

GAMES

CONTEXTO CULTURAL E CURRICULAR DE “SABERES DE EXPERIÊNCIAS FEITAS”

07/2006

Filomena Ma. Gonçalves da Silva Cordeiro Moita

Universidade Estadual da Paraíba- UEPB

filomena_moita@hotmail.com

filomena.moita@uol.com.br

GT 2 - Jogos eletrônicos, Mídia e Educação

Resumo

Este texto faz parte de um projeto maior, que é minha tese de Doutorado, e objetiva analisar os Games enquanto um contexto cultural e curricular de “saberes de experiências feitas”. Parti do questionamento: Os games e seu contexto contêm um currículo implícito? Que currículo é esse? Dialoguei com autores que refletem sobre a questão, entre eles, Greenfield (1988, 1996), Freire (1983, 1985, 1998), Turkle (1995/1997), Aarseth (2005), Burnham (1998), Macedo (2005), Lima JR.(2005) e Alves (2005). A opção metodológica foi pelo estudo de caso exploratório (BOGDAN E BIKLEN, 1994), associado aos procedimentos metodológicos e instrumentais da “Grounded Theory” (STRAUSS e CORBIN, 1990/1998), tendo como local LAN Houses e como instrumentos, entrevistas semi-estruturadas aplicadas a 10 jovens jogadores (05 portugueses e 05 brasileiros, na faixa etária dos 16 aos 24 anos). Concluí que os games permitem a organização de situações de aprendizagem, um espaço de aprender a aprender, que estimula a articulação entre saberes e competências, o que permite afirmar que a aprendizagem, naquele espaço de “saber de experiências feitas”, constitui-se numa construção ativa, crítica e participativa, em que os jovens são o epicentro, construindo um currículo de saberes, competências, habilidades, valores, atitudes e comportamentos, através dos conteúdos dos games e das relações com seus pares.

Palavras-chave: Currículo; games; educação; juventude

INTRODUÇÃO

Vive-se numa sociedade audiovisual eletrônica, que comporta um currículo cultural, ou seja, um conjunto mais ou menos organizado de informações, valores, via produtos culturais (neste caso, audiovisuais), que atravessam o cotidiano das pessoas e interferem em suas formas de ver, de sentir, de pensar, de aprender. As relações dos jovens com esse tipo de mídia, num “cotidiano de saber de experiências feitas” (FREIRE apud SCOCULGIA, 2005), ajudam na construção de novas identidades e de novos saberes. Saberes, como resultado da vivência, aprendidos no mundo e pelo mundo, com o outro e nas relações com o outro. Saberes que precedem a escolarização ou, aprendidos de forma simultânea, influenciam-na ou são influenciados por ela.

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

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

Dentro dessa perspectiva, o objetivo deste texto circunscreve-se no estudo da experiência formativa vivenciada por jovens, mediatizada pelos games: um contexto de aprendizagens, constituindo um currículo cultural de vivênci@s juvenis.

GAMES: NOVAS FORMAS DE SENTIR, PENSAR, AGIR E INTERAGIR

No início deste terceiro milênio, em que a tecnologia domina todos os espaços, desde os públicos aos privados (caixas eletrônicas, aparelhos eletrônicos domésticos sofisticados como: pequenos robôs, TV digital, celulares, palms, geladeiras, microondas, máquinas de lavar), os games parecem surgir como “*natural teachers*” (GENTILE e ANDERSON, 2005) ¹, a porta de entrada para crianças e jovens, principalmente das famílias menos favorecidas, para exercitarem suas habilidades e adentrarem nesse mundo eletrônico do cotidiano.

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

GAMES: QUE EFEITOS PRODUZEM?

Entre os pesquisadores que têm escrito sobre a influência promovida pelos *games*, há aqueles que defendem a influência dessa experiência nos processos da cognição e o seu subsequente desenvolvimento, como Greenfield (1988, 1996), que aponta os games como estimuladores do desenvolvimento cognitivo e do raciocínio. Mais recentemente e partilhando das mesmas idéias, Paul Gee (2004)², professor PhD em Linguística, acredita que games estimulam a criança a ser mais crítica, construtiva e reflexiva do que o ensino convencional numa sala de aula. Parafraseando o autor, os games que possuem quebra-cabeças e outros desafios são capazes de proporcionar à criança uma melhora cognitiva muito maior do que uma aula convencional.

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

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

Os pesquisadores referem, ainda, a importância do ato de jogar para o profissional da área de saúde, como aqueles que atuam na cirurgia laparoscópica. Segundo pesquisa realizada pelo Dr. James Rosser (2001),³ médico americano do Hospital Beth Medical Center, com 33 médicos cirurgiões, os médicos que passaram 3 horas por dia jogando foram 27 por cento mais rápidos e cometeram 37 por cento menos erros do que os cirurgiões que não jogaram. Isso, como conseqüência de melhorarem habilidades e competências de extrema importância para a cirurgia

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

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

No Brasil, nestas últimas décadas, os games vêm sendo alvo dos estudos de investigações por parte de pesquisadores e pesquisadoras. Essas pesquisas têm sido intensivadas desde o início do século XXI.

Uma manifestação da preocupação com a investigação dos games foi a formação, em outubro de 2005, da Rede Brasileira de Jogos e Educação – RBJE, cujo objetivo principal é o de se constituir num espaço de intercâmbio de saberes e interesses de pesquisadores, profissionais e estudantes que desejem ampliar e socializar suas investigações e experiências sobre games. Envolve profissionais das áreas de Educação, Design, Comunicação, Letras e Informática. Além disso, essa comunidade tem o objetivo de se constituir em um espaço de intercâmbio de saberes e interesses dos pesquisadores, estudantes e interessados nos jogos e, em especial, os jogos eletrônicos e suas possíveis relações com as áreas de educação, comunicação, arte, design e informática. Esse grupo vem se preocupando também em fomentar a criação, o desenvolvimento e a popularização de jogos que possam mediar os processos de ensinar e aprender, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como servir de canal de referência para diversos grupos que estejam interessados na temática.

Entre os pesquisadores da rede, Lynn Alves (2005) defende que os *games* podem funcionar como espaços de elaboração de conflitos, medos, angústias, sociabilidade, prazer e aprendizagem. Dessa forma, os jogos eletrônicos e as LAN Houses funcionariam como simuladores da vida real. A autora reforça: “isso não significa que as ações da tela são passadas para o universo off-line”. O lado positivo da simulação

é a possibilidade de experimentar, desenvolver estratégias, planejar e sofrer as conseqüências de seus atos. Por esses motivos, os jogos são utilizados com tanta freqüência entre estudantes de administração e dentro de empresas⁴.

A cada nível, o jogador é solicitado a responder a tarefas de natureza diferente, que parecem imprevisíveis; os jogos simulam escalas de proporção de respostas variáveis, iludindo o jogador. Muitos dos acontecimentos continuam a parecer imprevisíveis ao olhar dos jogadores, e é essa sensação de surpresa que os torna mais excitantes. Cada vez que o jogador aperfeiçoa o seu modo de jogar, recebe reforços positivos, e o jogo passa a ser melhor compreendido através da integração das regras (GREENFIELD, 1984).

Esteban Clua, outro pesquisador da RBE, doutor em informática e pesquisador da PUC/RJ, afirma que, devido à repercussão dos jogos na nossa sociedade, não é necessário muito esforço para se concluir que os games vão exercer, nos próximos anos, uma forte influência na forma de pensar, no

comportamento social, psicológico e educacional dos jovens. Com o objetivo de verificar quais as razões que tornam os jogos computadorizados tão atrativos para os jovens e o que eles pensam sobre os jogos educacionais, Clua et al (2002)⁵ realizaram uma pesquisa com 80 jovens, de 10 a 17 anos, de classe média e moradores da cidade do Rio de Janeiro. Na pesquisa, a maioria dos jovens respondeu que sente atração devido ao desafio imposto pelo jogo. Uma parcela considerável também respondeu que gosta desses jogos, devido à sua história e à qualidade gráfica. Isso levou os autores a concluir que, além da atração e do desafio, os games fornecem ambientes dotados de interfaces com alta interatividade e visual sofisticado, composto por várias mídias integradas, podendo, assim, criar ambientes muito imersivos, como por exemplo, o game *SimCity*, que permite ao jogador gerenciar uma cidade, tendo que analisar inúmeras variáveis simultaneamente. Eles ainda proporcionam histórias ricas, qualidade gráfica e recursos oriundos da aplicação de técnicas de Inteligência Artificial e, portanto, bastante desafiadores, dado o realismo imposto. O que vem de encontro às características: desafio, fantasia e curiosidade (THOMAS MALONE apud CLUA, 2002). Dessa forma, os games acabam potencializando a imersão através da experimentação desses mundos, e o conhecimento adquirido através dessas explorações poderá ser transferido para outras situações práticas do cotidiano, devido ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, através de um processo de aprendizagem significativa.

As questões atreladas aos ganhos cognitivos da interação com os games ganham oposição em Valdemar W. Setzer⁶, que abraça posturas apocalípticas e acentua aspectos negativos do imbricamento humano/máquina. Setzer defende que o pensamento abstrato forçado pelo computador prejudica os jovens até a idade de 16-17 anos, “forçando-os a usarem uma linguagem e um tipo de pensamento que são somente adequados após muita maturidade mental”. E reitera: “não há necessidade alguma de uma criança começar a usar computadores antes, como não há necessidade nenhuma dela ver TV ou jogar os terríveis videogames”. Ele alega também que não existe nenhuma comprovação concreta de que a interação com esses artefatos audiovisuais desenvolva a coordenação viso-motora.

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

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

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

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

constituir uma socialização na cultura do computador (1995, p.59).

Sobre esses aspectos, ressalto resultados obtidos por pesquisa recente, realizada por Eline Kullock⁷. Ela entrevistou 25 mil jovens, com idades entre 18 e 25 anos, cadastrados em programas de estágio em todo o Brasil. A autora refere que, ao contrário do que muitos pais ainda pensam, os jogos eletrônicos podem ser aliados. Os resultados revelaram que os games influenciam, de forma positiva, a maneira de pensar, agir e tomar decisões e que “a geração de craques nos jogos eletrônicos é também mais eficiente no mercado de trabalho”. Os jovens acreditam ter, em relação aos seus pais, visão mais estratégica das situações. “Com o jogo, a gente consegue cortar caminho, faz do mesmo modo, mas com um jeito mais prático, mais rápido, mais fácil. Você consegue ser dinâmico durante o trabalho”, disse um jovem.

Defendendo os aspectos positivos dos games, Steven Jonhson⁸ no livro, “*Everything Bad is Good for You*” – com o título lançado em Portugal, “*Tudo o que é mau faz bem*”, sugere que a cultura de massas está a tornar as pessoas mais inteligentes e suas mentes mais ágeis. O autor afirma que, durante décadas, trabalhamos para assumir que a cultura de massas segue uma trajetória de declínio constante, rumo ao mínimo denominador comum, provavelmente porque as ‘massas’ anseiam por prazeres simples e fátuos e porque os grandes grupos de mídia querem dar às massas o que elas procuram. Mas, na realidade, o que acontece é exatamente o oposto: a cultura está a tornar-se mais exigente, em nível intelectual, e não menos. As declarações de Steven Jonhson têm gerado controvérsias. Enquanto, por um lado, surgem críticas ou pelo menos há questionamentos sobre se esses benefícios suplantam os malefícios que uma ou outra fonte de entretenimento de massas provoca, a verdade é que, por outro, ou, ao mesmo tempo, vão aparecendo aqui e ali estudos que comprovam o que o autor defende.

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

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

Pretendo aqui, sem realizar uma leitura linear, lançar um novo olhar, no que se refere às interações da juventude com os games, não para destacar aspectos negativos ou positivos, já que isso seria continuar com uma posição maniqueísta, mas a construção de um olhar que alerte para as potencialidades desses artefatos – os games, enquanto um contexto cultural e curricular de vivênci@as juvenis.

O MÉTODO: A REDE DE FALAS DE AUTORES E ATORES

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

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta e análise dos dados, recorri aos procedimentos metodológicos e interpretativos da *Grounded Theory* e contei com a ajuda do programa Atlas.ti (MUHR, 1997)⁹. Esse programa foi de grande contribuição para esta pesquisa, porque ofereceu possibilidades de sistematização dos dados: em segmentos de análise, códigos, formação de diagramas para uma melhor exposição e visualização dos dados etc. Além disso, o programa permitiu arquivar os comentários e as categorias que fui encontrando e associando aos dados. Nessa fase, cheguei ao que denominei de subcategorias¹⁰: **aprendizagem, aprendizagem colaborativa, socialização e identidade**, porque, de acordo com Strauss e Corbin (1990/1998), estas, com suas relações, permitiram-me uma maior clarificação e especificação daquela que denominei de categoria principal – **Currículo cultural** – que, ainda, de acordo com os autores, especifica basicamente, quando, onde, por que e como o fenômeno pode ocorrer.

Quem são os jovens jogadores brasileiros e portugueses?

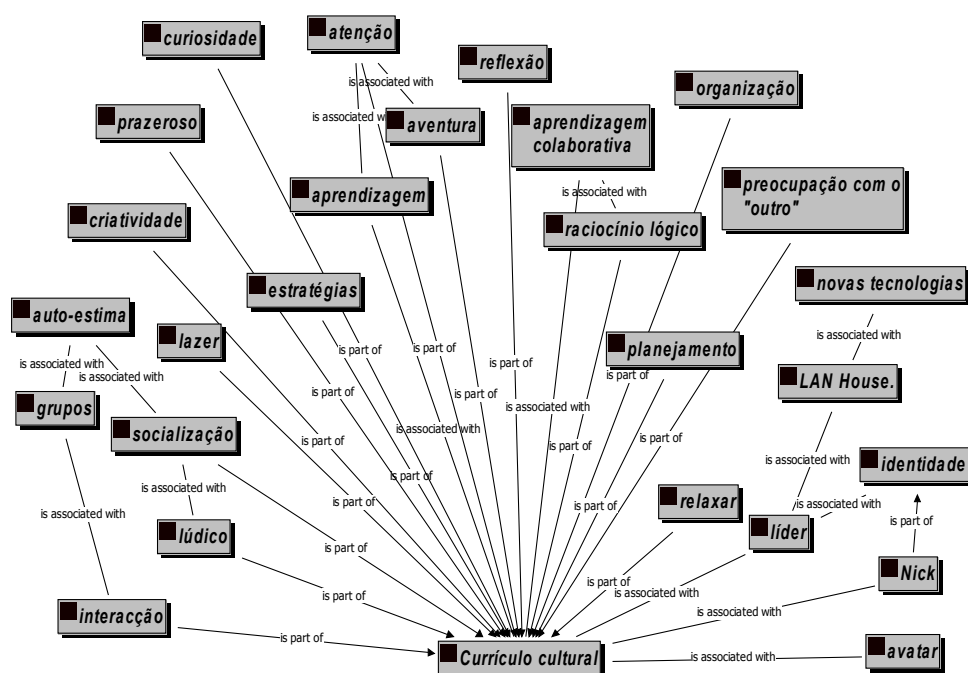
A pesquisa contou com dois estudos de caso: o estudo de caso 1, constituído por 05 jovens brasileiros: uma, do sexo feminino, e quatro, do sexo masculino, com idades entre 17 e 23 anos, de etnia branca, moradores da cidade de João Pessoa, com escolaridade que varia do Ensino Médio incompleto ao 2º ano do ensino superior, todos freqüentando escola ou universidade pública, com irmãos, vivendo com os pais (em um caso, só com o pai), tendo fonte de renda própria, e pertencentes à classe média. O estudo de caso 2 é constituído por um grupo de cinco jovens portugueses, a quem foi aplicada a mesma entrevista, todos do sexo masculino, com idades entre 17 e 19 anos, de etnia branca, moradores da cidade de Lisboa e arredores, com escolaridade que varia de concluintes do Ensino Secundário a pré-universitários ou estudantes do ensino técnico profissionalizante, todos de escola pública, morando com os irmãos e os pais, com renda fixa e caracterizando-se como sujeitos de classe média (MÉNDEZ CASTELLANO H, MÉNDEZ M C. SOCIEDAD Y ESTRATIFICACIÓN. MÉTODO GRAFFAR-MÉNDEZ CASTELLANO, 1994)¹¹.

A análise das falas dos jovens jogadores permitiu concluir que, enquanto os primeiros preferem jogos da série AGE e se reúnem para jogar e aperfeiçoar suas estratégias, no grupo dos portugueses, quase todos são

jogadores profissionais do jogo Counter-Strike, e este é seu jogo preferido. Assim, os dois grupos, embora com perfis comuns, revelam pequenas diferenças em suas falas, que foram dando a indicação das relações entre os diferentes saberes aprendidos e as subcategorias, e apontaram a formação da categoria principal, o “currículo cultural” construído naquele espaço por ambos os grupos.

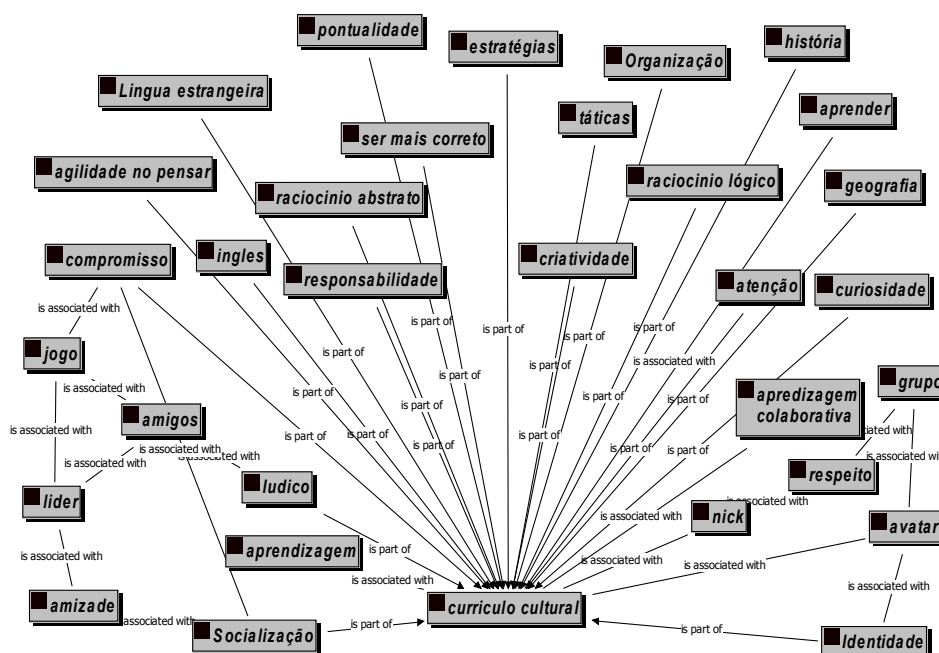
Para as questões: O que aprendem, que conhecimentos produzem e que modos singulares de aprender desenvolvem a partir dos *games*?; Será ali um ambiente de troca de saberes entre pares, de construção de significados e identidades?; Será ali um ambiente de novas sociabilidades?, foram construídos diagramas com o auxílio do programa Atlas.ti e foram analisadas as falas dos jovens entrevistados em ambos os grupos. Pela exigüidade do espaço, não apresento aqui todos os diagramas, mas só o representativo da questão central da pesquisa para ambos os grupos: Os *games* e seu contexto contêm um currículo implícito? Que currículo é esse?

Diagrama da categoria “Currículo Cultural”



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

Diagrama da categoria “Currículo Cultural”



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

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

Nessa perspectiva, os resultados revelados pelas entrevistas de ambos os grupos, e aqui sistematizados pelas redes nos diagramas acima, assinalam que os games, o contexto das LAN Houses e as trocas entre os pares possibilitam um espaço lúdico, de autonomia prazerosa, de desejos, de formação do ser, que contribuem para a construção de um currículo mesclado por **saberes** diversificados com características cognitivas, emocionais e sensoriais, e que, aqui, são apresentados de forma geral: linguagem, literatura, língua estrangeira – já que os manuais dos games vêm todos em inglês –, história, geografia, atenção, raciocínio lógico, raciocínio abstrato e um aprender de forma colaborativa. Um outro componente desse currículo são as **habilidades e competências**¹² que andam juntas; enquanto as habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser, as competências, segundo os PCN's, não são, elas mesmas, saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas.

Nessa perspectiva, foi possível destacar, na fala dos entrevistados, como habilidades e competências, aspectos como: organização, estratégias, relaxamento, aventura, criatividade, ludicidade, reflexão, auto-estima, planejamento e táticas. Posso ainda afirmar, fundamentada em suas narrativas e em minhas observações, que aquele contexto favorece o desenvolvimento de habilidades e competências úteis para a vida, que se traduzem em respeito pelos diferentes, na agilidade do pensar, na inter-relação de pensamentos, no desenvolvimento de idéias, conceitos, poder de decisão, pensamento crítico e flexível e uma autonomia intelectual. Além disso, os jovens ali adquirem, avaliam e transmitem informações, desenvolvem a criatividade e aprendem a conviver em grupo, ou seja, é um aprender a aprender, que também envolve mudança em seus **valores**, que se manifestam na preocupação e mesmo na necessidade de pontualidade, responsabilidade e compromisso com o outro e com o grupo. Valores éticos e morais, que vão constituir novos **comportamentos, atitudes**, que terão ressonância no aprender de novas sociabilidades e construção de novas identidades que refletem um novo ser e estar consigo e com o outro. Em síntese, todos esses elementos constituem um currículo cultural, complexo e multirreferencial.

REFLEXÕES FINAIS

Estudo multidisciplinar, alicerçado no campo da educação e do currículo, tangenciando os campos da comunicação social, da literatura, da sociologia, da psicologia, do design, da informática e da tecnologia dos jogos eletrônicos, com o objetivo de estudar os games, enquanto um contexto cultural juvenil, em busca de seu currículo, ou seja, a produção de saberes, habilidades, competências, comportamentos, valores e atitudes, mediatizados por esses artefatos, por jovens das cidades de João Pessoa / Brasil e Lisboa/ Portugal, constituiu-se no desbravamento de um novo caminho e, logo, um desafio, uma vez que considero emergente a aproximação da educação ao paradigma informacional contemporâneo.

A análise das falas dos jovens jogadores, participantes da investigação, ratifica a tese de que os *games* se inserem num contexto cultural-curricular juvenil, já que se constituem numa ferramenta que comporta a possibilidade de agregar um caráter lúdico à mediação de conteúdos, promovendo a associação do prazer ao conhecer. Além disso, foi possível constatar, em ambos os grupos, o aprendizado de **saberes, comportamentos, habilidades e competências, valores e atitudes**, tais como: raciocínio lógico e agilidade de pensamento, além da atenção, reflexão, estratégias de jogo, planejamento, curiosidade, criatividade, ludicidade, organização, planejamento, compromisso, respeito pelo aprimoramento de conteúdos como inglês, literatura, história e geografia.

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

Ainda no que concerne ao que se aprende e às formas de aprender, a investigação revelou que os games permitem uma aprendizagem por meio da

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

Parafraseando Freire (1985), “saberes de experiências feitas”, pilares fundamentais da construção curricular. Nas palavras de Scocuglia, “um saber do mundo e com o mundo” (2005, p.82), que precede a escola e que lhe dará suporte.

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

Notas

¹ GENTILE , Douglas, A e ANDERSON, Craig, A. Video games and Children. Disponível em: <<http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2005-2009/05GA1.pdf>>. Acesso em ago. 2005

² Professor do Departamento de Currículo e Instrução da Universidade de Wisconsin (EUA), lançou em 2004, na Inglaterra, o livro “What video games have to teach us about learning and literacy”.

³ Trabalho apresentado no encontro “The medicine Meets Virtual reality Conference”. Wewport Beach, CA, Janeiro de 2004. Disponível em:<www.southernct.edu/~hochman/Doctorvideogame.htm>. Acesso em: 20 out. 2005.

⁴ Disponível em:<<http://www.rpgonline.com.br/v2/noticias.php?cd=324&grupo=1>>. Acesso em: 22 ago. 2005.

⁵ Disponível em: http://sbie2004.ufam.edu.br/anais_cd/anaisvol2/Minicursos/Minicurso_03/minic. Acesso em abr. 2005.

⁶ Valdemar W.Setzer. Professor do Departamento de Ciência da Computação da Universidade de São Paulo. “Contra o uso de computadores por crianças e jovens”. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/artigoPOA.html>>. Acesso em ago. 2005.

⁷ Eline Kullock é presidente da Grupo Foco – The people solution company. Informação disponível site <http://www.comunidadegrupofoco.com.br/site/focoeventos/foconamidia.php>. Acesso em fev. 2006. Através de troca de e-mails e autorização para publicação dos dados pela autora.

⁸ É professor na New York University, tendo-se doutorado em Semiótica e Literatura Inglesa. Reconhecido autor, considerado pela revista *Newsweek*, uma das personalidades mais influentes da *Internet*, esteve em Lisboa, a convite da Lua de Papel, e na FNAC Colombo, para contactos com a Comunicação Social e para lançar “*Tudo o que é Mau Faz Bem*”. Disponível em:< http://www.asa.pt/noticia.php?id_noticia=225>. Acesso em maio 2006.

⁹ Atlas.ti é um programa para análise de dados qualitativos, desenvolvido por Thomas Muhr, no início dos anos 90, em Berlim.

¹⁰ Sobre as propriedades de uma categoria ou subcategoria, Strauss e Corbin (1990/1998) afirmam que correspondem a características ou atributos gerais ou específicos de uma categoria, a qual pode referir-se a freqüência, extensão, intensidade, duração.

¹¹ Método de estratificação social do professor belga, Marcel Graffar, adaptado pelo professor Dr. Hernán Méndez Castellano, da Faculdade de Ciências Econômicas e Sociais da Universidade Central da Venezuela. Disponível em:< <http://fundacredesa.org/fundacredesa> acesso em agosto de 2005>. Acesso em: abr. 2005.

¹² Segundo os PCN's, O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento*, que permitem determinar (mais ou menos

consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.

Referências

- AARSETH, E.J. **Cibertexto: perspectivas sobre a literatura ergótica**. Lisboa: pedra da roseta, 2005.
- BOGDAN, R. ;BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994
- BURNHAM, T. T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências plêmicas para a compreensão do currículo escolar. In BARBOSA, J. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multireferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- GRAFFAR, M. **Une méthode de classification sociale d'échantillons de la population**. Paris: Courier, 1956, 6, 455.
- GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na Era da Eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames**. São paulo: Summus, 1996.
- GEE, P J. W. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. USA: Palgrave Macmillan, 2004.
- GENTILE , Douglas, A e ANDERSON, Craig, A. **Video games and Children**. Disponível site <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2005-2009/05GA1.pdf>. Acesso em ago. 2005
- GROS, B. **Jugando con videojuegos: educaci3n y entretenimiento**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- LIMA, A. S. J. **Tecnologias Inteligentes e Educaç3o: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- LYNN, A, **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005
- MACEDO, R. S. **Crysallís, currículo e complexidade: a persepectiva crítico-multirrefrencial e o currículo contemporâneo**. Salvador, BA: EDUFBA, 2005.
- MALONE, T.W.; LEPPER, M.R. Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning. In SNOW R.E. ; FARR, M. J. (Eds.). **Aptitude, learning and instruction**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
- MÉNDEZ, C. H.; MENDEZ, M.C. **Sociedade y estratificación. Método Graffar Méndez Castellano**. Caracas: Fundacredesa, 1994.
- PAULO F. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P.; FAUDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- NOGUEIRA, S. F. **A facilitação do desenvolvimento cognitivo: possibilidades dos jogos lógicos**. Dissertação de doutoramento. Lisboa: FPCE- UL, 1997.
- SCOCUGLIA, A. C. **As reflexões curriculares de Paulo Freire**. In revista Lusófona de Educação. Lisboa: Edições Universitárias, 2005, pp.81-92.
- STEVEN JONHSON. **Tudo Que é Mau Faz Bem**. Lisboa: FNAC, Colombo. Temática Comunicação, Coleção Neurônios, Abril/2006.
- STRAUSS, A; CORBIN J. **Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory**. Thousand Oaks: Sage, 1990/1998.

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

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