar a um só tempo com os quatro monstros, conferindo sua posição em relação a eles a cada instante.

Pac-Man incorpora outra complexidade cognitiva que era impossível nos jogos convencionais: a interação de dois elementos produz resultados que não poderiam ser previstos por nenhum dos dois separadamente. Assim, a observação apenas do comportamento do *Pac-Man* não permite que se descubram as qualidades especiais das diferentes partes do labirinto. Nem tampouco a observação somente do comportamento dos monstros. Até mesmo o exame do labirinto em si não dá nenhuma inclinação. Somente ao se observar os monstros interagindo com o *Pac-Man* nas diferentes partes do labirinto é que é possível se detectar as qualidades dinâmicas do labirinto. A qualidade de variáveis dinâmicas que interagem entre si caracteriza quase todos os jogos de ação de computador (GREENFIELD, 1988, p. 97 – grifos da autora).

Pela simplicidade com que a qualidade de variáveis dinâmicas se apresenta no “Pac Man” é que Greenfield (1988) escolheu este “game” para traduzir o conceito de “variáveis interativas” às pessoas que não estão familiarizadas com os jogos de computador, que podem ainda envolver variáveis dinâmicas complexas.

O programa “G4 Brasil⁴” produzido e transmitido pela Rede Bandeirantes (2005), traz sempre matérias e entrevistas com os “criadores de games”. Estes gênios da programação eletrônica estão sempre desafiando os estudiosos dos jogos eletrônicos a se aventurarem pelas suas criações. Talvez numa tentativa deliberada de seduzi-los com os efeitos que conseguem provocar no jogador, pois diferente dos críticos de televisão, estes intelectuais, muitas vezes, fazem suas análises sem travar nenhum contato com os “joysticks⁵”.

⁴ O “G4” é um canal fechado americano com uma programação de 24h voltada inteiramente para o mundo dos “games”. O “G4 Brasil” é licenciado pela Espaço Digital, com exibição semanal e duração de trinta minutos.

⁵ Controle de direção e disparo que permitem ao jogador interagir com o “game”.

Contudo, vemos que Greenfield contrariando a visão dos programadores de “games” mostra intimidade com o universo dos jogos eletrônicos, e revela em suas análises até mesmo as percepções que tem quando está jogando.

Deixe-me dar um exemplo de variáveis dinâmicas complexas de interação de um jogo de ação que possui um conteúdo mais educativo. O jogo, chamado *Tranquility Base* (Base Tranqüilidade), é semelhante à *Moon Lander* (Alunissador), um jogo de computador encontrado em uma série de museus infantis e centros de ciência nos Estados Unidos. O objetivo do jogo é pousar uma nave espacial sem colidir com o solo. Há seis variáveis básicas envolvidas: altitude, velocidade vertical, velocidade horizontal, direção, quantidade de combustível e o terreno (o mesmo que localização horizontal). O jogador controla o impulso (aceleração) e a direção horizontal. Cada uma das variáveis interage com as outras de modos complexos. A fim de pousar a nave espacial com segurança, o jogador deve não só levar em conta as variáveis em separado, mas também a influência de umas sobre as outras. Quando tentei aprender o jogo, peguei-me querendo lidar com uma variável de cada vez [...] Matthew, que me ensinara o jogo, a estratégia e, inclusive, os fundamentos, estava decepcionado comigo (GREENFIELD, 1988, p. 97 – grifos da autora).

Matthew, filho de Greenfield (1988), é seu guia e parceiro na aventura de desvendar os jogos eletrônicos, e muitas vezes, mostra mais habilidade para lidar com as variáveis do enredo dos jogos que esta autora, que generosamente partilha conosco suas experiências.

A autora revela que no enredo de um jogo eletrônico todas estas variáveis complexas estão programadas para interagir entre si, forçando a criança a se adaptar a elas em um exercício de integrar as “variáveis interagentes”, que Greenfield (1988, p. 98) avalia como condição para o desenvolvimento da flexibilidade, antecipando que “o mundo não é um sistema simples”.

Outros jogos lançados na década de 80 não tiveram o mesmo sucesso do “Pac Man”, exemplo disso foi “Battlezone”, primeiro jogo em “3D” desenvolvido pela “Atari”.

O “Battlezone” não fez sucesso “por absoluta falta de qualidade” (TERRA, 2005, cap.13, p. 3), mas se destacou no cenário dos jogos eletrônicos por ter sido aperfeiçoado para ser utilizado pelo exército norte-americano no treinamento de seus soldados.

A utilização de jogos de guerra, no treinamento de soldados trouxe avanços significativos para a indústria desses jogos, resultando no aperfeiçoamento da simulação de batalhas, com imagens aéreas do local de combate e destaque para os alvos no solo.



IMAGEM 9 - “Battlezone”, (Planet Battlezone, 2005).

Arbex; Tognoli (1996, p. 48) argumentam que os jogos eletrônicos, pelos recursos que utilizam, criam um efeito “de mão dupla. Ao ‘entrar’ no universo do computador, o jogador trata a fantasia como se fosse uma realidade, mas ao ‘sair’ do *cyberspace*, ele acaba tratando a realidade como se fosse uma fantasia”, a exemplo desta questão mencionam os depoimentos de pilotos que bombardearam o Iraque, enfatizando:

[...] muitos deles não notaram qualquer diferença entre as missões simuladas que faziam em laboratório e as missões reais, contra alvos de carne e osso. Com isso atiravam suas bombas como se estivessem jogando um brinquedinho qualquer. O mundo inteiro, aliás, foi envolvido nessa simulação, nessa farsa mediante a propagação do mito da “guerra limpa”, “armas inteligentes”, “bombas cirúrgicas”. Aquilo que vimos na televisão não foi a transmissão da Guerra do Golfo, mas um vídeo game (sic) que simulava a guerra (ARBEX; TOGNOLI, 1996, p. 48).

Arbex; Tognoli (1996) quando analisam o uso de jogos eletrônicos pelo exército norte-americano nos possibilitam recordar a “Guerra do Golfo” (1991), exibida pelas redes internacionais de notícia, que na época tornaram as imagens dos mísseis cruzando os céus um “show pirotécnico”, distorcendo para os espectadores a crueldade daquele combate.

O filme “A Revolta dos Brinquedos”, de 1991, reforça a idéia dos jogos eletrônicos como campo de guerra onde crianças se exercitam matando. Em entrevista para a Revista *Época* (GIL, 2005, p. 69), o professor Valdemar Setzer, afirma que os jogos eletrônicos “Têm origem militar e foram desenvolvidos para simular ações de guerra. Cerca de 95% deles são de ação e reação. O jogador reage sem pensar, como um animal”.

Engana-se quem pensa que esta opinião negativa é defendida por todos os estudiosos. Jones (2004) em “Brincando de Matar Monstros”, e Johnson (2005) em “Everything Bad Is Good for You” (lançado recentemente no Brasil pela Editora Campos com o título “Surpreendente!: a Televisão e o Videogame nos Tornam mais Inteligentes”), argumentam que os jogos eletrônicos trazem muitos benefícios para seus adeptos.

Jones (2004) enfatiza que mesmo os jogos tidos como violentos têm seu valor, pois permitem à criança vivenciar suas emoções negativas. Johnson, em entrevista à Revista Época, vai mais além nesta proposta, e, ainda que considere não haver uma correspondência entre a violência dos jogos eletrônicos e a violência das ruas, propõe que se investigue “se os games violentos estão na verdade reduzindo os crimes, ao permitir que as pessoas descarreguem seus sentimentos agressivos num ambiente virtual, e não no mundo real” (ÉPOCA, 2005, p. 104).

A violência nos jogos eletrônicos segue gerando polêmica e parece atuar mais como um chamariz no mercado que, finalmente, em 1993, encontra uma oposição no Senado Americano (UOL, 2004).

Diante da violência presente em “Mortal Kombat” (game de luta) e “Night Trap” (primeiro jogo com atores reais protagonizando cenas de sexo e violência) os senadores coordenaram uma investigação para verificar se os jogos violentos afetavam os usuários, e com este argumento, buscaram a proibição do lançamento e da circulação destes títulos.



IMAGENS 10 E 11 - “Mortal Kombat” e “Night Trap”, (TERRA, 2005).

Neste episódio, o máximo que conseguiram foi criar uma censura, indicando a faixa etária adequada para os “games”. Com isso, as empresas de jogos eletrônicos conquistaram um “expediente” para colocar no mercado jogos ainda mais violentos.

Mas, como vimos anteriormente com o bem sucedido “Pac Man”, a década de 80 não produziu somente jogos de guerra, o jogo “Donkey Kong”, criado por Shigeru Miyamoto, em 1981, que foi renomeado “Mário”, nos Estados Unidos, em virtude da semelhança do herói do “game” com um carpinteiro baixinho, Mario Segali, “dono do galpão usado pela Nitendo em Seattle” (UOL, 2004).

Com o preço do computador variando em torno de 200 dólares e o “videogame” em 150 dólares, (UOL, 2004), 1984 torna-se o ano crítico da indústria dos jogos, com uma queda significativa nas vendas dos aparelhos. Em 1988, a Sega lança o “Mega Drive”, que não faz sucesso no Japão; já nos EUA, se torna um fenômeno de vendas com o desenvolvimento de diversos títulos no mercado.

No Brasil, o “Mega Drive” fez um grande sucesso, sendo ainda produzido no país, com jogos nacionais. Em 1989 tivemos em nosso país, o lançamento do “Máster System”, videogame produzido pela “Tec Toy”, que:

[...] obteve bastante sucesso em solo tupiniquim graças à competência da Tec Toy em fazer lançamentos de qualidade e dar suporte adequado aos usuários. Mais tarde, o preço baixo e os jogos nacionais foram o seu maior atrativo, isso mesmo, pela primeira vez na história, uma indústria brasileira produzia jogos exclusivos para uma plataforma de videogame (TERRA, 2005, cap. 21, p.6).

Em 1990, “Super Mario 3”, torna-se o jogo mais vendido de todos os tempos. Mas o crescimento deste personagem não transcorre de modo isolado; em 1991, a Sega lança o “Sonic the Hedgehog” em “Mega Drive” estimulando a discussão na mídia: “Mario” (Nitendo) ou “Sonic” (Sega)?

No Brasil, na década de 90 tivemos o lançamento de jogos eletrônicos para o “Máster System” com temas inspirados nos programas de sucesso da TV brasileira (TERRA, 2005, cap. 18, p. 4).



IMAGENS 12 e 13 - Chapolin x Drácula, e Sítio do Pica Pau Amarelo (TERRA, 2005).

Em 1990, temos informações do primeiro processo movido contra uma empresa de jogos eletrônicos:

[...] Karen LaBruzzi, do estado de Michigan (Estados Unidos), exigiu que a Nitendo indenizasse sua filha Nicole com a quantia de 10 mil dólares por danos causados à sua saúde. [...] Segundo Karen, Nicole começou a sentir formigamento seguido de paralisia nos dedos depois de brincar com um *video game* (sic) durante várias horas por dia, por várias semanas. A nova doença, batizada como “nintendinite”, é uma síndrome de carpo, lesão provocada pela repetição de um mesmo movimento (ARBEX; TOGNOLI, 1996, p. 42).

Arbex; Tognoli (1996), trazem dados de 1993, de pesquisadores do MIT e da Universidade de Cornell, informando que o uso prolongado do “videogame” pode agravar ou mesmo dar origem a uma miopia. Notamos que na época já eram desenvolvidos estudos para se precisar os efeitos do “videogame”.

Em 1994, a “Sega” atingiu o domínio do mercado dos Estados Unidos (UOL, 2004); enquanto isso, esta e as demais empresas continuaram numa busca por desenvolver mais jogos e equipamentos, para “rodar” seus programas, conferindo maior nitidez, com atrativos novos que agradassem o consumidor.

Em 1996, é lançado o famoso “Nitendo 64” (TERRA, 2005), que revolucionou o mercado como um sucesso de vendas, tendo apenas um problema: o custo elevado dos cartuchos, que a partir de então foram perdendo espaço para as versões em CD, que possibilitavam um armazenamento maior de dados, além de permitir músicas com qualidade superior. Nesse mesmo ano a história do videogame registra o lançamento de um grande ícone de vendas:

[...] em 1996 surgiu o fenômeno Pocket Monsters (Pokémon), um joguinho simples mas que levou 6 anos para ser desenvolvido, onde o usuário tinha de caçar, colecionar e crescer pequenos monstrinhos. O jogo foi o maior sucesso no oriente, desembarcou nos EUA em 1998 e desencadeou a "Póke-onda" de consumo presente hoje em todos os países do planeta. Pokémon virou desenho animado, mochila, lancheira, sapato, filme, série de TV e tudo o que sua imaginação puder devanear. Estima-se que o franchise tenha gerado mais de US\$ 10 bilhões para a Nintendo em apenas 3 anos. Hoje em dia, ele é a propriedade intelectual mais valiosa da companhia, à frente até mesmo de Mario (TERRA, 2005, cap. 22, p. 3).

A chegada dos "Pokémon" aos Estados Unidos aconteceu só em 1998, com a fama de ter provocado ataque epilético em pelo menos 700 japoneses, (TERRA, 2005). A versão comercializada para os norte-americanos apresentou cortes com a intenção de retirar as cenas prejudiciais à saúde.

Montigneaux (2003), enquanto analisa o fenômeno "Pokémon" apresenta os mecanismos que favoreceram a aceitação entre as crianças, deste universo de monstrinhos com super-poderes.



IMAGEM 14 - Pikachu: Fenômeno Pokémon, (TERRA, 2005).

Os *Pokémon* constituem de certa forma um elemento de união. O fato de possuir todos os *Pokémon* é menos importante do que a permuta com outros. As cartas para jogar fazem a ligação entre o mundo imaginário e o

mundo real da criança. O jogo corresponde igualmente à necessidade de independência e de poder. O verdadeiro percurso iniciático do jogador leva-o a encontrar provas que o tornam cada vez mais forte. O princípio da coleção é um dos motores do sucesso dos *Pokémon*: 'É preciso prendê-los todos!' Ao colecionar *Pikachu* e os 150 outros monstros, a criança manifesta o seu desejo de tomar posse, intelectualmente, dos elementos do mundo exterior e de se medir com esses elementos. Colecionar é também, simbolicamente, uma maneira de reagarrar (de agarrar) aquilo que nos escapa. Uma espécie de mecanismo de reparação para compensar pelo jogo uma realidade que escapa ou angustia a criança. O interesse se multiplica em face da raridade de certas criaturas. [...] A linguagem própria e a aparente complexidade das regras tornam esse jogo completamente hermético para os adultos. A dificuldade é, sobretudo, um meio formidável de apropriação desse universo. Dessa vez, são as crianças de 4 a 12 anos que dominam o saber e o conhecimento e não têm contas a prestar sobre o assunto a seus pais! (MONTIGNEAUX, 2003, p. 217-218).

Montigneaux (2003), em "Público Alvo: Crianças", revela as estratégias que a indústria de brinquedos utiliza para atrair e fidelizar as crianças como clientes. Exemplo disso são os monstros "Pokémon" que ganharam o mundo em meio a uma polêmica onda de ataques epiléticos, que serviu para torná-lo ainda mais conhecido. Lançado em nosso país em desenho animado, alcançou um sucesso ainda maior pela difusão que a TV aberta tem no Brasil. Montigneaux retrata bem os mecanismos psicológicos utilizados por essa indústria de jogos para envolver as crianças e a isso tudo a necessidade que apresentam de pertencer e participar de algum grupo de amigos.

Esse contexto torna irresistível o consumo desses monstros, que tiveram sua entrada nas escolas discutida pela Revista Nova Escola (SILVA, 2000), que trata do assunto em matéria de capa, intitulada "Como Enfrentar o Furacão Pokémon". A reportagem propõe atividades para que os professores aproveitem a onda de consumo dos alunos e os levem a lidar com os produtos em exercícios de matemática e oficinas de arte.

É válida a tentativa de incluir esses personagens no programa das disciplinas, mas esta ação do professor pode vir a validar as estratégias de marketing, apoiando o consumo desses produtos pelas crianças. O texto apresenta informações sobre a criação dos “Pokémon”, o que permite ao professor compreender o universo que ronda os alunos, discute a evolução de alguns desenhos famosos como produtos da “indústria da comunicação” (SILVA, 2000), e até argumenta sobre os mecanismos que a publicidade utiliza, mas ainda que os elementos necessários estejam ali, fica faltando o incentivo necessário para o professor agir, desmistificando o poder que a mídia atribui aos seus produtos.

Ainda em 1998, o lançamento de “The Legend of Zelda” alcançou o título de jogo mais vendido de todos os tempos, rendendo à “Nitendo” 150 milhões de dólares (UOL, 2004).

Vemos que com o ajuste de seu corpo ao “software” a criança se dispõe a seguir a fantasia criada pelo programador, que descreve sua arte pelos gráficos que constrói para a tela. A esse respeito, o pediatra Leonardo Posternak avalia como principal problema dos jogos eletrônicos a alienação: “brincar é construir mundos de fantasia, e nos “games” isto é feito pelo programador. Resta à criança responder a estímulos visuais” (GIL, 2005, p. 69). A declaração de Posternak nos remete a Brougère quando destaca:

A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma

sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca (BROUGÈRE, 2001, p. 100).

Observamos que a “livre escolha” apresentada por Brougère como condição para a brincadeira constitui um dos elementos essenciais para que a criança se exercite no jogo, de forma que seu comportamento não fique restrito a chutar, pular e socar, movimentos comuns em “games” de luta, que criam a ilusão do jogador decidir o que fazer ante as limitadas opções oferecidas na programação do jogo eletrônico.

Na entrevista concedida à Revista Época (2005), Johnson polemiza, mais uma vez, quando afirma que os jogos eletrônicos provocam mais tomadas de decisões que a leitura de um livro, por exemplo.

Os livros não são passivos, no sentido de que é preciso usar mais a imaginação quando se lê. Mas não se tomam decisões de nenhum tipo quando se está lendo; segue-se a determinação de outra pessoa – no caso, do narrador. Os games, por outro lado, são totalmente pensados para que quem joga tome várias decisões, como avaliar as diversas situações que se colocam à frente, calcular objetivos de longo e curto prazo, administrar os recursos disponíveis e fazer escolhas. Esse é um modo de pensar ativo, mas totalmente diferente do que é usado para ler (ÉPOCA, 2005, p. 104).

A idéia de ação e reação dos jogos parece agradar Johnson que, nesse exercício, vislumbra uma condição favorável à tomada de decisões pela criança. Contudo, como afirmamos anteriormente, o jogo eletrônico, assim como a indústria cultural que o gerou, propõe escolhas limitadas, uma vez que cada ação do jogador levará a uma seqüência programada no “game”.

Quando a brincadeira se virtualiza nas telas dos computadores a criatividade e a fantasia características da infância são dispensadas pela máquina que, oferece ao seu usuário a opção de ir sempre pelos mesmos caminhos, memorizando os passos bem sucedidos para galgar novas fases do jogo eletrônico até vencer os obstáculos que o programador cuidadosamente preparou.

Arbex; Tognoli (1996), apresentam, com uma certa ironia, o que nomeiam “A Perspectiva dos Otimistas” destacando alguns estudos que apontam os benefícios na utilização dos jogos eletrônicos,

[...] os *vídeo games* seriam apenas meios de estimular o raciocínio e armazenar informações de uma forma nova, diferente daquela que se baseia na leitura de livros tradicionais. Os joguinhos estimulariam a capacidade de tomar decisões, fortaleceriam a auto-estima e a autoconfiança dos jogadores. A máquina, nesse caso, ao contrário de ser algo alienante ou hostil, é vista como uma aliada indispensável à educação de crianças e jovens (ARBEX; TOGNOLI, 1996, p. 47 – grifos do autor).

É impressionante como Arbex; Tognoli (1996) quando falam dos otimistas, sintetizam o trabalho de autores que, na atualidade, apresentam argumentos parecidos no sentido de defender a utilização dos “games”. Assim, quando esses autores aludem aos benefícios psicológicos dos “games”, possibilitam-nos recordar de Jones (2004), que defende que as crianças precisam dessas “mídias” para extravasar suas emoções negativas, experimentando-se fortes o bastante para lutar contra monstros aterrorizantes, figuras que nossa época soube materializar nos telejornais, desenvolvendo, portanto, auto-estima e auto-confiança.

Ao relacionarem os jogos eletrônicos com a capacidade de tomar decisões, com o desenvolvimento de um raciocínio diferente do exigido nas leituras,

Arbex; Tognoli (1996) parecem fazer alusão à opinião de Johnson (2005). Curiosamente, Arbex; Tognoli parecem se adiantar na crítica de autores que escreveram sobre o jogo eletrônico posteriormente.

Vemos que Arbex; Tognoli (1996) fazem uma crítica essencialmente negativa dos jogos eletrônicos, pois chamam mais atenção para os danos, tanto físicos quanto psicológicos, provocados por esta “inovação” do brincar.

E num outro extremo, oposto ao dos “otimistas” alertam para “As Advertências dos Pessimistas”, como se resguardassem para si um lugar acima destas duas categorias.

Mas os pessimistas também têm razões de sobra para acreditar que os *vídeo games* (sic) representam uma ameaça sinistra ao pensamento e à capacidade de socialização humana. Já nos referimos às críticas do professor Provenzo, autor do livro *Vídeo Kids*. Para ele, os *vídeo games* (sic) multiplicam os efeitos nocivos já alarmantes da televisão, estimulam o individualismo, a prática do ‘matar ou morrer’ e a sensação de impunidade, já que o jovem se sente o próprio personagem envolvido na trama proposta pelo jogo. O jogador sente-se preso à máquina, que se torna um veículo indispensável para o exercício de sua imaginação. É como se a tela do computador, e não mais o espaço entre suas orelhas, se transformasse no palco para as suas fantasias. A experiência, nesse caso, teria de ser necessariamente mediada pelas máquinas (ARBEX; TOGNOLI, 1996, p. 48 – grifos do autor).

Contudo, ainda que envolto por campanhas contrárias ao seu uso, o mercado dos jogos eletrônicos continua a movimentar milhões, demonstrando que a expansão do consumo nesta área cresce vertiginosamente. E, em 2002, a “Microsoft apontava seu serviço pago de jogos *on-line*, o “Xbox Live”, como uma das maiores revoluções da indústria” (UOL, 2004).

Constatamos assim, que o cenário em que se desenvolvem os jogos eletrônicos na atualidade, aproxima-se muito do contexto da indústria cinematográfica. A forma com que são produzidos e lançados no mercado equivale ao “marketing” empregado pelos empresários da sétima arte. No tocante à temática, observamos que muitos jogos são criados a partir de filmes que fizeram sucesso, ou ainda, reúnem heróis e heroínas de um universo lúdico eletrônico que ganha vida nas telas dos cinemas.

A sinergia entre os produtos é a fórmula do sucesso de suas empresas. Cada um dos produtos das diversas mídias – filmes, livros, programas de televisão e assim por diante – passa a fazer parte de uma cadeia de distribuição e comercialização que pode começar com um artigo de revista que mais tarde se transforma em um livro e então vai servir de tema inicial para uma série de televisão ou de um filme, que, por fim, será vendido na forma de vídeo [...] A idéia é ganhar uma vantagem mercadológica sobre os competidores que utilizam apenas uma mídia. Essa não é uma estratégia recente; a Disney tem comercializado produtos multimídia por mais de sessenta anos, com operações que incluem filmes, televisão, produções teatrais, parques temático, livros, revistas, brinquedos, linhas de navegação de cruzeiros e relógios com a grife Mickey Mouse (DIZARD JR, 2000, p.33).

Reforçando a tendência da indústria em fazer lançamentos sucessivos de seus produtos, a estréia da continuação de “Matrix” nos cinemas ocorreu simultaneamente com o jogo “Enter the Matrix” para “PCs” e “videogames”. Mas a iniciativa dos “irmãos Wachowski” em fazer o lançamento desse produto em duas mídias diferentes não agradou o público e o jogo não obteve o sucesso de vendas que era esperado (UOL, 2004).

Vemos que nem sempre a estratégia de lançamentos simultâneos da indústria cultural é bem aceita pelos consumidores que, muitas vezes, surpreendem, rejeitando produtos que para o mercado de produção teriam seu consumo assegurado.

A certeza de que o marketing vai atingir seus fins e emplacar os lançamentos faz com que, muitas empresas, reproduzam milhares de cópias para serem distribuídas a um público considerado “pouco exigente”. Por isso, muitos produtos são fadados ao fracasso, a exemplo do lançamento das versões de “Pac Man” e do jogo “ET” que em 1982 viraram aterro no Novo México e com isso deram início ao processo de decadência da “Atari” (UOL, 2004).

O desenvolvimento da tecnologia e, o aparecimento de novos produtos fez com que os jogos fossem incorporados aos celulares, (TERRA, 2005). Em 2003, a “Nokia” lançou um celular-videogame capaz de rodar jogos, sintonizar emissoras de rádio, funcionar como agenda eletrônica e ainda ser um aparelho celular capaz de receber e completar chamadas e mensagens de texto. No entanto, o preço e o design pouco prático frustraram as expectativas de vendas.

A indústria dos “games” em 2004 e 2005 promoveram lançamentos de títulos de jogos que passaram a utilizar todos os recursos da tecnologia disponível. Para a nova versão de “Mario Party”, a “Nitendo” anunciou a inclusão de um microfone para jogos de karaokê. O “The Sims 2” virou mania e a “Eletronic Arts” comemorou anunciando o lançamento do “The Sims 2 University” (UOL, 2004).

Em 2004, a BBC noticiou a criação do jogo “JFK *Reload*”, pela empresa “Traffic Games”, que cuidou para que o seu lançamento coincidissem com o 41º aniversário da morte de Kennedy (TERRA, 2005).

A empresa, diante do repúdio de David Smith, porta voz do senador Ted Kennedy, irmão do ex-presidente, justificou que seu jogo tinha o interesse de acabar com as teorias conspiratórias sobre o caso.

Em substituição à memória e experiências que portamos, a mídia oferece sua versão dos fatos. Kirk Ewing, diretor-gerente da empresa, afirmou a esse respeito:

O que temos esperança de conseguir é despertar novamente o interesse das pessoas por história. Essa é uma visão única do assassinato. Acreditamos que há toda uma geração de pessoas que não têm a experiência do assassinato de Kennedy. O jogo é efetivamente a reconstrução de um evento usando a tecnologia dos videogames. Eu me apresso em acrescentar que não o vemos como um game porque ele não envolve o uso da imaginação para criar a cena. Foi coberto em todos os tipos de mídia até agora, de livros a filmes, e o que fizemos foi só estender isso para a mídia interativa (BBC, 2004, p. 1).

Como vemos, a pretensão da indústria cultural, a exemplo do jogo “JFK Reload”, parece ser criar uma memória artificial para os fatos (BAUDRILLARD, 1999), capaz de apagar por completo outras versões menos expressivas da história, que figuram nos livros e na memória das pessoas que puderam testemunhar o impacto destes acontecimentos.

O sucesso que os brinquedos eletrônicos alcançam, vêm sendo associado à emergência de uma tecnologia que, cada vez mais, oferece aos jogadores ambientes que propiciam uma imersão mais acentuada e uma identificação com ícones que estão se tornando ideais de meninos e meninas.

O universo dos jogos eletrônicos se revela envolto nos moldes da indústria cultural tendo como principal alvo o lucro. A indústria se mostra sempre disposta a criar novidades nos “games”, com alterações mínimas e muito apelo de marketing, gerando em escala, cada vez maior, o fenômeno da obsolescência da mercadoria com o intuito de forçar o consumo de crianças, jovens e adultos.

Dessa forma, o efeito dos jogos eletrônicos na infância têm merecido uma dedicação maior dos estudiosos da ludicidade infantil, uma vez que, o realismo impresso na tênue linha divisória entre “realidade e fantasia” justificam os apelos para que se observe o conteúdo dos títulos destinados às crianças.

Sobre os jogos eletrônicos pedagógicos temos séries famosas como o multidisciplinar “Caça Pistas” e “Ortografando”, com versões destinadas ao público de 3ª e 4ª séries, que fascinam os professores com as possibilidades que apresentam, mas encontramos autores questionando a validade desses recursos.

A pesquisadora Araújo (2005), por exemplo, em sua tese de doutorado, argumenta que os jogos eletrônicos devem ser compreendidos por sua interatividade e não conteúdo. Se o conteúdo empregado no jogo pedagógico não for relevante para a passagem de fases, invalida toda a estrutura em torno do conhecimento que se pretende ensinar ao aluno, com a utilização dessa mídia eletrônica.

Crochik (2003) levanta estudos na área de assimilação de conceitos científicos com o uso de jogos eletrônicos didáticos para avaliar a eficácia desse instrumento na Educação. A esse respeito, afirma:

A motivação ao usuário dada pelos *softwares* educativos é, em geral, externa aos conteúdos transmitidos e nada garante que se associe a eles. Num dos estudos sobre esse tema, utilizou-se um software que simula o jogo de basquete para o aprendizado de frações. O aprendiz deve digitar a distância entre o lugar que um personagem ocupa na quadra e a cesta sob a forma de fração em relação ao tamanho dessa quadra para acertar o arremesso. O que o estudo revela é que o aprendiz, de fato, motiva-se com o jogo e aprende suas regras, mas não frações (CROCHIK, 2003, p. 102 – grifos do autor).

A polêmica está lançada; será que os jogos eletrônicos são eficazes como recursos de aprendizagem? Greenfield (1988), quando trata das habilidades que os jogos eletrônicos desenvolvem, destaca a necessidade da mediação do professor para que o conhecimento gestado nos teclados possa ser generalizado para outras áreas do conhecimento.

Assim, para que as habilidades desenvolvidas nos jogos eletrônicos possam ser aproveitadas nas salas de aula, por exemplo, Greenfield (1988) chega a propor um estudo dos “games” nas escolas, que até então, na maioria das vezes, têm se limitado a “rodar” estes programas no laboratório de informática para as crianças se aprimorarem no estudo de algum tema mais difícil, sob a supervisão de professores atentos aos recursos que estes podem oferecer.

A proposta de Greenfield (1988) em nossa percepção soa muito vantajosa para o ensino, pois à medida que os jogos eletrônicos forem estudados na sua estrutura e linguagem sua magia será desmistificada, reduzindo-o a sua

estrutura binária, revelando suas regras, que na maioria das vezes, não estão implícitas para os jogadores, e dissecando seus personagens dos valores que a indústria tenciona transmitir ou destacar.

Belloni (1992) desenvolve estudos na área de mídia-educação propondo uma preparação para que o professor conduza com seus alunos um estudo sobre os programas que a mídia oferece, a fim de dismantelar o discurso que utilizam na área do entretenimento, questionando a validade de seus “produtos” que promovem o consumo também de idéias e comportamentos.

Consideramos que um estudo semelhante ao proposto por Belloni (1992) pudesse ser feito a respeito dos jogos eletrônicos, pedagógicos ou não, pois como Brougère (2001) assinala, estes brinquedos como produtos do universo dos adultos destinados às crianças podem e devem ser vistos como uma mídia, com todos os elementos presentes nos demais programas da nossa conhecida “indústria cultural”.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Atravessamos o presente de olhos vendados, mal podemos pressentir ou adivinhar aquilo que estamos vivendo. Só mais tarde, quando a venda é retirada e examinamos o passado, percebemos o que foi vivido, compreendendo o sentido do que se passou.

Kundera, 2001.

[...] sempre um *nós* – que escreve o trabalho científico. Esse *nós* não é, portanto, o que a gramática da norma padrão chama de “plural de modéstia”; ele é o *nós* dos vários interlocutores do diálogo social, de cujo resultado sai este trabalho (BACCEGA, 1995, p. 16).

Baccega (1995) analisa os inúmeros discursos que, se encontram em um trabalho científico e convida para um diálogo autores e participantes que transitam pelo campo de pesquisa. Desse modo, a metodologia que se constrói precisa estar adequada às questões que se pretende responder. Por isso, analisamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, que nortearam nosso caminhar e orientaram nossas incursões na Escola eleita para este estudo.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia (sic) de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto (sic) de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Como contribuição para o aprofundamento da metodologia, tivemos também a contribuição de algumas dissertações e teses. Somada a estas experiências tivemos ao nosso alcance a dissertação “Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional”, de Paulo Gomes Lima (2000), com um panorama histórico das transformações que se deram no campo da pesquisa educacional.

As leituras e análises, que previamente desenvolvemos, oportunizaram algumas mudanças no quadro em que vínhamos trabalhando desde o início da pesquisa, quando ainda buscávamos o cenário em que este estudo se desenvolveria. Por isso, consideramos imprescindível a leitura dos autores citados que, com seus trabalhos, souberam conduzir a análise acerca das questões que, geralmente, surgem durante a fase de coleta de dados.

Sem desprezar as contribuições de outras abordagens, elegemos para este estudo a pesquisa qualitativa, indicando sua predominância no trajeto que percorremos, ao longo de quase um ano, no campo de pesquisa. Para que fosse possível verificar como a comunidade, selecionada para esta pesquisa, se apropriava dos jogos eletrônicos e estabelecia relações destes com os conteúdos curriculares e o contexto escolar, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa.

Segundo Richardson (1999), esta abordagem permite uma aproximação maior e mais detalhada dos fenômenos que se desenvolvem no âmbito escolar, possibilitando uma visão mais particular das situações testemunhadas durante a pesquisa.

Os significados são construídos através das interações (sic). As pessoas, em situações particulares (por exemplo, os alunos numa sala de aula), desenvolvem freqüentemente definições comuns (ou “partilham perspectivas”, na terminologia do interaccionismo (sic) simbólico) porque interagem regularmente e partilham experiências, problemas e passados comuns; mas o consenso não é inevitável. Ainda que alguns entendam que as “definições comuns” são sinônimo (sic) da “verdade”, o significado está sempre sujeito a negociação. Pode ser influenciado pelas pessoas que vêem as coisas de modo diferente. Quando se age com base numa definição particular as coisas podem não correr bem. As pessoas têm problemas e estes podem levá-las a construir novas definições, abandonando as anteriores – resumindo, a mudar. O objecto (sic) da investigação é o modo como estas definições se desenvolvem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 56).

Destacamos da obra de Bogdan; Biklen (1994) os conceitos compreensão, significado, definição da situação e vida cotidiana como pontos cardiais da pesquisa qualitativa, pois sob a ótica deste estudo, os referidos autores descrevem as linhas fundamentais que percorremos, enquanto compúnhamos o quadro deste estudo.

Em face da natureza com que os dados se apresentam no campo de pesquisa, os registros dos pesquisadores qualitativos se apresentam fundamentalmente sob a forma de descrição; com isso, não há interesse algum em reduzir a números suas descobertas, pois dedicam seus esforços em “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). As pesquisas qualitativas caracterizam-se pela produção de informações a partir da descrição de dados, sob a mais variada forma de instrumentos de que se vale o pesquisador durante sua aproximação do objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa, portanto, pressupõe o envolvimento do pesquisador com seu campo de estudo e está pautada numa análise contextualizada e pormenorizada dos fenômenos descritos. Talvez por isso, tenha encontrado grande adesão entre os pesquisadores educacionais, uma vez que permite o uso de instrumentos como a observação participante, entrevistas semi-estruturadas e o registro de fotos, numa busca por apreender a realidade e as relações dos sujeitos em seu meio. Neste sentido, essa forma de pesquisar dirige seu foco para o acompanhamento dos temas educacionais, significativos aos olhos do investigador que tece as informações de que dispõe, tornando-os compreensíveis à luz da ciência, na direção da produção de construtos teóricos atuais e válidos para o ensino. Reforçando esse pensamento Bogdan; Biklen (1994, p. 47), destacam que:

Na investigação qualitativa a fonte directa (sic) de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.

Assim, foi nosso desejo extrair das situações observadas no campo de estudo a elucidação dos significados partilhados no cotidiano escolar, atingindo o ponto alto das pesquisas qualitativas que é a compreensão dos enigmas que nos propomos a investigar.

É importante destacar que a idéia de pesquisador como “instrumento principal”, coloca o investigador no centro de seus estudos, como protagonista de sua pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, não há aqui qualquer intenção de neutralidade, uma vez que este “Sherlock” vai mesmo em busca do que o move como ser humano, na trilha do que se apresenta e nos instrumentos que elege para o seu trabalho.

Assim, até mesmo a criatividade do pesquisador (ALVES, 1991), vem à tona na construção de seus instrumentos de investigação, tendo em vista que se preocupa em adequar a linguagem e o formato dos recursos, que elege, na busca de mais informações e do público que deseja conhecer. Dessa forma, os “investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções (sic) podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

O olhar do pesquisador é a ferramenta integradora de todas os dados colhidos no campo. É através de sua visão de mundo que estes elementos se

reorganizam na malha de informações que, irão apresentar soluções e novos desafios durante o curso da pesquisa.

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 1999, p. 103).

Como vemos, o olhar do pesquisador compõe mais um instrumento de coleta, integração e análise de dados, por isso, o posicionamento que suas escolhas revelam rompe com o mito da neutralidade das ciências cartesianas e inaugura um universo novo do que consegue apreender na sua investigação.

Assim, se para o positivismo existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis, para os 'qualitativos' a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico (ALVES, 1991, p. 55).

Nesse sentido, sua presença no campo torna-se marcante, considerando que participa da pesquisa, podendo interferir no resultado por criar uma nova composição no quadro que observa, do qual emergem ações e acontecimentos inesperados marcando seu trabalho.

Dessa forma, o pesquisador promove uma observação mais próxima e direta das pessoas envolvidas com o processo que pretende estudar, o que torna possível acompanhar os participantes de "uma maneira válida", cultivando uma

objetividade, pautada em “conhecer e reconhecer seus próprios envolvimento e as inclinações pessoais que deles podem resultar” (LAUWE, 1978, p. 44). Portanto, a neutralidade descrita por Lauwe (1978), não deve ser confundida com o ser objetivo. A objetividade, por sua vez, deve ser tomada como um sentimento que guia o pesquisador, consciente de suas limitações, no curso de uma pesquisa.

O recorte histórico e temporal, que esta modalidade de pesquisa qualitativa oferece, também permite ao pesquisador uma aproximação com o fenômeno a ser estudado e um acompanhamento dos momentos mais significativos. Dessa proximidade resulta uma interação entre pesquisador e participantes, como afirma Gonsalves (2001), e nessa relação os dados tangíveis são acolhidos como informação.

Nesse sentido, as observações e as entrevistas semi-estruturadas que realizamos propiciaram o registro de similitudes, que permearam as relações dos participantes, contribuindo para a reunião de informações acerca de um contexto escolar extremamente dinâmico.

Fomos descobrindo no entrelaçamento dos relatos de observações, entrevistas, depoimentos e fotos, que resultaram dos momentos de convivência no campo de estudo, as informações que poderiam fornecer elementos passíveis de generalizações, contribuindo assim, para a compreensão destes fenômenos em outras instituições educacionais. Em tempo:

Nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente a todos dentro de mundos sociais concretamente desiguais. [...] A

participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio objeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir (BRANDÃO, 1984, p. 11).

No viés de um cenário comum, à primeira vista, é que o olhar do pesquisador constrói o seu objeto de análise e concepção de mundo que o acompanha na observação participante. Uma vez que não pretende esgotar todas as possibilidades de entendimento da situação examinada, deixando um campo aberto para que outros pesquisadores também possam construir diferentes significações do seu relatório de pesquisa.

A fim de retratar o campo de estudo desta pesquisa, elegemos também como instrumento de coleta de dados a observação participante, que figura no campo das pesquisas qualitativas. Seus recursos, somados às técnicas de entrevista semi-estruturada e fotografia, nortearam nossa investigação no campo de estudo.

A experiência que o modelo de observação participante já propiciou em outros trabalhos, reafirma a escolha por este método que nos permite presenciar situações repletas de sentido e significados que, aos poucos, vão se descortinando no processo de construção do trabalho e de tratamento das informações colhidas no contato com o campo da pesquisa.

A aproximação que esta imersão cria entre observador e participantes favorece muito este estudo, pois possibilita a construção de um relato

minucioso, necessário neste modelo de pesquisa, para embasar e permitir generalizações posteriores.

Ao desenvolvermos este trabalho consideramos, como alerta Brandão (1984) e André (1992), as críticas dirigidas à observação participante como instrumento de coleta de dados, pois alguns autores apontam para a falta de objetividade no seu discurso e na carência, na maioria das vezes, de uma teoria que venha apoiar a análise de seus dados. Diante do exposto, procuramos ter sempre em mãos o trabalho de autores que pudessem estar norteando a fase de coleta de dados, a fim de retratar com fidelidade os acontecimentos, com a devida organização proposta por Bogdan; Biklen (1994).

Destacamos que a observação participante pode ser descrita como uma concepção teórica, pautada principalmente pela “imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuídos aos fenômenos estudados” (ALVES, 1991, p.55).

Vale destacar ainda no modelo de observação participante, a interferência inevitável do investigador, pois se admite que, até mesmo a simples presença deste no ambiente é suficiente para alterar a disposição das relações que se desenvolvem ao seu redor, ou seja, o pesquisador acaba por interferir, ainda que esta não seja sua intenção.

André (1992) alerta para o risco de se reduzir a pesquisa ao empirismo pelo empirismo, como uma mera reprodução do senso comum toda vez

que se deixa conduzir apenas por transcrições descritivas dos dados observados. O autor destaca a necessidade de um referencial teórico para apoiar, integrar e dar sentido aos dados levantados durante as observações “in locus”. Oportunamente, André (1992) traduz com muita clareza uma de nossas preocupações durante todo o período de coleta de dados. A fim de suprir a necessidade desse referencial, fomos buscar suporte nos diferentes autores que compõem este estudo, com o interesse de apresentar melhor os fenômenos presenciados no cotidiano escolar.

Contudo, notamos que em algumas circunstâncias, as críticas destinadas ao modelo de observação participante ignoram todos os procedimentos utilizados pelo pesquisador para conseguir se aproximar da realidade do campo de pesquisa e dos elementos ao seu redor, bem como, dos instrumentos em que se apóia para ter em mãos um retrato plausível do ambiente que deseja capturar.

Bogdan; Biklen (1994), apontam que em face dos diferentes arranjos que as escolas proporcionam, mesmo na presença de mais de 25 alunos (número utilizado para ilustrar a questão), a presença do pesquisador pode ser intrusiva, por se tratar de mais um adulto no universo da sala de aula. Neste sentido, as características do método de observação participante criaram condições para que a presença do pesquisador fosse, aos poucos, assimilada pelo grupo de alunos, professores e funcionários, “de modo a reduzir a estranheza recíproca” (MARTINS, 1996, p. 270).

Atentando para estas questões, conduzimos com cautela nossa aproximação do campo de estudo, optando por iniciar as observações pelo

laboratório de informática da Escola selecionada, espaço privilegiado pelo tema deste trabalho e comumente freqüentado por outros adultos e alunos que a ele se dirigem. Assim, o impacto da nossa presença, como supúnhamos, foi atenuado pelo ambiente descontraído do laboratório de informática.

Outra circunstância, que permitiu o que chamamos de “aproximação sucessiva”, foi o convite da Coordenadora Pedagógica para a comemoração do dia da criança, que aconteceu ao longo dos cinco dias que antecederam a “Semana da Criança”, recesso dos feriados do dia 12 e 15 de outubro, tradição adotada pela Escola selecionada há quinze anos. Na ocasião, conseguimos registrar, no pátio do colégio, a convivência de brinquedos reconhecidamente mais tradicionais como pular corda, soltar pião e brincar com bonecas, com jogos eletrônicos.

Por meio do trabalho de Bogdan; Biklen (1994), constatamos que para conhecer um pouco mais das idéias de cada docente, do grupo de professores, participantes desta pesquisa, a entrevista semi-estruturada seria uma ferramenta complementar, mas tão necessária quanto a observação participante para a compreensão do quadro escolar.

Dessa forma, as entrevistas possibilitaram a análise da fala dos participantes, sempre marcadas por expressões próprias, construídas ao longo de suas vidas, assinalando-nos, ponto a ponto, as idéias que portam acerca do tema desenvolvido, uma vez que, a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver

intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Nas pesquisas qualitativas as entrevistas podem tanto se converter em fonte principal de coleta de dados, (BOGDAN; BIKLEN, 1994), quanto virem a integrar o trabalho, associadas a outros instrumentos como, por exemplo, a observação participante, descrita anteriormente por integrar os recursos desta pesquisa.

A entrevista pode ser definida como um diálogo (MANZINI, 2003), estrategicamente desenvolvido e orientado pelo pesquisador, que articula e define as questões em curso na conversa, tendo em mente os objetivos que pretende alcançar. Assim, cabe ao pesquisador definir a modalidade de entrevista que deseja desenvolver; portanto, elegemos para este estudo a entrevista semi-estruturada por envolver a elaboração prévia de um roteiro com questões centrais, comuns a todos os entrevistados.

Dessa forma, como assinalam Bogdan; Biklen (1994), é possível encontrar dados comparáveis nas perguntas iguais, lançadas entre os diferentes participantes.

Além de elaborar um bom roteiro prévio para as suas entrevistas, o pesquisador deve ter o cuidado de adequar as questões aos seus entrevistados, primando pela simplicidade, que posteriormente facilitará a compreensão das perguntas pelos participantes.

O pesquisador deve estar familiarizado com a população a ser pesquisada em termos da escolha de palavras, expressões coloquiais e do jargão a ser usado nas perguntas. Como diretriz geral, a redação deve ser simples e direta. [...] O pesquisador está obviamente interessado em deixar certo que os entrevistados compreendam suficientemente as perguntas para fornecerem uma representação precisa de suas opiniões, seu comportamento e suas características para os fins do estudo (REA; PARKER, 2000, p. 58).

O pesquisador precisa agendar, pessoalmente, sempre que possível, os encontros com os entrevistados, a fim de estabelecer um contato mais próximo e cordial com os participantes. Bogdan; Biklen (1994) atestam que esta proximidade contribui para que a distância entre os interlocutores seja minimizada.

Durante a entrevista, é fundamental que o pesquisador desenvolva uma postura de encorajamento frente ao entrevistado. Nesse contexto, deve evitar julgar as respostas dos participantes. Bogdan; Biklen (1994) destacam que esta atitude, além de perturbar o entrevistado, pode comprometer o curso das outras questões.

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Saber “ouvir” os sinais que o entrevistado emite nos possibilita explorar o teor de conversas que, de modo ameno, resultam em informações que apenas os participantes portam. Nos permite a realização de uma pesquisa pautada na experiência cotidiana de professores que, aceitaram partilhar os significados construídos ao longo do tempo em sua prática educacional.

Num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo. Embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com as outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com toda as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Recorremos também aos recursos das técnicas de fotografia descritas por Bogdan; Biklen (1994) no contexto escolar. Foram poucos os registros fotográficos produzidos durante o longo período em que permanecemos no Colégio selecionado; no entanto, muito significativos para a análise desta comunidade educacional.

Os registros fotográficos são constantemente associados à abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan; Biklen (1994). Isto se faz em virtude da apreensão de dados que as fotografias possibilitam durante um estudo.

Dentre as razões que levam os pesquisadores a se dedicar mais ao estudo das fotografias está a força com que ela revela e apresenta o cenário da pesquisa, as “fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 189).

A seus pés repousam mais de mil palavras gastas com a intenção de traduzir aos ausentes as cores do dia, o espaço que recobre o pátio, as novas descobertas, as sensações que o cenário, ainda que esmagado pela imagem bidimensional evocam, a “fotografia é um sistema de comunicação não-verbal.

Conseqüentemente, devemos buscar as chaves para sua leitura dentro de seu próprio processo constitutivo, dentro de seu próprio universo” (CAMARGO, 1997, p. 74).

Contudo, da mesma forma que elucida ou desvenda, a fotografia pode distorcer o que o pesquisador quer mostrar. Sempre que registramos eventos com a câmera “recortamos uma determinada porção do ambiente dando-lhe um novo sentido. Uma coisa é o ambiente em si, uma cena ou ação em curso, outra coisa é o recorte que fazemos deles e suas implicações estético-culturais” (CAMARGO, 1997, p. 76).

O “flash” do cenário escolar, ainda que instantâneo, quando capturado pelas lentes de uma câmera é capaz de transportar para o campo de pesquisa todos aqueles que travam com ela um contato, mesmo que superficial, estabelecido apenas pelos olhos do pesquisador.

Tomada de outra forma, sugere novas descobertas que, muitas vezes, ficam à margem do que a pesquisa, no curso de seus objetivos, deseja enfatizar, pois “a fotografia enquanto conceito, não pode ser entendida apenas por sua figuração, mas também pelos assuntos e temas que, por ventura, sua imagem narre” (CAMARGO, 1997, p. 77).

Apesar de toda a maestria do fotógrafo e todo o planejamento na postura do seu modelo, o espectador sente-se irresistivelmente forçado a procurar em tal retrato a minúscula faísca de acaso, de aqui e agora, com que a realidade igualmente ultrapassou o caráter de retrato para encontrar o incerto lugar em que, por ser assim, ainda hoje e com tanta eloqüência, se aninha o futuro naquele momento há muito já transcorrido, a ponto de, olhando para trás, nós mesmos podermos descobri-lo. É claro que é uma

outra natureza a que diz alguma coisa para a câmera em relação àquela que diz alguma coisa para o olho: outra sobretudo porque, no lugar de um espaço conscientemente elaborado pelo homem, aparece um espaço elaborado inconscientemente. Se já é comum que, por exemplo, mesmo que apenas a grosso modo, se dê conta do andar das pessoas, certamente não se sabe mais nada da atitude delas durante a fração de segundo do “estado de exceção”. O que possibilita isso é a fotografia, com seus recursos auxiliares: controle do tempo, ampliações (BENJAMIN, 1985, p. 222).

Alguns pesquisadores podem, muito cedo, se deixar seduzir pelos recursos que as fotografias disponibilizam, sem considerar as distorções que estas podem provocar.

As imagens não falam por si só. Nós é que nos falamos através delas. Uma das características da imagem fotográfica é sua proximidade com o real; no entanto, esta proximidade é apenas parcial, estamos lidando com um recorte bidimensional do real. Enquanto recorte a fotografia é arbitrária e tendenciosa (CAMARGO, 1997, p. 75).

Bogdan; Biklen (1994), alertam para o risco que o posicionamento “seguro” das imagens registradas pode causar, pois muitas vezes levam o pesquisador a substituir seus relatos pelos “flashes” que capturam no campo. Outro risco que se corre, ao dar ênfase aos registros de imagens, é acabar se distanciando das pessoas que compõem o belíssimo quadro instantâneo.

Se não for bem conduzido, o curso dos registros fotográficos pode, ainda, tencionar as relações com os participantes retratados, pois estes registros, se constantes, podem ser interpretados pela população como um recurso da mais grosseira forma de “espionagem”.

Tendo descrito mais este risco concernente ao uso do registro de imagens, na coleta de dados, Bogdan; Biklen (1994) desaconselham a utilização dos

recursos fotográficos no início da pesquisa ou enquanto a confiança entre o observador e a população selecionada não for suficientemente forte para tolerar o “espocar” das luzes.

Em alguns casos nunca é a altura apropriada para tirar fotografias, pois isso é simplesmente ofensivo para os sujeitos. Uma boa regra tem sido a que encontra paralelo no nosso conselho acerca do questionamento: fotografe primeiro aquilo em que as pessoas do meio têm mais orgulho (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 189).

Um dos aspectos mais difíceis de conciliar, no curso deste trabalho, foi a determinação da Direção da Escola em proibir, num primeiro momento, as fotografias durante as observações. Ainda que não fosse interesse nosso produzir esses registros nas salas de aula, tivemos de negociar até mesmo o posicionamento das tomadas. Nossa intenção sempre foi promover planos que exibissem os participantes apenas de costas, voltados para o computador, nas atividades desenvolvidas no laboratório de informática, preservando assim, a identidade dos participantes.

Bogdan; Biklen (1994) chamam a atenção para a dificuldade de se conseguir autorização para o uso da câmera em uma pesquisa. Argumentam ser muito mais simples obter a permissão dos participantes para qualquer outro instrumento utilizado no estudo, uma vez que, a fotografia pode ameaçar a privacidade e comprometer o anonimato dos participantes.

É certo que, em momento algum ignoramos as determinações do Conselho de Ética quanto à autorização dos responsáveis e quanto ao direito dos participantes à sua privacidade. Acreditamos que a Escola selecionada, nesse

ponto, apenas primou pela preservação dos seus direitos, ainda que possamos encontrar ostensivamente no seu sítio eletrônico, imagens de professores e alunos que revelam mais que mãos e pernas.

Sobre o uso de imagens que tenham sido produzidas pela Escola, Bogdan; Biklen (1994) afirmam ser necessário conhecer os objetivos com que estas imagens foram produzidas e a perspectiva do fotógrafo. Tomando os cuidados descritos por Bogdan; Biklen (1994), solicitamos da Escola a autorização para utilizar algumas fotografias já produzidas pela Escola, a fim de ilustrar em nosso estudo os espaços que compõe a estrutura física desta comunidade onde estão presentes os computadores disponíveis para o uso de professores e alunos.

Em tempo, precisamos refletir sobre a função do registro fotográfico no campo de pesquisa, pois como qualquer outro recurso tem seus limites e não pode ser tomado como um retrato da verdade, uma vez que, apenas fornece elementos para a análise, como constatamos em Bogdan; Biklen: “Na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas. A invenção da máquina fotográfica e seu uso alargado mudaram a maneira como vemos e experienciamos o mundo” (1994, p. 191).

Em face da riqueza de informações, que colhemos durante a permanência na Escola selecionada, optamos por desenvolver uma análise qualitativa dos dados, integrando as informações que os diferentes tipos de instrumentos utilizados nos propiciaram, neste sentido, foi possível tecer relações

entre o discurso e a prática do professor à frente de seus alunos, compondo um quadro que acreditamos ser representativo do momento sócio-cultural que a instituição de ensino apresenta.

Dessa forma, a análise qualitativa de dados nos permitiu integrar de diferentes formas os quadros que se desenharam durante as observações e entrevistas, pois tínhamos ciência de que “o pesquisador pode antecipar que sua análise será desenvolvida durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo no qual a interpretação e o foco da observação irão se reajustando mutuamente” (ALVES, 1991, p. 61).

Encontramos um universo extremamente rico em possibilidades de análises e interpretações, trazendo para o corpo deste estudo autores de diferentes áreas. Estes nos ajudaram na compreensão dos fenômenos que se entrelaçavam no desenvolvimento dos jogos eletrônicos, objeto desta pesquisa sob o olhar dos professores, mediadores do conhecimento, que estão utilizando estes recursos como coadjuvantes da aprendizagem, com uma visão muito particular das transformações no brincar que levaram a emergência de outros jogos, bem menos inofensivos, que os que tiveram seu valor didático avaliado na Escola selecionada.

Para a compreensão dos enunciados dos professores nas entrevistas transcritas buscamos a análise do discurso. A análise do discurso proposta por Bakhtin (2004), em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” para subsidiar nosso estudo propiciando uma compreensão maior dos elementos que trouxemos do

campo de pesquisa, para então compormos um entendimento dialógico do ambiente no contexto dos locutores e da fala dos participantes.

O discurso, para Bakhtin (2004, p. 112) está impregnado de elementos do contexto social, sendo que seu “centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior” do indivíduo. Com isso, a palavra “é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Nesse meio, podemos entender que ao associarmos a abordagem qualitativa com a análise do discurso, pautada na concepção bakhtiana, pretendemos criar condições para a universalização deste estudo, a partir da fala dos participantes, que se constitui um microcosmo do universo social ao qual estes locutores pertencem, pois o “mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações” (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Bakhtin (2004) nos traz a referência do interlocutor, um elemento que influencia no enunciado do locutor, para conceber o centro organizador do discurso.

O centro organizador de toda enunciação de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo

pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (BAKHTIN, 2004, p. 121).

Se, por um lado, a realidade da língua é social, havemos de entender que sua produção e concepção também ocorre no campo comum das relações sociais (BAKHTIN, 2004).

Assim, a análise do discurso nos permitiu uma composição do cenário em que desenvolvemos nosso estudo e, conseqüentemente, uma “leitura de realidade” a partir da enunciação “como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica” (BAKHTIN, 2004, p. 126).

Optamos por organizar a fala dos participantes em categorias de análise desenvolvidas a partir das questões que levantamos no início da pesquisa e que serviram de guia nas entrevistas semi-estruturadas, que realizamos com os professores.

Dessa forma, realizamos a análise do discurso enfocando o signo enquanto “arena” (Bakhtin, 2004, p. 46), onde as falas promovem um “entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel”.

Portanto, no capítulo em que teoria e estudo dos dados coletados se encontram, buscamos a análise do discurso proposta por Bakhtin e sua dialogicidade para compor o cenário educacional de uma escola que utiliza jogos eletrônicos pedagógicos no laboratório de informática.

4.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola, selecionada para esta pesquisa, localiza-se em um bairro próximo do centro de Maringá, no Norte do Paraná, e foi fundada na década de 50, por uma ordem religiosa internacional.

No início, contava apenas com um Jardim de Infância, tendo como princípio, a educação e a evangelização de seus alunos. Desde então, vem defendendo os princípios cristãos e se modernizando com o apoio de uma Congregação Alemã responsável por sua fundação.

Atualmente a escola conta com cerca de 1400 alunos e oferece cursos nos níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Apresenta ampla infra-estrutura, que além das salas de aula, disponibiliza para o uso de professores e alunos, sala de vídeo, biblioteca, um amplo anfiteatro, sala de música, sala de artes.

A estrutura da Escola comporta ainda: sala da alegria e “play ground”, sala de enfermagem, horto medicinal e um complexo esportivo composto por duas quadras e um ginásio. Dispõe também de laboratórios de biologia, de física, química, de redação e o de informática que foi implantado na escola há dez anos.

A Escola mantém ainda uma Capela, como espaço de recolhimento e oração e dentre seus serviços e projetos destaca-se a atuação da Pastoral

Escolar, Departamento responsável pela realização de encontros religiosos, como acampamentos que têm como tema o convite de Cristo “fiquem aqui e vigiem comigo” (Mt 26,39), encontros de convivência “Viva Cristo” e celebrações.

Na Educação Infantil atende crianças de 2 a 6 anos com atividades extra-curriculares como educação musical, xadrez e informática. Ao Ensino Fundamental proporciona atividades como viagens de estudo e de lazer, escolinhas de “futsal”, handebol e vôlei, olimpíadas de 5ª a 8ª séries, além de atividades extras como GRD, teatro, xadrez, desenho e pintura, coral e judô.

Os alunos de 1ª a 4ª séries contam também com aulas quinzenais de xadrez e música integradas à grade curricular. O Ensino Médio é atendido com as seguintes atividades complementares: simulados, monitorias pedagógicas, oficinas de redação e aulas práticas de química, física e biologia.

As salas de aula de 3ª e 4ª séries têm em média 43 carteiras, distribuídas em cinco fileiras, um quadro branco que aboliu o uso de giz na escola, um Crucifixo e um quadro de Maria.

A mesa da professora fica na frente da sala, distante do quadro que abriga a seus pés um armário, utilizado para guardar materiais de uso dos alunos. No canto esquerdo fica uma caixa com livros, que as crianças podem retirar para leitura quando terminam alguma atividade.

A religiosidade está presente em todos os ambientes da Escola, o que podemos afirmar pelas imagens e quadros distribuídos harmonicamente desde a recepção até os corredores do primeiro e segundo andares que abrigam as salas de aula, laboratórios e capela.

O uso do hábito – vestuário antes tradicional na escola - foi abolido pelas religiosas que agora utilizam roupas comuns, trajando, às vezes, até mesmo o uniforme do colégio que também se modernizou, apresentando diversos modelos, tanto para os meninos, quanto para as meninas.

Para ocasiões especiais, como a “Bienal do Livro” de 2004 - evento organizado pela Escola com diversas atividades culturais para promover o hábito da leitura -, foram criadas camisetas promocionais, que posteriormente vieram compor os uniformes, inclusive dos professores, apresentando variação apenas na cor que distingue as diferentes turmas. Observamos que os alunos do Ensino Médio também desenvolvem camisetas comemorativas para o uso em competições e viagens.

A Escola apresenta um laboratório de informática bem equipado com 40 terminais para o uso de seus alunos, seis para uso dos professores e três para uso da equipe do local. Está instalado no primeiro andar, e apresenta uma divisória de vidro separando os terminais dos alunos da “sala de controle”, onde estão os micros reservados para o uso dos professores e técnicos.

O laboratório de informática, que já teve outras configurações, passou por três grandes alterações até chegar à distribuição de quatro fileiras com dez computadores cada.



IMAGEM 15 - Vista parcial do laboratório de informática (Arquivo da Escola)

Nas fileiras centrais os computadores ficam de costas uns para os outros; este espaço também conta com um quadro branco móvel, câmera digital para o registro das atividades e um “data show”, que em breve será instalado.

A Coordenadora Pedagógica do laboratório de informática tem formação na área de processamentos de dados e orienta os professores quanto à utilização de “softwares” educativos. A Escola mantém ainda um técnico em informática com graduação em Pedagogia, que fica responsável pela manutenção das máquinas e controle dos “sites acessados” pelos alunos, que utilizam o laboratório para pesquisas escolares e impressão de trabalhos, quando não estão em aula.

Todas as atividades, promovidas no laboratório pelos professores, inclusive as de pesquisa pelos alunos, são agendadas com antecedência. Assim, os terminais são previamente preparados para as aulas, com atalhos na tela do computador que facilitam muito o acesso das crianças aos “sites”. No caso dos alunos, para terem suas pesquisas agendadas, precisam preencher na secretaria da escola uma ficha com o assunto em questão, indicando a disciplina e o professor que solicitou o trabalho.

As máquinas disponíveis na biblioteca da Escola não estão conectadas à rede mundial de computadores, por ser mais difícil o controle dos endereços eletrônicos que os alunos estão “acessando”. Dessa forma, o acesso à “Internet” pelos alunos, só é possível no laboratório de informática, e tanto o Técnico quanto a Coordenadora Pedagógica do laboratório de informática podem controlar de seus terminais os sites que estão sendo “acessados”.



IMAGEM 16 - Biblioteca (Arquivo da Escola)

O material pedagógico, de 1ª a 4ª séries, utilizado na Escola, é fornecido pelo “Sistema Positivo de Ensino” que presta assessoria à escola. Por isso, alguns programas com jogos eletrônicos pedagógicos são desenvolvidos por esta empresa com finalidade de complementar os conteúdos das apostilas utilizadas em sala de aula.

Essa Instituição Educacional mantém ainda convênio com o “site” “Escola 24 horas” que fornece aos professores material para as aulas no laboratório de informática, com conteúdos relacionados a cada série. Os alunos, ao se matricularem, recebem uma senha para de casa poderem acessar o endereço eletrônico da escola e participar de atividades, desafios e até tirar dúvidas com o “professor web”, que reúne um time formado por profissionais de diferentes áreas que a “Escola 24 horas” mantém “on line”.

A Escola disponibiliza, para o professor, programas como o “Proeducar” com aulas prontas para o uso no laboratório de informática. Algumas séries de jogos educativos como “O Coelho Sabido”, “Caça Pistas” e “Ortografando” também integram o acervo do laboratório.

4.2 AS INCURSÕES NA ESCOLA

As incursões na escola se deram em três etapas, pois fomos, aos poucos, ganhando espaço nessa comunidade. Primeiro realizamos observações no laboratório de informática e à medida que íamos sendo apresentadas aos professores, passamos a agendar as entrevistas pessoalmente. Nesse segundo

momento nos dedicamos mais às entrevistas e observações do recreio, retornando sempre ao laboratório de informática para conhecer os materiais mencionados pelos entrevistados.

O contato que estabelecemos com os professores das disciplinas gerais e de xadrez, a partir das observações no laboratório de informática e no evento de comemoração do “Dia da Criança”, serviu como um bom “rapport” para as entrevistas que, em razão da proximidade já mencionada, transcorreram com tranqüilidade. Contudo, notamos que as entrevistas com as professoras de Inglês, Educação Física e Música foram mais formais, em face do pouco contato mantido com elas durante nossa presença na escola.

Na maioria das vezes, o local escolhido para as entrevistas foi a sala de atendimento aos pais, logo na entrada do colégio. Mesmo sendo próxima da rua, esse local permitiu que as entrevistas ficassem compreensíveis na reprodução das fitas. Uma única gravação se mostrou infrutífera, pois a entrevista realizada com a professora de Educação Física, em um espaço próximo ao “playground” (a sala de atendimento aos pais estava sendo utilizada), precisou ser refeita, dado a quantidade de ruídos, que impossibilitaram a compreensão do diálogo gravado.

No encontro seguinte com a professora de Educação Física a entrevista transcorreu melhor, pois estávamos na sala de atendimento aos pais e não havia a presença das crianças. A professora mostrou maior desenvoltura e descontração, até brincou com a situação e testou o gravador antes de começamos o registro do nosso diálogo.

Tomamos o cuidado de pedir a autorização - por escrito - dos participantes para que a entrevista fosse gravada. No início do nosso diálogo perguntava se tinham alguma dúvida, passava algumas informações breves e gerais da pesquisa, para que sua fala não fosse influenciada por estes dados. Como todos os professores já tinham recebido algumas informações da Direção ou da Coordenadora Pedagógica de 1ª a 4ª séries sobre o estudo desenvolvido na Escola, não apresentaram nenhuma questão sobre o trabalho. Logo após essa breve introdução, o gravador era ligado na frente do entrevistado e sua autorização para a gravação também era registrada.

A Coordenadora Pedagógica de 1ª a 4ª séries sugeriu que esperássemos o término do evento “Bielal do Livro” para fazermos as observações das aulas. Na ocasião nos convidou ainda para os festejos do “Dia da Criança”, justificando que os alunos só retornariam para as salas de aula depois da “Semana da Criança”⁶.

As comemorações do “Dia da Criança” na escola envolveram uma série de atividades extra-classe, acompanhamos uma tarde em que as crianças puderam escolher um brinquedo para levar para a escola. Essa tarde marcou uma nova etapa em nossa pesquisa que, até então enfocava as turmas da 4ª série, assim com o consentimento da direção, ampliamos nosso estudo para as turmas da 3ª série, em face do interesse que estas despertaram durante as observações no recreio e em especial nas comemorações do “Dia da Criança”.

⁶ Semana em que as aulas são suspensas em razão dos feriados dos dias 12 e 15 de Outubro.

Até então tínhamos feito observações no laboratório de informática, recreio e finalizado as entrevistas com os professores das matérias regulares, semanais e quinzenais das turmas de 4ª série.

Como o clima escolar era de festa e estavam todos muito felizes com o resultado da programação das comemorações aproveitamos a oportunidade para fazer algumas fotos, seguindo as precauções que Bogdan; Biklen (1994) indicam.

Essa foi a única oportunidade que tivemos para fotografar o cotidiano da Escola; dessa forma, fazemos um breve relato das atividades que acompanhamos naquela tarde. Sempre que registrávamos alguma imagem éramos acompanhadas pela Coordenadora Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental I.

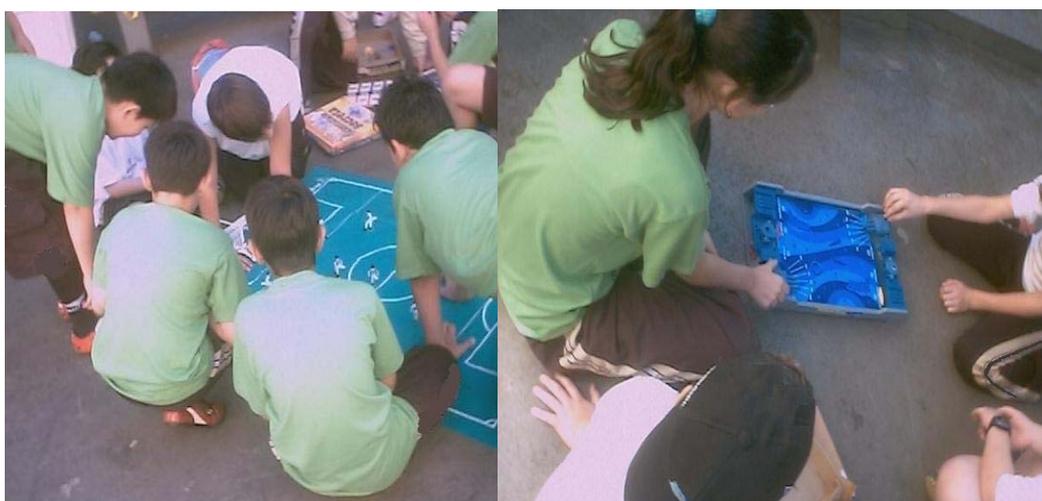


IMAGEM 17 - Estudante brinca com Jogo Eletrônico (Arquivo Pessoal)

As fotografias registraram a presença de jogos eletrônicos naquela tarde especial, desvinculados das atividades pedagógicas promovidas pelos professores; assim, vimos surgir outros suportes para os jogos eletrônicos, como “minigames” e “lap tops”. O isolamento que o jogo eletrônico pode provocar podia ser observado com as crianças que optaram por levar esse tipo de brinquedo.

Enquanto outras crianças se divertiam pulando corda ou experimentando outros jogos coletivos, notamos que os estudantes que escolheram os jogos eletrônicos acabavam se distanciando do grupo de amigos.

Nos dias comuns, através da observação do recreio, constatamos que, apesar das regras e proibições, vários alunos carregavam, com discrição, “minigames” e celulares com jogos, para brincar no intervalo. Muito comum também de se ver eram as filas para pegar cordas e tabuleiros de xadrez que normalmente embalavam a brincadeira da maioria dos estudantes.



IMAGENS 18 e 19 - Crianças se divertem no Pátio da Escola (Arquivo Pessoal)

Com a permissão da Direção da Escola para a divulgação destas imagens, veio o compromisso de destacar que, em nenhum momento, o uso de brinquedos eletrônicos é estimulado pela escola. Pelo contrário, ao longo do ano são promovidos encontros e competições que valorizam os jogos tradicionais e é corriqueiro na escola o empréstimo, durante o recreio, de cordas e tabuleiros de xadrez para entreter os alunos.

Outra surpresa preparada para os alunos naquela tarde foi o tabuleiro de xadrez “gigante” que permitiu que as crianças se misturassem com as peças do jogo enquanto faziam os movimentos de uma partida. A interação com as peças que o tabuleiro permitia, fascinava aos alunos das diferentes turmas, que se reuniam ao redor dos colegas que estavam jogando, auxiliando na decisão de alguma jogada quando percorriam o tabuleiro testando algum movimento, antes mesmo de que qualquer peça fosse deslocada.



IMAGEM 20 - Tabuleiro de Xadrez "Gigante" (Arquivo Pessoal)

O curioso é que apesar do cuidado em coibir a utilização de jogos eletrônicos no intervalo, nas entrevistas, até então, nenhum professor havia

mencionado ou admitido qualquer problema concernente ao uso excessivo dos “games” pelos alunos. Com as entrevistas que realizamos posteriormente com as professoras das turmas de 3ª série, ouvimos o relato de alguns casos que exigiram uma atenção especial da Escola.

Nesse contexto, vemos que algumas ações da Escola como encontros com brincadeiras tradicionais (pula-corda, pega-pega, esconde-esconde), o controle do uso de celulares e outros jogos eletrônicos nos intervalos, oferecendo em contrapartida tabuleiros de xadrez e corda para as crianças se exercitarem e o envolvimento dos alunos nas encenações teatrais têm surtido efeito nesse público.

Em virtude da “Semana da Criança”, o problema do isolamento dos jogos eletrônicos foi abordado em uma apresentação teatral. A peça, que denunciava os problemas com a utilização dos “games” foi tratada de forma belíssima, com todas as turmas do Ensino Fundamental I interagindo com os alunos, que atuavam no palco ao lado da professora de RPG, autora da peça.



IMAGEM 21 - Teatro no Salão da Escola (Arquivo Pessoal)

A menção ao uso excessivo de jogos eletrônicos no teatro já denunciava que na Escola selecionada houvera algum caso semelhante ao encenado na peça, fato que posteriormente foi confirmado com as entrevistas concedidas pelos professores.

Iniciamos a terceira etapa da fase de coleta de dados acompanhando as turmas durante as aulas. Observamos três aulas de cada turma, sendo duas turmas de 3ª série e duas turmas de 4ª série do período vespertino. A autorização para observar as salas de aula veio depois da conclusão da “Bienal do Livro” e da “Semana da Criança” na escola, pois o primeiro evento mobilizou todos os professores e alunos, tanto no período de preparação, quanto na ocasião do evento.

Com a ampliação do estudo, para as turmas de 3ª série, fizemos mais duas entrevistas apenas, pois os professores de inglês, educação física, música e xadrez também lecionavam para estes grupos. Assim, realizamos observações nas duas turmas de 3ª série e acompanhamos algumas aulas no laboratório de informática.

Demos um destaque maior ao relato de algumas atividades da semana de comemorações do “Dia das Crianças” em razão das fotos que registramos. As outras observações serviram de suporte para compor com a fala dos professores um quadro representativo da Escola. Antes de concluirmos este trabalho, oferecemos à Escola uma proposta de curso abordando o tema “Jogos

Eletrônicos” para o grupo de professores. Programamos quatro encontros, com três horas de duração cada, para discutir as principais questões levantadas durante a pesquisa bibliográfica e de campo.

Contudo, depois de nos reunirmos com a Direção da Escola para a apresentação do programa do referido curso e de reduzir ao máximo a carga horária deste conforme havia nos solicitado, não tivemos o aceite previsto. A justificativa da Direção ligou-se às muitas atividades agendadas para os professores, impossibilitando a realização do Evento Pedagógico proposto. Assim, aguardamos o contato da Orientadora Pedagógica, que ficou de marcar apenas uma devolutiva oral desta pesquisa.

5 O OLHAR DOS PROFESSORES: MEDIADORES DO CONHECIMENTO

Embora eu seja adulto,
Não me seduzem os brinquedos eletrônicos
Que a moda irônica me oferece
E excogito: que brinquedo
Inventar para o adulto, privativo dele,
Sangue e riso dele,
Brinquedo desenganado mas eficiente?
Tenho de inventar o meu brinquedo,
Mola saltando no meu íntimo,
Alegria gerada por mim mesmo,
E fácil, fluido, pluma, pétala.
Sem pedir às máquinas e aos deuses, que cada
Um invente o seu próprio brinquedo.

Carlos Drummond de Andrade, 1996.

O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se na água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador (CHAUI, 1980, p. 37).

Mas como é difícil ser simples! O papel do professor como mediador traduz a relevância de sua ação no ensino, assumindo a tarefa de conduzir o aprendizado do aluno pela zona de desenvolvimento próximo, pois como Vigotski (1998, p. 117) afirma, “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Neste sentido, o professor mediador tem uma ação ativa, dinâmica e responsável, frente ao conhecimento que se encarregou de ensinar e junto ao aluno, promovendo, assim, a articulação dos conceitos espontâneos com os conceitos científicos.

O professor, neste aspecto, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos (FACCI, 2004, p. 210).

Facci (2004) discorre sobre a posição central do papel do professor como mediador dentro da perspectiva sócio-histórica, que resgata a importância de sua intervenção no processo educacional, uma vez que, dentre suas atribuições, se destaca a tarefa de mediar o processo educativo.

A organização do trabalho docente nesta perspectiva é diferente a partir do momento em que estamos apontando que é possível construir relações válidas e importantes em sala de aula; cada um tem o seu lugar neste processo, e o aluno é alguém com quem o professor pode e deve contar, resgatando a sua auto-estima e capacidade de aprender (MARTINS, 2002, p.118).

Dessa forma, o conhecimento possibilita à criança avançar em seu desenvolvimento, auxiliando-a no processo de completar as funções que ainda não realiza sozinha, migrando da zona de desenvolvimento próximo para a zona de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1998) ou atual, em uma tradução mais cuidadosa (DUARTE, 2000). À zona de desenvolvimento atual correspondem os processos de desenvolvimento já completados pela criança, que atuarão como suporte para novas aquisições sociais e que irá completar em um movimento contínuo (FACCI, 2004).

A visão de homem que se estabelece na perspectiva sócio-histórica é a de um ser que está sempre se construindo e se transformando nas interações que realiza com seu grupo social, assim, “o fundamental da escola é justamente a criança aprender o novo, por isso, é a zona de desenvolvimento próximo que determina o campo das mudanças acessíveis à criança, é ela que representa o momento mais importante na relação de aprendizagem com o desenvolvimento” (FACCI, 2004, p. 225).

A zona de desenvolvimento próximo compreende a esfera das ações que a criança consegue realizar com a ajuda do adulto ou de alguém mais experiente, sendo, portanto, o campo privilegiado para o diálogo e as trocas entre professores e alunos. Assim, cabe ao professor planejar as interações necessárias

para que suas aulas forneçam ao aluno o conhecimento imprescindível para o seu desenvolvimento:

Concebendo a escola como o lugar onde ocorrem a apropriação e a sistematização do conhecimento e onde a aprendizagem deve estar sempre presente, estamos olhando aqui as interações em um contexto específico – o processo ensino-aprendizagem. A sala de aula é, como nos referimos anteriormente, um laboratório, no qual o processo discursivo ocorre pelas negociações e conflitos que aparecem perante o novo, perante aquilo que não se conhece ou não se domina totalmente e que apresentamos aos alunos de maneira problematizadora (MARTINS, 2002, p.121).

Deste modo, o campo das interações entre professores e alunos precisa ser considerado “não como momentos de ações isoladas, mas como momentos convergentes entre si, e que todo o desencadear de discussões e de trocas colaboram para que se alcancem os objetivos traçados” (MARTINS, 2002, p. 121), estabelecendo momentos de ensino e de aprendizagem suficientemente significativos para desenvolvimento das funções psicológicas superiores - FPS.

O conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo transforma a relação de autoridade do professor com o aluno, e mesmo o papel da interação no processo de aprendizagem, uma vez que confere ao professor a função principal de ensinar, de dirigir o processo educativo, com a finalidade de potencializar as possibilidades do aluno, de forma que converta em desenvolvimento atual aquilo que estava na zona de desenvolvimento próximo (FACCI, 2004, p. 241-242)

À zona de desenvolvimento atual correspondem os “ciclos de desenvolvimento já completados”, (VIGOTSKI, 1998, p.111). No contexto de uma sala de aula o diálogo necessário à troca de conhecimentos se estabelece através do campo das interações entre educadores e alunos, dessa forma, os “conceitos científicos são assimilados por meio da colaboração sistemática entre o professor e

a criança, colaboração esta em cujo processo ocorre o amadurecimento das FPS da criança, com o auxílio e a participação do adulto” (FACCI, 2004, p.223).

Duarte (2000), quando apresenta em seu livro a crítica ao “aprender a aprender” também promove um resgate da atuação do professor, que é o de preparar seus alunos para uma revolução que venha pela via cultural, ou seja, pelo domínio das riquezas culturais da elite.

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001, p. 93).

Dessa forma, Duarte (2001) destaca que para Vigotski o papel de um “bom professor”, de um “bom ensino” é possibilitar ao educando o conhecimento mais elaborado disponível, visando a aprendizagem que o aluno, sem a mediação do professor, dificilmente alcançaria por si só.

Com base na afirmação de que a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que por si só não podem fazer. É necessário criar na criança as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos do conhecimento. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das FPS (FACCI, 2004, p. 241).

Assim, consideramos o papel do professor mediador como essencial para o ensino dos conteúdos científicos que envolvem também na nossa sociedade

contemporânea as novas tecnologias, com as quais os estudantes mantém contato nas escolas através dos laboratórios de informática. Nesse contexto virtualizado,

[...] o papel do professor ao lado de seus alunos torna-se extremamente rico e necessário, estimulando o pensamento crítico, relacionando os fatos com o cotidiano da sala de aula, resgatando a experiência vivida e buscando a veracidade desses fatos e os seus reflexos no cotidiano (CARNEIRO, 2002, p. 46).

Com isso, o professor precisa estar preparado para utilizar estes recursos de forma adequada e crítica, sem ceder à sedução que estes meios tecnológicos costumam provocar, para não vir a ocupar o lugar de coadjuvante da máquina, das tecnologias educacionais e das franquias de ensino que disseminam aulas prontas que, muitas vezes, retiram do educador o papel de gestor de suas disciplinas, convertendo-o em um “operário” da Educação (DUARTE, 2001).

Depois de refletir sobre a importância da mediação do professor frente ao ensino e aos alunos, optamos por apresentar os registros contendo as idéias que partilharam conosco, na forma de expectativas, desejos, e inovações em relação ao fazer pedagógico.

Para favorecer a compreensão dos diálogos, estabelecidos com os professores no campo de estudo, e favorecer a análise distribuimos as informações em diferentes categorias, aproveitando algumas questões que nortearam as entrevistas semi-estruturadas a fim de organizar e analisar as informações obtidas.

A respeito desses diálogos, vitais à construção deste trabalho, nos reportamos a Baccega (1995, p. 21):

A sociedade funciona no bojo de um número infindável de discursos que se cruzam, se esbarram, se anulam, se complementam: dessa dinâmica nascem os novos discursos, os quais ajudam a alterar os significados. Essa dinâmica tem seu momento mais importante quando a materialidade do discurso-texto que circula é captada pelo “receptor”. Este “lê” o discurso a partir do seu universo, também constituído pelo diálogo estabelecido entre discursos.

Neste sentido, os momentos de diálogo estabelecidos com os professores, tanto no decorrer das entrevistas, quanto nas observações realizadas no campo de coleta de dados, nos possibilitaram compreender de que forma as relações se constroem neste espaço, enquanto palco destes atores sociais que vêm contribuir para o desvendamento do brincar, como elemento das novas tecnologias presentes no contexto educacional.

5.1 NA REFLEXÃO DOS PROFESSORES AS TRANSFORMAÇÕES DO BRINCAR

Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração,
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão.
Há um passado no meu presente, o sol bem quente lá no meu quintal,
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão.
Ele fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir:
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor.
Pois não posso, não devo, não quero viver como toda essa gente insiste em viver,
Não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal.
Bola de meia, bola de gude, o solidário não quer solidão,
Toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão
(NASCIMENTO; BRANT, 2004, p. 1).

A letra de Milton Nascimento; Brant (2004), traduzem o olhar do professor que traz as lembranças de sua infância para compor um quadro das mudanças sociais que transformaram o brincar. Nesse sentido, Bakhtin (2004) atesta

que a fala do ser humano está impregnada de elementos do seu cotidiano, que contribuem para a articulação de suas idéias.

Com os professores em cena, procuramos através das entrevistas compreender a visão que cada um trazia acerca das transformações que ocorreram no brincar com a evolução tecnológica que fez surgir os jogos eletrônicos. Nessa direção Kenski (2001, p. 100) enfatiza: “o papel do professor como agente da memória na sociedade digital é, principalmente, ajudar seus alunos a se compreenderem como participantes de um grande e complexo grupo social, com tradições e processos civilizatórios diferenciados”.

Sobre as transformações no brincar, ocorridas no final do século XX, Friedmann (1992) apresenta quatro fatores preponderantes para a emergência das mudanças, que testemunhamos na contemporaneidade. O primeiro fator gerador das transformações no brincar, indicado por Friedmann (1992) foi a redução dos espaços físicos, provocada pelo crescimento das cidades e pela violência urbana. O segundo, a diminuição do tempo destinado ao brincar, uma vez que nos lares a televisão passou a ocupar mais o tempo das crianças, que ainda têm que lidar com a ausência da mãe, agora mais voltada para a carreira profissional. Na escola, o tempo antes dedicado às brincadeiras também ficou escasso, perdendo terreno para outras atividades preparatórias de um “adulto em gestação” (FURLAN, 2003).

Segundo Marcellino (1986), a visão de criança como um adulto em preparação implica na negação da sua necessidade de brincar. Assim:

O que ocorre é que o lúdico vem sendo negado, exatamente pelas suas características, em nome da 'produtividade' da sociedade moderna. Restrito à criança, faixa etária 'improdutiva', até mesmo no âmbito infantil começa a ser negado, cada vez mais precocemente, na sociedade moderna, em nome da necessidade de preparação para o futuro (MARCELLINO, 1986, p. 60).

E a visão de infância como um período preparatório para a vida adulta, trouxe uma série de conseqüências para o universo infantil. Dessa forma, a criança hoje se vê às voltas com múltiplas tarefas e habilidades que precisa cumprir e desenvolver para num futuro, não muito distante, estar apta para vencer as provas da vida, mostrando-se competitiva o bastante para não ficar à "margem produtiva" de nossa sociedade. Friedmann (1992, p. 29) nos lembra que:

Dentro da escola, a brincadeira integra um espaço de trabalho: a brincadeira livre passa a ser considerada como uma atividade não-produtiva. Fora da escola, nos diferentes contextos, a tendência é similar. A situação difere de um ponto ao outro do país, de uma grande cidade para o interior, de um contexto mais pobre para um mais abastado. Mas a modernização chega aos pontos mais longínquos do país, através dos meios de comunicação, sem que no entanto seja garantido o acesso ao que eles divulgam.

Friedmann (1992), menciona ainda que o desenvolvimento e a construção de brinquedos estão muito mais "atraentes"; essa fábrica de "sonhos" a autora indica como o terceiro fator responsável pelas mudanças no brincar, pois o desenvolvimento da indústria do brinquedo contribuiu para o deslocamento do objeto "brincante" para o centro da brincadeira, relegando a um papel secundário as interações sociais. O quarto fator, destacado pela autora, está relacionado ao papel da propaganda neste cenário, visto que as campanhas de marketing vieram difundir amplamente o consumo dos brinquedos industrializados.

As transformações do brincar descritas por Friedmann (1992), Marcelino (1986), Postman (1999), e Arbex; Tognoli (1996), dentre tantos outros autores, foram construídas ao longo do tempo, apresentando portanto, um caráter histórico que não pode ser negado ou mesmo ignorado, sob o risco de se desconsiderar todos os caminhos e processos que a humanidade trilhou até esse ponto. Por isso, precisamos considerar que:

Se antigamente os jovens se excitavam com brincadeiras de rua, como apertar a campainha das casas para em seguida fugir de proprietários irados, ou invadir o quintal alheio para roubar goiabas, hoje eles se envolvem em batalhas virtuais e solitárias com seres extraterrestres, com bandidos ou poderosíssimos exércitos inimigos. Mesmo as crianças em idade de manipular *vídeo game* (sic) já não mais experimentam o mundo dos contos de fadas, das fábulas contadas pelos pais. Agora, quando não assistem à televisão, estão às voltas com jogos de monstros, que elas têm o poder de aniquilar mediante a pressão de um botão do computador. (ARBEX; TOGNOLI, 1996, p. 41)

Em face das inovações tecnológicas, o brincar adquiriu novas nuances no mundo contemporâneo, inaugurando com os jogos eletrônicos as fronteiras do virtual, espaço este que desafia uma série de reflexões no sentido de se observar as extensões de seus efeitos, tanto na vida adulta quanto para a infância, que através dos “games” experimenta seus limites, “o problema do crescimento das crianças na sociedade contemporânea, sobrevém do fato de que o desenvolvimento social, as interações sociais da criança com o adulto e entre as próprias crianças, estão seriamente ameaçados pelo avanço tecnológico” (FRIEDMANN, 1992, p. 25).

Frente o “brincar virtualizado” dos jogos eletrônicos, muitos educadores preferem se calar, a revelar suas idéias antes de vislumbrar um horizonte mais definido e seguro, tal atitude não reflete a ação dos professores que

convidamos para este diálogo. Os professores que aceitaram nosso convite vieram partilhar conosco algumas de suas reflexões acerca das profundas transformações no brincar.

A professora das 4^a séries A (manhã) e D (tarde), M.N., de 32 anos, quando expõe sua visão sobre as transformações do brincar, vê na criança um ser humano solitário que até se encanta pelas brincadeiras em grupo, mas ainda sente-se mais atraída pela solidão dos jogos eletrônicos, chamando atenção para o fato de que “na modernidade a criança está mais só em seus momentos lúdicos”⁷.

Eu percebo assim, comparando com a minha época, que muitos dos brinquedos que a gente tinha antigamente, eles até se interessam, mas o interesse maior deles é por brincadeiras individuais. Só ele com o joguinho eletrônico, ele com aquele gameboy, ele em casa com o computador ou ele em casa com o videogame, aí quando ele vem na escola e vê outras crianças brincando. Ele vê uma coisa totalmente diferente e isso chama a atenção deles. [...] Eles têm mais contato com esses jogos coletivos na escola. Em casa ficam na televisão, é no computador, no joguinho eletrônico, com o carrinho eletrônico. Tudo que eles têm agora é mais moderno, moderno, mas não tem mais aquela brincadeira coletiva. Quando ele está brincando com outro está aprendendo a dividir, está aprendendo a perder, saber perder, saber ganhar, conviver com o outro. Então eu percebo, eles têm falta de conviver com o outro, eles brincam, mas eles brincam sozinhos (M. N., de 32 anos, professora das 4^a séries A e D).

A esse respeito Gómez (1997, p. 62), esclarece: “a diversão é cada vez mais uma **monodiversão**, e que está relacionada de uma ou de outra maneira com a videotecnologia” (grifo do autor). M.N., nas suas reflexões acerca dos brinquedos eletrônicos, enquanto produtos de uma modernidade, reconhece e descreve algo do caráter histórico das transformações do brincar, indicando uma tendência ao isolamento, característica da sociedade atual que busca através da máquina o encontro com um outro “virtualizado”.

⁷ Optamos por transcrever a fala dos professores em itálico para distingui-las dos autores citados.

Observamos a partir do diálogo com a professora M.N. que o desenvolvimento dos jogos eletrônicos, cada vez mais sofisticados, está de certa forma, delineando uma ruptura entre diferentes gerações, que se acentua mais entre os sujeitos professorais que não se reconhecem frente às brincadeiras virtualizadas.

A extensão dessa distância pode ser percebida, também na fala da professora das 4ª série B (manhã) e C (tarde), M.I., de 52 anos que de alguma forma, demonstra e manifesta ressentimento em relação a isso:

Na minha opinião a criança não sabe brincar mais, ela não está criativa, ela não inventa brincadeiras. Até algumas décadas atrás o meu filho, por exemplo, que tem 21 anos, construía os brinquedos para brincar. Ele já brincava construindo. Hoje em dia não! Hoje em dia tem muita coisa pronta e isso acaba refletindo até na aprendizagem da criança que quer tudo pronto. E você não pode estar puxando porque ela acha que você está brava e não é nada disso, sabe? É tudo pronto, computador, tem tudo muito pronto, jogos de videogame, brinquedo tem que faz tudo, piroteia, fala, faz xixi, faz tudo! Então a criança não brinca, não vive mais assim o lúdico mesmo, ela tem assim outros tipos de brincadeiras (M.I., 52 anos, professora das 4ª séries B e C).

Vemos na fala desta professora, a mãe que tece comparações entre a infância de seu filho e a de seus alunos, enquanto analisa as mudanças que observa ao longo do tempo. A esse respeito Friedmann (1992, p. 26) esclarece:

Cada geração de crianças transforma brincadeiras antigas, ao mesmo tempo que cria as suas próprias, específicas. Assim, usando o antigo e o novo, cada geração tem suas próprias características e padrões de sensibilidade. Na sociedade infantil, a atividade lúdica é a forma através da qual essa sensibilidade e potencial são liberados e modelados, o que outorga à mesma um papel importante nas realizações culturais e sociais.

A ruptura e o estranhamento que os brinquedos tecnológicos têm provocado entre as diferentes gerações marcam o processo de mudanças que se

intensificaram nos últimos 30 anos, conforme nos assinalam Martin-Barbero; Rey (2001) quando falam dos jovens da América Latina:

O mal-estar na cultura da modernidade, que as gerações dos mais jovens da América latina expressam, sua empatia cognitiva e expressiva com as linguagens do vídeo e do computador, enlaça com o estouro das fronteiras espaciais e sociais que a televisão introduz na escola, *des-localizando* os saberes e *des-legitimando* suas segmentações (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p. 59 – grifos do autor).

Neste cenário, o professor muitas vezes tem que lidar com um sentimento de impotência, que se agiganta diante de seus alunos quando esses recusam o convite para a brincadeira proposta. É o que constatamos neste fragmento de natureza dialógica:

Então quando você inventa uma coisa diferente, tem atividades extras no pátio, na quadra e tal, logo você vê a criança falando “Ah, já brinquei, já enjoiei”. Então, quer dizer, nem foi lá na brincadeira, entende? Você está batendo corda, pulando amarelinha. Pula amarelinha com a criança e às vezes, não resolve nada. Ela não se fixa por muito tempo naquela brincadeira, ela enjoa logo (M.I., 52 anos, professora das 4ª séries B e C).

A manifestação desta educadora denota um profundo desencontro entre as brincadeiras propostas pelos professores e as que são desejadas pelos alunos. Sua fala expressa um certo ressentimento pela renúncia dos alunos em participar dos jogos da sua infância.

M.I. demonstra estar empenhada em lidar com o desinteresse dos alunos, e isso, certamente se torna um tanto penoso em face das nuances que este desencontro provoca. Quando M.I. atribui à criança a responsabilidade pelas transformações do brincar, empiricamente deixa de considerar as contingências histórico-sociais que moveram os pilares da nossa sociedade. Assim, a criança

assume na sua expressão os contornos de um ser exigente e pouco receptivo. O brincar humano contém em sua natureza as marcas do simbólico, do conotativo e por essa razão:

Parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a em trabalho. Resulta daí um paradoxo que pode levar os próprios defensores da pedagogia do brinquedo a traírem seus próprios fins, quando o adulto se julga autorizado a impor atividades, por ele consideradas prazerosas. Os 'convites' para participar de uma 'brincadeira' são freqüentemente convocações que não prevêem a recusa (DANTAS, 1998, p.111-112).

Dantas (1998, p. 112), destaca em seu texto que a “liberdade da criança não implica na demissão do adulto”, nem tampouco opera um movimento de se afastar da atividade dos professores toda e qualquer forma de imposição, uma vez que, o que pretende é que o equilíbrio prevaleça e que venha das atividades propostas pelos educadores uma nova compreensão, ainda que sua vivência do lúdico tenha sido permeada por outros elementos.

A professora da 3ª série C, D.E.N. de 39 anos, enquanto nos fala informalmente de sua infância no sítio dos pais, relembra com carinho as bonecas de milho e de abóbora que a acompanhavam nas suas brincadeiras. Mesmo visivelmente cansada, deixa transparecer um sorriso ao se lembrar do cuidado com que seu pai desenhava um rosto infantil nas suas bonecas, colhidas na horta da família. Seu vivido nos reporta a Kenski (2001) quando descreve:

O professor [...] em um mundo que “pensa para frente”, sempre em busca do mais novo, o mais veloz, o mais avançado – funciona também como a pessoa que leva as novas gerações a recuperar o passado, a discutir suas origens, histórias, sua memória social, a identificar avanços e recuos nas ciências, nos saberes e no processo civilizatório, a aprender com o passado e a respeitá-lo como construção socialmente tão importante

quanto o momento presente e as projeções de sentido das coisas consideradas pontualmente importantes no presente e suas variações em outras épocas, a estabelecer relações entre tudo o que veio antes e o que virá (em termos de construções científicas e sociais), a identificar processos e descobertas que colocam esses saberes e práticas em permanente discussão (KENSKI, 2001, p. 99).

Neste sentido, D.E.N. avalia a emergência dos jogos eletrônicos como uma “*tendência geral da nossa sociedade*” que, na sua opinião, “*não permite mais que as crianças brinquem na rua com a mesma tranqüilidade*” que ela experimentou na sua infância. Ainda que esta professora considere as brincadeiras de seu tempo melhores, por serem desenvolvidas em grupo, parece não nutrir qualquer preconceito em relação aos avanços tecnológicos, pois, a exemplo de seus alunos se diverte no campo virtual com alguns jogos eletrônicos.

O discurso da professora D.E.N., mais conciliador, reflete uma consciência individual que vai se formando na convivência com os alunos e a partir das experiências de sua infância. O novo espaço dos brinquedos, agora virtualizados nas telas que servem de cenário para os jogos eletrônicos, já configura um elemento aceito em seu universo sócio-cultural, sem tantos “dramas internos”, D.E.N. se mostra menos resistente ao universo dos alunos.

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que estes dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se (BAKHTIN, 2004, p. 35 – grifos do autor).

Assim, o discurso, da professora D.E.N. nos indica o que Bakhtin (2004) postula sobre um contexto, ainda que escolar, com sua influência sobre o pensamento, contemplando por meio da análise do discurso a possibilidade das

relações entre professores e alunos ocorrer de forma dialógica, com momentos em que ora o professor ensina, ora aprende, num movimento contínuo em que ocorre uma troca de experiências por intermédio dos signos que repletos de sentidos aproximam os grupos, uma vez que, estão “socialmente organizados”.

Já, a professora da 3ª série D, A.C.R. de 38 anos, limita-se a destacar a preferência das crianças pelos jogos eletrônicos, em especial pelos meninos, que ao final das aulas trocam CDs de “games” enquanto comentam suas façanhas no universo digital.

Em um outro extremo, a professora de inglês das 3ª e 4ª séries, K.N. de 29 anos menciona primeiro a visão pedagógica das brincadeiras que na sua percepção: *“dentro das teorias mais tradicionais não tinham seu valor pedagógico reconhecido”*.

Antes o lúdico não tinha significado dentro da Educação, hoje nós já aproveitamos essa parte lúdica para transmitir conhecimento, para trocar informações. Então você percebe mesmo a função do lúdico dentro da Educação. Eu não acho que antigamente tinha-se essa noção, principalmente com o método tradicional (K.N., 29 anos, professora de inglês das turmas de 3ª e 4ª séries).

Vemos que diferente das demais professoras K.N. não trouxe suas experiências com a ludicidade, definindo as transformações do brincar a partir de uma visão acadêmica das teorias sobre o “lúdico”. Dessa forma, retomamos a questão sobre as transformações que percebe cotidianamente no brincar, logo ela nos fala do interesse dos alunos pelos jogos eletrônicos, *“muitas vezes na minha disciplina eles querem tirar dúvida de vocabulário do que eles estão vendo em casa nos jogos e que eles não conseguem ainda ter acesso porque estão defasados em*

alguma coisa de vocabulário" (K.N., 29 anos, professora de inglês das turmas de 3ª e 4ª séries).

Constatamos assim, que essa professora revela uma atenção especial dos alunos para suas aulas no sentido de descobrir o significado dos termos mais comuns no universo dos "games", cujo idioma predominante é o inglês. K.N. assinala que o interesse por jogos com termos mais voltados para a ação e violência é maior entre os meninos que, trazem para o diálogo com a professora, o relato de suas proezas no universo virtual.

Já a professora de Educação Física das 3ª e 4ª séries, M.A. de 39 anos, observa as mudanças que ocorreram no brincar pela forma com que seus filhos jogam, nos conta que nas suas aulas "*não é muito comum surgir esse assunto*", mas relata que já teve que pedir a um menino que guardasse o "gameboy" para não atrapalhar a aula.

Vemos que a professora de música da escola, M.O. de 25 anos, que também leciona para as turmas de 3ª e 4ª séries destaca as mudanças no brincar pelo interesse que observa nas crianças, que acredita "*estão mais voltados para os brinquedos eletrônicos*".

Hoje as crianças, na verdade, elas... (pausa) Eu vejo assim, elas têm os seus próprios brinquedos. Com a tecnologia que temos hoje, elas já não se interessam tanto pelas coisinhas simples como nós nos interessávamos antigamente, né? Tem criança que diante de um barquinho de papel vai se interessar, vai brincar com ele, mas tem criança que com certeza vai se interessar muito mais por um barquinho com controle remoto, vai colocar na água, vai brincar muito mais do que com aquele barquinho de papel que você vai colocar ali. Essa é a diferença que eu percebo hoje (M.O., 25 anos, professora de música das turmas de 3ª e 4ª séries).

Mais habituado ao universo dos jogos, o professor de xadrez da escola, J.O. de 39 anos, mencionou nem se recordar das brincadeiras que tinha na infância para falar das transformações do brincar, expressando apenas que na escola onde estudou não tinha aulas de xadrez. Contudo J.O., mostrou estar atento às possibilidades que os “games” oferecem às crianças:

“essa criançada de hoje joga muito videogame. Estão muito mais rápidos que antigamente. Antigamente quando você queria brincar com seus irmãos e com seus pais. (pausa) Ninguém tinha paciência, hoje as crianças não dependem de ninguém. Elas vão lá e jogam” (J.O., de 39 anos, professor de xadrez das turmas de 3ª e 4ª séries).

Consideramos que com as transformações do brincar, o jogo está se deslocando para o campo do virtual, espaço marcado pelos avanços tecnológicos, que testemunhamos na contemporaneidade.

Constatamos, assim, que os professores entrevistados estão atentos às mudanças que se processaram ao longo do tempo no brincar, e se mostram preocupados com o envolvimento de seus alunos com os jogos eletrônicos. A virtualidade dessa brincadeira é vista com uma certa desconfiança e até preconceito por alguns professores que ainda não se renderam à sedução da máquina e cultivam um certo saudosismo pelas brincadeiras que conheceram na infância. Por isso, desenvolvem atividades com o interesse de resgatar algumas brincadeiras há tanto deixadas de lado em nome da “segurança” e do “conforto” que a tecnologia dos jogos eletrônicos oferece.

5.2 A INSERÇÃO DO PROFESSOR NO UNIVERSO TECNOLÓGICO

A passagem dos séculos me assombra.
Para onde irá correndo minha sombra
Nesse cavalo de eletricidade?!
Caminha, e a mim pergunto, na vertigem:
- Quem sou? Para onde vou? Qual minha origem?
E parece-me um sonho a realidade (ANJOS, 2005, p. 1).

Procuramos nesse momento descrever, por meio da fala dos professores, a forma como se relacionam com a tecnologia, esse “cavalo de eletricidade” de que nos fala o poeta Augusto dos Anjos, bem como do uso que fazem dos recursos que a modernidade oferece em diferentes momentos; seja no lazer, na pesquisa ou ainda na hora de preparar suas aulas, para traçar um perfil de sua inserção no universo digital. Pensamos ser importante que “tenhamos consciência de que o papel do professor e da escola, nesta nova sociedade, mudou” (KENSKI, 1996, p.131).

Segundo Kenski (1996) esta “nova sociedade” caracterizada por espaços externos à escola, representa possibilidades de experiências diferentes e socialmente adequadas à faixa etária e interesses do ser humano. Assim, entendemos que:

Fora da escola professores e alunos ouvem músicas e sons diversos em seus aparelhos; vêem televisão, assistem a filmes e shows. São pessoas comuns, são iguais, cidadãos. Através dos meios de comunicação recebem diversas informações: acontecimentos, teorias, novas tecnologias, descobertas científicas e históricas importantes (KENSKI, 1996, p. 134).

Mesmo partilhando esse universo informacional adultos e crianças ainda se assombram uns com os outros e se desafiam em uma disputa de saberes em um espaço menos convencional que o da sala de aula.

A Escola selecionada mantém um “site” na rede mundial de computadores, gerando matérias sobre as atividades desenvolvidas pelos seus educadores com detalhes que impressionam pela autonomia na produção de textos com imagens digitais, revelando uma qualidade semelhante ao trabalho dos profissionais do jornalismo.

Neste cenário o professor, muitas vezes, tem que lidar com a exposição de seu trabalho que será acompanhado pela comunidade que acessa o endereço eletrônico da escola. Assim, seu papel na mediação das novas tecnologias ganha novos contornos, uma vez que, sua imagem adentra o campo virtualizado das páginas “www”. E, se na conceituação de ensino de Morais (1986, p. 30) “ensinar é expor-se ao educando”, neste caso, o professor está exposto para um universo de pessoas muito maior.

Quando a professora M.N., de 32 anos responsável pelas 4^a séries A (manhã) e D (tarde), diz que utiliza muito o computador “*no sentido de estar procurando, buscando alguma coisa*”, destaca que sempre o faz com um “*fim pedagógico*”. Pessoalmente prefere não utilizar jogos eletrônicos, no entanto, quando quer aplicar esses recursos com suas turmas, busca o auxílio da Coordenadora Pedagógica ou do grupo “Escola 24 horas”, que traz muitas aulas prontas para a utilização do professor no laboratório de informática.

Enquanto isso, a professora M.I., de 52 anos que leciona para as 4^a séries B (manhã) e C (tarde), também não se deixa seduzir pelos encantos dos jogos eletrônicos, que utiliza no laboratório sempre com o interesse de aproveitar seu enredo para motivar a apresentação de algum conteúdo do programa, valendo-se também das indicações da Coordenadora Pedagógica do laboratório de informática e do sítio eletrônico “Escola 24 horas”.

A expressão destas professoras, M.N. e M.I., em um primeiro momento podem até indicar um certo desinteresse pela virtualidade dos “games”, o que as coloca numa condição de precisar da colaboração da Coordenadora Pedagógica do laboratório de informática para selecionar o jogo que vão utilizar com suas turmas. No entanto, vemos que sua jornada de trabalho excede a das demais professoras entrevistadas, o que as coloca em uma condição de maior desgaste físico e psicológico.

O discurso, neste caso, denota como estas professoras se distanciam do universo lúdico eletrônico, a enunciação – ato comunicativo dessas educadoras na condição de emissoras revela uma “orientação apreciativa” que para Bakhtin (2004, p. 135) denota uma “relação individual entre o locutor e o objeto do seu discurso”, o que, neste caso, evidencia que a relação dessas educadoras com a tecnologia ocorre com o objetivo único de promover a aprendizagem.

A análise do discurso, proposta por Bakhtin (2004), contribui para identificar um comportamento de resistência ao ambiente moderno do jogo

eletrônico. Mesmo nos jogos ditos “tradicionais”, o adulto tem a tendência de se colocar “de fora” e olhar com reprovação determinados comportamentos assumidos pelas crianças. Em relação ao jogo eletrônico, que não foi o campo do brinquedo destas professoras, esse distanciamento se apresenta mais acentuado, gerando inclusive uma dificuldade para explorar ainda mais os recursos que oferecem.

A fala professoral, neste caso, revela “um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social” (BAKHTIN, 2004, p.117). O território social, a vivência das professoras N.K. e M.I. aparece, portanto, no momento de fala, reforçando o conceito bakhtiniano de que a fala é determinada socialmente, e não é criação única do sujeito, pelo contrário, é construída no interior das relações sociais e contém elementos do contexto social.

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social (BAKHTIN, 2004, p.121)

Podemos observar que Bakhtin (2004) concebe o discurso humano como produzido socialmente, como reflexo da atuação social do indivíduo, sendo que a estrutura da enunciação só pode ser sociológica, forjada na convivência e construída primeiramente no mundo exterior ao indivíduo para depois ser internalizada.

A expressão da professora da 3ª série C, D.E.N., de 39 anos, demonstra mais envolvimento com a ludicidade eletrônica:

“utilizo assim quando eu vou jogar para ver se dá certo para as crianças, ou às vezes para me distrair, com o ‘paciência’ mesmo! Às vezes, estou cansada de fazer alguma coisa, daí eu abro ali no computador e jogo. Mas é mais de ‘paciência’ que eu jogo” (D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C).

D.E.N. está mais próxima dos jogos virtuais quando se exercita no jogo “paciência” que possibilita a expressão de sua ludicidade, da qual faz uso em um momento de descontração. Santos (1997, p. 14) destaca que:

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa. A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

Neste caso, D.E.N. está entre os adultos que mais se adaptam à tecnologia, de acordo com Green; Bigum (1995, p. 235): “Para a maioria dos adultos, a ecologia digital na qual agora nos encontramos desenvolveu-se ao redor de nós e nós nos adaptamos a ela, alguns mais prontamente que outros”.

Segundo a professora da 3ª série D, A.C.R., de 38 anos, quando o assunto é o jogo eletrônico diz *“gosto mesmo é de acompanhar as façanhas do meu filho nos games”*. Sobre sua participação neste universo tecnológico, mais especificamente no computador diz: *“uso mais como fonte de pesquisa, para visitar o site da escola. Alguma coisa assim, que a gente faz durante as aulas, e é colocado*

no site do colégio. Gosto de ver também o que os outros colegas estão fazendo" (A.C.R., de 38 anos, professora da 3ª série D).

Vemos que este contexto educacional caracterizado como moderno exige do professor uma atuação extremamente pontual, pois além de possibilitar a mediação da tecnologia e dos conteúdos com seus alunos, ainda precisa gerar material sobre sua atuação para o "site" da escola, contribuindo assim, com a imagem que esta Instituição mantém na comunidade. Neste cenário educacional:

O professor é um comunicador, um formador de opiniões, hábitos e atitudes. No convívio regular com seus alunos, ele orienta e identifica o caminho a ser seguido. Ele faz escolhas que se refletem em seus aprendizes. Mesmo nas situações educacionais mais restritas, quando do cumprimento de programas fechados – sem margens para interações mais democráticas e trabalho cooperativo – a forma como ele *ensina* (ou seja, tece mediações entre o conhecimento a ser trabalhado, suas posições diante desse conhecimento e as especificidades dos seus alunos) define valores (KENSKI, 2001, p.101).

Já o professor de xadrez, J.O. de 39 anos, ressalta sua preferência pelos jogos eletrônicos em rede, o que indica uma afinidade maior com a ludicidade no espaço virtual *"eu gosto de brincar no computador, tem uns programas que eu adoro jogar. [...] Eu gosto de um jogo que a gente brinca em rede, mas isso em particular"*.

Este professor além de carregar um "notebook", indica vários endereços na rede mundial de computadores, onde seus alunos podem pesquisar alguns lances do xadrez. Além da professora D.E.N., foi o único entrevistado que se destacou por utilizar o jogo eletrônico para sua diversão. Nessa direção, Santos (1997, p.14) enfatiza o "adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é

importante o resgate desta ludicidade, a fim de que se possa transpor esta experiência para o campo da educação, isto é, a presença do jogo”. J.O. demonstrou estar preocupado com a diversão de seus alunos:

Eu trabalho o lazer, o tal do lúdico, a brincadeira, porque primeiro eles precisam gostar para depois existir alguma coisa. Aqui no colégio nós não temos seleções, temos os alunos que participam das seleções, são campeões paranaenses, colegiais, estaduais. No último campeonato do ano passado eles foram 2º ou 3º lugar do Paraná. Então, têm crianças que eu trabalho mais, visando a parte técnica para competições, mas 90% é lazer e brincadeira. Tanto que a minha aula, que tem a duração de 50 minutos, eu trabalho com regras, limites, indicações de movimentos, em 20 minutos, para sobrar tempo para eles poderem brincar, jogar, se divertirem (J.O., 39 anos, professor de xadrez das turmas de 3ª e 4ª séries).

No que se refere à professora de inglês K.N., de 29 anos, procura estar sempre informada das novidades na área de jogos para o ensino da língua inglesa e desenvolve pesquisas na “internet” para o seu trabalho de dissertação. Ela utiliza os jogos eletrônicos apenas para trabalhar algum conteúdo na sua disciplina, assim, justifica:

“Então sempre, na medida do possível, dentro do horário disponível que eu tenho para estar trabalhando os conteúdos eu procuro sempre anexar, ter assim envolvimento dos jogos fornecidos pela internet, dentro dos conteúdos ligados, trabalhando um pouquinho de interdisciplinaridade. (pausa) Porque a gente trabalha sempre a língua inglesa em função de alguma coisa e não ela por si só” (K.N., de 29 anos, professora de inglês das turmas de 3ª e 4ª séries).

Já a professora de educação física, M.A. de 39 anos, não utiliza os jogos eletrônicos, nem para o seu lazer, nem com as turmas de 3ª e 4ª séries, pois considera fundamental “que eles tenham na escola um trabalho mais voltado para seu desenvolvimento corporal”. Como leciona também na educação infantil, utiliza

no laboratório de informática “*alguns joguinhos para desenvolver a percepção das cores, dos objetos e dos sons*”.

A professora de música, M.O., de 25 anos, assume não ter com os jogos eletrônicos “*nem muito tempo, nem muita afinidade*”, mas recorda: “*Eu lembro de um jogo de memória, o “Genius”, eu lembro que eu mesma usei muito, é um tipo de jogo que eu acho muito interessante, porque a criança grava a seqüência e treina a memória*”.

Nesta Escola, observamos que o envolvimento dos professores com os jogos eletrônicos vem apenas confirmar que, na maioria das vezes, eles não se deixam capturar facilmente por estas inovações do brincar, o que confirma o estranhamento com que observam os jogos de seus alunos no computador. Kenski (1996, p. 132) destaca:

Na verdade, somos todos da geração alfabética – da aprendizagem por meio do texto escrito, da leitura do livro, do artigo. Somos analfabetos para a leitura das imagens, dos sons. Queremos e valorizamos apenas um segmento do conhecimento: aquele que vem através da palavra oral ou, mais ainda, escrita. Transformamos tudo em texto: palestras, músicas, fotos, gráficos. Precisamos de legendas para “ver” uma fotografia em um jornal ou revista. Precisamos da letra para “sentir” uma música. Precisamos da palavra dita ou escrita para mostrar nosso sentimento, nossa sensibilidade, nosso amor.

Dessa forma, os professores que revelaram se divertir com os “games”, utilizam jogos eletrônicos com poucos atrativos em termos de simulação, movimento e recursos gráficos, assim, o jogo “paciência”, mencionado por D.E.N., apenas adaptou para a tela o tradicional jogo de organizar cartas. Já o jogo de xadrez, mencionado por J.O., ainda que envolva uma tecnologia mais avançada por

ser disputado em rede, concentra as mesmas virtudes do tradicional xadrez, sem os enredos violentos ou a imersão provocada pelos jogos desenvolvidos para gerar disputas na tela com mais de 4 horas de duração.

Vemos que os professores não estão imersos nos mesmos espaços lúdicos da garotada “dita” moderna, que costuma arrastar seus pais para as “lan houses”. Por isso, nem sempre conseguem entender porque seus alunos têm dificuldade para se desvencilhar dos jogos eletrônicos que, normalmente envolvem um enredo mais elaborado, com uma carga maior de simulação e aventura que jogos mais tradicionais como paciência e xadrez, adaptados para o computador.

Cada professor entrevistado mostrou uma forma diferente de se relacionar com as transformações do brincar que culminaram com a emergência dos jogos eletrônicos, alguns se mostrando mais ressentidos, enquanto outros demonstravam uma integração maior com essa tecnologia, por se permitirem experimentar alguns “games”, até mesmo com o interesse de utilizá-los posteriormente com seus alunos.

Observamos que esses professores demonstram ter um compromisso sério com a educação, mesmo em se tratando da ludicidade na tela do computador, uma vez que, relatam conhecer a maioria dos jogos pedagógicos empregados nas suas disciplinas, fazendo um estudo cuidadoso das possibilidades que cada título reserva. Assim, estão sempre associando os jogos eletrônicos no laboratório de informática a algum conteúdo que planejam trabalhar por meio desse brincar virtualizado. O uso que os professores fazem do computador, como máquina

expoente das novas tecnologias, também surge mais relacionado à pesquisa e preparação de suas aulas.

5.3 O PROFESSOR COMO AGENTE MEDIADOR DE NOVAS TECNOLOGIAS

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDR, 1979, p. 223).

Verificamos que a ação dos professores como representantes do mundo adulto para as crianças envolve um processo contínuo de mediação dos saberes historicamente construídos. Nas entrevistas com os professores vimos como estes pensam sua prática e como fazem a mediação, em especial, as novas tecnologias implementadas na escola, no laboratório de informática que concentra o que há de mais moderno na eletrônica, tanto nos “softwares” educativos, quanto nas assessorias pedagógicas “on line”, com material específico para utilizarem durante as aulas no computador.

Como assinala Carneiro (2002), o computador muitas vezes é tido como um ambiente motivador da aprendizagem pelo caráter lúdico que empresta à Educação. Assim, nas observações era comum testemunharmos a empolgação dos alunos quando a aula era no laboratório de informática.

[...] a implantação de computadores em uma escola altera diversos aspectos em seu interior, por menor que seja sua utilização. A própria

adaptação do espaço físico, os imprevistos técnicos, a curiosidade dos alunos, sem falar nas transformações, quando se utiliza este recurso em sala de aula, parecem provocar alterações, adaptações, medos e incertezas, podendo deixar esse ambiente mais imprevisível, mais dinâmico, provocando questões como, por exemplo, o valor da ludicidade no ato de aprender (CARNEIRO, 2002, p. 53).

Contudo, vimos também que a utilização do computador quando era realizada de modo semelhante ao livro didático, com os alunos se revezando na difícil leitura da tela em voz alta, o professor tinha dificuldades para lidar com o desinteresse de sua turma. A esse respeito Kenski (2001, p. 102 – grifos da autora) argumenta “gostar ou não de uma determinada disciplina ou matéria muitas vezes tem origem na relação do aluno com professores que *comunicavam* junto com a informação o seu entusiasmo ou desencanto com o tema”. Dessa forma:

O professor quando *ensina* não apresenta apenas informação. Ele *seduz* com a informação. Cria um clima favorável ou não a partir da maneira como apresenta e desenvolve o tema com seus alunos. Através das mais diversas práticas e linguagens comunicativas, o professor reinterpreta os dados da informação e os transforma em *mensagem*, que vai ser recebida e recodificada diferenciada e individualmente pelos alunos (KENSKI, 2001, p. 102 – grifos da autora).

A mediação do professor descrita por Kenski (2001) aproxima-se dos constructos da Teoria da Comunicação, enfatizando seu papel como um educador, tal como o vemos em Schaun (2002, p. 81 – grifos do autor) que descreve os professores como “indivíduos que acreditam na mediação da comunicação *com e para* a educação”. Assim, a comunicação:

[...] é fator prioritário para o processo educativo e a mediação dos dois campos deve ser compreendida enquanto construção de valores éticos e estéticos. Aprender é um processo também coletivo, respeitando-se as diferenças e valorizando a criação, produção e alimentação de projetos geradores de transformação social (SCHAUN, 2002, p. 83).

Nessa perspectiva o professor é convidado a lidar com a tecnologia de forma inovadora, criando condições para que seus alunos possam transitar por estes meios que já fazem parte de suas vidas. A interferência mediadora do professor permite que as crianças sejam orientadas nesta virtualidade onde o jogo eletrônico, pedagógico ou não, se constitui apenas como mais um elemento dos recursos que a tecnologia pode oferecer. Desse modo,

[...] o professor é capaz de realizar *interações e intercâmbios* entre linguagens, espaços, tempos e conhecimentos (pontes temporais, sociais, tecnológicas) diferenciados. Cria também pontes entre os estudantes que têm acesso ilimitado aos mais avançados equipamentos e tecnologias e os que dependem exclusivamente do espaço escolar para ingressar e vivenciar experiências nestas novas dimensões de ensino (KENSKI, 2001, p. 97).

O professor, nesse sentido, precisa refletir com seriedade sobre as novas atribuições que estão sendo exigidas na sua prática, uma vez que, quando considera por amostragem que a maioria dos alunos tem em sua casa acesso a estas tecnologias acaba excluindo, ao invés de integrar, os estudantes que não compartilham deste universo digital.

Durante as observações que realizamos no laboratório de informática vimos como o professor de xadrez convidava os alunos para um torneio. J.O. se aproximava dos alunos com uma carta de autorização, que deveria retornar assinada pelos pais da criança. No entanto, antes de entregar o papel perguntava se o aluno tinha computador em casa, se a resposta fosse não, este ficava sem o “convite”. J.O. justifica:

Eu sempre levo o notebook em todas as partidas que eles jogam fora, nós usamos um programinha de xadrez para melhorar o nível deles. Nós temos

um programinha de xadrez que é muito bom. Ele atualiza as posições para nós, não jogamos contra o computador, nós não fazemos isso. Nós usamos o computador para buscar dados (J.O., de 39 anos, professor de xadrez das 3ª e 4ª séries).

Assim, quando as crianças abordadas não tinham computador, mas insistiam em participar do torneio, este educador fazia a seguinte recomendação “*primeiro você precisa melhorar seu desempenho nas disciplinas*” (J.O., 39 anos, professor de xadrez das 3ª e 4ª séries), fator que seguramente não estava expresso no convite inicial, mas que se justifica pelo uso ostensivo do computador para a análise dos lances de cada partida. Dessa forma, o aluno por não possuir computador era excluído momentaneamente do torneio de xadrez, jogo tradicionalmente de tabuleiro.

Por sua vez, a mediação estabelecida pela professora da 3ª série C, D.E.N. de 39 anos, frente às novas tecnologias envolve a tarefa de orientar as pesquisas dos alunos no universo da rede mundial de computadores:

A gente indica muitos sites para pesquisa, sites da revista, por exemplo, Recreio que têm muitos exemplos para eles e têm jogos. A gente explica para eles que tem jogos, nossos materiais também trazem um CD-Rom que aponta sites para os professores e para os alunos. Eles usam bastante, às vezes, a gente leva lá no laboratório de informática para ensinar a fazer pesquisa no site, senão eles ficam buscando em sites diferentes e, às vezes, não têm a idéia principal, do que eles precisam saber para a idade deles. Então, a gente dá sempre a referência (D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C).

Observamos que esta professora tem um cuidado ao orientar a pesquisa, indicando os endereços eletrônicos mais adequados à faixa etária de sua turma. Ela ainda ressalta e destaca para o seu aluno de que forma deve buscar a informação para se ater à idéia principal de cada tema, assim sintetiza em sua ação

a visão de educador que Morais (1986, p.58) nos apresenta: “Imagino que o trabalho do professor deva ser semelhante a isto. Ele precisa saber ensinar o aluno a não precisar dele em todos os momentos; precisa saber sair de cena sem sair do espetáculo”.

Já a professora da 3ª série D, A.C.R., 38 anos, costuma “acessar” as aulas prontas dos “sites” especializados para trabalhar com seus alunos, mas relata com alegria a experiência de uma aula que teve a oportunidade de desenvolver em conjunto com outras professoras:

É muito comum o professor ir lá e pegar uma aula pronta. Mas teve um ano que nós montamos a aula de acordo, da forma como nós queríamos, depois nós levamos os alunos no laboratório para vivenciarem a aula. Então foi muito gratificante, para mim e para as outras professoras. E nós observamos bastante interesse por parte dos alunos. Estava bem dentro daquilo que eles queriam (A.C.R., 38 anos, professora da 3ª série D).

Vemos que A.C.R., quando experimenta a satisfação com o resultado de uma aula elaborada em conjunto com outras professoras reflete sobre a prática de adotar sempre as aulas prontas que as franquias de ensino comercializam, seja através de sistemas apostilados ou de assessorias “on line”. A esse respeito Postman (2002, p. 115) alerta:

Os manuais, me parece, são inimigos da educação, instrumentos para promover o dogmatismo e o aprendizado superficial. Podem poupar ao professor algum aborrecimento, mas o aborrecimento que infligem à mente dos alunos é uma peste e uma maldição. Uma ocasião eu estava expondo esse argumento diante de um grupo de professores quando um deles perguntou: “Mas se eliminássemos os manuais, o que os substituiria?”. Minha resposta – mais uma vez sem pretender fazer piada – foi esta: “Quando a vacina de Jonas Salk eliminou a pólio, por acaso alguém perguntou: Mas o que irá substituí-la?”

Postman (2002), depois de argumentar contra a utilização de manuais “prontos” na educação, sugere que seu abandono traria grandes benefícios tanto para os professores que muitas se apóiam demais na praticidade das aulas já preparadas, “enlatadas” e dos alunos que veriam uma atuação mais livre do professor, que luta com o pouco espaço de tempo para suas questões, em razão da programação rigidamente estruturada nas reuniões semanais de planejamento, que não raro deixam de considerar a dinâmica de sala de aula.

Nas observações que realizamos era comum ver as professoras “inquietas” com tantas tarefas para cumprir, esta situação acabou provocando a emergência de um pacto semelhante entre as professoras das 3ª séries C e D e de seus respectivos alunos que, de acordo com A.C.R., acordaram o seguinte: *“combinei com os alunos que sempre que até o final da aula conseguisse trabalhar o conteúdo eles poderiam conversar livremente por 10 minutos”*. Assim, era comum um pouco antes do término da aula, observarmos tanto a turma da 3ª série C, quanto a da 3ª série D se confraternizando, na troca até mesmo de figurinhas proibidas no recreio (Pokémon, Yu-Gi-Oh), e de jogos em cartuchos ou CDs, como em um pátio regido apenas pelas regras da boa convivência.

Com as professoras das 4ª séries a estratégia seguia cursos diferentes. Enquanto a professora M.I. criou o recurso do “cochicho” entre seus alunos, a professora M.N. tinha dificuldades para conseguir a colaboração dos seus. A estratégia do “cochicho” desenvolvida pela professora M.I. além de promover trocas significativas entre os alunos permitia que o silêncio e a ordem fossem mantidos para o benefício do aprendizado de todos:

Você tem que trabalhar muito o grupo, muito assim, no sentido do que a sala de aula é um espaço para a participação de todos. Não tenho nada a reclamar, nesse momento, das minhas turmas, está uma beleza. Você pode trabalhar de dupla, de trio. Estava fazendo uma atividade outro dia e disse “dois minutos para vocês fazerem um cochicho dessa pergunta”. Faço isso quando vejo que está tudo encrocado, sabe? A atividade não vai? Não rende? Então vão para o cochicho. E é muito bonito, pois você vê que eles estão comentando mesmo aquilo, sabe? São dois minutos e nada mais, eles já sabem o meu jeito de trabalhar, voltam e tiram uma idéia, trocam uma idéia, voltam e vão colocar a resposta. Então essa troca, assim, vejo que eles precisam porque não é só o que eu digo que deve valer, na minha opinião. Posso estar errada sobre isso, mas na minha opinião é válida a troca de idéias que eles têm com os colegas (M.I., 52 anos, professora das 4ª séries B e C).

Na sala de aula e no laboratório de informática pudemos observar a eficiência da técnica em ação, o “cochicho” era trocado ao “*pé do ouvido*” do colega com um sabor de segredo, com a alegria de “*trocar uma idéia*” e repartir o conhecimento. Dessa forma:

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção. Não nos estamos referindo a uma sala de aula onde cada um faz o que quer, mas onde o professor seja o articulador dos conhecimentos e todos se tornem parceiros de uma grande construção, pois ao valorizarmos as parcerias estamos mobilizando a classe para pensar conjuntamente e não esperar que uma única pessoa tenha todas as respostas para tudo (MARTINS, 2002, p.116).

Enquanto a professora M.I. utilizava a técnica do “cochicho”, a professora M.N. simplesmente desafiava seus alunos dizendo “*me abusem, me abusem*” quando infringiam a regra do silêncio. Para o desapontamento dessa professora seus alunos seguiam sua “ordem” à “risca”, dispersando a aula em conversas e atividades “extras” como fazer circular pela sala bilhetinhos, brinquedos,

chaveiros e estojos. Sem dúvida sua aula permitia que a ludicidade viesse à tona numa explosão de alegria e confusão.

Já no laboratório de informática, notamos que em algumas situações de aula M.N. tornava aborrecido até mesmo o uso do computador, pois exigia da turma a leitura da tela do micro em voz alta, para acompanhar o ritmo dos alunos, controlando assim, o avanço das páginas na “Internet”.

Na escola, território em que supostamente predomina a leitura e a escrita, a oralidade nunca foi apartada. É através da voz e dos gestos do professor que os alunos são encaminhados na compreensão e análise dos saberes existentes nos textos, nos livros, nos sites e *CD-Roms*. A forma oral de transmissão das informações faz recortes, seleciona, valoriza e reinterpreta a suposta objetividade do texto (KENSKI, 2001, p. 101).

Quando as conversas paralelas abafavam o som da leitura dos colegas essa professora ameaçava os alunos dispersos com o retorno para a sala de aula, a fim de conseguir deles a cooperação necessária para avançar no conteúdo. Sua preocupação com o ritmo do aprendizado era evidente, até mesmo pelas questões que nos trazia: “*A outra turma está muito mais adiantada?*” Contudo, observamos que M.N. não estava defasada no cumprimento do programa, tanto que a sincronia entre as duas professoras das 4^a séries era quase perfeita, pois uma aula parecia ser a continuação precisa da anterior.

Já M.A., 25 anos, professora de Educação Física, não desenvolve atividades no laboratório de informática com as turmas de 3^a e 4^a séries, pois prioriza no seu trabalho o desenvolvimento físico dos alunos. Por outro lado, M.O., 25 anos, professora de música, destaca as experiências que tem tido com o uso do laboratório de informática na escola:

Olha, eles adoram. Eles adoram ir à informática. Mexer com o computador é com eles mesmos! E na música costumo levar também para fazer pesquisa. Agora, minha intenção é que todo ano a gente trabalhe com instrumentos musicais na 4ª série. Porque cada série eu trabalho de uma forma, né? Então eu estou pensando em levá-los para fazer uma pesquisa na Internet sobre os instrumentos musicais. (M.O., 25 anos, professora de música das turmas de 3ª e 4ª séries).

M.O. destaca a importância do laboratório de informática para a pesquisa que desenvolve com seus alunos, nesse sentido, organiza um trabalho diferenciado para cada série, aproveitando o material disponível na rede mundial de computadores para enriquecer o conhecimento de seus alunos.

Constatamos na fala desses professores que o laboratório de informática tem sido utilizado para ensinar e possibilitar a incursão de seus alunos na sociedade digital, pois eles *“gostam do computador e porque permite que cada um possa jogar sozinho em um micro, fica interessante para eles e eles internalizam tudo”*, conforme nos assinala M.N., professora das 4ª séries A e D.

Esses profissionais ainda conseguem ensinar, mesmo nesse contexto em que os mais jovens parecem dominar as artimanhas da tecnologia. Nesse sentido, podemos conferir na fala de M.I. professora das turmas das 4ª séries B e C, uma experiência bem interessante com os alunos no laboratório de informática:

Na aula passada nós fomos para lá e eles tiveram uma experiência, tinham que ir respondendo enquanto o computador ia fazendo as perguntas, mas o jogo permitia também que o aluno olhasse as respostas antes de responder. Então, a turma, ao invés de responder o que sabiam foram olhando as respostas, só que quem lia as respostas não ganhava ponto, só ganhava uma mixaria danada, não ganhava o ponto que precisava para jogar a batalha final. Mas eles não sabiam disso, só sabiam que era para

responder antes de olhar as dicas. A gente não falou tudo do jogo, porque tudo eles querem mostrar que sabem! Aí eles viram a resposta, só que para eles poderem jogar no final, tinham que passar por todas as atividades. No final foram ver se tinham munição necessária para jogar a batalha que tinha lá, entendeu? Então, muitos foram para a sala de aula, frustrados, porque eles não puderam nem começar o jogo porque eles não tinham munição. [...] Era sinônimo, ortografia, uma coisa assim... É difícil trabalhar a ortografia, mas lá (laboratório de informática) é muito mais gostoso. Só que olhar ali a pronúncia correta, os sinônimos ou o antônimo ou sei lá o quê, nesse jogo, não permitia fazer a pontuação que precisava para jogar a batalha final. [...] Então eles voltaram para a sala de aula revoltadíssimos, porque o jogo mesmo não tinha saído. Então numa próxima oportunidade, terão uma nova chance. Entendo que eles aprenderam, não adianta querer ser esperto, ou você acerta na raça para ter munição, para poder jogar ou então você não tem pontuação, você já morreu! Você morreu antes de entrar no jogo. (risos) (M.I., 52 anos, professora das 4ª séries B e C).

O papel de mediadora da professora, nessa situação, possibilitou uma aprendizagem que, sozinhos com o jogo, os alunos não teriam conseguido dada a possibilidade de recomeçar imediatamente. Nesse contexto, os alunos voltaram para a sala de aula com a idéia de que o “crime”, ou neste caso, a “trapaça” não compensa. Para Chateau o “jogo é um juramento feito primeiro a si mesmo, depois aos outros, de respeitar certas instruções, certas regras. Essa fórmula é essa e não outra, aquela contém tais palavras e não outras, nada posso dizer, já que jurei respeitar fórmulas e regras” (1987, p. 125).

A reflexão e análise que esta aula propiciou para os alunos e para a professora nos leva a considerar que a mediação, nessa situação, criou um espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico, fundamento necessário para a passagem da heteronomia para a autonomia. Demo (1999, p. 32) atesta que:

É muito importante comprar antena parabólica ou computador para as escolas, mas isso só funciona se o professor for bom. A presença do professor é essencial e o que transforma uma antena parabólica em aprendizagem é um professor que saiba transformar a informação transmitida pelo objeto em informação para o aluno – este é o milagre do professor.

Estes alunos ainda puderam refletir que a frustração que experimentaram no “game” era resultado de uma decisão que haviam tomado diante do enredo do jogo e não uma punição arbitrária da professora. O jogo eletrônico “Caça-Pistas” simulou um dado de realidade e permitiu que a atitude dessas crianças pudesse resultar em aprendizagem. Segundo Carneiro (2002, p. 43):

Educar consiste em ‘compreender o mundo tal como ele é’, convivendo com pensamentos divergentes, dialogando com a ambigüidade existente. [...] Deve nos permitir olhar o mundo sob diferentes aspectos, deve estimular a nos posicionarmos no mundo, apresentando-nos inteiros, como indivíduos com características locais, mas dentro de contextos globais, que se comprometam a influenciar e transformar o cotidiano. Encontrar a riqueza em descobrir com o outro, já que não aprendemos do outro, mas com ele, rompendo o monólogo e dialogando consigo e com o mundo, reformulando idéias e pensamentos num olhar curioso de descoberta.

Essa ação reflete o papel de mediador do professor, de quem participa com os alunos desse momento tecnológico e de que, pelo menos nessa escola, o ensino não caminha a reboque das inovações, transparecendo na atitude pedagógica desses professores que também aprendem, trocando, emprestando “CDs”, tal qual seus alunos no término das aulas.

Com as observações que fizemos no laboratório de informática vimos que, em alguns momentos, os computadores perdiam seu encanto quando eram utilizados como um livro didático com os alunos se esforçando na difícil leitura da tela, mas nas mãos de alguns professores o local se transformava e a interação entre os alunos parecia de fato, favorecer o aprendizado. Eram momentos especiais de troca em que a professora, sem abdicar de seu papel, sabia conduzir a turma até mesmo pelos “links” que as crianças iam abrindo.

No discurso das professoras, vemos que os jogos eletrônicos utilizados no laboratório de informática auxiliavam no entendimento do conteúdo, facilitando muitas vezes o entendimento e a fixação dos mesmos, que já tinham sido trabalhados na sala de aula. Assim, a função do laboratório de informática foi se desenhando no cenário daquela Escola que o mantinha com o objetivo de apoiar as atividades desenvolvidas pelo professor diante do quadro negro.

5.4 O USO PEDAGÓGICO DOS JOGOS ELETRÔNICOS PELOS PROFESSORES

Existem tecnologias que favorecem mais diretamente a expansão das condições de elaboração do conhecimento. Estas se caracterizam pela melhoria das condições de aprendizagem e isto depende da maneira como ocorre a relação entre o usuário e as informações contidas no software utilizado. Tudo indica que quanto mais interativa for essa relação, maior será o significado do conhecimento para o sujeito. Essa é uma das razões pelas quais a *interatividade* é eleita por nós como um conceito de interesse pedagógico (PAIS, 2002, p. 16-17 - grifos do autor).

A interatividade de que nos fala Pais (2002) representa um novo marco no trabalho do professor frente às novas tecnologias, pois estes precisam conhecer de forma mais intensa e profunda os recursos e as possibilidades que estes meios, em constante inovação, trazem para complementar ou dinamizar suas aulas.

A professora das turmas das 4^a séries B e C, M.I., de 52 anos, descreve seu trabalho no laboratório de informática: *“a gente vai ali para dar aula, tem aula que nós montamos e colocamos lá, utilizamos joguinhos, mas nunca assim,*

como único recurso, são um recurso a mais". Essa fala nos remete a Carneiro (2002, p. 113), que destaca a necessidade do professor "perceber o laboratório de informática como uma sala de aula, que precisa de um professor que oriente e um contexto de aprendizagem para que seja significativa, [...] é um importante passo no processo de utilização da informática na educação".

M.N., 32 anos, professora das 4^a séries A e D, também observa a empolgação de seus alunos diante das possibilidades que as aulas no laboratório de informática lhes reservam, especialmente no tocante aos jogos eletrônicos:

"são muito interessantes porque os recursos que tem ali, por mais que você faça não vai superar! É um recurso que a gente procura utilizar com cuidado, sem ficar só nos joguinhos, porque senão eles ficam: "Não vai ter jogo? Nós não vamos jogar?" (M.N., de 32 anos, professora das 4^a séries A e D).

Nesse momento observamos no discurso de M.N. uma preocupação comum na comunidade educacional, a utilização didático-pedagógica do jogo, para evitar que a escola, conhecida contestadora do excesso de horas que os alunos dedicam os jogos eletrônicos, esteja desempenhando o papel de promotora de um espaço que vê com certa reserva. Por isso, quando M.N. afirma "utilizar com cuidado" reproduz um discurso ideológico do meio educacional que, traduzido poderia significar: sem extrapolar, inserido num contexto de aula, com o objetivo de educar, como um recurso de aprendizagem - e não simplesmente para ocupar o tempo.

É importante assinalar que a fala de M.N. vai de encontro com o papel ideológico das instituições escolares junto à comunidade, (BAKHTIN, 2004),

uma vez que, as escolas desempenham em nossa sociedade o papel de educadoras, transmissoras do conteúdo formal, estando voltadas para o ensino e não para a mera diversão, devendo portanto, promover o desenvolvimento intelectual de seus alunos.

Convém destacar que a natureza social do signo e da enunciação explica porque está estritamente ligada a um viés ideológico. Signo e enunciação são produzidos no interior das relações sociais e estão, conseqüentemente, impregnados da “ideologia do cotidiano” (BAKHTIN, 2004). A “palavra”, avançando um pouco mais, na análise do discurso, está presente:

[...] em todas as relações dos indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2004, p.41).

Por isso, a concepção que esta escola porta de ensino e de sociedade pode ser captada no discurso desses professores, impregnado por palavras carregadas “de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2004, p.95). Lembrando que o vivencial para este autor adquire um sentido de experiência social, de construção social, uma vez que, os signos são produzidos no campo das interações sociais, e para que se constituam não basta que duas pessoas, por exemplo, se encontrem, é necessário que elas participem de um grupo, formem “uma unidade social” pois até mesmo a consciência individual é forjada “a partir do meio ideológico e social” (BAKHTIN, 2004, p.41). Isto equivale a afirmar que um indivíduo no processo de enunciação – expressão verbal e não verbal que o emissor utiliza para se comunicar – realiza um discurso permeado pelas “ideologias do

cotidiano”, visto que, sua fala é produzida socialmente e não no isolamento de sua consciência. Para Bakhtin (2004, p.114):

Se tomarmos a enunciação no estágio inicial de seu desenvolvimento, ‘na alma’, não se mudará a essência das coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social.

O que nos leva a considerar que a forma de pensar de um indivíduo está diretamente relacionada ao produto das interações sociais que experienciou. No discurso interior ocorre a apreciação da enunciação de outro emissor e, a partir de uma “apreensão apreciativa” (BAKHTIN, 2004, p.147) M.N. emitiu sua valoração “*utilizar com cuidado*”.

Sobre as estratégias de ensino que utiliza, D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C, destaca no seu trabalho “*o que mais usamos aqui são as aulas do Proeducar e a maioria tem jogos eletrônicos, jogos de tabuada, de fração, de memória, e também as aulas do Positivo*”, mencionando ainda com satisfação a reação dos alunos quando utilizam os jogos eletrônicos:

Eu percebo assim uma vontade maior de brincar, de jogar. Uma ansiedade muito grande de ver o que é a próxima tela, o próximo jogo, a próxima etapa que ele vai viver. Então eu percebo também uma certa agitação em relação à competição, em saber se ele é melhor que o outro no computador, se ele sabe lidar melhor com a máquina do que o outro (D.E.N., de 39 anos, professora da 3ª série).

A forma com que os alunos da professora D.E.N. se expressam frente aos “games” no laboratório reproduz bem o comportamento que a nossa sociedade espera desses jovens, para que se tornem competitivos e se destaquem em suas carreiras profissionais.

Em poucas palavras, M.I. sintetiza o resultado que observa quando trabalha a ludicidade no ambiente eletrônico. Em contraste com os jogos tradicionais os “games” conquistaram a simpatia de seus alunos que gostam de desafiar e competir com os colegas por melhores resultados.

Tem jogos que dá para você adaptar de acordo com a matéria, outros, você chega a comprar, são instalados para estar trabalhando, mas tem um objetivo. Existem também aulas que são só para lazer, com jogos maravilhosos que exploram alguma coisa do mundo da criança e eles adoram! (M.I., 52 anos, professora das 4ª séries B e C).

D.E.N. também mostra desenvoltura ao lidar com jogos eletrônicos que não foram desenvolvidos com um sentido essencialmente pedagógico, ou seja, que não tiveram seu enredo elaborado com algum conteúdo escolar específico. Um exemplo disso é o uso que os professores têm feito do jogo “Batalha Naval” que contribuiu para desenvolver noções de “*pontos de referência, vista de frente, vista lateral e números decimais*”. D.E.N. sobre a aprendizagem que observa depois de trabalhar alguns conteúdos nas aulas desenvolvidas no laboratório de informática, esclarece:

Eles entenderam. Tem alguns conteúdos que a partir do momento que eu levo eles no laboratório de informática que eles até passam a compreender melhor, por exemplo, fração. São vários jogos de fração. São várias situações problemas que envolvem fração. Eles começaram a entender a soma, a subtração de fração, a divisão de fração, os números decimais através dos jogos. Ah, usei a “Batalha Naval” também para os números decimais (D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C).

D.E.N. ainda nos falou de seu empenho em conhecer bem os jogos eletrônicos que vai utilizar com os alunos. A esse respeito citou um jogo de tabuada “*eu procurei saber com detalhes, mas em relação às aulas no laboratório de*

informática o que mais me interessou foi a questão da produção de textos, até minha monografia foi sobre esse assunto” (D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C).

A professora K.N., assim como D.E.N. toma o cuidado de estudar com antecedência os jogos que vai utilizar para conhecer as fases e verificar a pertinência de seus enredos para o conteúdo que está desenvolvendo com seus alunos, *“faço um trabalho prévio com eles antes de levá-los (ao laboratório), então chegando lá eles já têm uma certa autonomia para desenvolver a atividade enquanto circulo pela sala”*.

[...] Eu tenho usado alguns jogos pedagógicos na parte dos números, das cores que envolvem às vezes conhecimentos de vocabulário, outros até com conteúdos gramaticais. [...] Então você tem assim vários (pausa) que envolvem até a construção de frases, com a necessidade da colocação correta dos verbos. Os jogos eletrônicos são fantásticos porque muitas vezes em sala de aula o aluno não teve aquela compreensão da nova estrutura da língua, né? (K.N., 29 anos, professora de inglês das turmas de 3ª e 4ª séries).

O dialogismo – um diálogo voltado “do eu para o outro” (BAKHTIN, 2004) – transparece aqui na confirmação da professora entrevistada quando K.N. busca a aquiescência do pesquisador-entrevistador por meio da confirmação da idéia os *“jogos eletrônicos são fantásticos porque muitas vezes em sala de aula o aluno não teve aquela compreensão da nova estrutura da língua, né?”* A expressão “né” no contexto do discurso desta professora e dos demais entrevistados reflete o que Bakhtin (2004) afirma ser a necessidade do outro para o estabelecimento do enunciado.

Ainda que o entrevistador, assuma uma postura mais “neutra” no registro dos dados, a professora K.N., demonstra reconhecer o pesquisador como o “outro”, um participante deste processo de comunicação verbal. Dessa forma, podemos entender que o emissor sempre pressupõe um destinatário para seu enunciado e nesse sentido:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado (BAKHTIN, 1992, p. 321).

Na busca pelo ponto de vista do entrevistador, K.N. ao tecer um comentário positivo sobre os jogos eletrônicos buscou imediatamente a nossa concordância, tentando observar qual seria a impressão do pesquisador-destinatário quanto a resposta que estava dando para a pergunta realizada.

Sobre o uso dos jogos eletrônicos aliados ao conteúdo do programa, M.N., professora das 4^a séries A e D, comenta:

Tem muitos joguinhos que a gente usa mais para ditados, a gente nunca usa assim simplesmente por lazer. Sempre está ligado a alguma coisa, a algum conteúdo que a gente está vendo. Por exemplo, a gente trabalhou bastante a campanha da fraternidade e depois a gente entrou no site, no planetário, eu acho. E tinha joguinhos de um super herói que estava ali justamente para orientar o consumo e a criança ia marcando pontos, assinalando onde tinha que desligar a torneira, onde poderia utilizar de outra forma a água, para não desperdiçar e com isso ia conseguido pontos. Então tinha um super herói ali que ele tinha que ajudar a evitar justamente o consumo errado! Então eles foram jogando com muito interesse porque tinham visto não só nas salas de ensino religioso, mas também na parte de consumo responsável. De se estar valorizando a água, um recurso natural que a gente sabe que vai se tornar precioso (M.N., 32 anos, professora das 4^a séries A e D).

M.N. também reconhece a predileção de seus alunos pelas aulas no laboratório de informática, e em especial pelos jogos eletrônicos que utiliza “*sempre com a intenção de trabalhar algum conteúdo que na sala fica mais ‘maçante’*”. Martin-Barbero; Rey contestam o uso da máquina apenas como recurso contra o tédio nas salas de aula:

Não é estranho, portanto, que nossas escolas continuem vendo nas mídias unicamente uma possibilidade de eliminar o tédio do ensino, de amenizar jornadas presas de inércia insuportável. No entanto, a atitude eminentemente defensiva da escola e do sistema educativo os está levando a desconhecer ou disfarçar que o problema de fundo está no desafio proposto por um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é *outra cultura*, outro modo de ver e de ler, de aprender e conhecer (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p. 60).

Martin-Barbero; Rey vêem a necessidade da utilização responsável da tecnologia nas aulas no laboratório de informática que representam para eles a emergência de uma “outra cultura” que precisa ser considerada, dessa forma, também pelo educadores que se encarregam de fazer a mediação dos alunos com essas inovações.

M.N., ainda se mostra surpresa com as proezas que seus alunos executam no laboratório de informática: “Não sei como meus alunos conseguem fazer atividades tão complexas no laboratório com os joguinhos e chegar aqui (sala de aula) ainda com tanta dificuldade”.

A esse respeito, Greenfield (1988, p. 98) destaca que a transferência de conhecimento de um meio visual (tela do computador) para outro (sala de aula), não acontece espontaneamente, antes é preciso haver a mediação necessária para

que o saber exercitado nos teclados seja aproveitado em outras instâncias da vida do estudante:

Tal transferência dos jogos para outros domínios não pode ser tomada como certa; está longe de ser automática. [...] a transferência de um meio de comunicação para uma habilidade não é apenas uma questão de conhecimento básico deste meio, mas depende de como ele é usado. As transferências de conceitos para um novo domínio geralmente parece exigir sua formulação verbal: todavia, o conhecimento adquirido pelos jogos de vídeo é mais do que provavelmente não-verbal. Vimos anteriormente que a explanação verbal é produzida pelo diálogo entre professor e aluno que, normalmente ocorre na escola (GREENFIELD, 1988, p. 98).

Como vemos o papel do professor como mediador de novas tecnologias envolve o diálogo com o aluno, até mesmo para que os conceitos científicos sejam apreendidos pelos estudantes. O destaque de Greenfield (1988) à necessidade da mediação do professor e do estudo dos “games” com seus alunos precisa ser considerada para que a escola não se torne uma mera reprodutora do fascínio que estes jogos virtualizados despertam na população, estimulando dessa forma, o seu consumo. Uma vez que a escola e os professores têm o poder de valorar os recursos que utilizam no ensino, atuando como modelos para os estudantes que desejam apreender sempre mais desse universo tecnológico.

Nesse contexto, destacamos a experiência do professor de xadrez, J.O. que assinala em sua entrevista uma preocupação com a satisfação dos alunos em jogar, com isso assume uma postura muito próxima de suas turmas e desenvolve brincadeiras afetuosas com os alunos, que diante de tanta intimidade, costumam puxá-lo para perto do micro em que estão jogando, para celebrarem juntos as chamadas “boas jogadas”:

Quando eu levo a turma para o laboratório de informática eles falam dos joguinhos que as professoras levam para eles, então eles vão direto para os jogos e eu tenho que dizer "xadrez" e então eles vão para o xadrez. Eles entram no site, porque aqui no colégio nós jogamos pela Internet. São mais de 100 pessoas jogando direto, então as turmas de 3ª e 4ª séries brincam com o pessoal de fora (J.O., 39 anos, professor de xadrez das turmas de 3ª e 4ª séries).

J.O, discute a virtualidade do jogo de xadrez na tela do computador, chamando nossa atenção para a forma com que as crianças manipulam as peças nesse universo virtual:

Veja bem, é um mundo irreal para eles, né? Eles gostam muito, se divertem, é outro mundo, não é aquele xadrez ao vivo, eles têm uma tela na frente deles e tem que pegar a peça com a mãozinha, porque a mãozinha pega a peça e move, mas eles não sentem a peça, não sentem nada. É o mundo da imaginação para eles é uma realidade virtual (risos) (J.O., 39 anos, professor de xadrez das turmas de 3ª e 4ª séries).

O laboratório de informática, de acordo com a fala destes professores, tem servido para ensinar e fixar conteúdos, *“eles aprendem brincando, se torna mais interessante para a criança a ação de estar jogando, brincando e aprendendo ao mesmo tempo”* (M.N., 32 anos, professora das 4ª séries A e D).

O encontro de diversas vozes num único espaço de emissão constitui para Bakhtin (2004) o discurso polifônico. Nessa direção, consideramos a escola como um espaço de “manifestação multívoca” onde reunimos as vozes de personagens de um cenário educacional - os professores que acolheram as questões pertinentes ao jogo eletrônico - e que, portanto, constituem os personagens de um “romance” real onde o enredo versa sobre o ensino. Esse processo, denominado “descentralização da linguagem/polifonia” (BAKHTIN, 2004)

nos permite observar nestas diferentes vozes o que revelam deste universo sógnico educacional.

Constatamos que os olhares desses professores, embora impregnados dos seus brinquedos de infância, concebem o novo, ou seja, os jogos eletrônicos como o “espaço moderno” do brincar, que evolui tal como as relações sociais, para em suas mãos se tornarem coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem.

5.5 O PROFESSOR AVALIA O JOGO ELETRÔNICO NA EXPRESSÃO DOS ALUNOS

Imagens, *games*, bate-papos no computador
O tempo é cada vez mais apressado
E mesmo com esse imenso e interativo amor
O Mundo da Criança é abençoado (TOQUINHO, 2003, p. 4).

Toquinho descreve um universo infantil composto por “games, bate-papos no computador”; assim, o poeta faz uma leitura pontual das brincadeiras mais comuns em que o “tempo é cada vez mais apressado”. Essa visão do que caracteriza a infância na modernidade também pode ser construída pelos participantes de nosso estudo. Na companhia dos professores transitamos pelo “mundo da criança”, guiados pelo seu olhar, que vem em nosso auxílio na análise dos elementos que indicam a influência dos jogos eletrônicos no dia-a-dia dos estudantes das turmas de 3^a e 4^a séries dessa comunidade escolar. Armstrong; Casement (2001) analisam o efeito do uso de computadores na opinião das pessoas:

Alguns dizem que o computador é apenas uma ferramenta que pode ser usada de forma boa e má, mas essa visão ignora o fato de que, como qualquer outra ferramenta, os computadores não são neutros quanto ao efeito que têm sobre as pessoas que os utilizam, criando suas próprias condições de exploração para seu uso (ARMSTRONG; CASEMENT, 2001, p. 22).

Em razão do que Armstrong; Casement (2001) nos indicam, o computador não pode ser visto sob o signo da neutralidade, em face da ideologia presente nos produtos da indústria cultural. Dessa forma:

Como os computadores são ferramentas extremamente adaptáveis e poderosas, eles podem afetar uma ampla gama de atividades humanas. E, na sociedade como um todo, a disposição para incorporar a tecnologia da informática nas escolas tem conseqüências que vão muito além de seu simples uso (ARMSTRONG; CASEMENT, 2001, p. 22).

Esses autores chamam nossa atenção para o fato da tecnologia exercer uma influência marcante na vida de seus usuários, diante dessa perspectiva contamos com as contribuições dos professores, participantes desse estudo, para compreender as conseqüências e a forma com que os jogos eletrônicos, a exemplo do uso do computador, interferem no cotidiano escolar de seus alunos, tanto na expressão de consumo quanto na forma com que lidam com o universo dos “games”.

Os educadores que acompanharam o dia-a-dia de seus alunos durante o percurso desse estudo, compartilharam conosco as informações de um cotidiano repleto de momentos de estudo e descontração, uma vez que se tornaram confidentes das façanhas que as crianças realizam nas batalhas virtuais. Nessa direção, a professora de música M.O. nos fala de uma experiência que teve com seus alunos.

O que me lembro é que às vezes eu faço uma atividade, [...] sobre a percepção dos sons, né? Então a gente explica o que é som, a gente faz uma pesquisa sonora, ainda dentro do colégio. Às vezes, eu faço eles pesquisarem em casa: "O que tem em casa?" E aí aparece de tudo, né? (risos) Aí aparece o som do videogame, aparece do computador (M.O., 25 anos, professora de música das turmas de 3ª e 4ª séries)

A surpresa de M.O. com os sons digitais colhidos pela sua turma, fica estampada no seu sorriso que demonstra ainda uma certa satisfação em ver como essa experiência com seus alunos vinha de encontro com o assunto da nossa entrevista, como se sua fala encontrasse uma relevância maior diante da nossa recepção, como nos assinala Bakhtin (2004).

Com efeito, os professores buscaram em suas experiências elementos do comportamento de seus alunos que estavam associados ao uso de jogos eletrônicos. O que nos indica que este estudo possibilitou a reflexão desses educadores em relação a essa temática, mesmo durante as entrevistas. Durante nossa permanência na Escola observamos que nos procuravam para contar histórias e, muitas vezes, aguçar nosso olhar para um acontecimento que poderia contribuir com esse estudo.

Nessa direção, notamos que M.N., professora das 4ª séries A e D, descreve alguns desses momentos que indicam como seus alunos lidam com as novas tecnologias:

Sobre os games noto que os meninos gostam bastante, principalmente de luta. Às vezes, eu vejo eles trocando cartuchos de videogame, trocam CD, mas eles sabem que não podem ficar trocando, atrapalhando a aula. Mas eu já vi isso no final da aula. Observei eles trocando o controle de videogame e já observei alunos devolvendo cartuchos. [...] Já ouvi um passando dica para o outro: "Para vencer aquela fase tem que... Ah, depois passo para você como conseguir tal poder, como conseguir tal arma" (M.N., 32 anos, professora das 4ª séries A e D).

A fala de M.N. “*mas eles sabem que não podem ficar trocando, atrapalhando a aula*” nos faz recordar o trabalho de Green; Bigum (1995, p. 238) quando recorrem a experiência de uma criança que estava tendo problemas com a professora e por isso a descrevia como um “chefe”, “uma referência aos pequenos pequenos chefes que controlam as diferentes fases do mundo dos sonhos” de um dos jogos da “Nitendo”, o “Super Mario Brothers 2”

A experiência resgatada por Green & Bigum (1995) ilustra como a tensão produzida no jogo se liga a uma situação difícil, vivenciada pela criança em relação à professora. O exemplo descrito nos permite refletir sobre as influências dos “games” no cotidiano desses alunos, que em algumas circunstâncias, podem estar associando as regras e os adultos aos obstáculos que enfrentam nos jogos eletrônicos, conforme Martins (1999, p. 64) nos assinala:

Cabe salientar que a brincadeira, além de ser o protótipo de todas as atividades sociais, pois ela possibilita a internalização das regras sociais, ela é também o espaço da imaginação, da transgressão das regras, do mundo do faz-de-conta, onde as fantasias podem se realizar – é o universo do tudo é possível, tudo é fluído.

A brincadeira, para Martins, atua como um campo propício ao exercício necessário para que a criança atue como “criador/recriador das significações, das possibilidades, onde ele pode reconhecer-se em sua própria multiplicidade” (MARTINS, 1999, p.64). Ainda sobre a menção aos jogos eletrônicos em sala de aula, temos as contribuições da professora da 3ª série D, A.C.R., que nos conta:

[...] eles comentam bastante porque eu combino com eles que se a nossa aula der para fazer tudo que foi planejado, se a minha aula render, no final da aula eu sempre dou uns 10 a 15 minutinhos para eles. Então eu vou passando pelos grupinhos, porque eles formam outros grupinhos, o que é inevitável, né? Eles chegam até a falar: “Professora, eu trouxe um CD, posso trocar?” Aí trocam jogos, eu fico só observando eles conversando. Eu fico “Meu Deus, o que é isso? Eu nunca ouvi esta palavra, este termo, né?” (A.C.R., 38 anos, professora da 3ª série D).

Já, D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C, observa que seus alunos não fazem muita referência aos “games” que utilizam em suas casas e até “nos shoppings”, pois reconhecem que as atividades desenvolvidas com jogos eletrônicos na escola “*estão direcionadas para o estudo deles, sabem que tem que ter conteúdo*”.

Considerando que a palavra realiza um processo de ligação entre o locutor e o ouvinte (BAKHTIN, 2004), quando a professora D.E.N. atesta que seus alunos não mencionam os “games” comerciais, observamos que essas crianças não encontram nessa interlocutora uma ouvinte que irá apoiar um diálogo sobre os jogos eletrônicos que não sejam pedagógicos. Portanto, o comportamento desses alunos revela sua compreensão do viés ideológico que o signo “games comerciais” porta e de uma forma pontual evitam tratar dessa temática com a professora, ainda que ela observe a influência destes no seu cotidiano, pois como afirma Bakhtin (2004) o diálogo não ocorre apenas através da comunicação verbal, o discurso escrito também comunica e revela pelo texto a convivência dos estudantes com o ambiente eletrônico.

Vemos que os “games”, a exemplo do uso dos computadores, interferem também nas relações sociais dos alunos (BAKHTIN, 2004) na produção de textos e nas expressões que esses estudantes vão colher no meio digital como:

“Ah, deleta isso”. Mrech (1997, p. 69) considera os computadores produtos de uma “nova linhagem”, como a “concretização de formas de pensamento concebidas através da linguagem”, destacando a construção da realidade social como princípio do desenvolvimento da inteligência, assim seus efeitos são de uma natureza essencialmente humana e por isso dialética.

M.N., professora das turmas das 4^a séries A e D, nos fala da dificuldade mencionada por uma de suas alunas na redação de textos manuscritos, que exigem um cuidado maior com a grafia das palavras do que o texto que flui nos teclados, utilizado nas conversas de um universo digital que se tornou verbo:

[...] Uma vez uma aluna comentou que “teclar” é mais fácil que escrever na sala, porque para “teclar” ela usa as palavras de modo diferente, não é preciso escrever a palavra completa. Por exemplo: “cadê?”, ela escreve “cd”, colocando tudo de uma forma diferente. Então eles percebem que é tudo mais fácil quando vão conversar pelo computador, pois não têm que ficar se preocupando em escrever corretamente (M.N., 32 anos, professora das 4^a séries A e D).

A.C.R., professora da 3^a série D, a exemplo de M.N. também observa a transposição de algumas expressões, comuns nos teclados, para o texto de seus alunos: “*Estes dias eu ganhei uma cartinha de um aluno que costumava visitar salas de bate-papo, então no final do recadinho, onde ele estava me mandando muitos beijos, veio naquela linguagem de Internet, aquele “bjs”* (A.C.R., 38 anos, professora da 3^a série D). Vemos aqui algumas conseqüências do uso do computador de que nos falavam Armstrong; Casement (2001) bem marcadas no texto dos alunos, muito ressentidos por terem de aprender a escrever da forma tradicional quando já têm ao seu dispor uma tecnologia de última geração.

Eco (2003) em seu texto “Muito Além da Internet” analisa o fenômeno da substituição de uma tecnologia por outra evocando Platão “em sua tese contra a escrita”, que surgia como ameaça à memória. À semelhança de outros tempos o temor da troca de uma tecnologia por outra ainda perturba o sono de alguns teóricos, mas os professores que transitam por nosso estudo expressam uma leveza sem igual sobre o assunto, mostrando-se mais compreensivos com essa geração que não prescinde de seus conhecimentos para aprender a escrever corretamente. Nesse aspecto, Eco (2003) nos fornece a chave para compreender melhor a leveza com que a linguagem dos “teclados” tem sido observada no campo desses detentores do saber. Estes parecem estar seguros de que a grafia correta das palavras ainda precisa ser exercitada em outros ambientes, pois a “linguagem cifrada” dos teclados deve ainda permanecer circunscrita ao ambiente eletrônico, resultando infrutífera a tentativa dos estudantes de empregá-la em outras circunstâncias.

D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C, também observa o uso de expressões do universo digital pelos seus alunos “*isso na linguagem deles tem até demais, mas percebo isso também na produção de textos*”. Como nos assinala essa educadora, parece que o fenômeno da linguagem eletrônica tende a se impor na cabecinha das crianças, que ainda não atentaram para a questão do surgimento desse tipo de linguagem ter sido uma contingência da comunicação entre as pessoas estar condicionada pelo tempo que Toquinho indica ser mais “apressado”.

K.N., 29 anos, professora de inglês das turmas de 3ª e 4ª séries diz ser comum os alunos tirarem dúvidas sobre as expressões que observam nos jogos

eletrônicos: “[...] eles querem saber o que significa aquela palavra e também perguntam sobre a grafia correta dos termos em inglês”.

Notamos que a leveza com que os professores encaram o uso das expressões dos teclados no dia-a-dia desses alunos se dissipa quando o assunto envolve o tempo dedicado ao uso dos computadores. M.I., professora das 4^a séries B e C, tem acompanhado durante suas aulas, com uma certa apreensão, o relato de alguns alunos sobre suas aventuras pelos jogos eletrônicos:

Então eles contam: "Eu fiquei até tarde, fui dormir duas horas da manhã". "Tenho um joguinho assim, você quer emprestado?" Ele traz e empresta para o outro, que põe na bolsa. São coisas assim que você vai pescando, no dia-a-dia. A molecada é fogo! [...] Existem casos em que você tem até que conversar com os pais, porque às vezes eles vão jogar à noite, quando os pais já estão dormindo. E você vai perceber que o aluno está dormindo em sala de aula, deixou de render, está com dor no olho, com dor de cabeça, ou está dormindo à toa. Você pode fazer o que for lá na frente que não cativa. Então aí que a mãe vai descobrir que tem televisão, videogame no quarto, tem tudo! E a criança não sabe aproveitar (M.I., 52 anos, professora das 4^a séries B e C).

Aqui precisamos discordar da professora, pois nesse caso nos parece que seus alunos aproveitam até demais! Nesse cenário, as crianças acabam se rendendo completamente aos atrativos dos jogos eletrônicos, que por sua vez, criam uma atmosfera de sedução tão forte que estas se vêem aprisionadas pelo desejo de continuar jogando até completar todas as fases do “game”. M.I. divide conosco um pouco da angústia de seus alunos que:

[...] costumam jogar escondido, quando a mãe está no trabalho, ou dormindo. Porque a mãe diz: “jogo só no fim de semana”. Então a mãe está dormindo, está todo mundo dormindo, é meia-noite, e eles estão jogando. Por que? Eles contam para mim: “Tia eu tinha que ganhar aquele jogo” (M.I., 52 anos, professora das 4^a séries B e C).

Mrech (1997, p. 68) observa que as pesquisas sobre o uso do computador, na maior parte, investigam “o desenvolvimento da inteligência”, ou seja, “as formas de pensar mais eficazes”.

Porém, esta não é uma tarefa fácil de ser executada, porque a psicologia e a psicanálise constataram que os sujeitos não se direcionam apenas para o seu bem, mas também para sua destruição. Isto quer dizer que, através da utilização da razão, os seres humanos ainda não conseguiram deter as fontes de sua própria destruição. [...] Este aspecto torna-se um elemento fundamental nas discussões porque tem sido feita uma ligação muito grande entre as possibilidades de mau uso dos computadores e a destruição dos sujeitos ou da humanidade. Como se, através do mau uso dos computadores, emergisse uma dinâmica destrutiva não constatada anteriormente (MRECH, 1997, p. 68).

Assim, se considerarmos Mrech (1997) em sua análise do uso do computador veremos que as crianças também não conseguem se desvencilhar do que lhes é prejudicial, o que nos surpreende é que alguns pais também se encontrem envoltos em uma espécie de culto à tecnologia.

Armstrong; Casement (2001), discutem a questão evocando o apelo da mídia eletrônica ao uso dos computadores, assim, é comum que os pais até repreendam seus filhos por passarem horas na frente da TV, mas o mesmo não ocorre em relação ao micro considerado útil ao desenvolvimento de seus filhos. A.C.R., professora da 3ª série D, comenta o caso de uma aluna que:

[...] decaiu muito nas notas, era caso de passar direto, acabou se tornando um caso muito preocupante e se transformou num caso de recuperação final. Tudo em função deste tempo que, ao invés de ser dedicado aos estudos foi dedicado inteiramente ao computador. É um caso que o pai reconheceu, ou seja, a família reconheceu que o erro foi deles (A.C.R., 38 anos, professora da 3ª série D).

M.N., professora das 4ª séries A e D, nos conta: “precisei conversar com a mãe de um aluno para ver se estava com excesso de atividades e ouvi dessa mãe: ‘Também, ele não sai do computador’. Outra me disse: ‘Não é só o meu filho que fica no computador, o meu marido também’”. Arbex; Tognoli (1996), traçam um panorama mundial do uso de computadores e conseqüentemente dos jogos eletrônicos desenvolvidos para serem “rodados” nesses equipamentos, “há um número crescente de jovens (e de adultos também) que se dedicam intensamente ao vídeo game (sic)” (ARBEX; TOGNOLI, 1996, p. 41).

Sobre a influência dos jogos eletrônicos na expressão de consumo das crianças, vemos que a professora da 3ª série C, D.E.N. observa uma grande adesão de seus alunos “*principalmente com o celular que agora tem muitos jogos, [...] quando o McDonalds colocou minigames como brinde, no seu ‘Mclanche Feliz’, praticamente todos os meus alunos trouxeram joguinhos*”. Na sala de aula uma situação como essa cria problema para a condução da aula? D.E.N. responde: “*Cria sim, mas aí a gente dá aquele tempo para cada um olhar o jogo do outro para encerrar o assunto. Só a partir do momento que a gente abre este espaço é que cessa o burburinho*”. A influência do consumo dos “games” no cotidiano da escola é destacado pelas professoras das 3ª séries C e D, que precisam negociar com os alunos o espaço de aula que, muitas vezes, é ameaçado pelos jogos eletrônicos e demais brinquedos que as crianças carregam.

Como apresentamos anteriormente, A.C.R. professora da 3ª série D, observa ainda em outras circunstâncias a interferência dos “games” no consumo de seus alunos: “*Nossa, tem uns ali que tem tudo quanto é joguinho de videogame, de*

computador. Se tem aniversário você já ouve: “Ah, me dá um joguinho”. [...] As meninas nem tanto. Mas uma tem um ‘lap top’ inteiramente pedagógico, de contar palavrinhas, coisa assim” (A.C.R., 38 anos, professora da 3ª série D)

Já a professora M.N. observa a expressão de consumo de seus alunos mais voltada para os lançamentos de filmes que muitas vezes, funcionam como alavancas para uma série de produtos, como cadernos, mochilas e estojos, inclusive jogos eletrônicos, *“na época do filme ‘Matrix Reload’, eles comentavam bastante. [...] Então era terrível, porque quem não ia assistir tinha de ver o colega comentando os efeitos especiais (M.N., 32 anos, professora das 4ª séries A e D).* Ainda sobre o consumo estimulado pela mídia eletrônica M.I., professora das 4ª séries B e C, comenta que costuma observar o uso de produtos relacionados aos personagens de filmes e “games”:

Principalmente no consumo dos meninos. A maioria da capa dos cadernos, no começo do ano, é dessa faixa aí, nessa base. As meninas não, já é outro tipo de consumismo, é Sandy e Júnior, é Barbie. Sabe? Tudo combinando! Coisa de Barbie. Mas os meninos é jogo puro, inclusive eu tenho alunos que desenharam perfeitamente todos aqueles personagens dos games. [...] Eles desenharam com a maior facilidade, com a maior perfeição (M.I., 52 anos, professora das 4ª séries B e C).

No discurso de M.I. observamos que a boneca Barbie contempla um universo sógnico (BAKHTIN, 2004), extremamente associado ao consumo de produtos coordenados, por tudo que este ícone feminino representa para as meninas.

O professor de xadrez também faz menção aos materiais que os alunos levam para a escola, como expoente do consumo desses produtos observa:

“Veja bem, a maioria das bolsas dos alunos têm desenhos da TV, as próprias empresas já exploram esses mecanismos, aí eu vou lembrar do meu filho que também consome” (J.O., 39 anos, professor de xadrez).

Queremos que o entretenimento comercial ensine as lições que desejamos que o mundo aprenda e, às vezes, é isso o que ele faz. Mas esse não é seu ponto forte. Ele é um professor desleixado e está propenso a nos entediar ou fazer com que deixemos de prestar atenção nele, se tentar nos ensinar algo (JONES, 2004, p.180).

Observamos que o discurso de Jones (2004), compara o “game” comercial com um professor “desleixado” que não tem a pretensão de ensinar e por isso se torna interessante, afinal, enquanto entretenimento esse jogo eletrônico prescinde de um compromisso pedagógico. Ao professor o que concerne é o papel de desmontar o discurso do jogo eletrônico, tirando dele o brilho descompromissado de entreter, oferecendo aos alunos a possibilidade de “descortinar” o seu conteúdo e exercitar a compreensão do enredo que os “games” utilizam para aprisioná-los em batalhas intermináveis.

Os “dez minutos” que algumas professoras dessa escola destinam ao final da aula para seus alunos conversarem, oportunizam momentos descontraídos, que permitem um breve diagnóstico do quanto os jogos eletrônicos estão presentes na vida dessas crianças.

Nas observações que fizemos durante o recreio quando algum grupo se reunia para trocar figurinhas ou qualquer outro objeto era logo dispersado por um segurança equipado com um “walk talk” pelo qual mantinha contato com a coordenadora. Então, ao fornecerem um espaço livre de encontro entre os alunos,

essas professoras acabaram “criando” uma oportunidade única na escola, uma vez que, no pátio o quadro de “vigilantes” dos intervalos impediam esse contato.

Tendo nos professores seus aliados os alunos poderiam ser mais favorecidos se pudessem dialogar também com esse parceiro sobre os jogos eletrônicos, tendo ao seu lado alguém capaz de ajudá-los na compreensão e desvendamento dessa brincadeira virtualizada. Pois, a simples proibição da escola favorece apenas a cultura da transgressão dessas regras, além de impedir que seus alunos tenham uma visão crítica a respeito dos “games” e consigam ter um controle maior sobre o uso que fazem deste como “entretenimento comercial”.

5.6 OS PROFESSORES ACONSELHAM OS PAIS SOBRE OS JOGOS ELETRÔNICOS

Em um mundo não muito distante, será quase impossível encontrar crianças jogando bola na rua, brincando descalças nas árvores, apostando corrida de bicicleta. Hoje, elas já nascem crescidas e fazem pesquisas na Internet, têm aulas de inglês com 4 anos de idade, vêem novela a semana inteira, vendem chicletes nos faróis. Para essas crianças – arrancadas de seu universo onírico e fantasioso muito cedo -, nunca os contos de fadas foram tão necessários. [...] Mesmo que um tanto distantes dos textos originais, as fábulas, lendas e contos de fadas ainda encantam crianças e adultos do mundo todo. Os pais se interessam por esses textos como se resgatassem um resto de magia que ficou na memória. Alguns se lembram quando seus próprios pais se sentavam na cama para contar-lhes histórias fantásticas de reinos ainda mais longínquos e de princesas de beleza infinita. [...] De nada adiantará terem os contos de fadas, lendas, mitos e fábulas sobrevivido ao tempo se pais e professores perderem o hábito de contar histórias. Sem isso, as crianças estarão fadadas a serem adultas demais para o mundo moderno. Como numa história sem final feliz (COSTA, 2000, p. 11).

O mundo, imaginado e descrito por Costa (2000), não parece tão distante quanto o universo onírico das crianças de outrora, que como a autora relembra, tinham outros espaços disponíveis para brincar, ouviam histórias e

exercitavam a imaginação em um exercício delicioso em que a magia era compartilhada através dos contos de fada.

A exemplo do que nos conta Costa (2000), hoje é muito mais comum vermos crianças debruçadas sobre máquinas de “videogame”, nas aglomerações dos “shoppings”, que distraídas com a leitura de um livro, ainda que a tecnologia esteja adaptando os clássicos da literatura para as telas dos computadores.

Assim, quando tivemos a oportunidade de presenciar ao final da aula a professora M.I., sentar-se no chão acompanhada de seus alunos em um círculo mágico, onde cada participante tinha em suas mãos “O Pequeno Príncipe” de Saint Exupéry, foi que compreendemos o papel do professor no resgate do hábito de ler e contar histórias. Naquele momento, cada criança podia acompanhar o texto tendo em suas mãos as aquarelas do autor, enquanto se revezavam na leitura do livro que, às vezes, cedia espaço para a criança falar dos seus sentimentos no instante em que o príncipe relatava ao piloto os seus encontros com a raposa.

Vemos que Costa (2000) conclama pais e professores a resgatar o hábito da leitura de contos de fadas que Saramago, prêmio Nobel de Literatura, recomendou também aos adultos em uma de suas entrevistas:

E se as histórias para crianças fossem de leitura obrigatória para os adultos? Nós, os adultos, seríamos capazes de aprender o que há tanto tempo ensinamos? A leitura dos contos para crianças teria de ser obrigatória para os adultos. Estes textos são fábulas morais, nas quais são ensinados valores que consideramos indispensáveis, como a solidariedade, o respeito ao próximo e a bondade. Mas depois, nós, os adultos, somos os primeiros a esquecer disso (UOL, 2005, p. 1).

As recomendações desse autor vêm de encontro com o cenário que encontramos na escola, pois vemos no relato de alguns professores, que muitos pais estão alheios e distantes de seus filhos, delegando ao computador o papel de entreter suas crianças.

Os professores, por sua vez, além de fazer a mediação traduzindo os conteúdos científicos a seus alunos, ainda carregam a tarefa de orientar os pais frente os desafios que as novas tecnologias, a exemplo dos jogos eletrônicos, instigam.

Nesse sentido, nos voltamos à fala da professora da 3ª série C, D.E.N. que apresenta as queixas que recebe pelo tempo que as crianças passam no computador: *“Reclamam que os filhos passam muito tempo na Internet. O gasto é muito alto. Também ficam nos games, né? A criança não brinca com os amigos, fica jogando videogame o tempo todo. Essa reclamação nós temos bastante”* (D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C).

O relato de D.E.N. revela no discurso dos pais as informações do universo sógnico que vivenciaram na infância, (BAKHTIN, 2004), *“não brinca com os amigos”* que poderia evitar o gasto com a “Internet” e conseqüentemente, remete aos valores de uma geração que era econômica até no momento da brincadeira – é bom lembrar que a exaltação ao consumo também é uma das marcas da modernidade tecnológica.

A professora das turmas das 4ª séries A e D, M.N., também lida com as reclamações dos pais que denunciam as artimanhas das crianças para continuar nas batalhas virtualizadas dos jogos eletrônicos: *“Tem pais que falam que vão cortar que está demais, porque tem criança que fica a tarde inteira no videogame e fala que estudou. Fala que fez a tarefa e quando vão ver, não fez nada* (M.N., 32 anos, professora das 4ª séries A e D).

M.N. destaca a importância de se saber dosar o tempo que as crianças passam, mesmo diante do computador, exaltado pelo volume de conhecimento que permite “acessar”. Nesse sentido, M.N. defende a necessidade da criança compreender bem as tarefas que precisa cumprir para brincar depois:

A preocupação que eu acho que os pais têm é que as crianças ficam o tempo todo no videogame. É que às vezes os pais deixam a criança muito livre, em outras ocasiões cortam tudo! Tem que ter meio termo. Assim ela cria uma certa responsabilidade: “Eu tenho um tempo para isso e preciso cumprir minhas tarefas. Então eu posso brincar tal horário”. Com organização, dá para brincar e dá para estudar (M.N., 32 anos, professora das 4ª séries A e D).

A forma com que M.N. avalia a ação dos pais quando estipulam o tempo que seus filhos passarão na frente do monitor, revela uma “entonação expressiva” (BAKHTIN, 2004), pois essa professora realiza uma “apreciação social” da falta de equilíbrio demonstrada nas ordens que estes dão aos filhos.

M.N. destaca ainda a necessidade dos pais organizarem os horários das crianças, permitindo que brinquem tão logo tenham cumprido suas tarefas:

Eu oriento que tem de ter um horário para estudar, que tem que estar organizando o horário da criança para não ficar o tempo todo só brincando

e deixando de fazer suas atividades da escola, mas não recomendo estar cortando tudo, deixando a criança totalmente sem brincar (M.N., 32 anos, professora das 4ª séries A e D).

A.C.R., professora da 3ª série D, mencionou também ter sido procurada pelos pais para orientar a forma com que deveriam conduzir o uso do computador pelos filhos, diante desse desafio a educadora os aconselhou:

No sentido de limitar, já que são pais ausentes. Chegar e pôr de castigo, na minha opinião poderia criar uma situação até de “indiferença”. Nunca está em casa, quando está já vai “bronqueando”. Por isso eu orientei mais no sentido de estar limitando o tempo, determinando o dia. Nesse caso, soube que a criança estava ficando até de madrugada (A.C.R., 38 anos, professora da 3ª série D).

A professora A.C.R. enuncia a justificativa de ter orientado mais para “limitar o tempo” da criança no computador, pois ao estabelecer o contato com os pais traz para nossa entrevista um enunciado que denota sua percepção de um discurso que ela nomeia “ausentes” porque já conceituou isso internamente.

De forma esclarecedora o enunciado de A.C.R. nos remete a Bakhtin (2004, p.125 – grifos do autor), quando afirma que a “enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e pelo seu *auditório*”. Assim, entendemos que o “discurso interior” proferido por A.C.R. revela o que “pensa” dos pais nessa situação e, ao trazer para nossa pesquisa esse discurso, a forma que considera esse estudo um “auditório”.

D.E.N. que já passou por situação parecida com a de A.C.R. também orientou os pais a limitar o tempo que a criança passa diante do computador, aconselhando:

[...] Falo para que estipulem o horário. Depois da tarefa, por exemplo. Sempre colocando limites mesmo. A gente procura orientar os pais que eles precisam colocar limites. [...] Num primeiro momento a criança vai chorar, depois vai conseguir entender. Às vezes, sugiro que criem alguma coisa nova, tragam um brinquedo novo, um livro, para distrair, mas é questão de limitar mesmo (D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série).

Parece haver na escola um consenso entre as professoras de que o melhor para as crianças é que os pais determinem quanto tempo estas podem passar diante dos computadores. O consenso que observamos entre as professoras que mantêm um contato maior com os pais dos alunos já está posto no social, (BAKHTIN, 2004), pois foi defendido em inúmeros trabalhos publicados que juntos atestam que os limites são necessários ao equilíbrio das crianças que necessitam desse cuidado até adquirir a autonomia necessária para governar suas ações.

Armstrong; Casement (2001, p. 24) se unem em coro aos professores que consideram nocivo o emprego indiscriminado do computador, pois contra-indicam o uso massivo desta máquina que favorece uma imersão acentuada no universo de “bytes” que comporta.

A tecnologia eletrônica não favorece espaço para a mente, induzindo, pelo contrário, um tipo de congestão mental. A televisão cria uma apatia intelectual ao passo que o uso do computador pode facilmente conduzir a uma persistência compulsiva.

As professoras das disciplinas de Inglês e Educação Física relataram ter pouco contato com os pais, a mesma situação observamos com os educadores que ministram aulas quinzenalmente na escola, de música e de xadrez. Mas sem se furtar a uma resposta J.O. nos disse: *“Eu posso falar como um pai, que hoje teve que tirar a filha do computador para fazer a tarefa. Ela tinha que ir para a*

aula e tinha tarefa, mas estava lá, no computador” (J.O., 39 anos, professor de xadrez das turmas de 3ª e 4ª séries).

M.O., 25 anos, professora de música das 3ª e 4ª séries, justifica: *“eu não estou todos os dias na sala de aula, com certeza as outras professoras podem até falar disso. Agora no meu caso, eu não tenho muito contato com os pais. O meu contato maior é quando tem alguma festa ou alguma atividade comemorativa na escola”.*

Em face da responsabilidade que o professor adquire frente às novas tecnologias, perguntamos se já tinham participado de algum curso ou palestra sobre o assunto. As professoras das turmas de 3ª série, D.E.N. e A.C.R., foram as únicas que mencionaram ter participado de algum evento a respeito: *“Olha, só na universidade que nós tivemos uma palestra sobre a linguagem utilizada em e-mail, que é a abreviatura” (D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série).* A professora das 4ª séries B e C mencionou não ter participado de nenhum evento sobre o assunto:

Não, não que eu tenha participado. Eu acho que, de repente, ainda não houve porque ainda não atingiu uma situação que precisasse disso. Porque sempre tem palestras com convidados. Eles vêm falar com os pais, para ajudar na educação das crianças, mas nesse nível aqui não teve não. Você nota que tem criança envolvida com jogos eletrônicos, mas não chega a atingir a grande massa. É uma coisa bem controlada (M.I., 52 anos, professora das 4ª séries B e C).

M.I., quando desconsidera a necessidade de formação sobre o uso das novas tecnologias, em especial do jogo eletrônico, tema deste trabalho, deixa transparecer o interesse em proteger sua escola que *“sempre tem palestras com*

convidados”, nesse sentido, o que a princípio poderia indicar uma visão “alienada” revela muito mais o desejo de proteger seu campo de trabalho de possíveis críticas.

A professora M.I., parece desconsiderar as medidas de contenção que a direção teve que adotar para que os jogos eletrônicos não tomassem conta do pátio da escola, quando afirma que o uso indiscriminado dos “games” ainda está distante da “*grande massa*”. Dessa forma, precisamos entender o que engloba dentro do conceito de “massa”, já que o problema com os jogos eletrônicos apresenta-se generalizado no discurso das demais professoras que relatam as queixas dos pais.

É importante considerar a última frase do seu enunciado quando utiliza o termo “controlado”, essa expressão porta uma questão que entra em consonância com o discurso do grupo de professores ao qual pertence, uma vez que, a escola realmente utiliza medidas proibitivas para coibir o uso de jogos eletrônicos em seu interior.

As demais professoras, e o professor de xadrez também afirmaram não ter tido qualquer palestra que envolvesse o uso de computadores ou de jogos eletrônicos utilizados no âmbito educacional ou doméstico. Observamos a necessidade de formação destes para a mediação de novas tecnologias, como o jogo eletrônico, que durante nossa permanência na escola suscitou uma série de questões, trazidas pelos professores, que nos auxiliaram na preparação de um curso sobre esse tema, oferecido à Escola sem qualquer ônus.

Contudo, ainda que não tenhamos tido espaço para a realização do curso, conseguimos disponibilizar para os professores alguns materiais e artigos sobre o assunto que a orientadora de 1ª a 4ª série se encarregou de repassar para a equipe pedagógica, vemos no discurso de K.N., que mesmo tendo acesso aos materiais impressos que disponibilizamos para a Escola, considera importante a realização de mais eventos sobre o assunto.

Se eu já participei de alguma palestra? Não. Eu até acho que já está na hora, né? [...] Nós educadores, muitas vezes não temos tempo para pesquisar o assunto. Às vezes, encontro alguma informação no material que o colégio fornece ou em algum site, alguma coisa que você tem acesso. Mas nada como um profissional para passar um pouco mais de conteúdo, porque se você não se prepara melhor acaba ficando sem respaldo, né? (K.N., 29 anos, professora de inglês das turmas de 3ª e 4ª séries).

K.N., que leciona no ensino médio em outras duas escolas se mostra preocupada com a adesão que os jogos eletrônicos estão tendo também nesse público, que como os alunos da 4ª série, surgem sonolentos para as aulas depois de “virar a noite nos games”.

A ação dos professores entrevistados mostra o quanto estão comprometidos com o seu papel de mediadores do conhecimento, observando e aconselhando o melhor para os seus alunos tanto no âmbito escolar quanto doméstico, à medida que acolhem as angústias dos pais e indicam como devem agir frente os abusos que seus filhos cometem diante do teclado.

O teatro desenvolvido pela professora de RPG e as negociações dos demais professores com os pais para que organizem as atividades de seus filhos, permitindo que ainda se divirtam nos “games”, bem como as negociações com os

alunos em sala de aula indicam que esses educadores compreenderam que o brincar virtualizado responde pela linguagem do momento e talvez, por isso, procurem outras medidas que a mera proibição dos jogos eletrônicos.

Contudo, mesmo com todo esse empenho falta a esses professores o apoio e a formação necessários para que desenvolvam um trabalho de desconstrução dos conteúdos ideológicos, presentes nos produtos da mídia eletrônica, expoentes da indústria cultural, como sugere Belloni (1992) a exemplo da televisão, ou Arbex; Tognoli (1996) e Greenfield (1988) em relação ao jogo eletrônico.

No cenário educacional idealizado por esses autores, a indústria cultural não teria tido tanto êxito na propagação de seus produtos, pois como nos assinala Bordenave (2002) se essa mídia eletrônica tiver que se dirigir a pessoas capazes de um diálogo crítico, de um pensamento autônomo e não a meros objetos receptores, “embasbacados” pela sedução que essa fábrica do entretenimento promove, essa não terá o sucesso que vem alcançando na disseminação, cada vez maior, de um consumo generalizado que engendra adultos e crianças em meio a um “vazio” sem tamanho, de igual proporção ao que Bastian tem que enfrentar em “A História Sem Fim II”.

6 OS JOGOS ELETRÔNICOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Enquanto a tecnologia for vista como a redentora das escolas do país ela continuará a nos deslumbrar com respostas fáceis para questões complexas. Não enxergaremos os problemas sociais básicos que a escola sozinha não pode resolver e ignoraremos as coisas que fazem com que as escolas funcionem. Permaneceremos, além disso, cegos aos problemas causados pela tecnologia (ARMSTRONG; CASEMENT, 2000, p. 209).

Iniciamos este estudo articulando o conceito de modernidade ao surgimento dos meios de comunicação e da indústria cultural, assim nomeada pelos frankfurtianos para distinguir as produções destinadas à grande massa das outras formas de cultura. Dessa forma, foi possível desenvolver um ensaio sobre a mídia eletrônica e sua influência na propagação do uso dos computadores na Educação, ícones dessa sociedade que se pretende cada vez mais informatizada e interconectada.

Assim, vimos como foi criada a expressão “alfabetização tecnológica” e o que de fato representou no cenário educacional, sendo propagada pelas campanhas de marketing governamental que, na prática não foram tão bem sucedidas, na maioria das vezes por falta de equipamentos e manutenção técnica adequada. Lembramos que a implantação de laboratórios de informática nas escolas esteve muito ligada a um conceito de “modernização”, respondendo mais a um apelo mercadológico que propriamente a uma necessidade premente do cenário educacional naquele momento, (Armstrong; Casement, 2001).

Consideramos imprescindível que o uso da tecnologia esteja articulado com a proposta de ensino da escola, envolvendo a participação e a formação dos professores para atuarem nos laboratórios de informática sem que se tornem coadjuvantes dessas poderosas máquinas, pois a tecnologia por si só não garante um ensino melhor. É preciso que os educadores estejam preparados para fazer a mediação necessária entre os saberes científicos e os conceitos espontâneos que os estudantes portam, mesmo diante dos desafios oferecidos pela tecnologia.

Vimos que o jogo, por sua característica frivolidade, torna-se um campo propício para o aprendizado (BROUGÈRE, 1998), sendo aproveitado como espaço do exercício de regras, em inúmeras atividades, mediadas nas escolas pelos professores. O jogo eletrônico nesse âmbito, por ser mais um brinquedo desenvolvido pelos adultos para as crianças, segundo Brougère (2001), precisa ser considerado como uma mídia portadora das mensagens da sociedade que o produziu.

Para entender como os “games” se tornaram um fenômeno mundial, disseminados pelo processo de globalização da cultura ocidental, resgatamos parte de sua história. Os jogos eletrônicos, como vimos, foram desenvolvidos, a princípio, com o objetivo de tornar mais atraente outra grande invenção de nossa época, os computadores.

Enquanto contávamos um pouco da história dos jogos eletrônicos buscamos analisar o efeito de alguns “games” tidos como famosos, que ajudaram a construir uma visão crítica desse brincar virtualizado. Alguns desses jogos eletrônicos, como “Street Fighter” e “Mortal Combat”, por explorar a violência e o uso de estratégias militares no enredo de seus títulos, contribuíram para a formação de uma série de preconceitos sobre essa inovação tecnológica junto à população.

Além do conteúdo polêmico, verificamos que outros jogos eletrônicos se destacaram de forma negativa pelos danos físicos e psicológicos que causavam nas crianças. A esse respeito recordamos as convulsões causadas, no

Japão, pelo mundialmente famoso Pokémon, e as “nitendinites” (ARBEX; TOGNOLI, 1996), provocadas por horas de movimentos repetidos, o que corrobora com a tendência defendida por Armstrong; Casement (2001) de uma persistência compulsiva como efeito do uso de computadores.

Os “games” conhecidos na mídia mais por seus efeitos danosos, passaram de uma hora para outra, a terem suas outras “qualidades” destacadas por alguns autores, que não vêem no brincar virtualizado razão para tanta preocupação. Jones (2004), nesse sentido, defende que os “games” violentos tenham um efeito considerável na dissipação de emoções negativas e outros conflitos, a exemplo de Johnson (2005), que chega a sugerir um estudo para determinar se o uso de jogos eletrônicos violentos contribuiu com a diminuição da violência urbana. Talvez esses autores estejam mesmo certos do que dizem, pois se os “games” retiram das ruas as tribos mais exaltadas, esvaziando seu tempo em batalhas contínuas no espaço virtualizado, as ruas realmente parecerão um lugar mais seguro para se transitar.

Greenfield (1988) propõe uma abordagem mais coerente dos jogos eletrônicos quando apresenta as variáveis simples e complexas, que interagem entre si, mesmo nos “games” mais simples como o “Pacman”.

O trabalho de Greenfield (1988) foi importantíssimo para o nosso estudo, por ter antecipado algumas questões trazidas pelos educadores no campo de pesquisa, nos auxiliando na compreensão de que para as habilidades exercitadas nos jogos eletrônicos serem estendidas para outras áreas do conhecimento, era necessária a mediação do professor.

Quando evidencia o papel mediador do professor frente às novas tecnologias, Greenfield (1988) contraria as apostas de Mrech (1997, p. 80) de que no futuro a “base de informações maiores não virá dos professores, mas dos próprios computadores que poderão ser acionados nos lares, nas bibliotecas ou na própria escola”. No cenário descrito por Mrech (1997) ao professor restaria o papel de mero orientador de novas formas de estudo.

Vigotski (2001), quando resgata na ação do professor a intencionalidade de ensinar, contrapõe as correntes do “aprender a aprender” de que nos fala Duarte (2000), que lançam o trabalho docente a um nível de orientar um aprendizado “espontaneísta” dos alunos. Nessa perspectiva, o trabalho do professor jamais seria prescindível na educação escolarizada, em especial, com o uso de “softwares” pedagógicos.

Verificamos que a indústria dos jogos eletrônicos cuidou de desenvolver também algumas séries de natureza pedagógica para se tornarem aliados nas situações de ensino, em face da grande adesão dessa brincadeira virtual por crianças, jovens e adultos. A emergência de títulos pedagógicos, no cenário dos jogos eletrônicos, possibilitou ao professor trabalhar alguns conteúdos escolares tidos como difíceis, mas o uso destes como ferramenta auxiliar no ensino trouxe ao âmago dessa discussão, mais uma polêmica. Nessa direção, Crochik (2003) questiona a validade dos “games” como coadjuvantes na educação, pois considera que a criança, nesse exercício, apreende tudo das regras do jogo e nada do conteúdo. Já Araújo (2005) destaca a necessidade das regras (necessárias à

transposição das fases) terem relação com o conteúdo, para que a apropriação dos conceitos, ali desenvolvidos, possa ser apreendida nessa brincadeira virtual.

Johnson, em entrevista recente à Revista Veja (COSTAS, 2006, p. 73) polemiza: “se o cérebro fosse um músculo, o videogame seria o aparelho de ginástica usado para deixá-lo mais forte” quando completa a sentença afirmando que o conteúdo é o que menos importa, o faz em relação à álgebra que leva nossos alunos a exercitarem o raciocínio matemático, como se isso fosse possível através de um “game” com um enredo qualquer.

Mas o cenário educacional em que desenvolvemos nosso estudo não compartilha da visão de Johnson (2005). Para essa comunidade educacional o jogo eletrônico até pode contribuir com a aprendizagem do aluno, mas não deve ser indicado, nem tampouco permitido indiscriminadamente, pois ao invés de fortalecer o cérebro tem ocasionado problemas de aprendizagem, retirando das crianças o tempo que poderiam dedicar aos estudos.

Como vemos, o jogo eletrônico, pedagógico ou não, produto da indústria cultural e ícone de uma sociedade tecnológica, está presente no cotidiano das crianças mais do que conseguimos precisar em nosso estudo, que esteve voltado para o olhar dos professores que convivem de perto com essa nova realidade do brincar. Desses olhares tivemos o privilégio de captar um discurso impregnado de sentidos e experiências que Bakhtin (2004) nos ajudou a entender e desvendar.

Entendemos que a visão que esses professores portam dos “games” foi em parte construída pela mídia que, cuidou de propagar diversas matérias, ao longo do tempo, enfocando os riscos desse campo virtual em razão da violência, muitas vezes, presente nos seus enredos e pelos danos físicos e psicológicos que poderiam causar.

Recentemente observamos que a estratégia da mídia tem sido outra, como o lançamento de livros que, contrariando o pensamento corrente sobre os “games”, vem enaltecer suas qualidades, pelas prováveis habilidades que conseguiriam desenvolver em seus usuários. Mas, o que dizer sobre o preconceito que a escola cultiva pelos “games” não pedagógicos, quando a experiência que se tem de estudantes aprisionados em suas teias soa tão ruim?

Diríamos que os jogos eletrônicos, assim como a TV, inspiram algo mais que apenas uma visão preconceituosa, pois é bom lembrar que concorrem com as propostas escolares, uma vez que nos convidam à dispersão do tempo, favorecendo, às vezes, até mesmo a fuga das atividades escolares que vêm como tarefa imposta.

Mas, ao que tudo indica, os professores da Escola selecionada reconhecem nos jogos eletrônicos uma tendência da atualidade e por isso, entendem que há outras formas de se lidar com essas inovações que a mera proibição. Por isso, muitas vezes, flexibilizam as normas da escola permitindo que seus alunos se confraternizem livremente ao término das aulas trocando títulos e informações de jogos eletrônicos. Eles também desafiam os pais a reverem suas

posições, auxiliando-os no equilíbrio da distribuição de atividades destinadas a seus filhos. Assim, mostram desenvoltura para lidar com os títulos comerciais e pedagógicos, sempre adaptados ao conteúdo curricular. Suas mediações frente aos jogos eletrônicos no laboratório de informática e nas salas de aula indicaram favorecer o aprendizado, às vezes de forma mais organizada, às vezes de forma mais livre e lúdica.

A pesquisa que desenvolvemos com o apoio da Escola selecionada e dos autores que escolhemos para trilhar esse caminho resultou em algumas contribuições que poderão auxiliar as instituições escolares, professores e pais na compreensão da trajetória dos jogos eletrônicos. Especialmente, a respeito de como os seus efeitos interferem no dia-a-dia dos estudantes que, não têm muitas condições de se defenderem de uma indústria que está sempre se aperfeiçoando na construção de simulações cada vez mais elaboradas.

Nesse sentido, destacamos que é preciso que o sistema educacional desenvolva, junto aos alunos, um trabalho de contra-ideologia, despertando nesse público a capacidade de analisar criticamente os produtos da indústria cultural para que saibam fazer uso desses recursos de forma consciente e crítica.

O contato que desenvolvemos com os professores que resultou no texto dessa pesquisa ajudou a responder algumas questões que os estavam angustiando e que certamente fazem parte do cotidiano de outros educadores que poderão se beneficiar do conhecimento e das experiências que partilhamos nesses capítulos. Afinal, o jogo eletrônico, ainda que pedagógico, só pode efetivamente

contribuir para a aprendizagem se houver a mediação do professor, que ao retomar em sala as questões suscitadas no ambiente virtual permitirá a generalização dos conhecimentos trabalhados no laboratório de informática, como nos assinala Greenfield (1988).

Nosso estudo também engloba algumas questões que podem interessar aos pais, à medida que permite uma reflexão acerca das mensagens que os jogos eletrônicos, arautos da tecnologia, cuidam de transmitir a seus filhos. Nesse sentido, destacamos a necessidade dos responsáveis pelas crianças estarem atentos a esse jeito de brincar, que precisa de limites e orientação, pois o uso dessas máquinas envolve riscos e escolhas que precisam ser melhor avaliados.

Entendemos que as contribuições desse estudo podem resultar em medidas que visem: uma utilização adequada dos “games” pedagógicos pelos educadores; um entendimento de que, mesmo no ambiente escolar, as crianças fazem uso dos jogos eletrônicos comerciais e por isso necessitam discutir essa temática com seus professores e uma formação que possibilite à equipe pedagógica compreender melhor os mecanismos da indústria cultural.

Os jogos eletrônicos como brincadeira virtualizada ainda suscitam outros estudos; uma possibilidade seria o desenvolvimento de um curso de formação de professores nos moldes do que tentamos desenvolver na comunidade educacional que nos acolheu. Ou mesmo a constituição de um grupo de estudos sobre esse tema, envolvendo tanto os títulos comerciais quanto os pedagógicos, nos encontros sobre esses “games” poderia se desenvolver um diálogo capaz de

desmontar as mensagens e recursos utilizados no enredo desses brinquedos, produzidos sob os moldes da indústria cultural que certamente perderia sua força se tivesse que se dirigir a cidadãos mais críticos e preparados para agir, não como simples marionetes, objetos seus, mas como pessoas livres, com opiniões próprias.

REFERÊNCIAS

A CLASSE Operária vai ao Paraíso. Direção: Elio Petri. Itália, 1972. Ficção. VHS (115 min.), color.

A HISTÓRIA Sem Fim II (Neverending Story 2). Direção: George Miller. Alemanha/EUA, 1990.

A REVOLTA dos Brinquedos. Direção de Barry Levinson. Atores: Robin Willians, Michael Gambon, Joan Cusack, Robin Wright. EUA. FOXBR, 1991. Aventura. DVD, (122 min.), color.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Nacional, 1975.

_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação*. São Paulo: Caderno de Pesquisa, maio 1991. p. 53-61.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Brinquedo para homem. In: *Amar se Aprende Amando*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

_____. Marinheiro. In: *A senha do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas*. Em Aberto. Brasília, ano 11, n. 53, p. 29-38, 1992.

ANJOS, Augusto dos. Poema Negro. In: *Jornal da Poesia* [on line]. Acesso em: 18 jun. 2005. Disponível em: <<http://www.secrel.com.br/jpoesia/augusto12.html>>

ARAÚJO, Yara Rondon Guasque. *Telepresença: Interação e Interfaces*. São Paulo: EDUC, 2005.

ARBEX, José; TOGNOLI, Cláudio Júlio. *Mundo Pós-Moderno*. São Paulo: Scipione, 1996.

ARENDT, Hanna. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. *A Criança e a Máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e Discurso*. São Paulo: Ática, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BANDEIRANTES. *Programa G4 Brasil*. Apresentadores: Luciano Amaral e Luiza Gottschalk. Duração 30 minutos. Rede Bandeirantes de Televisão, 2005. Acessado em: 29 mai. 2005. Disponível em: <<http://www.band.com.br/g4-brasil/g4brasil.asp>>

BAUDRILLARD, Jean. *Tela Total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BBC BRASIL. Videogame permite Simular Assassinato de John Kennedy. Acesso em: 22 nov. 2004. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/story/2004/11/041122_kennedymla.shtml>

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-Educação: Polêmicas do nosso tempo*. Petrópolis, RJ: Autores Associados, 1992.

BENJAMIN, Walter. Pequena História da Fotografia. In: HOTHE, Flávio R. (org.); FERNANDES, Florestan (coord.) *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1985.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Pt: 1994.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *Além dos Meios e Mensagens: Introdução à Comunicação como Processo, Tecnologia, Sistema e Ciência*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. 4 ed., São Paulo: Brasiliense, 1984.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61-75.

_____. *Jogo e Educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

CARNEIRO, Raquel. *Informática na Educação: representações sociais do cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1980.

CONTRERA, Malena Segura. *Mídia e Pânico: saturação da informação, violência e crise cultural na mídia*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2002.

COSTA, Carolina. *Histórias Sem Fim*. Editorial da Revista Educação. São Paulo: Segmento, abril 2000.

COSTAS, Ruth. Videogame faz Bem. In: SOUZA, Okky de; ZAKABI, Rosana. *Imersos na Tecnologia – e mais espertos*. Revista Veja, ed. 1938, ano 39, n.1. São Paulo: Abril, 11 de jan. de 2006. p. 66 a 75.

CROCHÏK, José Leon. Teoria Crítica e Novas Tecnologias da Educação. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco e COSTA, Belarmino César Guimarães da (orgs). *Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.

CULTURA, Fundação Padre Anchieta. *Roda Viva: Entrevista Domenico de Masi*. Mediação do jornalista Markun em 04/01/1999. São Paulo: Apel Multimídia Ltda, 1999. Distribuição Home-vídeo.

DANTAS, Heloysa. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

DEMO, Pedro. LDB: Ranços e Avanços. In: *As Políticas Educacionais no Contexto da Globalização*. Maria Neusa de Oliveira (org.). Ilhéus: Editus, 1999.

DIZARD JR, Wilson. *A Nova Mídia: A Comunicação de Massa na Era da Informação*. Trad. Antonio Queiroga & Edmond Jorge. Edição Revista e Atualizada. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

ECO, Umberto. Muito Além da Internet. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 14 dez. 2003. Caderno Mais. p. 4-11.

ÉPOCA SEMANAL DE INFORMAÇÃO. *Um Boa Má Influência*: Estudioso da cultura digital e do cérebro sustenta que TV e videogames tornam as pessoas mais inteligentes. Entrevista Steven Johnson. Revista Época, n. 377. São Paulo: Editora Globo, 8 de ago. de 2005. p. 102 -105.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro, Agir, 2005.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?* - um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Renato. Modernidade experiência de choque. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco e COSTA, Belarmino César Guimarães da (orgs). *Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMANN, Adriana et alli. *O direito de brincar*. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

FURLAN, Marta Regina. *A Construção do "Ser" Criança na Sociedade Capitalista*. 2003. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá - UEM. Maringá.

GALLO, Simone Andréia D'Ávila. *Informática na Educação Infantil: Tesouro ou Ouro de Tolo?* 25ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002. Acesso em: 12 set. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/simoneandreaqallot07.rtf>>

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, Felipe. *Videogame: Ame-o ou Deixe-o*. Diversão. Revista Isto É. São Paulo: Três, n. 1861, p. 68-69, jun. 2005.

GOMEZ, Guillermo Orozco. *Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: tríade do século XXI*. Revista Comunicação e Educação, jan/abr 2002, ano VIII. São Paulo: Eca USP, 2002.

_____. *Professores e Meios de Comunicação: Desafios, Estereótipos*. Revista Comunicação e Educação, set/dez 1997, n. 10. São Paulo: Eca USP, 1997.

GONSALVES, Elisa P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. São Paulo: Vozes, 1995.

GREENFIELD, Patrícia Marks. *O Desenvolvimento do Raciocínio na Era Eletrônica: os efeitos da tv, computadores e videogames*. Trad. Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0 dez 2001. São Paulo: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

IANNI, Octavio. O Príncipe Eletrônico. In: DOWBOR, Ladislau et alli. *Os Desafios da Comunicação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Teorias da Globalização*. 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JOHNSON, Steven. *Surpreendente! – Televisão e o Videogame nos Tornam mais Inteligentes*. São Paulo: Campus, 2005.

JONES, Gerard. *Brincando de Matar Monstros: Porque as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. O Ensino e os Recursos Didáticos em uma Sociedade Cheia de Tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática: O Ensino e suas Relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 127-147.

_____. O Papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo: Thomson, 2001. p. 95-106.

KUNCZIK, Michael. *Conceitos de Jornalismo: norte e sul – manual de comunicação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

KUNDERA, Milan. *Risíveis Amores*. Trad. Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LAERTE. Messias meu filho preciso te falar sobre a vida. In: *Gato e Gata*. Galeria. Acesso em: 10 out. 2003. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/>>

LAUWE, Chombart P. H. Pesquisa de campo e estudo de caso. In: UNESCO. *Manual de Pesquisa Social nas Zonas Urbanas*. São Paulo: Pioneira, 1978.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a Elaboração de Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A. e OMOTE, S. (orgs.). *Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina, PR: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A Sala de Aula como Espaço para o “Jogo do Saber”. In: MORAIS, Régis (org.). *Sala de Aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus, 1986.

MARTIN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. Disseminação do Saber e Novos Modos de Ver/Ler. In: *Os Exercícios do Ver: Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva*. São Paulo: Senac, 2001.

MARTINS, João Batista (org.); PIMENTEL, Alessandra; MAINARDES, Jefferson; CAMARGO, Janira S. *Na Perspectiva de Vygotsky*. São Paulo: Quebra Nozes/Londrina: CEFIL, 1999.

MARTINS, João Batista. *Observação Participante: Uma Abordagem Metodológica para a Psicologia Escolar*. In: SEMINA: Ci.Soc./Hum., Londrina: UEL. Vol. 17, n. 3, 1996. p. 266-273.

MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. Acesso em: 2 out. 2002. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>

MCLUHAN, Marshall (1964). *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix, 2003.

MENA, Fernanda. *Estudos destacam lado bom dos games, mas alertam contra excessos*. Folha de São Paulo On Line, 16 de Junho de 2003. Acesso em: 11 set. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foha/informatica/ult124u13181.shtml>>

MONTIGNEAUX, Nicolas. *Público-alvo: Crianças – a força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil*. Trad. Jaime Bernardes. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MORAIS, Regis de. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986.

MRECH, Leny Magalhães. A Criança e o Computador: Novas Formas de Pensar. In: SANTOS, Santa M. Pires dos. *Brinquedoteca: O Lúdico em Diferentes Contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Bola de Meia, Bola de Gude. In: *Músicas MAQ*. Acesso em: 19 jul. 2004. Disponível em: <<http://www.musicasmaq.com.br/bola.htm>>

NOVAES, Adauto. O Olhar Melancólico. In: NOVAES, Adauto (org.). *Rede Imaginária: Televisão e Democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

PAIS, Luiz Carlos. *Educação Escolar e as Tecnologias da Informática*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

PEIXOTO, Nelson Brissac. As Imagens de TV Têm Tempo? In: NOVAES, Adauto (org.). *Rede Imaginária: Televisão e Democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. p. 73-84.

PERES, Marcos Flamínio. *O Caos Organizador*. Caderno Mais. Folha de São Paulo, 14 de Março de 2004.

PESSANHA, José Américo Motta. *Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética*. In: Cadernos ANPED, n. 4, setembro 1993. Porto Alegre: Caderno ANPED, 1993.

PLANET BATTLEZONE. *Battlezone*. Screenshot. EUA, August 2005. Acesso em: 21 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.planetbattlezone.com/images/screenshot.asp?src=/battlezone>>

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

_____. *O Fim da Educação: Redefinindo o Valor da Escola*. Trad. José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

REA, Louis. M.; PARKER, Richard. A. *Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução*. Trad. Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 57 - 75.

REPÓRTER RECORD. *Geração dos Games*. Rede Record de Televisão, 9 de Outubro de 2003.

REVISTA IMPRENSA. *Entrevista com Paulo Henrique Amorim*. Revista Imprensa [on line], Maio 2002. Acesso em: 12 maio 2002. Disponível em: <<http://www.imprensaeditorial.com.br/entrevista.cfm>>

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. Pesquisa Qualitativa, Crítica e Válida. In: *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 90-103.

- RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar. Por Uma Docência da Melhor Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). *O Lúdico na Formação do Educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SCHAUN, Ângela. *Educomunicação: Reflexões e Princípios*. São Paulo: FAPESP, 2002.
- SILVA, Adriana Vera e. *Loucos pelo Pokémon*. Revista Nova Escola, n. 130. Março de 2000. p. 18-23.
- SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Muito Além do Jardim Botânico*. São Paulo: Summus, 1985.
- SIMONS, Lewis M.. Tibetanos: avanço e resistência. In: *Transição no Tibet*. Revista National Geographic Brasil. São Paulo, Editora Abril, abril 2002. p. 28 - 63.
- SOUSA, Jorge Pedro. *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Média*. Porto, Pt: Fundação Fernando Pessoa, 2003.
- TERRA. *Retrospace: A História dos Videogames em 40 Capítulos*. Provedor Terra, Outerspace, 2005. Acesso em: 16 ago. 2005. Disponível em: <<http://outerspace.terra.com.br/retrospace/materiais/consoles/historiadosconsoles1.htm>>
- THOMPSON, John B. *A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia*. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TOQUINHO. Mundo da Criança. In: *Toquinho no Mundo da Criança*. São Paulo: Universal, 2004. DVD (1h15 min.), color e CD-ROM (60 min.), color.
- UOL - UNIVERSO ON LINE. *História do Videogame*. Jogos UOL. Reportagens. Acesso em: 22 nov. 2004. Disponível em: <<http://jogos.uol.com/reportagens/historia.jhtm>>
- _____. *Saramago diz que Adultos deveriam ler contos Infantis*. Diversão UOL. Acesso em: 25 jul. 2005. Disponível em: <<http://www1.uol.com.br/diversao/efe/2004/07/25/ult1817u1629.shl>>
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BALL, Stephen J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no contexto da Globalização*. 3 ed., Petrópolis: Vozes, 1999. p.121-137.

CABREIRA, Luciana Grandini. *O Projeto Amigos da Escola e sua Implicação com Processo Democrático*. Monografia (Especialização em Psicologia Aplicada à Educação) UEL, 2001.

CABREIRA, Luzia Grandini. *A Criança e os Jogos de Eletrônicos*. 2003. 37p. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa, Pt: Cotovia, 1990.

FAUSTO, Boris. *Globalização que palavra é essa?* TV Escola: O Canal da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, n. 27 Maio/Junho 2002.

LARROSA, Jorge. O Enigma da Infância ou o que vai do Impossível ao Verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. (orgs.) *Imagens do Outro*. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67 – 86.

LÉVY, Pierre. *O que é Virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Mercedes. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Kátia el al. *Como fazer seu filho chegar lá*. Revista Época, Rio de Janeiro, Globo, n. 267, p.92-99, jun. 2003.

MARCONDES Fº, Ciro. *Comunicação e Jornalismo*. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

_____. *Sociedade Tecnológica*. São Paulo: Scipione, 1994.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional. *A Criança e o Videogame*. Fita n. 832, s/d.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Livro XI. São Paulo: Nova Cultural, 1998. Coleção Os Pensadores.

SERRES, Michell. *A Lenda Dos Anjos*. São Paulo: Aleph, 1995.

SGARIONI, Mariana. *Ginástica Eletrônica: No Mundo dos Games, os atletas não se mexem e viram noites acordados*. Divertimento. Revista Veja. São Paulo, Abril, n.40. p.116-117, 2003.

UNIVERSO ON LINE – UOL. *Tony Hawk's Underground: Agora você começa como um atleta Zé-ninguém que deve subir na vida*. Acesso em: 13 de nov. 2003. Disponível em: <<http://www1.uol.com.br/jogos/analises/playstation2/ult420u52.shl>>

WERTHEIM, Margaret. *Uma História do Espaço de Dante à Internet*. Trad. Maria Luiza X. De A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ANEXOS

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Observa algumas transformações no brincar das crianças em relação a outras décadas? Que transformações?
2. De que forma você participa desse universo tecnológico, que envolve o uso do computador, internet e jogos eletrônicos?
3. Você conhece algum jogo eletrônico? Qual Jogo? Costuma jogar? Com que objetivo?
4. Já fez alguma incursão com os alunos no laboratório de informática? Como foi?
5. Você já utilizou algum jogo eletrônico com seus alunos no laboratório de informática? Com que objetivo?
6. Fez alguma avaliação das possibilidades de uso pedagógico de algum jogo eletrônico?
7. Já indicou algum jogo ou site para seus alunos? Em que situação isso aconteceu? Que resultados observou?
8. Já teve alguma experiência em sala de aula em que os alunos mencionassem o videogame ou outros jogos eletrônicos? Como aconteceu?
9. Tem observado expressões diferentes na fala dos alunos que podem estar associadas ao ambiente eletrônico ou de jogos? Recorda alguma expressão?
10. Você tem notado a influência dos jogos eletrônicos na expressão de consumo dos alunos?
11. Você notou alguma queixa de pais de alunos sobre o tempo que o filho passa no videogame ou no computador envolvido com jogos eletrônicos? De que forma os orientou?
12. Você já participou de alguma reunião ou discussão sobre as conseqüências da sociedade digital?

Proposta de curso apresentada à escola em 21 de Março de 2005:

O BRINCAR NA SOCIEDADE DIGITAL

OBJETIVO GERAL: Analisar as possibilidades e limites que os Jogos Eletrônicos engendram no contexto escolar.

PÚBLICO ALVO: Professores de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I.

CARGA HORÁRIA: Total de 3 encontros com duração de 1h30 cada.

TEMAS PROPOSTOS

- JOGOS ELETRÔNICOS: AS TRANSFORMAÇÕES DO BRINCAR
- O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE NOVAS TECNOLOGIAS
- A CRIANÇA COMO ALVO DA PUBLICIDADE
- JOGOS ELETRÔNICOS: OS TÍTULOS PEDAGÓGICOS

BIBLIOGRAFIA

A REVOLTA dos Brinquedos. Direção de Barry Levinson. Atores: Robin Willians, Michael Gambon, Joan Cusack, Robin Wright. EUA. FOXBR, 1991. DVD, (122 min.), color.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Brinquedo para homem. In: *Amar se Aprende Amando*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

ARBEX, José & TOGNOLI, Cláudio Júlio. *Mundo Pós-Moderno*. São Paulo: Scipione, 1996.

CROCHIK, José Leon. Teoria Crítica e Novas Tecnologias da Educação. In: *Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz*. PUCI, Bruno; LASTORIA, Luiz A. C. N.; COSTA, César G. da. (orgs). São Paulo: Cortez, 2003.

DIZARD JR, Wilson. *A Nova Mídia: A Comunicação de Massa na Era da Informação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FRIEDMANN, Adriana et alli. *O Direito de Brincar*. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

- GREENFIELD, Patrícia Marks. Videogames. In: *O Desenvolvimento do Raciocínio na Era da Eletrônica: Os Efeitos da TV, Computadores e Videogames*. Trad. Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988.
- KENSKI, Vani Moreira. *O Papel do Professor na Sociedade Digital*. In: *Ensinar a Ensinar*. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (orgs.). São Paulo, Thomson, 2001. p. 95-106.
- MARCONDES F^o, Ciro. *Sociedade Tecnológica*. São Paulo, Scipione, 1994.
- MONTIGNEAUX, Nicolas. *Público-alvo: Crianças – a força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil*. Trad. Jaime Bernardes. Rio de Janeiro, Campus, 2003..
- PAIS, Luiz Carlos. *Educação Escolar e as Tecnologias da Informática*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- REPÓRTER RECORD. *Geração dos Games*. Rede Record de Televisão, 9 de Outubro de 2003.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar no Mundo Contemporâneo*. In: *Compreender e Ensinar: Por Uma Docência da Melhor Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Londrina, 21 de março de 2005.

Prezada Senhora

Agradeço o pronto atendimento dessa Instituição Escolar em analisar, aprovar e providenciar a oportunidade da coleta de dados para minha pesquisa de mestrado. A coleta foi realizada de maio a dezembro de 2004 com as turmas de 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, fazemos um agradecimento especial aos professores dessas turmas que contribuíram muito para o desvendamento do brincar virtualizado através das entrevistas que nos concederam.

Foi muito bom ter tido essa acolhida da escola, fato que facilitou o desenvolvimento do trabalho com o tema “JOGOS ELETRÔNICOS: AS TRANSFORMAÇÕES DO BRINCAR”.

Cordialmente.

Luciana Grandini Cabreira
E-mail: lugrandini@ibest.com.br

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OF.ME.Nº 026/2004

Londrina, 22 de abril de 2004.

Prezada Senhora

O Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina solicita a autorização de Vossa Senhoria para a aluna *Luciana Grandini Cabreira* realizar atividades de observação e entrevista com alunos e professores dessa instituição de ensino, com a finalidade de obter informações para a elaboração de seu trabalho de Dissertação com o título, ainda provisório: **“Jogos Eletrônicos: As Transformações do Brincar”** sob orientação da Professora Doutora Olga Ribeiro de Aquino.

Na certeza de podermos contar com sua prestimosa colaboração, apresentamos nossos sinceros agradecimentos.

Sendo o que tínhamos para o momento,

Cordialmente.

Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
Coordenadora do Mestrado em Educação

CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

TÍTULO PROVISÓRIO DO ESTUDO:

“JOGOS ELETRÔNICOS: AS TRANSFORMAÇÕES DO BRINCAR NA SOCIEDADE DIGITAL”

Este estudo, que aborda a temática dos Jogos Eletrônicos pretende analisar as transformações do brincar, vem sendo desenvolvido pelas pesquisadoras: Prof.^a Orientadora Dr.^a Olga Ribeiro de Aquino, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL e Luciana Grandini Cabreira, aluna regular do Mestrado em Educação – UEL.

Nesse percurso, a escola _____ apoiando a pesquisa possibilitará a análise dos significados que professores, meninos e meninas processam a partir deste universo digital, mediado pelos educadores que se utilizam da brincadeira eletrônica como recurso pedagógico no laboratório de informática. Dessa forma, como metodologia de pesquisa na coleta de dados teremos: entrevistas semi-estruturadas com os professores, observações na sala de aula e no laboratório de informática e diálogo com os alunos sobre a programação eletrônica, a fim de desenvolver um trabalho de intervenção, que possa contribuir posteriormente com a prática dos professores.

Como precisamos registrar a interação dos alunos solicitamos sua autorização para fazer algumas fotos, com o intuito de demonstrar a relação existente entre as linguagens pedagógica e a virtualizada. Para este registro utilizaremos uma câmera digital de baixa resolução no sentido de preservar a identidade dos participantes.

Luciana Grandini Cabreira

Olga Ribeiro de Aquino

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretora da Instituição de Ensino _____, AUTORIZO a Prof.^a Luciana Grandini Cabreira, aluna regular do Programa de Mestrado em Educação – UEL, orientada pela Prof.^a Dr.^a Olga Ribeiro de Aquino, a realizar entrevistas semi-estruturadas com os professores, diálogo com os alunos, observações na sala de aula e no laboratório de informática a fim de desenvolver um trabalho de intervenção, que possa contribuir posteriormente com a prática dos professores. As fotografias registradas durante a coleta de dados e intervenção deverão ser submetidas à avaliação da direção da escola antes que possam integrar o corpo da pesquisa.

Estando de acordo com o disposto, firmo o presente documento.

Maringá, 14 de Maio de 2004.

Direção da Escola

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretora da Instituição de Ensino
_____ AUTORIZO a Prof.^a Luciana Grandini
Cabreira, aluna regular do Programa de Mestrado em Educação – UEL, orientanda
da Prof.^a Dr.^a Olga Ribeiro de Aquino, a utilizar as fotografias coletadas durante sua
pesquisa na escola na edição da sua dissertação.

Estando de acordo com o disposto, firmo o presente documento.

Maringá, 07 de Fevereiro de 2005.

Diretora da Instituição de Ensino