

CLAUDEMIR EDSON VIANA

**O LÚDICO E A APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA:
JOGOS DIGITAIS E INTERNET NO COTIDIANO INFANTIL**

**ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
SÃO PAULO - 2005**

CLAUDEMIR EDSON VIANA

**O LÚDICO E A APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA:
JOGOS DIGITAIS E INTERNET NO COTIDIANO INFANTIL**

Tese para a obtenção do título de Doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Orientação: Profa. Dra. Elza Dias Pacheco

SÃO PAULO –JANEIRO/2005

BANCA EXAMINADORA

Nome _____

Avaliação _____ Assinatura: _____

Nome _____

Avaliação _____ Assinatura: _____

Nome _____

Avaliação _____ Assinatura: _____

Nome _____

Avaliação _____ Assinatura: _____

Nome _____

Avaliação _____ Assinatura: _____

São Paulo, _____ de _____ de 2005

RESUMO

As análises realizadas a partir deste estudo têm como principal preocupação atentar para a interação que se dá entre as crianças e as tecnologias digitais, com a tarefa de compreender a representação infantil sobre os conteúdos de jogos digitais e considerar, sobretudo, o modo lúdico das crianças se relacionarem com o mundo digital conforme as particularidades da consciência criativa do imaginário infantil.

Os estudos promovidos a partir desta pesquisa procuram, ainda, identificar os principais elementos que caracterizam a interação lúdica da criança com os jogos digitais e a Internet, a partir das situações e sensações promovidas por esta tecnologia e pelos produtos culturais deste suporte, observados num grupo de crianças entre 8 e 10 anos de uma escola particular na cidade de São Paulo, com o objetivo de compreender melhor o papel desempenhado por estes produtos no público infanto-juvenil, consumidores de um mercado lúdico em franca expansão.

Com a observação e análise do lúdico na criança, pretende-se refletir sobre o contexto histórico atual no qual nossas famílias vêem cada vez mais a Internet chegando, se instalando, e se constituindo em parte importante no cotidiano de seus filhos, e participante do desenvolvimento infantil.

Assim, por meio deste trabalho, propõe-se a análise sobre a relação criança e jogos digitais, nos quais a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades infantis foram observados a partir da resignificação elaborada pelas crianças sobre os conteúdos presentes nos jogos de sua preferência.

Estas reflexões visam, ainda, subsidiar a prática pedagógica nas escolas quando do uso destes mesmos produtos, caracterizando e indicando situações positivas que o professor do Ensino Fundamental poderá criar utilizando-se destes recursos digitais, sobretudo de forma lúdica.

Palavras-chave: criança, lúdico, aprendizagem, jogos digitais, cibercultura.

ABSTRACT

The analyses carried through from this study have as main concern to attempt for the interaction that occur between the children and the digital technologies, with the task to understand the infantile representation on the contents of digital games and to consider, the playful way of the children to relate with the digital world as the particularities of the imaginary creative conscience of the infantile one.

The studies of this research look for, the identification the main elements that characterize the playful interaction between the child the digital games and the Internet, from the ways and sensations promoted for this technology and the cultural products of this support, observed in a group of children between 8 and 10 years of a particular school in the city of São Paulo, with the objective to understand better the role played of these products in the infant-youthful public, consumers of a playful market in expansion.

With the comment and analysis of the playful one in the child, the Internet is intended to reflect on the current historical context in which our families see time to arriving, installing and constituting an important part in the daily one of its children, participant and the infantile development.

Thus, by this work, it is considered analysis on the relation child and digital games, in which the learning and the development of infantile abilities had been observed from the signification elaborated for the children on the contents in the games of their preference.

These reflections aim to subsidize pedagogical practice in the schools which use these products, characterizing and indicating positive ways that the professor of Basic instruction will be able to create using these digital resources, as a playful form.

Keywords: child, playful, learning, digital games, cyber culture

***Aos meus pais, Carlos e Dirce Viana,
e meus irmãos Claudinéia e Ricardo.***

AGRADECIMENTOS

À profa. Elza Dias Pacheco, pela inestimável orientação e pelo incentivo durante todos os momentos deste trabalho, o meu muito obrigado.

Aos colegas pesquisadores do LAPIC e da ECA/USP, que muito colaboraram para a construção deste trabalho, seja com bibliografias e orientações, seja com um profícuo diálogo acadêmico, agradeço a confiança e o espaço.

Agradeço à Selma Ligeiro Rein, presidente da Associação Maria Montessori, pelo apoio e por facilitar minhas incursões no ambiente escolar do colégio Maria Montessori para a execução da pesquisa de campo. Também agradeço o apoio aos colegas professores e coordenadores do colégio e da Faculdade Montessori (FAMEC).

À profa. Marília Franco e à pesquisadora Helena Tassara, os meus agradecimentos pelas importantes orientações no exame de qualificação.

Fico muito grato também aos colegas pesquisadores que me auxiliaram diretamente na escrita deste trabalho, em especial, Alexandre Dias Paza, Ubiracy Cintra (Bia) e Jurema Brasil Xavier. Agradeço também aos estagiários da FAMEC que me auxiliaram na pesquisa de campo.

E, finalmente, agradeço às crianças que participaram da pesquisa de forma intensa e colaborativa.

SUMÁRIO

Apresentação	07
Capítulo 1: O lúdico e a aprendizagem na era digital: conhecer para entender	09
1.1 Introdução	10
1.2 Delimitando o Problema	12
1.3 Justificativa	14
1.4 Objetivo Geral	19
1.4.1 Objetivos Específicos	19
1.5 Metodologia	20
Capítulo 2: Quadro Teórico de Referência	26
2.1 Transformações da Humanidade: um novo contexto	27
2.1.1 O Homem antes das Novas Tecnologias	28
2.1.2 Fim do Século XX e o início de um novo milênio	33
2.2 Indústria Cultural: da cultura de massa aos estudos de recepção	39
2.2.1 Revolução Industrial, Revolução Eletrônica e Revolução da Informática	49
2.2.2 A Indústria da diversão na virada do milênio	54
2.3 Criança, brincar e a aprendizagem	58
2.3.1 A Cultura Infantil e o mundo digital da Contemporaneidade	59
2.3.2 A Consciência imaginativa da criança – o lúdico digital no desenvolvimento infantil ...	75
2.3.3 O jogo digital, as representações sociais e o imaginário infantil	86
Capítulo 3: O Universo da Pesquisa: sujeitos, materiais e procedimentos	107
3.1 Sujeitos, materiais e procedimentos da pesquisa	108
3.1.1 FASE 1: Etapa Preliminar: demarcando o território	108
3.1.1.1 - Levantamento de fontes básicas: escolha do colégio e da amostra de crianças	108
3.1.1.2 - Contatos com a coordenação pedagógica, docentes e sujeitos da amostra	109
3.1.2 FASE 2: As crianças e seus jogos preferidos	113
3.1.3 FASE 3: Transcrição das fitas de vídeo e análise dos dados: falas das crianças e os seus jogos preferidos	117
3.1.4 FASE 4: Análise das respostas dadas pelas crianças	120
3.1.5 FASE 5: Conclusão da análise da tese	121
Capítulo 4: Apresentação e discussão dos dados: falas das crianças, comportamentos durante as partidas, e os jogos on-line preferidos	122
4.1 As crianças do Colégio Maria Montessori e seus jogos preferidos	123
4.1.1 Falas e jogos preferidos das Crianças da 4 ^a . série	125
4.1.2 Falas e jogos preferidos das Crianças da 3 ^a . série	149
4.2 Os jogos digitais e seus segredos: descrição e análise dos jogos on-line preferidos das crianças	169
4.2.1 www.barbie.com.br	178
4.2.2 www.cartoonnetwork.com.br	184
4.2.3 www.disney.com.br	187
4.2.4 www2.uol.com.br/fliperama/	193
4.2.5 www.miniclip.com.br/	201

Capítulo 05: Representações e Imaginário das crianças no contexto do lúdico digital	206
5.1 Representações infantis sobre os jogos digitais e outras brincadeiras	207
5.2 Representações sociais dos sujeitos-criança sobre suas práticas lúdicas	216
5.2.1 Motivos do interesse pelos jogos	216
5.2.2 Contexto de acesso: regras e desvios	217
5.2.3 Aprendizagem	218
5.2.4 Consumo	219
5.2.5 Desafios e fantasias dos jogos no imaginário infantil	221
5.2.6 Outras brincadeiras	224
5.3 A criança como sujeito na e pela hipermídia	227
Capítulo 06: O Lúdico digital e aplicações pedagógicas no Ensino Fundamental	236
6.1 Aprendizagem e ensino na cibercultura	237
6.1.1 Reflexões sobre ensino e hipermídia a partir da educomunicação	237
6.1.2 Possibilidades de uso da hipermídia no ensino formal	247
Capítulo 07: Considerações Finais	251
Bibliografia	254
Índice de Tabelas e Figuras	267
Anexos	268
Anexo 1 – Perfil midiático das professoras	269
Anexo 2 – Carta de autorização dos pais	273
Anexo 3 – Roteiro de observação dos encontros gravados	274
Anexo 4 - Roteiro para análise do conteúdo dos jogos	275

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo estudar as relações entre crianças de 8 a 10 anos e seus jogos digitais preferidos. São crianças de um colégio particular situado na capital de São Paulo, de nível sócio-econômico médio, e que têm acesso a computadores e Internet em seu cotidiano como uma das maneiras de exercitar sua ludicidade.

O percurso de observações e pesquisas foi longo, e os dados aqui apresentados de forma sistematizada possibilitarão algumas análises que nos permitirão conclusões ou mesmo clareamento sobre polêmicas a respeito, bem como indicar situações de uso dos jogos digitais de preferência das crianças em situação de ensino formal.

O tema é cercado de controvérsias, desconhecimentos e estudos inéditos como se apresenta neste trabalho. Entretanto, justifica-se adiante o fato de serem necessárias pesquisas sobre a representação infantil a respeito dos jogos digitais disponíveis em Internet, em sites gratuitos ou pagos, e em CDs, a fim de esclarecer aspectos da interação lúdica que ocorre entre crianças e estes produtos disponibilizados pela indústria cultural vigente.

Assim, no capítulo 1 serão apresentados a justificativa, os objetivos e a metodologia desta pesquisa que consistem, sucintamente, em compreender o significado que os jogos digitais têm no processo lúdico de crianças da 2ª infância (8 a 11 anos). Para tanto, foi definida uma amostra de trinta sujeitos para a pesquisa de campo, e foi feita uma contextualização do grupo, como apresentado no item 3.1.1.

No capítulo 2 é apresentado um arcabouço teórico com o objetivo de estabelecer aspectos fundamentais norteadores da pesquisa e da análise proposta.

Todos os procedimentos, materiais necessários e sujeitos envolvidos nesta pesquisa estão apresentados no capítulo 3.

Após os encontros coletivos com as crianças, foram selecionados alguns sites e alguns jogos mais citados bem como as falas das crianças. Em seguida, foram promovidos encontros com os sujeitos-criança selecionados em duplas ou trios a fim de jogar com elas e entrevistá-las a propósito dos jogos e sobre as demais formas delas brincarem. Tais resultados são apresentados no capítulo 4.

A partir dos dados apresentados, as falas dos sujeitos-criança foram exaustivamente lidas e interpretadas a fim de enquadrá-las em categorias. Foram, também realizadas análises de trinta e seis jogos encontrados nos sites indicados pelas crianças como os de sua preferência.

No capítulo 5, é feita a análise dos dados anteriormente apresentados, com o objetivo de obter as representações sociais e o imaginário infantil expressados pelos sujeitos da amostra a respeito dos jogos selecionados. O desafio foi construir um painel de significados que o lúdico digital tem para as crianças, durante o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No capítulo 6, finalmente, são feitas reflexões a propósito das possibilidades de aplicação da tecnologia digital no processo educativo formal, sobretudo em forma de jogos, *sites*, *chats*, *e-groups* etc.

Por fim, conclusões são apresentadas não com o objetivo de determinar posições finais, mas sim de contribuir para o debate a respeito de algo tão recente em nosso cotidiano, embora de forma tão intensa.

CAPÍTULO 1:

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL: CONHECER PARA ENTENDER



“A ciência é somente um modo possível de ver a realidade, nunca única e final... Nesse sentido, é possível mesmo dizer que, não se esgotando nunca a realidade, o esforço de captação científica possui o lado da descoberta daquilo que se pode conhecer mais e melhor, bem como o lado do desconhecimento daquilo que está fora de interesse”.

Pedro Demo¹

¹ DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas. 1995, p.28.

1.1 INTRODUÇÃO

A incursão no 'cibermundo' infanto-juvenil é uma preocupação social central nos últimos anos, já que não nos passa despercebido o número crescente de brinquedos digitais presentes no cotidiano das crianças. A abordagem sobre o fenômeno específico da ludicidade da criança com os jogos digitais e a Internet é ampla, de modo que ambos são objetos lúdicos, em princípio, apesar de que ainda poucos sites nos indiquem que levam a criança em consideração, ou ainda alguns jogos porque se mostram extremamente cruéis e violentos, e que certamente seriam dispensáveis às crianças. Por isso, pretende-se fazer aqui a observação do brincar enquanto fenômeno lúdico através da tecnologia digital, tomando a interação da criança como foco central de análise por meio de suas representações sociais.

A análise sobre a relação criança e jogos digitais tem a preocupação de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades conforme as resignificações elaboradas pelas crianças sobre os conteúdos presentes nos jogos digitais de sua preferência. A observação será de situações informais de crianças jogando pela Internet, procurando identificar os processos emocionais e intelectuais exercitados durante a interação ocorrida, e, assim, contribuir para a reflexão sobre uma aplicação pedagógica positiva dos jogos digitais. Pretende-se delimitar e superar preocupações e estereótipos sobre os possíveis 'males' e 'benefícios' que este tipo de brinquedo pode trazer às crianças, avançando para propostas de inserção planejada pelos educadores de jogos em situação de ensino formal, pois a tecnologia viabiliza a prática pedagógica condizente com nossa contemporaneidade.

A superação deste enfoque pretensamente protetor ocorrerá quanto mais estudos forem realizados no sentido de abordarem o processo interativo estabelecido entre a criança e os meios digitais de comunicação. Supõe o senso comum que a criança é passiva por 'natureza' e que precisa da tutela de adultos para conseguir se desenvolver o melhor possível, sobretudo com este novo meio digital, tão poderoso.

Bem ao contrário, sabe-se que a criança é um sujeito histórico e dialético no qual ocorre constantemente um processo de resignificação de sentidos aplicados aos conteúdos dos produtos eletrônicos via comunicação de massa. As crianças interagem com os objetos de seu cotidiano de acordo com inúmeros fatores presentes em seu histórico de vida, de acordo com o contexto em que vivem, e a partir das mediações feitas pelos adultos próximos. E também, muito ao contrário do que se pensa, é possível uma prática pedagógica utilizando-se destes mesmos objetos de prazer das crianças, que podem e precisam ser incorporados pelos educadores.

Sabemos da forte presença dos jogos digitais na vida das crianças, acessando de maneira cada vez mais fácil os bens tecnológicos que lhe dão suporte, seja no lar ou fora dele. Vemos freqüentemente notícias e debates sociais a respeito dos conteúdos de alguns jogos considerados indevidos para o desenvolvimento equilibrado das crianças.

As particularidades do suporte tecnológico da multimídia abriram caminhos para a exploração de novas formas de entretenimento e aprendizagem graças a uma interação que é garantida pela imersão do jogador devido à sensação de *real* propiciada pelos jogos, e à simulação de situações, quando o seu interlocutor (o jogador) tem comportamentos reflexológicos, e toma também decisões lógico-abstratas ou estratégicas no jogo, motivado pela capacidade de reagir (mental e fisicamente) às situações postas pelos jogos digitais.

O sucesso de muitos jogos considerados indevidos levou à proibição dos mesmos. Entretanto, a alta tecnologia vem sendo explorada também para se aproveitar de seus recursos visando aprendizagens em seus usuários sobre inúmeros temas de interesse social, e também algumas habilidades exigidas pelos novos tempos informatizados. Infelizmente, ainda sofremos com a produção de jogos que não criam condições para a aprendizagem positiva que se espera, ou porque seus produtores desconsideram o processo de desenvolvimento infantil, ou porque desconhecem os processos de aprendizagem e repetem modelos de sucesso comercial.

É preciso, portanto, compreender este processo que tem dois aspectos: o informal, no qual a criança explora livremente este meio; e o formal, no qual a escola e o professor precisam saber aplicar métodos e técnicas de ensino condizentes com os novos recursos a partir de uma situação lúdica.

1.2 DELIMITANDO O PROBLEMA

Não se tem muito conhecimento sobre o processo interativo que ocorre entre as crianças e os jogos digitais, principalmente quanto ao aspecto da capacidade desenvolvida pela criança de resignificar seus conteúdos, apesar da forte presença destes jogos em seu cotidiano. Por isso **o problema central deste estudo é entender como se dá o processo de interação lúdica da criança com os jogos digitais e a Internet**. Alguns aspectos deste problema são, por exemplo, saber quais os jogos digitais que as crianças preferem, porque preferem, como e o quanto jogam, quais outras brincadeiras praticam, e, enfim, qual o papel que estes jogos têm na ludicidade infantil contemporânea e para a aprendizagem.

Faz-se urgente e necessária a análise sobre o processo de educação informal que ocorre durante a interação das crianças com os jogos preferidos. O objetivo também é contribuir para a criação de estratégias de ensino cujos resultados colaborem para o desenvolvimento de habilidades, e subsidiar conhecimentos dirigidos para a prática consciente sobre os jogos digitais como agentes educativos.

Assim, espera-se que ocorra uma atualização da prática educativa sobre os possíveis usos dos recursos de jogos preferidos em multimídia, visando a instrumentalização tecnológica da mediação educativa, imprescindível para o sucesso pedagógico quando de sua utilização nas escolas. Este trabalho pretende contribuir para a pesquisa e reflexão dos docentes que estejam preocupados em utilizar em sua prática pedagógica contemporânea aos meios digitais.

Busca-se, desta forma, superar preconceitos e estereótipos a respeito do processo de interação entre as crianças e os jogos em multimídia, permitindo a ampliação da compreensão quanto às possibilidades de exploração destes recursos na aprendizagem formal, ou mesmo informal, e, com isso, intensificar a capacidade lógica entre os educandos para interagir com situações virtuais, integradas às de sua relação com a realidade concreta, vivida num contexto social específico da sala de aula e do cotidiano familiar.

Embora resultantes de operações cognitivas nas quais a informação é processada, é necessário estar atento para as mediações no processo comunicacional durante a interação criança/jogos digitais, isto é, lembremos que toda informação nos chega de “Alter” e sustenta uma representação de mundo, a do “Outro”, a do seu interlocutor e num determinado contexto social.

A importância no estudo que ora se propõe está no fato de considerar a presença dos jogos digitais num cotidiano infantil como instrumentos lúdicos para o exercício do imaginário infantil, e participantes dos processos relacionais da criança com sua realidade social. A sedução da situação lúdica proporcionada por esta nova tecnologia também pode ser utilizada na abordagem pedagógica que a escola e o professor podem desenvolver, atuando com jogos digitais como mediadores numa situação educativa orientada.

Desta maneira, pretende-se despertar o professor e a escola para a importância de se inserir os produtos digitais na situação de construção do conhecimento elaborado pela criança, tendo como fonte de informação e de interesse o uso do jogo digital preferido pelas crianças. Também, com isso, praticar metodologias de educação das crianças para os meios tecnológicos digitais, isto é, tornar os produtos culturais da mídia, sobretudo a digital, objeto de estudos científicos para que, na escola, seja propiciado aos alunos o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do que é veiculado por ela, ao se fazer usos de conteúdos transversais aos currículos, em prol da formação de cidadãos atuantes na sociedade midiaticizada, pois este processo digital parece estar apenas em seu início.

1.3 JUSTIFICATIVA

É fundamental refletir sobre o ciberespaço e sua cultura instaurando-se nas práticas comunicacionais, empresariais, educativas, e até mesmo pessoais, e ainda sobre as possíveis alterações na aprendizagem e nas trocas simbólicas ou concretas entre os sujeitos graças ao desenvolvimento da tecnologia digital, cada vez mais valorizada em nossa sociedade pós-industrial.

A relação Homem e tecnologia é histórica, e sempre esteve no foco de nossas atenções, visto que isto perdura por toda a existência humana. Mas no caso da tecnologia digital, não se pode deixar de notar a profunda alteração no modo de ser do Homem frente aos outros e a si mesmo graças ao que as Novas Tecnologias permitem fazer. Talvez possamos dizer que, na essência humana, estas Novas Tecnologias (tecnologia digital) também estão a serviço do que há de bom e de mal entre os Homens, e em escala mundial, apesar de seu acesso ainda não ser, de fato, popularizado o suficiente, embora possamos ainda embarcar na utopia de uma “democracia” na rede imaginária possível de ser constituída pelos livres acessos à Internet por parte dos cidadãos de diferentes países e culturas.

Pensar o lúdico como fenômeno do imaginário infantil e observar a representação da criança sobre as coisas do seu entorno, sejam elas reais ou virtuais, não é algo comum e fácil de se fazer, mas isso só é possível graças à experiência acumulada em sete anos de atuação como pesquisador do LAPIC – *Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação*², e através de Pesquisas Integradas realizadas pela equipe de pesquisadores deste Núcleo de Pesquisa da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, cujos resultados demonstram o poder de resignificação que as crianças têm como sujeitos histórico-culturais que são, e cuja proposta é de criar intervenções no ambiente escolar por meio de diversas abordagens utilizando os produtos que a tecnologia disponibiliza às crianças, jovens e adultos.

² LAPIC existe desde 1996 como Núcleo de Pesquisa da Escola de Comunicações e Artes da USP, e é coordenado pela Profa. Dra. Elza Dias Pacheco.

Apesar da limitação do acesso à Internet e aos jogos digitais on-line para a maioria da população brasileira, é interessante observarmos a intrincada rede de fatores que explicam a expansão do jogo digital entre nossas crianças. Há quem diga, por exemplo, que isto tem isolado nossas crianças e que as tornará adultos desequilibrados e anti-sociais. E o que dizer dos milhares de e-mails que são trocados entre as crianças de distantes lugares? Ou ainda, o que representa o fato social contemporâneo da ida de jovens e crianças até as lojas de jogos, onde gastam muito tempo se divertindo com uma máquina, mas também compartilhando um modo de vida próprio de pessoas de sua idade e convívio social? Não estamos endemoniando as máquinas mais uma vez? Quais critérios comparativos podemos ter para a avaliação desse modo lúdico valorizado pelos jogos digitais? As máquinas e seus softwares devem ser estudados com certeza, mas preferencialmente devemos estudar os Homens, suas ações e representações ao interagirem com este tipo de jogos.

Daí porque acreditamos que são necessários estudos criteriosos sobre tal processo lúdico com os jogos digitais a partir da criança, procurar saber quais valores elas atribuem aos conteúdos dos jogos, e que satisfações sentem. Naturalmente que, somente ao conhecermos fundamentos da psicologia infantil e o papel que os jogos têm no desenvolvimento humano, saberemos dizer alguns porquês das constatações que fazemos quando observarmos crianças durante as 'partidas'.

Por outro lado, ainda precisamos entender melhor este processo lúdico de modo a evitar estereótipos e equívocos advindos do desconhecimento e dos preconceitos adultocêntricos a respeito destes jogos, cujo conteúdo é ainda considerado violento, mas muito presente nestes jogos, em sua maioria jogos de estratégias para destruir o 'inimigo', assim como ocorre na maioria dos enredos de desenhos animados e de outras narrativas a que se tem acesso, onde o mal está em permanente combate contra o bem. Matar o "Outro" continua sendo o elemento motivador explorado por tais jogos; a novidade está em como o jogo dá instrumentos para a interação cada vez mais eficiente e realista.

A sensação real de disparar e acertar o inimigo e matá-lo está mais fantástica para os usuários ‘famintos’ (nossas crianças e jovens) por se sentirem os heróis, bastando para isso clicar no mouse para atirar, teclar nas setas para se mover, e assim por diante, imergindo num ambiente totalmente virtual, que garante a sensação de total interação com o jogo e contra os inimigos, numa narrativa em que a criança se sente atuante e ainda mais onipotente graças às interações viabilizadas pela tecnologia digital.

E eis que nos vemos envolvidos cada vez mais por uma tecnologia capaz de transmitir modelos sociais e informações que poderão ser levados em conta de alguma forma pelo receptor em seu processo de reelaboração simbólica. O mundo digital também permite o envolvimento sinérgico do sujeito que interage através de quase todos os seus sentidos. Tudo isso graças ao poder desta tecnologia.

Sabemos que há também o fascínio pela tecnologia, pois que a rede, a imagem, o jogo, o bate-papo, podem se mostrar mais atraentes do que o convívio com os pais e amigos. Às vezes, isto ocorre com exagero numa ou noutra criança, o que pode se configurar num problema, pois pode ser sinal de possíveis dificuldades no relacionamento com o grupo familiar ou social próximo.

Nas pesquisas que Durkin realizou para investigar a posição dos jogos de computador nas vidas das crianças e adolescentes contemporâneos, considerando tanto os aspectos negativos como os positivos, a conclusão é a de que a *“pesquisa não justificou as suposições de efeitos danosos disseminados. A incidência de envolvimento obsessivo com o jogar jogo de computador é baixa na maior parte das pesquisas do uso do tempo de lazer pelas crianças, e há poucas evidências de conseqüências nocivas para a vida social ou o progresso educacional”*³. O pesquisador informa também que os estudos experimentais com o objetivo de encontrar maior agressividade posterior à exposição a jogos violentos em laboratório obtiveram pouco sucesso, e ainda argumenta que *“não temos provas de que o videogame não seja prejudicial, mas temos algumas provas de que seja* (Biggins, 1995, p. 85). *Biggins argumenta que os pesquisadores falharam em encontrar provas de dano em razão de deficiências gerais nas pesquisas das ciências sociais, ou por causa de metodologia falha”*⁴.

³ DURKIN, K. & LOW, J. *Criança, Mídia e Agressão*. In FEILITZEN, Cecília von et al (org.) *A criança e a violência na mídia*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.130.

⁴ Idem p. 130.

No painel que Durkin faz sobre as pesquisas científicas que tratam da relação criança e mídia, limitadas ao seu ver, destaca-se a teoria da *“competição-agressão (para) discutir se os jogos de videogame violentos podem levar a comportamentos agressivos por causa de seus temas competitivos”*⁵. A tese é que, *“quando colocadas numa situação de competitividade, as pessoas tendem a se tornar bravas, hostis e agressivas. E ainda que as pessoas podem desenvolver esquemas em que ambientes competitivos são associados a cognições particulares, mais notadamente padrões hostis e agressivos de pensamento”*. Entretanto, Durkin lembra que o significativo para o usuário é ignorado na maioria delas, e apresenta sua hipótese a ser confirmada por pesquisas: a de que *“o jogo – se percebido como ‘divertimento’ e não como ‘batalha’ – pode não proporcionar um teste ótimo da teoria. Certamente ele indica que as respostas agressivas não são uma consequência inevitável de jogar videogame competitivamente”*.⁶

Não devemos agir de uma maneira nem de outra. Não podemos ser radicais e transformar o acesso livre de crianças às tecnologias digitais numa maravilha ou numa desgraça, mas sim ter sempre em mente os perigos naturais que elas correm ao se utilizarem das tecnologias a que têm acesso durante seu ato de viver, pois as condições desta interação pode depender da mediação exercida pelos adultos próximos, assim como acontece com qualquer contexto tecnológico disponível. Sendo assim, é natural que este meio tecnológico de diversão e educação requeira atenção quanto aos aspectos de desenvolvimento (negativos ou positivos) de valores, capacidades e habilidades em nossas crianças.

Tendo esta preocupação, propomos tal problemática para tratar do objeto de análise deste trabalho rigorosamente crítico, pois só assim superaremos temores e utopias que dificultam a ampliação do uso destes meios e destas novas formas de ser. Para Thompsom, isto requer os estudos da hermenêutica sobre a interpretação contextualizada das formas simbólicas *“porque ela ensina que a recepção sempre implica num processo contextualizado*

⁵ Ibidem p. 131.

⁶ Ibidem p. 130-132.

e criativo de interpretação, no qual os indivíduos se servem dos recursos de que dispõem, para dar sentido às mensagens que recebem. Ela também chama a nossa atenção para o fato de que a atividade de ‘apropriação’ faz parte de um processo mais extenso de formação pessoal, através do qual os indivíduos desenvolvem um sentido, para eles mesmos e para os outros, de sua história, de seu lugar no mundo e dos grupos sociais a que pertencem”⁷.

Lançamentos recentes de jogos digitais e o sucesso alcançado por alguns deles nos impõem uma reflexão e mais conhecimentos sobre o papel que estes jogos desempenham no imaginário infantil, e no processo de formação de identidade e de desenvolvimento de habilidades e capacidades nas crianças. Entretanto, as pesquisas são ainda raras e ainda não dão conta de entender como se dá a interação das crianças com a Internet e com o lúdico digital, o que inclui a Internet e os *CD-ROMs* com os jogos. Durkin conclui que *“ainda há muito a ser elucidado sobre as relações causais e sobre o significado da agressão nestes contextos, mas os estudos recentes enfatizam a necessidade de continuar a investigação e apontam para novos métodos que podem ser explorados proveitosamente por outros pesquisadores”⁸.*

Sendo assim, proponho participar deste trabalho de reflexão crítica sobre o lúdico digital e o processo de interação da criança com estes brinquedos pós-modernos, com os seguintes objetivos.

⁷ THOMPSON, J. B. *Mídia e Modernidade – uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes. 1998, p.17

⁸ DURKIN, K. & LOW, J. *Criança, Mídia e Agressão*. IN: FEILITZEN, Cecília von et al (org.). *A criança e a violência na mídia*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.132.

1.4 OBJETIVO GERAL

Este trabalho tem como objetivo geral atentar para a interação que se dá entre as crianças e as tecnologias digitais, com a tarefa de compreender a representação infantil sobre os conteúdos de jogos digitais e, conhecer, sobretudo, o modo lúdico das crianças se relacionarem com o mundo digital, conforme as particularidades da consciência criativa do imaginário infantil.

1.4.1 Objetivos Específicos

- I – Refletir sobre o contexto histórico atual e a ludicidade das crianças;

- II – Identificar os principais elementos que caracterizam a interação lúdica das crianças com os jogos digitais e a Internet;

- III – Compreender o que os jogos digitais representam para o lúdico e a aprendizagem das crianças;

- IV – Observar as habilidades infantis que são necessárias para as crianças interagirem com a Internet e os jogos digitais;

- V – Contribuir para a reflexão dos educadores e para a prática pedagógica que se apropria das tecnologias digitais no processo de ensino de forma crítica e positiva.

1.5 METODOLOGIA

Este trabalho tem abordagem interdisciplinar na teoria e na metodologia de estudo, necessária para entender a dialética entre o imaginário infantil e os jogos digitais selecionados pela amostra de crianças, bem como a interação delas com a Internet.

Levando-se em consideração a criança como sujeito histórico e dialético, entendê-la como um usuário capaz de interagir com a Internet e seus 'produtos' para exercer sua ludicidade e, com isso, promover o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem.

Durkin demonstra preocupação quanto às pesquisas que buscam confirmar que jogos violentos promovem, necessariamente, crianças e adultos violentos, lembremos que, para o mesmo pesquisador, as pesquisas não podem ignorar o processo de recepção infantil e podem colaborar muito mais para o debate científico se tomar o jogo como divertimento e não batalha.

É esta a preocupação deste trabalho: compreender a interação da criança com os jogos digitais como a manifestação de parte da sua ludicidade, e observar quais são as habilidades demonstradas durante a partida.

Dois aspectos metodológicos norteiam este trabalho: o primeiro, de caráter teórico, e a propósito do que preocupa Durkin, é o de refletir sobre a interação da criança com os jogos digitais como parte de um processo lúdico; e o segundo, decorrente da abordagem sobre o sujeito como um ser histórico-dialético, realizar uma organização procedimental apoiado em etapas e que considera:

- A criança em interação informal com o jogo digital e o seu contexto lúdico;
- As tipologias digitais e o que as caracterizam nos jogos digitais preferidos;
- A formulação da interação como campo de aprendizagem com o objetivo de subsidiar a utilização pedagógica dos jogos digitais.

A pesquisa foi realizada com trinta crianças que compõem a amostra, com a Internet e os jogos digitais preferidos por elas, e a partir do que foi observado durante as brincadeiras com os jogos e do que foi expresso pelas crianças.

A pesquisa se dedicou a compreender as representações que as crianças fazem dos conteúdos e das situações apresentadas pelos jogos e pela Internet, e como isso contribui para a construção de "visões de mundo" pelo imaginário infantil. Em seguida, a preocupação é compreender a inserção destes produtos digitais no processo educativo formal, tendo uma prática pedagógica orientada pela educomunicação⁹.

Para chegar a tudo isso, o percurso foi longo se considerarmos o período de um ano e meio em que me dediquei à pesquisa bibliográfica, às disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação da ECA/USP, e na formulação do planejamento para a pesquisa de campo.

Para a pesquisa de campo, foi escolhido o Colégio Maria Montessori, no bairro de Moema, na cidade de São Paulo, colégio particular que disponibiliza laboratórios de informática com computadores em rede e com acesso rápido à Internet, o que facilitou muito o trabalho de observação das crianças durante os jogos. Também o fato deste pesquisador conhecer bem o colégio e a sua clientela por ser docente e diretor da Faculdade Montessori (FAMEC), permitiu acesso aos dados sobre as crianças, o diálogo com os professores e a coordenação pedagógica, e ainda total acesso às crianças para os momentos de conversa e brincadeiras com os jogos digitais.

A amostra foi constituída de trinta crianças, sendo dezenove crianças da 4^a. série do Ensino Fundamental, e onze crianças da 3^a série. O grupo tem duas crianças com oito anos, quatorze com nove anos e quatorze com dez anos, sendo dezessete meninos (56,67%) e treze meninas (43,34%).

⁹ Educomunicação é uma área interdisciplinar que promove ações de intervenção nos processos comunicativos de grupos e instituições a fim de otimizar os ecossistemas comunicativos, conforme indicam os estudos do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação (ECA/USP).

Num período de nove meses, foi aplicado um plano de coleta de informações sobre as crianças, sobre os jogos digitais de preferência delas, e sobre como costumavam brincar. Isto se deu através de dois tipos de encontros previstos, um coletivo (a classe toda) e outro em dupla ou trio. Nestes momentos eram desenvolvidos os roteiros elaborados para viabilizar a brincadeira da(s) criança(s) diretamente na Internet, sendo que durante as partidas, em alguns momentos, era promovido um questionamento da(s) criança(s) sobre suas opiniões a respeito daquele jogo e a respeito de outras formas de brincar. Todo o período dos encontros, em que se dava a brincadeira com o jogo digital e, em especial, a minha ‘conversa’ com as crianças, foi filmado e serviu de material para a análise proposta.

Foram promovidos dois grandes encontros (um por turma) intitulados “**O dia do jogo**” em que as crianças desciam todas juntas para o laboratório e ficavam livres para encontrar o jogo que brincam com mais frequência, sozinhas ou em duplas e trios. Conforme eu passava de computador em computador, estabelecia um diálogo com a(s) criança(s) para identificá-la(s) e para saber quais eram os jogos preferidos.

Munido deste material, foi planejado o segundo tipo de encontro com as crianças: “**Vamos jogar?**”. Este tipo de encontro foi realizado no período de três meses em que duplas ou trios de crianças eram chamadas uma por vez e ficavam de 15 a 20 minutos sozinhas no laboratório para jogar na Internet, quando então se estabelecia um diálogo mais longo sobre aquela brincadeira e outras informações que interessavam para este estudo.

Das trinta crianças que participaram do primeiro encontro, “**O dia do jogo**”, vinte e duas crianças participaram do segundo encontro, “**Vamos jogar**”, para viabilizar um tempo maior de observação das crianças durante as partidas. É a partir dos jogos preferidos citados por este grupo de crianças que fizemos a análise de conteúdos dos jogos digitais citados.

Assim, foi possível fazer o estudo do material colhido em audiovisual de forma a considerar os **comportamentos das crianças** durante as partidas,

bem como colher e registrar as **falas das crianças** a respeito do jogo ou do que sentiam durante a partida, e ainda sobre **como costumam brincar**. Destas falas, chegou-se a **cinco sites** citados e trinta e nove jogos, sendo que foram estudados **trinta e seis jogos digitais** em razão do critério estabelecido, ou seja, jogos digitais *on-line*¹⁰, gratuitos e que não exigem *download*¹¹ para serem usados.

Em seguida, foi possível, então, desenvolver a análise sobre a representação social que o grupo observado expressa sobre os jogos digitais preferidos e sobre a presença do virtual no seu cotidiano, sobretudo no seu ato lúdico como brinquedo ou não.

Avançando nas reflexões, e ainda apoiado no referencial teórico, foram destacados alguns aspectos da interação lúdica das crianças com os jogos digitais para a proposição de situações de aprendizagem em situação de ensino formal, no capítulo 5 deste trabalho.

Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo ocorreram em 4 fases, a saber:

Fase 1

I – Levantamento de fontes básicas para a obtenção de dados quanto à caracterização da **escola escolhida** e do seu entorno, visando a sua contextualização. Permanência na escola durante determinado período a fim de estabelecer-se um "*rapport*" com a clientela escolar, principalmente com as crianças e seus professores;

II – **Escolha das crianças** estudantes da escola para se tornarem os sujeitos-criança da pesquisa, segundo alguns critérios estabelecidos. Organização do referencial teórico para o tratamento comparativo dos dados. Elaboração do roteiro de

¹⁰ Entende-se por on-line o acesso em tempo real aos sites e jogos digitais.

¹¹ Download é uma expressão da língua inglesa que foi incorporada ao vocabulário português e é utilizada para a ação de 'baixar' o programa do jogo no computador para poder jogá-lo.

entrevista aberta e direcionada capaz de captar as representações das crianças quanto a todos os temas e itens de interesse para esta pesquisa. Aplicação da entrevista nas professoras.

III – Coleta e análise dos **dados sobre as crianças** da amostra quanto à idade, ao sexo e à série em que estão matriculadas.

Fase 2

IV – **Realização de encontros** com as crianças para observar, filmar e entrevistar as crianças interagindo com os jogos digitais preferidos e para conhecer mais sobre o seu cotidiano.

V – Elaboração de **critérios e categorias** para a observação dos dados a serem colhidos e conforme a problematização elaborada a partir dos objetivos que esta pesquisa procura atingir.

Fase 3

VI – **Transcrição das fitas** gravadas registrando as observações sobre os elementos que importam para esta pesquisa utilizando-se de roteiro apropriado (anexo 3 – *Roteiro de observação dos encontros gravados*).

VII – Seleção do conteúdo dos jogos digitais a partir da preferência entre as crianças da amostra; recolhimento de matéria-prima para seu estudo – consultas aos jogos e sites citados;

VIII - **Análise do conteúdo dos jogos preferidos**. Tipificação dos jogos digitais e dos *sites* preferidos conforme os dados sistematizados quanto a seus conteúdos, à capacidade de interatividade com o usuário, e do conjunto de habilidades desenvolvidas pela criança quando das brincadeiras com os mesmos.

Fase 4

IX - Arrolamento dos **porquês das preferências**, segundo as variáveis controladas, e as representações manifestadas pelas crianças, e sobre questões em

análise na pesquisa. Elaboração de categorias para a distribuição dos porquês e das representações manifestadas pelas crianças.

X – **Sistematização de todos os dados** já analisados para **problematizar os resultados** observados sobre o processo lúdico em questão, visando analisar, discutir e concluir o trabalho sobre os depoimentos das crianças a respeito dos jogos; e sobre a análise do processo de interação observado durante a 'partida' com os jogos e com os *sítes* preferidos.

CAPÍTULO 2:

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA



“... somos a última geração de uma velha geração e a primeira geração de uma geração nova, e que muito da nossa confusão, angústia e desorientação pessoal pode nos levar diretamente ao conflito que existe dentro de nós e dentro das instituições políticas, entre a civilização moribunda da Segunda Onda e a nascente civilização da Terceira Onda, que se aproxima rugindo para tomar o seu lugar”.

Alvin Toffler¹²

¹² TOFFLER, A. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Editora Record.1980.

2.1 TRANSFORMAÇÕES DA HUMANIDADE: UM NOVO CONTEXTO

O prenúncio de Toffler parece representar um pouco do que acontece e do que se quer fazer com as coisas do mundo em meio à turbulenta Terceira Onda a que se refere o autor, ocorrendo como que uma reviravolta no modo de ser das pessoas e da humanidade. Seria muito imaginar que a educação mediada pelas novas tecnologias não só faz parte das mudanças como é encadeadora de mudanças significativas no modo de se ensinar e de se aprender? Ou vamos continuar nos restringindo a concordar que as mudanças são impositivas, mas também nos afugentando de alguns desafios proporcionados pelas mudanças?

A sociedade da Terceira Onda emerge com as condições tecnológicas conquistadas, mas se restringe a isso sem ainda dar o salto desejado na qualidade de vida do coletivo, usufruindo-se desta tecnologia. Porém, estruturam-se novas condições de práticas sociais movidas pela interação humana com o novo contexto histórico altamente tecnológico. Como este contexto também se impõe à formação de cidadãos, parece-me estratégico à educação focar suas preocupações no entender e interagir com as mudanças, e não temê-las; neste caso seria manter os educandos incapazes de interagir com o máximo de canais disponíveis para acessar, interpretar e emitir informações e intervir neste contexto altamente tecnológico.

A prática cidadã no novo milênio exige como condição a capacidade de se utilizar da ferramenta da informática e dos novos meios de comunicação no processo de ensino formal e informal, na qual a admissão de educar o cidadão está em prepará-lo para a interação crítica com o meio ambiente tecnocrático vigente. A idéia de interagir com o meio deve ser entendida sob dois aspectos: o meio tecnológico e seus códigos ao se exercer a interação da vida “on-line” (exemplo: Interatividade); e o meio social contemporâneo em que práticas sócio-culturais inéditas transformam o modo de ser social de cada indivíduo, numa interação técnica-social.

E aí precisamos fazer um breve mergulho na história recente da humanidade, onde se vê o quanto houve de novidades tecnológicas que mudaram substancialmente o cotidiano de todos. Há pouco mais de um século, mal tínhamos no Brasil

um sistema eficiente de correio, muito menos de telefonia. Mesmo os meios de comunicação de massa só merecem o termo a partir dos anos 40 quando o rádio tornou-se meio de aglutinação de pessoas e interesses. Nossos ouvintes de então se constituíam, talvez, na primeira massa brasileira de consumidores de produtos e fantasias veiculados por um meio de comunicação de grande alcance.

2.1.1 O Homem antes das Novas Tecnologias

Numa rápida retrospectiva na História recente da humanidade, destacam-se as transformações que a tecnologia, de forma geral, promoveu principalmente nas sociedades capitalistas. Desde a Revolução Industrial, os centros metropolitanos de países que rapidamente se industrializavam impuseram a expansão do seu domínio multinacional.

Estradas de ferro, as fábricas e toda a tecnologia baseada na energia a vapor, que alimentava a Revolução Industrial até meados do século XIX, seriam influenciadas rapidamente pelas novidades da segunda Revolução Industrial, movida pela energia elétrica e pela energia advinda do petróleo. Este avanço tecnológico nos meios de produção estende transformações em aspectos da vida pública e da vida privada em todas as grandes metrópoles, inclusive em países periféricos como o Brasil.

Na passagem para o século XX, as metrópoles já apresentavam um perfil semelhante ao que conhecemos hoje, graças a uma série de novidades tecnológicas que iam sendo disponibilizadas para a população dos grandes centros urbanos. Como nos demonstra o historiador Nicolau Sevcenko em seu texto *“O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do Progresso”*:

“Essas transformações drásticas do modo de vida ocorreram concentradamente em especial entre a última década do século XIX e as primeiras do século XX, entre os países mais desenvolvidos da Europa e nos Estados Unidos. O que significa dizer que, comparativamente, nessa porção do mundo ocidental, a realidade mudou num ritmo lento e compassado do Renascimento até fins de 1800, período em que tanto as velocidades quanto as medidas de força de tração eram consideradas sobretudo em relação ao deslocamento e potencial dos eqüinos e muares, principal fonte de energia até então, visto

que mesmo as máquinas a vapor eram avaliadas por seu “horse-power”. Mas desse ponto em diante, quando o impacto da Revolução Científico-Tecnológica se faz sentir na sua plenitude, alterando tanto os hábitos e costumes cotidianos quanto o ritmo e intensidade dos transportes, comunicações e do trabalho, o mundo que então se estabelece já nos parece francamente familiar. Seus potenciais são medidos em escalas técnicas abstratas de estrito valor matemático como os volts, watts, ampères, hertz, roentgen, mach. É já o ‘mundo moderno’ no qual vivemos. Embora estejamos vivendo hoje com um momento ainda mais intensamente marcado pela saturação tecnológica, podemos perceber que é dentro dessa configuração histórica ‘moderna’, definida a partir da passagem do século, que encontramos nossa identidade”¹³.

No Brasil, até a década de 60, podemos dizer que a humanidade vivia ainda num modelo industrial em que a tecnologia se via restrita ao cotidiano do trabalho, sobretudo o das grandes fábricas dos centros urbanos. Algumas novidades tecnológicas já existiam, mas ainda não estavam presentes nos lares da maioria das famílias brasileiras, e sim nos meios restritos das grandes empresas e do poder científico-militar.

Mesmo o carro e os utensílios eletrônicos domésticos eram raros entre as famílias brasileiras até o final da primeira metade do século XX. O telefone e o rádio tornaram-se importantíssimos meios de comunicação neste período. Com muito destaque, o rádio foi o primeiro grande meio de comunicação de massa deste país que, constituído de maioria analfabeta, pôde integrar sua população multicultural numa comunidade de cultura nacional por meio da linguagem radiofônica (oral).

O cinema já tinha forte expressão na década de 50. Embora a supremacia norte-americana fosse notável, a chanchada e as produções da Vera Cruz animavam a produção cultural cinematográfica brasileira deste período. Entretanto, o serviço precário de distribuição dos filmes pelo país, e a existência de cinemas praticamente só nos grandes centros urbanos, somados ao baixo poder de aquisição da maioria da população, são fatores que explicam como o cinema nacional ainda enfrentava dificuldades para a expansão de sua indústria e de seu consumo.

¹³ SEVCENKO, N. (org.). *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.10 e 11.

As tecnologias presentes no cotidiano da maioria das pessoas há mais tempo eram a ferrovia, os navios, o correio, os telégrafos, telefones, radiotelegrafia, cinema, rádio, e só mais recentemente o carro e a televisão, esta trazida para o Brasil em 1950. O maior impacto causado pela tecnologia de comunicação talvez tenha sido o do telefone, depois o do rádio, o do cinema e da televisão, nesta ordem de poder de impacto na cultura. Isto porque no primeiro caso, o telefone, apesar de recebido no início com incredulidade, no século XX “*viria a se tornar uma necessidade para muitas pessoas, tanto no trabalho quanto em casa – na realidade, mais tarde, com o celular, também na rua*”¹⁴.

O rádio no Brasil percorreu um difícil caminho para as instalações de produtoras e transmissores durante os anos 20 do século XX. Com o barateamento da tecnologia radiotelegráfica, inclusive dos aparelhos de rádio, e a inserção de publicidades na programação radiofônica, a partir da segunda metade dos anos 30 o rádio ganha estrutura profissional, congregando artistas, cantores e uma massa de ouvintes. Isto vai tomar fortes dimensões nos anos 40 com o apoio do governo de Getúlio Vargas, que utilizará amplamente a radiodifusão como canal de comunicação com a população brasileira.

Certamente que a crescente urbanização nas grandes cidades e a instalação de um parque industrial vinham afetando consideravelmente o modo de ser dos cidadãos moradores destas cidades. Tomando o exemplo de São Paulo, e a partir do que nos revelou a Pesquisa Integrada realizada pelo LAPIC: “*Televisão, criança, imaginário e comunicação – contribuições para a integração escola-universidade-sociedade*”¹⁵, sabe-se que nos anos 40 ainda era possível às crianças moradoras da cidade assistirem às apresentações do palhaço no circo, que permanecia por um tempo num ou noutro terreno vazio existente na região próxima ao centro da cidade. Também existiam alguns parques de diversão e festas religiosas ou folclóricas, como a Festa Junina, com forte tradição no Estado. A expansão da cidade pelo que então era a periferia da cidade tinha ultrapassado o quadrilátero formado pela Avenida Paulista, Lapa, Tiradentes, Ipiranga, e vinha beirando os rios Pinheiros e Tietê de um lado, e o grande ABC de outro (cidades vizinhas: Santo André, São Bernardo e São Caetano).

¹⁴ BURKE, P. & BRIGGS, A. *Uma História social da Mídia. De Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Zahar. 2004, p.150.

¹⁵ PACHECO, E. D. *Televisão, criança, imaginário e comunicação – contribuições para a integração escola-universidade-sociedade*. Relatório Científico de Pesquisa Integrada.LAPI/ECA/USP, 1999.

Não era difícil para as crianças encontrarem terrenos baldios ao lado das vilas de trabalhadores das indústrias, geralmente imigrantes e migrantes, e mesmo em ruas que serviam muito bem para brincar, já que a frota de carros era ínfima se comparada com a de hoje, embora o processo de modernização já vinha mostrando seu poder com as reformas e urbanizações com avenidas, túneis e pontes construídos durante os anos 40 e 50. Mesmo as várzeas dos rios ainda representavam um ótimo espaço para a prática de esportes, o convívio social e espaço privilegiado para o lazer.

Brincadeiras tradicionais como as de roda, pega-pega, futebol, eram extremamente comuns, e as oportunidades de festas, geralmente religiosas, permitiam à cultura popular ainda mais canais de expressão e renovação, contando ainda com a tranquilidade que a cidade oferecia.

É então que o rádio torna-se um verdadeiro meio de comunicação de massa e consegue articular milhões de ouvintes em torno de sua programação. A música brasileira em seus diferentes gêneros, o radiojornalismo e a radionovela faziam sucesso entre os ouvintes, e a publicidade vinha cada vez mais ditando consumos e comportamentos. A indústria cultural no país atinge novos patamares.

A população que vivia em cidades, pela primeira vez no Brasil numericamente igual à população rural, sobretudo em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife e Salvador, formavam uma cultura metropolitana com fortes traços de nacionalismos. A concentração de pessoas nas grandes cidades durante as décadas de 30 a 60 foi considerável, e a produção cultural também seguiu este crescimento.

A educação religiosa era ainda a que tinha maior poder institucional na sociedade brasileira, e o poder público passa a interferir de forma mais sistemática no sistema de ensino nacional a partir do Estado Novo de Getúlio Vargas e as mudanças do Ministro Capanema.

Neste mesmo período, a Segunda Guerra Mundial proporcionou um avanço no papel do rádio e da indústria nacional. O primeiro por servir de meio de informação sobre os fatos da guerra, somados à função de entreter e educar. A segunda por se ver obrigada a produzir aqui o que se importava de países que agora estavam em guerra.

Os anos 50 no Brasil vão se caracterizar pelo período em que o país promoveu um forte ciclo de desenvolvimento que abrangeu toda a sociedade. A construção de Brasília no final dos anos 50 simbolizou a conquista pelo Brasil de um novo patamar de civilização. A tecnologia parecia dar ao Homem condição de criar do nada um novo mundo, cercado de aparatos que atendem aos seus anseios. Da mesma forma, a chegada da indústria automobilística e a crescente instalação de rodovias pelo país provavam a capacidade de modernização do país.

Como aponta o antropólogo Renato Ortiz, em sua obra *A moderna tradição brasileira*¹⁶, o Brasil vive neste período correspondente ao final da primeira metade e início da segunda metade do século XX uma verdadeira transição entre práticas e organizações tradicionais para as modernas formas de se atuar na sociedade. A grande contradição estava em incorporar novidades tecnológicas, como sempre foi do perfil da cultura brasileira, ao lado das tradicionais formas de produzir e consumir cultura neste país. Com uma triste herança dos tempos de colônia e Império, a sociedade brasileira ainda amargava pela grande concentração de riquezas nas mãos de poucos, e por uma maioria pobre e ignorante.

Da mesma forma o Estado, a classe média e a elite intelectual não promoviam suficientes investimentos para usufruir as novidades tecnológicas por parte da maioria da população, mesmo a urbana. Anos de ditadura, sistema educativo demasiadamente excludente, e fragilidade econômica e política da classe média e dos trabalhadores explicam o percurso percorrido pela nação brasileira nos anos 50. A política nacionalista empreendida nas décadas de 30 e 40 criou condições estruturais para a modernização brasileira; e a política desenvolvimentista dos anos seguintes até os anos 60 permitiu ao Brasil avançar no processo de globalização vigente, marcando seu papel e sua importância no cenário internacional no período da Guerra Fria.

¹⁶ ORTIZ, R. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Assim como a eletrônica promoveu revolução no sistema industrial, também ela transformou o sistema cultural na medida em que a eletrônica permitia uma interação sinérgica entre todos esses recursos. A Indústria cultural que resultou do crescimento urbano explora todos os canais de comunicação para o consumo de seus produtos. Segundo alguns historiadores, trata-se da revolução do entretenimento, que também é conhecida como sociedade do espetáculo, em que a cultura é redefinida por um processo de comercialização transformada num campo de investimento, especulação e consumo como qualquer outro. *“Portanto, mais que mera diversão ou entretenimento, o que essa indústria fornece, ao custo de alguns trocados, são porções rigorosamente quantificadas de fantasia, desejo e euforia, para criaturas cujas condições de vida as tornam carentes e sequiosas delas”*¹⁷.

2.1.2 Fim do Século XX e início de um novo milênio

A Segunda Grande Guerra, apesar de seus horrores, deixou como herança um rico material e conhecimentos aplicados na criação de novas tecnologias que transformarão de forma significativa a vida de todos na segunda metade do século XX. Intensificam-se as mudanças, *“imprimindo à base tecnológica um impacto revelado, sobretudo pelo crescimento dos setores de serviços, comunicações e informações, o que a levou a ser caracterizada como período pós-industrial”*¹⁸.

As mudanças proporcionadas pela microeletrônica nos anos pós Guerra e a disputa de forças entre nações-potências durante a Guerra Fria fomentarão as invenções e a utilização de novas tecnologias, como os radares, a propulsão a jato, novas famílias de plásticos, polímeros e cadeias orgânicas, energia nuclear e a cibernética.

A tecnologia, associada aos interesses econômicos e políticos, permitiu ao planeta passar por grandes revoluções, que adquirem mais uma vez uma dupla feição: epistemologicamente, a ciência permite ao Homem uma nova visão sobre sua realidade, onde a relatividade e o surgimento da mecânica quântica abriram novas perspectivas de compreensão sobre a complexidade dos fenômenos; e as novas

¹⁷ SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.81.

¹⁸ *Ibidem* p.24.

tecnologias da comunicação permitem a socialização, de forma como nunca antes visto, de conhecimentos e do questionamento sobre as 'verdades' entre a humanidade.

Um olhar sobre os acontecimentos históricos ocorridos nos últimos 50 anos nos demonstra o quanto o Homem continua agindo como sujeito destas transformações, porém com um poder de ação muito maior, em extensão e profundidade, dada a sua capacidade de acesso à informação e de questionamento sobre os fatos ao seu redor, ciente do ocorrido muito além da sua proximidade, em outros continentes, por exemplo. Tudo isso também graças ao poder de divulgação da informação e a atuação que as novas tecnologias da comunicação permitem, viabilizando mudanças radicais, principalmente quanto à filosofia de vida, aos modelos políticos e sociais em prática. Exemplos destas transformações sociais temos inúmeros, mas podemos destacar alguns significativos tais como o cessar da Guerra Fria, a Perestroika, a Queda do Muro de Berlim, a Guerra do Golfo etc.

Os acontecimentos mundiais destas últimas décadas do século XX são reveladores, como afirma Octavio Ianni em seu livro *A Sociedade Global*, das características da máquina do mundo, onde a limitação imposta pelos blocos e alinhamentos mundiais antagônicos – capitalismo e socialismo, EUA e URSS, logo se espraia, acentuando o processo de mundialização.

Esse processo de Globalização “*não é um fato acabado, mas um processo em marcha. Enfrenta obstáculos, sofre interrupções, mas generaliza-se e aprofunda-se como tendência. Por isso, há nações e continentes nos quais a globalização pode desenvolver-se ainda mais, tem ainda espaços a conquistar. Esse é o caso da África e América Latina*”¹⁹. É ainda Octavio Ianni quem nos diz : “*Tudo isso dá a impressão de que terminou uma época. As tensões e os arranjos, as cartografias geopolíticas e as polarizações ideológicas, muito do que estava equacionado e codificado parece confundir-se e desfazer-se de um momento para outro. A dialética da história entra em um novo ciclo*”²⁰.

¹⁹ IANNI, O. *A sociedade Global*. São Paulo. Ed. Civilização Brasileira. 1998. p. 24.

²⁰ Idem p. 29.

Nesse contexto de globalização, surge a informática no final dos anos 40, nos Estados Unidos, com a criação do primeiro computador digital totalmente eletrônico, com 30 toneladas e 18 mil válvulas. Nos anos 50 é lançado o primeiro computador comercial naquele país. É na década de 70 que nasce o MSC, primeiro programa que permite escrever, responder e redirecionar mensagens eletrônicas (e-mail). Em 1974, entra em operação o primeiro serviço comercial de acesso a uma rede de computadores.

Conforme nos explica o historiador Nicolau Sevcenko, na década de 70, em meio à crise do Petróleo, medidas foram tomadas para dar maior dinamismo ao mercado internacional. “*Os Estados Unidos decidiram abandonar o padrão-ouro como base do mecanismo de sustentação cambial, provocando um efeito de liberalização dos controles cambiais que logo se difundiu para as demais economias desenvolvidas*”²¹. Com isso, novos fluxos de capital voltaram-se para novas oportunidades de investimento no mercado mundial, superando assim os limites da nação e surgindo as chamadas empresas transnacionais. Sevcenko destaca o fato dessa nova economia proporcionar às grandes corporações um enorme poder de negociação com os governos de todo o mundo. A favor dos interesses destas empresas, e movidos pelos atrativos imediatos como impostos e empregos, os governos se vêm obrigados a oferecer vantagens como isenções, garantias que tornam o Estado e a sociedade reféns dos interesses daquelas corporações transnacionais. Por outro lado, o historiador identifica um efeito da liberalização dos fluxos financeiros ter sido a ampliação dos investimentos por todo o mundo, dinamizando o mercado, a produção e os serviços.

É neste contexto de globalização que a “*multiplicação, num curtíssimo intervalo, de redes de computadores, comunicações por satélite, cabos de fibras ópticas e mecanismos eletrônicos de transferência de dados e informações em alta velocidade, desencadeou uma revolução nas comunicações, permitindo uma atividade especulativa sem precedentes*”²². Com o advento do circuito integrado em 1977, um pequenino chip de silício podia conter 2.250 transistores miniaturizados! Centenas de milhares de componentes podiam ser colocados em um microprocessador, e o milagre da microinformática transforma substancialmente o perfil do computador, suas aplicações no trabalho, no lazer, nas comunicações, enfim, em toda sociedade.

²¹ SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.26.

²² Idem p.28.

Assim, nos anos 70, com a desregulamentação da área financeira, com o incentivo às práticas especulativas, e com a Revolução da Microeletrônica, as ações de uma empresa deixaram de ser um meio para a capitalização de si, visando o incremento de seus negócios e a qualificação de seus produtos. A mentalidade que domina estes tempos de globalização é, então, a de conseguir lucros imediatos de seus acionistas, demonstrando um imediatismo e um presentismo nas ações e estratégias adotadas pelas empresas e mesmo na esfera pública. As sociedades neoliberais vêm sendo, assim, caracterizadas a partir destes valores que se transpõem também para outros âmbitos como o da cultura, do comportamento e valores vigentes.

A sociedade do consumismo desenfreado é resultado de uma revolução nas comunicações que, a serviço dos objetivos neoliberais, viabiliza a força de sedução das novas técnicas publicitárias, utilizando-se de apelos sensuais, desejo de poder, posse, vitalidade, beleza e juventude eternas. A sociedade civil passa a ser tratada como mercado consumidor de mercadorias e serviços.

De acordo com Peter Burke em seu recente livro *Uma História Social da Mídia*, num pequeno retrospecto sobre a evolução dos computadores, a grande transformação no uso da tecnologia digital foi a entrada dos computadores nos lares, e a criação de programas bem mais palatáveis ao usuário, cujos computadores usufruem agora de potentes processadores. O autor lembra que em 1975 foi aberta a primeira loja de computadores em Los Angeles, e lançada a primeira revista especializada: *Byte*. Neste momento, tanto o entretenimento como a educação já estavam sendo visados por empreendedores como Nicolas Bushnell, um dos responsáveis pelo desenvolvimento do videogame.

Em 1974, Bushnell vendia um brinquedo com microprocessador embutido chamado Pong, que podia ser ligado a um aparelho de televisão. Em 1980, sua companhia, a Atari, vendia cem milhões de dólares em videogames e computadores domésticos simples. Adultos e crianças tornar-se-iam entusiastas dos jogos de computador. Segundo Peter Burke, *“em 1980 a IBM havia encomendado um sistema operacional de uma pequena firma, a Microsoft; em três anos 40% de todos os computadores pessoais rodavam com os programas da Microsoft”*²³.

²³ BURKE, P. & BRIGGS, A. *Uma História social da Mídia. De Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Zahar. 2004, p.292.

Na década de 80, passam a ser vendidos computadores com mouse, e os modelos de computador são bem mais adequados para o uso pessoal, nos lares das famílias de classe alta (no Brasil). A rede mundial de computadores interligados à rede telefônica começa a ser chamada de Internet (1982) e somente dois anos depois já tinha mil usuários no planeta. A Web chega ao Brasil, mas os computadores ainda custam muito caro para a maioria da população.

Apesar disto, hoje se calcula que já existam 11 milhões de computadores instalados no Brasil, o que dá uma média de um computador para cada 16 habitantes. Pelo menos 14 milhões de pessoas estão conectadas à Internet. Há 10 anos, menos de 1% da população do planeta tinha acesso à Internet. Hoje, essa taxa chega a 80% em alguns países.

Peter Burke resgata um estudo sobre “Computadores e comunicações”, de outubro de 1992 quando de sua divulgação no *Financial Times* de Londres, para demonstrar que naqueles anos, com o caminhar tecnológico no sentido de aproximar a informática das telecomunicações, tinha-se a impressão de que haveria “*uma implosão de novas tecnologias e práticas de processamento de informação*”. Um exemplo deste novo salto tecnológico são os discos compactos com memória (CD-Rom), capazes de armazenar milhões de dados em forma de textos, imagens, imagens em movimento, sons, como é o caso de enciclopédia e dos jogos. Hoje, nos DVDS (discos versáteis de vídeo digital) é possível conter seis vezes mais informação que o CD-Rom, viabilizando o armazenamento de um filme de longa metragem, acompanhado de outros produtos diretamente relacionados ao filme, como trilha sonora, making of.

De fato, a Internet já apresenta forte presença no cotidiano das famílias brasileiras de modo a constituir uma nova forma de ser. Em diferentes aspectos do interesse de seus usuários, mesmo no caso do Brasil, podemos hoje constatar o quanto a mídia digital e, em especial, a Internet e os jogos estão presentes no trabalho, na educação e no lazer

das famílias de classe média e alta. Mesmo as classes C e D, com baixo poder aquisitivo, vêm tendo acesso a esta tecnologia devido à políticas públicas de inclusão digital, fomentada por governantes e sociedade civil, através de programas de capacitação de docentes, instrumentalização de escolas, criação de centros públicos de informática, dentre outras ações; e porque todo cidadão, usuário ou não da informática, depara-se com ela em seu cotidiano em bancos, supermercados, shopping, etc.

O grande avanço da tecnologia digital aconteceu entre setembro de 1993 a março de 1994 quando uma rede dedicada à pesquisa acadêmica se tornou a rede de redes, aberta a todos. O acesso tornado público a um programa de navegação (Mosaico) permitiu atrair investidores e pesquisadores. Apesar das origens na física e nas políticas de defesa das grandes potências em meados do século XX, a partir de 1994 a Internet começou a ser tratada como novo paradigma.

A criação da rede mundial World Wide Web (www) tornou-se fenomenalmente mundial graças ao *“desenvolvimento de hiperlinks, o destaque de palavras ou símbolos dentro de documentos ‘clitando sobre eles’, isso era a chave de todo o progresso futuro, pois um sistema de comunicações poderoso, que somente a elite poderia usar, é transformado em meio e comunicação de massa”*²⁴.

Assim, constatamos como este processo histórico permitiu, a nós brasileiros, usufruir a tecnologia digital cada vez com maior frequência no nosso cotidiano, e para diferentes objetivos. E o entretenimento, a brincadeira, também tem seu canal de realização a partir de conteúdos acessados diretamente da rede, acessando sites e jogos que se destinam a este fim, como os que serão analisados nesta pesquisa.

Observamos a presença da informática e mesmo da Internet nas práticas sociais de nossas crianças, e mesmo na educação os primeiros passos na sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto isso, notamos transformações na maneira de todos nós, sobretudo de nossas crianças e jovens, lidarem com a realidade, os comportamentos, valores que demonstram novas

²⁴ BURKE, P. & BRIGGS, A. *Uma História social da Mídia. De Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Zahar. 2004, p.312.

relações e papéis sociais, uma nova “visão de mundo”, um “outro” mundo, um ciber mundo!

2.2 INDÚSTRIA CULTURAL: DA CULTURA DE MASSA AOS ESTUDOS DE RECEPÇÃO.

“E é porque a cultura de massa se torna o grande fornecedor dos mitos condutores do lazer, da felicidade, do amor, que nós podemos compreender movimento que a impulsiona, não só do real para o imaginário, mas também do imaginário para o real. Ela não é só evasão, ela é ao mesmo tempo, e contraditoriamente, integração”.

Edgar Morin.²⁵

É apropriado, neste momento do nosso trabalho, delimitar o conceito de *processo*, pois que estão implícitos nele a concepção de comunicação e o contexto educativo em estudo. Entende-se por *processo* qualquer operação ou tratamento contínuo, cujos acontecimentos e inter-relações acontecem de forma dinâmica, contínua, em evolução.

A visão da realidade em processo condiz com a filosofia científica adotada e subsidiada, por exemplo, pela dialética histórico-estrutural. A teoria da comunicação toma a base do conceito de processo com a crença de que a estrutura da realidade física não pode ser descoberta pelo homem, mas tem de ser criada pelo homem através de sua *praxis*; por isso, a preocupação metodológica de tomar um objeto a ser observado como algo dinâmico e complexo, pois estamos passando por um processo de mudanças intensas no modo como acessamos a informação e de como a utilizamos nas diversas situações do nosso cotidiano globalizado.

No processo de globalização, está se unificando ‘virtualmente’ todo o Globo através das redes informatizadas, e que proporcionam mudanças fundamentais no nosso cotidiano. O comércio da mercadoria mais valorizada – a informação, exige milhões de bits trafegando por redes eletrônicas que, em questão de segundos, são trocados por outros tantos milhões de dólares, numa mágica da tecnologia, que parece ser tudo o que a tecnologia pós-moderna nos promete: agilidade, confiabilidade, individualidade, ampliando todas as habilidades humanas. Esquece-se que na

²⁵ MORIN E. *Cultura de massa no século XX - o espírito do tempo -1*. São Paulo: NEUROSE, p.90.

combinação de símbolos, constituem-se a linguagem e ideologias que se estendem através das metáforas delas extraídas como ‘pagamentos de dívidas’, ‘compras’, ‘transmissões de imagens pelos satélites’, ‘vozes’, enfim, tudo carrega valores sociais, econômicos, psíquicos, e assim por diante, prestando-se de ferramenta para o trabalho humano de dar ‘nomes às coisas’, dar significados individuais e coletivos às coisas e pensamentos.

Por causa da complexidade de nossa sociedade pós-industrial, o termo Globalização representa o processo econômico em que vivemos, mesmo sob diferentes linhas de interpretação sobre o termo, como já mencionado anteriormente. As metáforas sobre Globalização, por exemplo, são várias, positivas e utópicas, ou até mesmo catastróficas. Interessa a nós entendê-las como signos da modernização responsáveis pela comunicação instantânea em teias multimidiáticas, garantidoras de uma ‘globalidade de idéias’, padrões e valores socioculturais – universo de signos e símbolos, cultura de massa mundializada, graças à veloz circulação de informações.

No entanto, o que se percebe é a prática de uma indústria cultural de produção para alcance mundial, com um poderoso acervo de representações estilizadas do modo de vida, projetado como que num catálogo imaginário de ‘modelos sociais’, prontos para o consumo em larga escala, graças a uma forte ampliação do sistema industrial de produção e distribuição dos produtos (materiais e em formas simbólicas), em desenvolvimento desde remotos tempos do capitalismo primitivo. Ocorre hoje uma aceleração como nunca visto no processo econômico de centralização do poder em setores da comunicação, resultando em oligopólios com imenso capital concentrado, e administrando grandes proporções do mercado mundial da rede de produção e consumo dos bens simbólicos.

Sabe-se que o ser humano é dotado de uma capacidade particular de criar imagens interiores, com as quais sua imaginação toma forma, porém, estas imagens interiores não podem ser transmitidas como num filme. Contudo, é necessidade vital para o Homo Sapiens exteriorizar essas imagens interiores. Sendo assim, este buscou uma forma de conseguir trazê-las à tona, a fim de se comunicar e possibilitar a sua interação com outros de sua espécie. Ao dar continuidade ao processo de socialização dos mesmos, possibilita-se o crescimento da sociedade e, através da troca

de informações, passa-se a compreender o seu próprio mundo. Só assim se produz o conhecimento e se caracteriza a evolução humana.

A cultura, neste ponto de vista, nada mais é que uma “fala” do homem que parte do seu interior, em que o ser humano se despe diante de um mundo exterior. Como nos diz Neiva Jr. *“estamos no século das representações, numa sociedade pós-industrial que é capaz de preferir o acúmulo de informações à produção de objetos em série”*²⁶, o que nos faz entender como a produção e a circulação das formas simbólicas nas sociedades modernas são inseparáveis das atividades das indústrias da mídia, cujo papel é tão fundamental e tão onipresente no nosso cotidiano, que é difícil entender a cultura em tempos de globalização e mundialização que não seja levando em consideração a dinâmica das trocas simbólicas e o seu contexto histórico-social.

Tomamos, então, a concepção ‘estrutural de cultura’ de John B. Thompson, na qual *“os fenômenos culturais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas: a constituição significativa das formas simbólicas e a sua contextualização social”*²⁷. Neste sentido, a análise cultural é um estudo das formas simbólicas – ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas cotidianamente. *“Tais formas são recebidas por indivíduos que estão situados em contextos sócio-históricos específicos, e as características sociais desses contextos moldam as maneiras pelas quais as formas simbólicas são por eles recebidas, entendidas e valorizadas”*²⁸.

Os meios de comunicação são, hoje, um dispositivo que simula o mundo real para ‘re-espacializá-lo e administrá-lo’, na expressão do pesquisador brasileiro Dênis de Moraes. Dá-se uma “negociação” entre o indivíduo e os produtos culturais, através das unidades operacionais: a persuasão, a sedução e o convencimento, a

²⁶ NEIVA JR., E.. *A imagem*. São Paulo : Ática,1986. p. 76.

²⁷ THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis : Vozes.1995. p. 201.

²⁸ *Ibid.* p. 201.

“tentação disciplinar”, e que se generalizam por meio de formas discursivas móveis, fluidas e sugestivas, de maneira que o consumidor irá relacionar os bens e se apropriar deles, definindo o que considera publicamente valioso, bem como os modos com que se integra e se distingue da sociedade.

Nos dizeres de Nestor Garcia Canclini, em seus estudos sobre Cultura Urbana no Departamento de Antropologia da Universidade Autônoma Metropolitana do México, a cultura deve ser entendida como um processo de montagem multinacional, numa articulação flexível de partes, colagem de traços para ser usado e lido por qualquer cidadão do mundo, graças à veloz circulação de bens materiais e simbólicos. Desta forma, pode-se considerar como sendo as *“atividades do consumo cultural que configuram uma dimensão da cidadania, (no qual) o mercado estabelece um regime convergente para essas formas de participação através da ordem do consumo”*²⁹, representando novas condições culturais e políticas de re-articulação entre o Público e o Privado. O cidadão atual é mais habitante da cidade do que da nação, modelo de organização civil válido até a década de 80, porque se mantém mais do que nunca enraizado em sua cultura local, porém reorganizada pelo fluxo transnacional de bens e mensagens.

Sabemos também que as necessidades humanas tornam-se conscientes no indivíduo sempre sob a forma de necessidades do EU. O EU tem fome, sente dores (física ou psíquicas); no EU nascem os afetos e as paixões. A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do EU³⁰. É, portanto, no cotidiano que encontramos a verdadeira *essência da substância social*³¹, que é a ‘produção’ e ‘uso’ de valores sociais, grupais, constituidores de parte do ser genérico do homem indivíduo e sociedade.

O individual sempre se constitui a partir de modelos construídos coletivamente, e que atuam sobre o particular de maneira a indicar-lhe situações ou tipos modelares, que se prestam ao processo de construção de uma identidade no indivíduo, de modo a satisfazer-lhe a necessidade de pertencimento ao coletivo, sem, no entanto,

²⁹ CANCLINI, N. G. *Consumidores e Cidadãos – conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997p. 24.

³⁰ HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 3ª edição, Paz e Terra, 1989.

³¹ Idem p. 20.

perder seu espaço de 'sujeito'. A socialização de cada indivíduo garante a introjeção de valores coletivos, tomando o valor como *“tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento dos componentes essenciais (...) O valor, portanto, é uma categoria ontológica social. (...) É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão e resultante de relações e situações sociais”*³². É, assim, nas relações entre as atividades humanas que se estabelece a moral, entendida como a conexão da particularidade com a universalidade genericamente humana, sendo a portadora desta sempre alguma estrutura social concreta. Tem-se, deste modo, a moral como um sistema de exigências e costumes coletivos, constituidores de valores sociais.

Reconsiderando a análise catastrófica sobre a homogeneização do consumo de bens simbólicos, e da decorrente alienação global prevista, *“há padrões de identificação de atores sociais tanto quanto de conteúdos simbólicos que podem ultrapassar uma hegemonia, no caso, determinada apenas pelo mercado”*³³. Nos estudos da recepção, redescobre-se o espaço de interação entre os envolvidos no processo comunicacional, de forma ativa, uma vez que a noção de cotidiano é tomada não apenas em sua conotação mais ampla, mas enquanto *“âmbito de ‘produção, circulações, consumo de significações’,(onde), a cultura se situa no interior das práticas nas quais se dão as significações”*³⁴.

Trata-se dos seus 'usos' e das características dos fenômenos decorrentes da aplicação de avançada tecnologia. A Internet é, por exemplo, uma das novas vias de acesso aos produtos, que adquirem novos valores, de uso e de troca, e assumem funções simbólicas para além das decorrentes do sistema econômico industrial a que pertencem. Trata-se, na verdade, do valor de troca a que se presta a informação, o que representa o grau de importância dela como matéria-prima na rede simbólica constituidora da cultura midiática, própria de uma sociedade ultratecnologizada.

³² HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 3^a edição, Paz e Terra, 1989. p. 4.

³³ Idem p.28.

³⁴ Ibidem p. 35.

No contexto “de economia globalizada e de cultura mundializada que caracterizam o capitalismo tardio, as tecnologias propiciam ao campo da comunicação um dinamismo sem precedentes. Elas tornam disponível, a camadas ponderáveis de audiência, um estoque inimaginável de dados e imagens, de opções de entretenimento e de simulacros. Os aparatos de divulgação disponibilizam signos sociais que assumem significação mundial. (...) Não apenas marcas de produtos, como também referências culturais afirmam-se perante os consumidores, sem procedências nitidamente identificadas”³⁵, dado o consumo globalizado destes símbolos, cada vez mais desterritorializados, conforme expressão criada pelo mesmo autor. Caracterizam-se os sistemas comunicacionais como configurados por uma rede informatizada, onde a troca de informações expõe a transnacionalização da cultura, “desenraizada, multipolarizada, expansível em interações e intersecções, globalmente segmentada”³⁶.

As tecnologias de comunicação, ao aproximarem as pessoas de diferentes regiões, tornariam o mundo cada vez menor e idêntico; “viveríamos hoje uma realidade na qual teria ocorrido uma estandardização dos produtos consumidos em escala mundial, homogeneizando de maneira irrevogável nossas necessidades”³⁷. Na definição de mundialização, Renato Ortiz acredita que “seria mais convincente compreender a mundialização como processo e identidade. Processo que se reproduz e se desfaz incessantemente no contexto das disputas e das aspirações divididas pelos atores sociais. Mas que se reveste, no caso que nos interessa, de uma dimensão abrangente, englobando outras formas de organização social. A totalidade penetra as partes no seu âmago, redefinindo-as nas suas especificidades”³⁸.

No aspecto mais social, sem deixar o enfoque dialético e crítico sobre o processo comunicacional, pergunta-se ainda sobre os ‘mecanismos’ estratégicos desta indústria mundial da cultura que, utilizando-se do seu poder econômico e político, consegue impor-se, mais do que simplesmente penetrar, no acervo cultural de um grupo particular, tornando-se não só parte dele mas, principalmente, ordenador e referência aos cida-

³⁵ MORAES, D. “A dialética das mídias globais”. In: MORAES, D. (org.). *Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea*. São Paulo: Letra Livre, 1997, p. 19.

³⁶ Idem p.21.

³⁷ ORTIZ, R. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1998, p.29.

³⁸ Idem p. 30.

dãos daquele grupo para a constituição de uma 'visão de mundo'. A discussão sobre a cultura 'de massa' e a 'uniformização das consciências' ainda se debate com o dilema sobre a dissolução das individualidades causadas pela difusão tecnológica.

Desde a idéia de uma "aldeia global" proposta por McLuhan, consagra-se a homogeneização dos hábitos e do pensamento proporcionados pela tecnologia da comunicação. A modernização da sociedade brasileira, assim como outras da América Latina durante os anos 60, 70 e 80, proporcionou uma reorganização da esfera cultural com a consolidação da indústria cultural. Observa-se como as práticas sociais de culturas regionais - as festas, o artesanato, os divertimentos, são perpassados pela totalidade das relações capitalistas, e, por isso, levam a tradição local à penetração e modificação de seus elementos culturais regionais.

O termo "meio de comunicação de massa" traz em si o peso de uma indústria cultural que, conforme os pensadores da Escola de Frankfurt (Adorno, Benjamin, Marcuse, Horkheimer), exerce o poder de moldar as consciências de uma grande parcela da população que, a despeito de suas particularidades, deixa-se definir pelos modelos sociais postos pela mídia. A idéia de massa homogeneizada obscurece o fato de que as mensagens transmitidas pelas indústrias da mídia são recebidas por pessoas particulares, em contextos históricos particulares.

A análise da comunicação de massa deve começar considerando a natureza e o desenvolvimento do conjunto de Instituições implicadas na produção em larga escala e na difusão generalizada dos bens simbólicos. Só assim podemos compreender os produtos da mídia "*como formas simbólicas mercantilizadas e reproduzíveis que se tornam disponíveis, em amplas abrangências de tempo e espaço, para pública circulação e recepção*"³⁹.

Ainda se tem que analisar o processo de difusão e interação decorrentes da troca econômica. Um exemplo é o caso da TV que, conforme Thompson, é um meio exemplar do impacto interacional dos meios técnicos nas relações sociais. Thomp-

³⁹ THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* Petrópolis : Vozes, 1995, p. 295.

som sistematiza 4 aspectos desse processo : 1) os meios facilitam a interação através do tempo e do espaço; 2) eles modificam a maneira como as pessoas agem para os outros, enquanto os outros para os quais essas pessoas estão agindo se constituem numa audiência que é ampla, remota e dispersa no tempo e no espaço; (3) eles modificam a maneira como as pessoas agem em resposta aos outros, na medida em que podem agir em resposta a outros que estão localizados em contextos distantes.

Além destas três dimensões definidas por Thompson para caracterizar o impacto interacional, o historiador inglês ainda considera uma quarta dimensão. Sua afirmação é a de que (4) *“os meios também modificam as maneiras como as pessoas agem e interagem no processo de recepção, isto é, eles atingem a organização social daquelas esferas da vida cotidiana em que a recepção das mensagens por eles mediadas é uma atividade rotineira”*⁴⁰.

A compreensão sobre os significados que as mensagens televisivas adquirem no processo de representação feita pelo indivíduo, depende da análise das características espaciais, temporais e sociais da atividade e do contexto de recepção, e é importante enfatizar que *“as atividades de recepção são práticas sociais complexas que envolvem graus diferenciados de habilidades e atenção, que são acompanhados por graus diferentes de prazer e interesse, e que se entrecruzam de maneiras complexas com outras atividades e interações que têm lugar na região de recepção”*⁴¹.

Logicamente que a ideologia presente nos meios de comunicação de massa persiste e se renova com os avanços tecnológicos, pois que a *midiação*⁴² da cultura moderna deve propiciar o quadro de referência principal, nas quais as formas simbólicas transmitidas pelos meios técnicos da comunicação devem ser levadas em conta na análise da ideologia. Os meios de comunicação de massa não são apenas canais de circulação e difusão das formas simbólicas, eles representam

⁴⁰ THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* Petrópolis: Vozes, 1995, p.307.

⁴¹ Idem p. 310.

⁴² Conceito utilizado das definições de Thompson, apresentados no que interessa no próprio parágrafo.

mecanismos que criam novos tipos de ação e interação, novos tipos de relações sociais que se constituem em 'representações sociais' sobre 'modos de ser' valorizados pela sociedade midiática.

De qualquer maneira, sobre a ideologia e a pluralidade de meios e mensagens proporcionada pela nova tecnologia da produção e difusão dos programas televisivos, por exemplo, observemos que *“sendo produto da Indústria Cultural, prerrogativa de uma elite institucionalizada que domina os M.C.M., não estaria isento de uma ideologia que se impõe à ‘massa’ através de estereótipos e mitos que deformam a realidade. A realidade deformada se reflete na consciência dos indivíduos e o que passa a imperar é o status quo”*⁴³. O que se observa é como o desenvolvimento da comunicação de massa fez aumentar o raio de operação da ideologia nas sociedades modernas, pois garante que as formas simbólicas sejam transmitidas para audiências extensas e potencialmente amplas.

Os M.C.M. (Meios de Comunicação de Massa) exigem um enfoque tríplice para a compreensão dos processos comunicacionais que ocorrem na cultura, delimitando as especificidades de cada meio técnico e de cada recepção e significação da mensagem. São eles: produção e difusão da forma simbólica; construção da mensagem, e recepção/apropriação, a fim de que se possa interpretar o caráter ideológico das mensagens. E, para Thompson, requer os estudos da hermenêutica sobre a interpretação contextualizada das formas simbólicas porque ela ensina que a recepção sempre implica um processo contextualizado e criativo de interpretação, *“no qual os indivíduos se servem dos recursos de que dispõem, para dar sentido às mensagens que recebem. Ela também chama a nossa atenção para o fato de que a atividade de ‘apropriação’ faz parte de um processo mais extenso de formação pessoal, através do qual os indivíduos desenvolvem um sentido, para eles mesmos e para os outros, de sua história, de seu lugar no mundo e dos grupos sociais a que pertencem”*⁴⁴.

Nas circunstâncias atuais em que vivemos, o fenômeno da ideologia adquire um novo horizonte e complexidade por ser apenas uma parte da complexa circulação das formas simbólicas, ampliada pela rede tecnológica que dá suporte material para este feito.

⁴³ PACHECO, E. D. *Pica-Pau, Herói ou Vilão*. Tese de Doutorado. PUC - SP, 1985, p. 285.

⁴⁴ THOMPSON, J. B. *Mídia e Modernidade – uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998 p.17.

Alimentada por empresas e instituições com interesses econômicos e políticos, esta rede tecnológica exerce seus poderes, caracterizada que está pela *mediação* da cultura moderna.

Por outro lado, importa as maneiras de receber as mensagens comunicativas pois que são, hoje, maneiras de agir, na medida em que as tomamos como ações qualificadas e significativas para os interlocutores, exigindo uma análise do significado das mensagens e da maneira como são recebidas e interpretadas, percebendo “o sentido da mensagem” como uma característica que está sendo constantemente construída, renovada, transformada, pelo processo de apropriação e representação será de grande relevância.

A apreensão da realidade é um processo mediatizado pela linguagem, pelo simbólico, tornando inteligíveis a realidade física/social, inserindo o indivíduo em um grupo estabelecendo trocas. O francês Sergi Moscovici desenvolveu o conceito de representação social, entendendo-a como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Desta forma, a representação social determina o campo das comunicações possíveis dos valores e das regras compartilhadas pelo grupo e que regem suas condutas, apresentando-se como o sentido pessoal que atribuímos aos significados elaborados socialmente. Vamos retornar às representações sociais quando da análise das falas das crianças e dos jogos digitais, no capítulo 5.

O comportamento individual vincula-se sempre ao “fundo” partilhado por todos de uma sociedade, de um acervo cultural. E acredita-se que passamos por um processo de homogeneização dos costumes que se instauram com força no mercado consumidor visado, e graças ao poder da tecnologia da comunicação e da indústria cultural. Entretanto, observa-se ao lado desse suposto processo de pasteurização das pessoas consumidoras, uma conquista da fidelidade do consumidor exigente e individualizado ao se vincular à competência das mídias de alcançarem as emoções que impelem as escolhas dos consumidores. E aí é preciso saber como dizer (vender) aos consumidores regionais sobre os produtos mundializados.

Nesse processo de ‘elevar-se’ do particular para o coletivo, humanizando-se, à arte cumpre o papel de elevação devido ao que representa como memória da história humana, e ao que se presta como categoria de catarse, uma das mais centrais da arte, e que é ética também, na posição da filósofa Agnes Heller. Aliás, após a ‘onda apocalípti-

ca' que abateu os teóricos das ciências humanas quanto aos processos comunicacionais em nossa sociedade desde a escola de Frankfurt, ressurgiu uma *“percepção da pluralidade dos atores sociais (que) possibilita outras costuras explicativas na identificação do lugar da comunicação, bem como na ruptura de fronteiras disciplinares e nos novos indicadores sobre o significado do tempo social”*⁴⁵.

2.2.1 Revolução Industrial, Revolução Eletrônica e Revolução da Informática

“...os computadores criaram uma nova forma de cognição intermédia, uma ponte de interação continuada, um corpus callosum entre o mundo exterior e os nossos eus interiores”.

Derrick de Kerckhove⁴⁶

Tendo já feito até aqui um percurso histórico pelas mudanças nas sociedades industriais, o objetivo agora não é se aprofundar num estudo histórico sobre este processo tenso de revoluções cotidianas que as tecnologias vêm proporcionando aos homens ‘civilizados’. O importante para nossas reflexões a propósito das formas como interagem as crianças com a tecnologia digital é perceber o que há de diferente e de igual na manifestação individual e coletiva do ser, em cada contexto histórico-social da existência tecnológica do homem, sobretudo nestes anos de inovações que a informática nos viabilizou.

Talvez seja fazer uma comparação entre o que mudou no jeito de ser, de viver, entre os homens de tempos diferentes, com a introdução e expansão de novas tecnologias, como o que ocorreu durante os anos dos séculos XIX, XX e XXI. Sem pretensões de historicizar estas questões, façamos aqui uma breve reflexão sobre a questão do **ser**, ou seja, a capacidade de expressar-se, manifestar sua existência

⁴⁵ SOUZA, M. W. de *“Recepção e Comunicação”*. In: _____ (org). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. Ed. Brasiliense.1995.

⁴⁶ KERCHKHOVE, D. *A pele da cultura*. Lisboa. Portugal: Relógio D'Água. 1997.p.52

individual como ser humano, e, simultaneamente, partilhar de um gigantesco acervo cultural coletivo no qual se vive.

O termo Revolução, por si só, é controverso. Mesmo na ciência História ele recebe tratamento muito especial para ser aplicado no trabalho de entender o que foram os longos anos do século XIX, a partir da História da Europa, como o que foi feito pelo Historiador Inglês Eric J. Hobsbawm em seu livro *A Era das Revoluções*. Nele podemos entender exatamente como foram transformadoras as novidades tecnológicas nas sociedades ocidentais daquele século, embora sua tarefa seja maior no sentido de descrever toda complexidade de relações que ocorreram entre os diversos âmbitos da humanidade, como os sociais, políticos, econômicos, psíquicos, culturais, religiosos etc.

Hobsbawm atesta que, durante os anos do século XIX, ou seja, período em que se deu o desenvolvimento de processos industriais de produção graças à tecnologia mecânica e a vapor foi implantada entre humanos, “*esta revolução transformou, e continua a transformar o mundo inteiro*”⁴⁷. O autor continua, em seu livro, o trabalho de apresentar todas as informações sobre fatos que se constituíram, pouco a pouco, nas inúmeras transformações ocorridas nas vidas humanas deste período, em particular nas sociedades ocidentais. Mas nós, aqui, vamos percorrer outros caminhos do conhecimento para tratar do mesmo tema, ou seja, as transformações proporcionadas pelas tecnologias criadas e utilizadas pelos homens, em particular sobre as manifestações da existência humana.

Preocupado em entender as manifestações humanas relacionadas diretamente à aprendizagem e à ludicidade das crianças nesse longo percurso social de fortes transformações tecnológicas, poderemos talvez estabelecer o percurso teórico em que, baseado em consultas bibliográficas de diferentes áreas, permita perceber o que representa, em termos de novo, a existência das Novas Tecnologias no cotidiano humano, e, em particular, no cotidiano infantil.

Talvez, para isso, retomemos o célebre livro de Alvin Toffler, *A Terceira Onda*, que traz o subtítulo “*A morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização*”,

⁴⁷ HOBBSAWM, E. J. *A era das Revoluções*. São Paulo, Paz e Terra. 1988, p.17.

para refletir ainda mais sobre como, de fato, como as coisas se deram ou se dão. Nosso raciocínio cartesiano, com um sentimento evolucionista em demasia no que diz respeito às evoluções da tecnologia na vida humana, tende a considerar que uma onda de transformações vem uma após a outra, e que as ações tecnológicas e humanas são decorrentes particularmente de cada uma delas. Engano total, o mesmo Alvin Toffler abre um de seus capítulos com o título “*Uma colisão de ondas*”. Aqui, a idéia é a de que somos a somatória de tudo o que vem ocorrendo neste tempo todo, e, sobretudo, considerando que os sujeitos que participaram deste intenso processo de transformações tecnoculturais sofreram condicionamentos particulares a cada tipo de tecnologia.

Se a primeira Onda de mudanças foi a Revolução da Agricultura, como lembra Toffler, e a Segunda foi a da Revolução Industrial e seus desdobramentos, como o da Revolução que a Eletrônica nos trouxe, a Terceira Onda é definida pelo mesmo autor como a “Idade da Informação” em que

“as mudanças súbitas que estamos experimentando agora não são caóticas ou fortuitas, mas que, de fato, formam um padrão vivo e claramente discernível – que contribuem para uma gigantesca transformação na maneira como vivemos, trabalhamos, brincamos e pensamos e que é possível um futuro escorreito e desejável. Em resumo, o que se segue começa com a premissa de que o que está acontecendo agora é nada menos que uma revolução global, um pulo de um quantum na História”⁴⁸.

Sem continuar enveredando-se no exercício de futurologia a que se empenhou o autor acima, porque esta não é nossa tarefa, mas ainda recorrendo às observações que o mesmo fazia nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos a propósito das transformações que as novas tecnologias permitiriam, Toffler constata que “*usando computadores, telecomunicações e métodos de apuração de votos avançados, tornou-se simples não só selecionar uma amostra do público ao acaso, mas conservar essa amostra atualizada de dia para dia e oferecê-la com informação atualizada até o último minuto sobre as questões à mão*”⁴⁹. Mal sabia ele que isto iria se desenvolver aceleradamente, e por todo mundo, e mesmo em locais improváveis na mente de Toffler, como o fato do Brasil realizar hoje a maior e mais eficiente votação informatizada, servindo de referência para os demais países e exportando tal tecnologia.

⁴⁸ TOFFLER, A. *A terceira onda*. São Paulo:Record.1980.p.26.

⁴⁹ Idem p. 37.

São os novos tempos de globalização e mundialização, onde a tecnologia digital foi dando o tom nas mudanças culturais das sociedades de forma mais incisiva no decorrer do final do século XX, como anteriormente descrito. Acumulamos os processos decorrentes das Revoluções Industrial, Eletrônica e da Informática ocorridos nestes últimos 100 anos. Foram sendo costuradas inúmeras existências culturais até que seu acervo tem hoje a sua disposição uma poderosa ferramenta, como nunca antes visto, que é a propiciada pelas novas tecnologias. Podemos dizer que é a revolução proporcionada pela telinformática.

Nesta revolução da telinformática, o indivíduo dispõe de tecnologia desenvolvida desde as primeiras décadas do século XIX até aquelas que representam a novidade, ou seja, a tecnologia que viabiliza a existência humana de outras formas até então desconhecidas. Todos nós já estamos acostumados com o termo cibercultura, assim como o de “era da informação”. Podemos defini-lo como a fase em que estamos, nesta evolução acumulativa das tecnologias, por um lado, pela forte presença da telinformática no cotidiano da maioria da população urbana, e de outro, o que significa comparativamente com este processo a expansão da conquista da tecnologia digital entre os humanos.

Numa rede já consolidada da indústria cultural de massa, em que muito é produzido em série para satisfazer necessidades individuais, provocando uma homogeneização das pessoas em alguns aspectos, mas não destruindo o poder de imaginar e interpretar aquilo que vem até ele ou por ele é usado para satisfazer sua necessidade, os brinquedos e o lúdico de forma geral estiveram a serviço da complexa rede de interesses dos envolvidos, desde a indústria produtora até a criança consumidora propriamente dita para satisfazer-se de alguma forma ao utilizar-se daquele produto. A questão não está aí, está sim no que há de espaço para esta atuação do sujeito, como que numa ‘negociação’ de sentidos, conceito esclarecedor do processo coletivo de construção de significados sobre modelos, valores, fatos, durante o ato lúdico onde ocorre tal capacidade criativa da criança, como veremos no próximo item.

E esta mesma perspectiva deve ser ainda mais cuidadosa ao ser tomado um cotidiano fortemente influenciado pela presença da tecnologia digital, esta que, decorrente também da indústria cultural de massa, oferece um produto, o computador, e todas as possibilidades que ele têm de acessar informação do mundo todo ou de satisfazer necessidades humanas, como o de se divertir e a de expressar-se e comunicar-se com outras pessoas de distantes e diferentes lugares do mundo.

Por isso, há de se observar, como na citação feita na epígrafe do autor Derrick de Kerckhove, que *“Telefone, rádio, televisão, computadores e outros media combinam-se para criar ambientes que, juntos, estabelecem um domínio de processamento de informação. É o domínio das psicotecnologias. Vista deste prisma a televisão torna-se a nossa imaginação colectiva projectada fora do nosso corpo, combinando-se numa teledemocracia consensual electrónica. A TV é literalmente, como Bil Moyers lhe chamou, ‘uma mente pública’⁵⁰*. O autor identifica estas tecnologias que,

“...não só prolongam as propriedades de envio e recepção da consciência, como penetram e modificam a consciência dos seus utilizadores. A realidade virtual ainda está mais ajustada a nós. Acrescenta o tacto à visão e audição e está mais próxima de revestir totalmente o sistema nervoso humano do que alguma tecnologia até hoje o fez. Com a realidade virtual e a telepresença permitida pela robótica projectamos literalmente para o exterior a nossa consciência e vemo-la ‘objetivamente’. Esta é a primeira vez que o homem o consegue fazer. (...) Com efeito, a característica essencial, a interacção, a capacidade que garante a nossa autonomia individual dentro da poderosa tendência da colectivização psicotecnológica, é fornecida pelos computadores e ainda mais eficazmente pelas redes de computadores”⁵¹

Neste mundo da informática e dos computadores em rede, o ciber mundo, a interatividade, a comunicação com o mundo, a hipertextualidade e a riqueza de recursos multimidiáticos nos jogos digitais são variáveis que importam muito considerar, se a tarefa for a análise de conteúdo de sites e jogos digitais mais citados. Por isso, como verão no capítulo 4, estas variáveis serão consideradas, juntamente com outras, para a análise dos jogos preferidos pelas crianças da amostra.

⁵⁰ KERCKHOVE, D. *A pele da cultura*. Lisboa. Portugal: Relógio D'Água.1997.p.34.

⁵¹ Idem p. 34.

De qualquer maneira, a Internet e os jogos digitais, muitas vezes no suporte de CD, são produtos que participam da indústria cultural ao oferecerem entretenimento. A educação fará parte do ato da criança brincar, sem dúvidas, embora educar seja o objetivo que define apenas uma linha de produção de jogos, e que merece ser mais explorada. Boas iniciativas são raras no mercado brasileiro, como é o caso do jogo “*Bellatrix e o Palácio do Tempo*” que apresenta de forma lúdica e divertida os princípios históricos e científicos da telefonia. Lançado pela Telefônica, em São Paulo, no 2º. semestre de 2004, o CD traz cenários tridimensionais ricos em detalhes e em movimentos dos objetos, que motivam o usuário a percorrer seu conteúdo, podendo aprender muito sobre a telefonia.

2.2.2 A Indústria da diversão na virada do milênio

“À mercê do jogo de forças de uma sociedade capitalista, voltada para o consumo e em vias de globalização, a criança recebe o impacto de uma produção cultural nem sempre comprometida com a sua emancipação como sujeito”.

Sissa Jacoby⁵²

A complexidade do contexto até aqui descrito, nos permite questionar sobre o consumo infantil para o exercício da sua ludicidade, no decorrer das últimas décadas. Já foi indicado acima como as transformações sociais provocadas pelas tecnologias influenciaram o contexto infantil, seja o familiar ou o do ambiente social. A forma como a criança tem para brincar nas grandes metrópoles, contexto de nossa preocupação, demonstra como sua ludicidade expressa tais mudanças.

Vítimas e sujeitos com particularidades específicas, as crianças integram a rede de cidadãos-consumidores que se realizam como indivíduos, construindo sua personalidade, quando também integram a rede cultural constituída pelos símbolos e representações sociais partilhadas pelos produtos destinados ao lazer, como jogos e brinquedos.

⁵² JACOBY S. (org.) *A criança e a produção cultural. Do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 2003 p. 7.

Exemplos disto vamos ver com a descrição das situações lúdicas manifestadas pelas crianças da amostra estudada neste trabalho no próximo capítulo. Constata-se facilmente como a forte urbanização das cidades, suas boas e tristes conseqüências, encaminharam as famílias à ambientes restritos de convivência, bem como elas também souberam se apropriar da tecnologia disponível para, de outra forma, realizar suas necessidades como a de brincar, individual e coletivamente.

Sem a pretensão de se fazer aqui um histórico da cultura lúdica das crianças que vivem em grandes metrópoles neste período recente de nossa história, e apoiados no texto de Solange Medina Ketzer, “*A criança, a produção cultural e a escola*”, vamos observar rapidamente o contexto atual em que se dá a ludicidade destas crianças cujo perfil se constitui pelo aspecto consumista que caracteriza a indústria cultural de nossa sociedade, e podemos notar, ainda, como a alta velocidade de novos produtos oferecidos no mercado, e a rede de estímulos para o seu consumo promovida pelos meios de comunicação de massa, constituem um forte mecanismo de direcionamento das crianças, sobretudo as que pertencem à classe média como é o caso da nossa amostra, para o consumo desenfreado de produtos que prometem, mas nem sempre trazem, a satisfação ao se brincar com ele.

No estudo acima referido, a autora destaca o fato de que há poucas décadas existiam poucas transformações a que estavam expostas as crianças. Sempre foram tradicionais as datas comemorativas, como o Natal, a Páscoa, o aniversário, como os momentos em que os novos brinquedos eram esperados. Hoje, nota-se um forte estímulo para o consumo de brinquedos por todo o ano, e nas datas comemorativas o bombardeio publicitário é estarrecedor!

Dos Parques de diversão, dos circos e teatrinhos freqüentes nos anos 50 e 60 na cidade de São Paulo, aos poucos a cultura midiática passou a integrar o imaginário infantil e a sua manifestação lúdica, e o brinquedo tornou-se um bem de consumo necessário, objeto inclusive de uma forte carga emocional dado seus objetivos, alguns nem sempre dignos como quando se quer chantagear a criança dando-lhe ou tirando-lhe um brinquedo. “*Fica cada vez mais difícil acompanhar o ritmo do brinquedo ou do jogo que está na moda, tal sua agilidade, versatilidade e fugacidade. O que está na mão*

*das crianças hoje, certamente e será vencido por uma inovação ágil e rápida da atenta indústria cultural que, assim percebida, não se encontra imune aos tentáculos do mercado*⁵³.

Portanto, o ciber mundo vem tornando-se mais um ambiente 'habitado' pelas crianças que, restritas aos lares, escolas e, raramente a demais lugares públicos, torna-se alvo fácil como consumidora para a indústria cultural digital, se podemos assim definir o segmento cujo diferencial está em ser virtual e um meio de comunicação.

Por isso, o que podemos observar no mercado brasileiro no início do 3^o. Milênio é a forte expansão dos jogos digitais e sites dirigidos às crianças, atrelados ao lançamento de novos produtos especializados nesta nova tecnologia (a teleinformática), ou de empresas e indústrias já tradicionais na área do entretenimento infanto-juvenil, como são os casos de sites mais citados nesta pesquisa (Disney e Barbie, por exemplo).

No Brasil, desde o século XX, o objeto-brinquedo-mercadoria feito em série faz parte do universo infantil. Aos poucos, com a urbanização e a industrialização crescentes, o brinquedo artesanal foi perdendo espaço para o industrializado, descartável. A boneca, a bola, o carrinho, armas, vão aos poucos ganhando recursos que a tecnologia, principalmente a da microinformática, disponibilizam, incrementando em muito os brinquedos, assim como encarecendo-os. Logo, no mercado, brinquedos mais baratos surgem similares aos novos e caros brinquedos para, de alguma forma, satisfazer o interesse de crianças e pais que pertencem às classes C e D.

O videogame e os jogos digitais em computadores começam a fazer parte do universo infantil desde os anos 80, como veremos com mais detalhes mais adiante. Também na cultura da informática, no que diz respeito aos brinquedos e jogos oferecidos, também expressam muito a nova faceta cultural dos nossos tempos, em que a velocidade de oferta de versões de jogos (software), ou mesmo de eletro-eletrônicos com novidades no seu

⁵³ KETZER, S. M. *A criança, a produção cultural e a escola*. IN. JACOBY, S. (org.). *A criança e a produção cultural*, p. 16 e 17.

aspecto material (hardware), é estonteante, o que ‘obriga’ o consumo constante.

Nestes casos do brinquedo e da brincadeira através de ‘brinquedos’ digitais, também é “*o brinquedo encarado como possibilidade de constituição de identidades de sujeitos eficientes, eficazes, produtivos, versáteis e adaptados ao novo perfil tecno-industrial necessário para a vida em uma ‘sociedade da informação’. Algo como do homo ludens ao homo ‘ciber-produto’, o que novamente evoca a idéia de um brinquedo associado ao sujeito que se pretende (in)formar*”⁵⁴.

Conforme nos diz Sérgio Caparelli em seu texto *Produção Cultural Digital para Crianças*⁵⁵, “*a criança produz significados e adquire linguagem no seu relacionamento com jogos de computador (Pereira,2002). Na troca de informações com estes jogos, entendidos como sistemas de linguagem, a criança atua, tentando controlar as condições entrópicas em que se dá esse relacionamento, re-significando as informações que recebe nesse ambiente*”⁵⁶.

⁵⁴ VITÓRIA, M. I. C. *O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais*. In JACOBY, S. (org.) *A criança e a produção cultural*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 2003, p.41.

⁵⁵ CAPARELLI, S. *Produção Cultural Digital para Criança*. In JACOBY, S. *A Criança e a Produção Cultural*, Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

⁵⁶ Idem p. 98.

2.3 CRIANÇA, BRINQUEDO E A APRENDIZAGEM

"Quando brinca, a criança está estabelecendo relações com o grupo a que pertence, buscando uma identidade segundo os padrões culturais, entendendo o funcionamento e adequando-se às regras que existem, em primeira instância, na 'sociedade infantil' à qual ela pertence. Essa sociedade infantil possui regras próprias, tradições e costumes, que se perpetuam e se renovam a cada geração".

Elza Dias Pacheco⁵⁷

Depois de um breve contexto histórico-social apresentado acima, é o momento de aprofundar nossas reflexões sobre a criança, sua relação com o brinquedo, e como este propicia ocasiões para a aprendizagem da criança. Neste caso, queremos tratar da particularidade que o brinquedo 'jogos digitais' tem para as crianças de um grupo de 31 sujeitos cuja idade variava de 8 a 11 anos, mas a maioria concentrando-se na faixa de 9 e 10 anos.

Por isso, e como nos diz a professora Elza Dias Pacheco, vamos considerar esta criança como um ser ativo, em processo de explosivo desenvolvimento mental e físico, e que tem grandes capacidades cognitivas para a interação com o que a realidade lhe oferece. A nós interessa aqui observar para entender como os jogos digitais tornam-se meio para as crianças expressarem suas fantasias e emoções, e como ocorre a aprendizagem, mesmo o contexto não sendo 'educativo'.

Então, vamos apresentar a seguir aspectos da cultura infantil que dizem respeito aos jogos digitais, um breve histórico destes, e o destaque para alguns autores e seus conceitos e estudos a propósito dos jogos e o desenvolvimento infantil.

Em seguida, no capítulo 3, faremos uma descrição dos sujeitos e de suas preferências pelos jogos digitais, apresentando uma sistematização das falas das crianças sobre os jogos, sua prática lúdica cotidiana, suas histórias. Como já registrado no capítulo 1, todos os encontros com as crianças para os jogos on-line no laboratório de informática do Colégio Maria Montessori foram gravadas, o que permitiu apresentar a seleção de falas e também uma descrição sucinta daqueles momentos.

⁵⁷ PACHECO, E. D. *Televisão, Criança e Imaginário: contribuições para a integração escola-universidade-sociedade*. Relatório Científico. São Paulo. LAPIC/ECA/USP. 1997, p. 43

Depois de conhecermos melhor os jogos indicados pelas crianças (capítulo 4), voltaremos a estas falas e estas situações que foram observadas e descritas. Por agora, vamos explorar um pouco mais a ludicidade da criança ao interagir com os jogos digitais, e tentando captar o processo de aprendizagem que ocorre. Talvez, assim, possamos avançar na mediação de adultos próximos como pais e educadores, a fim de participar positivamente destes momentos que a infância não dispensa e que são especiais na história de cada homem e de cada mulher.

2.3.1 A Cultura Infantil e o mundo digital da Contemporaneidade

“Vivemos numa época estranha, singular e inquietante. Quanto mais a quantidade de informações aumenta de modo desenfreado, tanto mais decididamente se ampliam o ofuscamento e a cegueira diante dos fenômenos”.

Martin Heidegger⁵⁸

Sabemos o quanto, há algumas décadas, a indústria cultural infanto-juvenil vem expandindo seu poder de atuação. Desde as décadas de 80, este setor econômico vem se desenvolvendo freneticamente. Por um lado, houve um crescente espírito capitalista e racional atingindo esta indústria cultural, organizando sua produção. O interesse dos empresários em atuarem conjuntamente na cultura e na economia, levou grupos sociais a investirem na produção cultural destes bens, incutindo neles interesses econômicos e ideológicos muitas vezes desprezíveis, em busca de influenciar o consumo de cultura para afirmação de status e de um capital simbólico que esses grupos sociais fazem a respeito da realidade.

Por outro lado, a efervescência cultural do período torna os meios de comunicação e o acesso aos produtos culturais voltados às crianças e aos jovens muito mais baratos e comuns. A mídia constitui-se em instrumento valioso para a compreensão sobre a cristalização de muitos dos mitos e dos padrões de comportamento entre os indivíduos desta comunidade infanto-juvenil.

⁵⁸ HEIDEGGER, M. *Seminários de Zollikon*. Rio de Janeiro: Vozes. 2001, p.102.

Entretanto, nós, os adultos, temos como desafio buscar nos produtos digitais de preferência das crianças e dos jovens as possibilidades de melhor utilizá-los na educação, e isto exige melhor compreensão sobre as crianças e os jovens, sobre os produtos culturais digitais, e sobre o processo educomunicacional que pode ocorrer entre eles, se soubermos fazer a nossa parte nisto, nossa mediação consciente com esta forma lúdica da criança ser.

A construção de uma consciência sobre o seu entorno e sobre si, construída pela criança, pode ser compreendida através do conjunto de símbolos, valores e identificações que manifesta ao interagir com os jogos digitais e *sites* de sua preferência, levando-nos à observação de um processo de cristalização de certas imagens/valores pela criança, transformadas (dos) conforme suas experiências concretas e individualizadas em cada sujeito.

Este estudo parte das contribuições teórico-metodológicas das Pesquisas Integradas '*Televisão, Criança e Imaginário: contribuições para a integração universidade-escola-sociedade*' e '*O desenho animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*', desenvolvidas pela equipe de pesquisadores do LAPIC (Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação) – ECA/USP. Como participante de ambas as pesquisas, delas retiro os subsídios necessários para a formulação do objeto de pesquisa, bem como do seu tratamento para a análise proposta, e voltada para uma finalidade educacional, procurando contribuir na pedagogia crítica dos meios digitais, cada vez mais presentes nas nossas vidas, direta ou indiretamente.

Dentre as várias conclusões a que se chegou nas pesquisas citadas, é muito interessante notar dois aspectos fundamentais a serem considerados nos estudos da relação Criança/TV nos sujeitos estudados pelo LAPIC: 1) A importância que as relações interpessoais têm no processo de formação de uma consciência de si e do 'outro', mesmo num ambiente cada vez mais midiático. 2) Que a TV, e em geral os produtos culturais veiculados pelos meios eletrônicos de comunicação de massa, tem uma programação diversificada que interessa às crianças, e não tão somente aquela a elas dirigida, o que nos leva a crer na não existência de 'programas infantis'.

O 'poder pedagógico' dos meios de comunicação precisa ser estudado inclusive através de pesquisas que procurem verificar empiricamente esse poder de 'influência' da linguagem audiovisual sobre o modo de entender a realidade próxima, construída pelos grupos sociais. Estes, em circunstâncias particularizadas, são todos agentes ativos, mesmo que ainda nomeados de telespectadores, ouvintes, ou usuários. Entretanto, é preciso também entender o processo que ocorre quando se trata da inserção da imagem eletrônica como instrumento pedagógico. A minha dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, na Escola de Comunicações e Artes (USP), cujo título é *O Processo Educomunicacional: a mídia na escola*, teve o propósito de buscar dados sobre o processo acima descrito.

No entanto, é necessário ultrapassar a etapa instrumentalizadora de se explorar os meios tecnológicos como recursos didáticos, e ampliar a ação pedagógica ao se compreender os mecanismos presentes no processo de educação formal quando do uso de recursos tecnológicos digitais, ou seja, em que situações é possível aplicá-los, ou situações novas visando a educação do grupo de alunos com quais os educadores estão convivendo nas escolas.

A exemplo desta orientação pelo enfoque educomunicativo sobre a interação criança/adolescente e mídia digital, uma prática possível foi o projeto Tôdeolho, no Educom.Tv (promovido pelo NCE/ECA/USP), que viabilizou a construção de um conteúdo em formato de site, dirigido a 250 jovens da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, cujos professores participavam do curso de Especialização *Educom.Tv*, com o objetivo de desenvolver projetos educomunicativos com a linguagem audiovisual, em 2002.

O site www.educom.tv/todeolho, representou para mim a oportunidade de trabalhar na construção do conteúdo de boa parte dos textos, temas e atividades propostas, visando um interlúdio com jovens estudantes da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, a partir de roteiros como o tema: *mídias audiovisuais e cultura geral*. O site trazia textos problematizadores sobre os temas: imagens, Tv, filme e cultura geral. Propunha, ainda, a execução de algumas 'tarefas' em forma de textos ou audiovisual como resposta e diálogo com aquilo que é proposto no site. Em muitas das respostas dos usuários, vê-se a intensa participação das crianças na

rede de computadores, e como esta pode se constituir num processo intensificado de aplicação da ‘energia de excesso’ das mesmas no fenômeno da ‘brincadeira digital’, com a utilidade social de discipliná-las para o trabalho e o convívio social, mas também através da capacidade de criação e recriação do imaginário infantil, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades.

Recorremos aos estudos de Vigotski⁵⁹ sobre a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual na Idade escolar para aprofundar nossa compreensão sobre o processo de interação a criança com os jogos digitais e a Internet e à compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento de habilidades na criança e a relação que a aprendizagem tem com isto. Vigotski apresenta três teorias que interpretam de maneira bem diferente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Entre os que entendem a aprendizagem como resultante do desenvolvimento de habilidades, os que entendem exatamente o contrário, e os que consideram os dois processos independentes, Vigotski resolve deixá-las de lado e propor uma nova teoria a respeito. Considerando que o processo de aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, Vigotski apresenta a teoria da “**área de desenvolvimento potencial**”⁶⁰, cujo ponto de partida “*o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem*”⁶¹.

O autor ainda destaca a necessidade de considerar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento de uma criança: o nível do **desenvolvimento efetivo** e a área de **desenvolvimento potencial**. Vigotski considera o desenvolvimento efetivo aquele que resultou de um processo já realizado pela criança e em razão do desenvolvimento das funções psicointelectuais ocorridos nela. Neste nível a criança supera por si só as dificuldades ou os desafios do seu cotidiano, sem ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstração.

E a área do desenvolvimento potencial é apresentada por Vigotski como aquela em que “*faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de pro-*

⁵⁹ VIGOTSKI, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. IN. VIGOTSKI, L.S; LURIA, A R; LEONTIEV, A N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, p. 103-117.

⁶⁰ Idem p. 111.

⁶¹ Ibidem p.111.

*cessos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança*⁶². Aprendizagem, assim, não é, em si mesma, desenvolvimento, mas, segundo Vigotski é uma “*correta organização a aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem*”⁶³.

Para tal desenvolvimento, os instrumentos e signos são os grandes mediadores do desenvolvimento psíquico infantil, onde aparecem o brinquedo e o jogo como processos de mediação do desenvolvimento. Vygotsky indica o jogo, portanto, como sendo *o campo da representação imaginativa que, por sua vez, coopera na construção do pensamento abstrato e constrói o desenvolvimento do conhecimento*⁶⁴.

Segundo Vigotski, a distância entre o desenvolvimento efetivo e o desenvolvimento potencial é o que ele denomina de **desenvolvimento proximal**, ou seja, “*Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*”⁶⁵.

Por tudo isso que vimos até aqui, é que se pretende transformar os estudos sobre a interação das crianças com os jogos digitais em metodologias direcionadas à escola e à prática do professor, e colaborar para inserir os estudos das linguagens e produtos multimidiáticos na realidade escolar. Partiremos, como já dito acima, da observação e análise do processo de interação das crianças com jogos digitais do Ensino Fundamental, entre 08 e 11 anos, constituindo-se na amostra de trinta sujeitos do Colégio Maria Montessori, em São Paulo, capital.

⁶² Ibidem p. 115.

⁶³ Ibidem p. 115.

⁶⁴ VASCONCELOS, P. A. C. *O jogo e Piaget*. São Paulo: Didática Suplegraf, 2003, p 73.

⁶⁵ VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 112.

Para tanto, será necessário observar um contexto particular de jogo dos sujeitos escolhidos, a fim de se ter um perfil e uma análise construídos pelos dados colhidos e sistematizados a partir dos encontros. E com os subsídios teóricos, poderemos caracterizar o lúdico criado pela interação das crianças com os jogos digitais e *sites* de preferência delas.

No caso da utilização da multimídia com fins pedagógicos, a escola e os meios de comunicação devem igualmente considerar o conhecimento clássico científico em forma de multimídia, mas também como objeto lúdico na versão de jogos de ação, de adivinhação, de imagens, enfim, conforme o que a criança gosta e utiliza em situações lúdicas livres (em seus lares, por exemplo), e com os quais o professor-mediador pode promover situações educativas, lembrando que para entendermos a 'representação emocional da realidade'⁶⁶ de uma criança é preciso 'mergulhar no seu imaginário' e perceber como uma situação lúdica pode favorecer a aprendizagem de informações, valores, capacidades e habilidades.

Toda essa aquisição de habilidades e aprendizagens não são apenas porque são usadas a partir da repetição, são também transformadas e reinventadas, com novas combinações e significações, o que nos leva a tomar a cultura enquanto expressão e criação de indivíduos interagindo, escolhendo, optando. As 'negociações'⁶⁷ entre os interlocutores (jogadores) e entre esses e outros participantes, como o educador, fazem da escola e dos meios de comunicação peças importantes para entendermos o processo de construção da consciência de si e do social próximo, porque se dá a ação pedagógica (e considerando as especificidades de cada situação – formal ou informal de aprendizagem) sobre as representações diversas da realidade e do futuro desejado, '*apesar das linguagens diferenciadas em sua essência*'⁶⁸, levando à normatização de concepções e idéias sobre nossa realidade.

Esse processo permanente de reorganização das representações na prática social, representações que são simultaneamente condição e produto desta prática (a propósito da dinâmica cultural indicada por Eunice Durham -1980), expressa e traz em sua dialética a própria dialética dos interesses econômicos e

⁶⁶ Ibidem p. 22-23.

⁶⁷ CANCLINI, N. *Consumidores e cidadão*. São Paulo: Brasiliense. 1997, p. 224.

⁶⁸ BABIN, P. *Novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Ed. Summus, 1983, p. 47.

políticos de grupos sociais em choque, resultando em novos padrões e novas práticas. Embora “*existam mecanismos de acomodação (...) sua eficácia é muito variável. Há diferentes tipos de desvios e contestações que põem em cheque a escala de valores dominante*”⁶⁹.

Assim, no contexto cultural infanto-juvenil contemporâneo, os jogos digitais oferecem satisfações em forma de entretenimento de maneira cada vez mais eficiente, porém não são poucos os casos em que os interesses mercadológicos de determinados produtos de consumo são explícitos ao se utilizarem de jogos em *CD-ROM* ou jogos na Internet cujas narrativas ou personagem central trazem signos referenciais à logomarca de determinado produto que se quer vender. O caso MacDonald é exemplar, como se verá na análise da amostra escolhida.

No mundo digital, a percepção se assemelha mais ao sonho do que à contemplação ou à simples leitura. A cultura imediata, abstrata, territorial e analógica vai sendo substituída por outra, mediada, simulada, multisensorial, de ambiência e digital. Enfatiza-se o caráter imersivo do ciberespaço – os meios utilizados são multisensoriais, oferecendo ao usuário sugestões as mais diversas que envolvem a visão, a audição, o tato, ou mesmo o paladar e o olfato, simulações fazem da linguagem digital uma mistura de teatralidade e entretenimento. Estas são conclusões de recentes pesquisas como a que foi coordenada pela Profa. Dra. Maria Cristina Castilho Costa, do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, sobre as formas narrativas em mídias eletrônicas⁷⁰, e também conforme se lê em seu recente livro, *A milésima segunda noite*⁷¹:

“a narrativa é a maneira como a cultura humana permite aos homens a organização de sua experiência numa seqüência com sentido lógico e coerência. Por meio da linguagem, as narrativas transformam-se em discursos que instauram uma temporalidade que é, de igual maneira, individual e coletiva. São metáforas constitutivas de ordenação, de ritmos e de seqüências seriais e causais que criam uma ilusão de duração”.

⁶⁹ VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987, p.18.

⁷⁰ COSTA, M. C. *As formas narrativas em mídias eletrônicas*. Relatório Parcial de Pesquisa. CCA/ECA/USP. 2001.

⁷¹ COSTA, M. C. *A milésima segunda noite – da narrativa mítica à telenovela*. São Paulo: Annablume, 2000. p.41

A imagem no mundo digital inverte a relação com o real, isto é, com a concepção assistida por computador, a imagem produzida deixa de ser cópia secundária de um objeto anterior para ser o inverso. Entretanto, uma entidade virtual é efetivamente percebida por um sujeito, mas sem realidade física correspondente. O *“paradoxo é que imagem e realidade, então, tornam-se indiscerníveis: um tal espaço é explorável e impalpável, ao mesmo tempo, não ilusório e irreal”*⁷².

Esses aspectos são relevantes para a observação da criança em interação com multimídia já que, ultimamente, a tecnologia digital está cada vez mais próxima da vida infantil, o que desperta dúvidas e incertezas e explica, em parte, as interpretações extremadas como é próprio do senso comum. O material cultural e a situação psicosociocultural proporcionada pelo contexto histórico são, para a criança, o campo onde se dá o jogo de preencher lacunas ao responder suas perguntas com o que colhe do seu entorno, e conforme o que ela atribui de valores e usos às coisas, possibilitando-lhe a construção de sua personalidade através da inter-relação dos seu consciente e inconsciente de forma a ordenar-se em torno do seu self. Nesta rede de interações onde a sinergia está sendo modificada pela capacidade da tecnologia digital em estimular sentidos e possibilitar respostas, a realidade se reproduz numa nova forma de trabalhar a constituição do poder criativo humano.

Assim como a ficção científica dos últimos anos vem nos mostrando, a tecnologia será ‘bem’ ou ‘mal’ utilizada a depender do que o Homem, individual e coletivo, for capaz de fazer com suas ferramentas a serviço da sua sobrevivência, mesmo quando em condições inóspitas e inéditas como as necessárias para se viver no espaço sideral.

Entretanto, para os pais de hoje nunca uma tecnologia pareceu tão poderosa e necessária como a Internet. Autores contemporâneos destacam o papel que esta tecnologia tem no cotidiano infantil, como é o caso de Nicola Phillips que escreve em seu livro *Negócios e-mocionais*:

⁷² DEBRAY, R. *Vida e morte da imagem*. São Paulo. Vozes, 1994. p.278.

“O limite entre a tecnologia e o ser humano: São poucos os pais que sabem o que seus filhos andam fazendo no Ciberespaço e, além disso, nem sabem como perguntar. Bem, não há nada de novo nisso.... O mundo infantil é geralmente interdito aos genitores. “ O que você fez na escola hoje?”, “Ah, pouca coisa”. Assim que começam a estudar, as crianças apoderam-se do próprio tempo. Com o advento dos computadores, elas começam a passar mais tempo sozinhas, jogando seus games ou mesmo em salas de bate-papo. Estão aprendendo, por um meio de comunicação interativa, a estabelecer relações do tipo que as crianças adoram: podem ativá-las e desativá-las sempre que quiserem e até mesmo se ajustar à elas, rápida ou lentamente, à medida que avançam”⁷³.

Considerando o jogo especificamente no desenvolvimento infantil sabemos que para a criança ele tem seu fim em si mesmo, ou seja, a afirmação do *Eu*, e que é, antes de tudo, um teste da personalidade no qual

“ele pode às vezes parecer válvula de escape, dando vazão a tendências represadas. Isso é quase sempre verdade para o jogo fictício em que a criança imita e inventa personagens. A criança procede então como escritores que põem em seu personagem o que queriam ter sido. Mas, nos outros tipos de jogo, não apenas essa interpretação é insuficiente, mas ela é quase sempre abusiva”⁷⁴.

Ainda conforme Jean Chateau, o jogo para a criança por volta dos 7 anos, passa a fazer parte do processo de fechamento que ocorre com ela,

“é que a criança, graças a muitas experiências, graças também e sobretudo a uma compreensão mais justa, percebeu o abismo que a separa do adulto. Ela sabe que não se pode falar de tudo com o adulto, que ele tem segredos (e até mente para ela às vezes) e trabalhos que lhe são próprios”⁷⁵.

O autor nos lembra que é nessa idade que a criança procura voluntariamente a solidão, e que daí resultam jogos solitários, a princípio, e jogos de devaneio, com histórias inventadas pelas crianças e que, em certos casos, continuam até a adolescência. *“A criança cria, na sua totalidade, tendo como modelo sua família em geral, heróis mais ou menos monstruosos; chega mesmo a desempenhar um papel nesse*

⁷³ PHILLIPS, N. *Negócios e-mocionais. O limite entre a tecnologia e o ser humano*. São Paulo. Ed. Futura. 2002, p. 199.

⁷⁴ CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus. 1987, p. 31.

⁷⁵ Idem, p. 37.

*mundo imaginário*⁷⁶. Na idade dos caminhos secretos, da linguagem de sinais e códigos secretos, em que a história secreta que a criança conta para si mesma e compartilha com um ou dois privilegiados, representa, desse ponto de vista, a idéia de propriedade dentro de seus limites e um exercício de afirmação de sua personalidade.

Embora ocorra este recolhimento da criança, explicando-se porque até preferem jogar sozinhas na Internet, não podemos ignorar que isto esconde ainda a importante referência do adulto, do modelo do grande (substituindo pouco a pouco o do Pai!), para a criança. Muitos dos jogos são os de provocação-colaboração, onde o pequeno provoca o grande a fim de entrar na sua esfera de atividade e de chamar sua atenção.

Vimos isto também acontecendo nas narrativas dos desenhos animados preferidos das crianças, quando dos estudos da Pesquisa Integrada promovida pelo LAPIC, *O desenho animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*, que entrevistou pouco mais de 300 crianças em 1997. Os seus resultados nos mostraram que o desenho preferido foi o 'velho e bom' Pica-Pau. Pôde-se constatar que a narratividade do desenho, dentre outros fatores econômicos e sociais, explicava o porquê disto. Entre as razões vê-se como o personagem Pica-Pau é o protótipo da criança que está em processo de elaboração da sua identidade e a de seus referenciais, que projeta através desta e de outras narrativas a figura de si, geralmente de forma simbólica, e numa determinada narrativa que dá ordem ao caos sentido, como vimos na menção do livro *A Milésima Noite*, da profa. Dra. Maria Cristina Costa. No caso mencionado, o personagem principal usa de suas habilidades para resguardar seu território que é o tempo todo ameaçado, e vence sempre com raras exceções, o que nos remete, também aos mitos presentes nestas narrativas como outro elemento fundamental para entendermos o sucesso da linguagem de um produto midiático.

A partir dos 10 anos de idade, as brincadeiras de fazer medo constituídas, também, por jogos de provocação, que parece constituírem grande atrativo para as crianças dessa fase, e são muitas vezes instigadas por apelos dos mais velhos. todo

⁷⁶ Ibidem p. 38.

jogo da quarta infância que começa por volta dos dez anos parece a regra ser fortemente comandada pelo apelo do mais velho.

“Ora, o jogo é sob certos aspectos, uma atividade de significação moral. Seguir um modelo, depois uma regra social, afirmar sua personalidade, tentar elevar-se a uma natureza mais alta, não são manifestações em que é difícil negar o caráter moral? Há no jogo uma moralidade encoberta. E a progressão da figura do mais velho manifesta os avatares dessa moralidade infantil espontânea. A princípio concreta e dominada pela alta figura do Pai, ela se torna cada vez mais abstrata e, no fim da infância, consiste na obediência a regras abstratas e tradicionais”⁷⁷.

O jogo na Internet exige ainda mais cuidado para a compreensão do fenômeno que é a interação das crianças com ele e entre si mediadas pela hipermídia, isto é, uma nova forma de mídia que utiliza o poder do computador para arquivar, recuperar e distribuir informação na forma de figuras gráficas, texto, animação, áudio, vídeo e mundos virtuais dinâmicos, onde

“as interfaces são as zonas fronteiriças sensíveis de negociação entre o humano e o maquínico, assim como o pivô de um novo conjunto emergente de relações homem-máquina. Essa negociação entre o humano e o maquínico se processa por meio de uma nova linguagem, um sistema interativo configurado através de uma sintaxe a-linear interativa tecida de nós e conexões que é chamada de hipertexto e hipermídia”⁷⁸.

A não linearidade é uma propriedade do mundo digital, assim como a hibridização de linguagens, processos sógnicos, códigos, mídias que a hipermídia aciona e, conseqüentemente, promove a *“mistura de sentidos receptores, influenciando a sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir, na medida mesma em que o receptor ou leitor imersivo interage com ela, cooperando na sua realização”⁷⁹*. A descontinuidade das coisas é próprio do nosso modo contemporâneo de viver, e isto se reflete também na forma como se dá o entretenimento através da mídia digital e do ciberespaço, capazes de simular ambientes dentro dos quais os humanos podem interagir.

⁷⁷ CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus. 1987, p. 42.

⁷⁸ SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós humano. Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Ed. Paulus, 2003, p.92.

⁷⁹ Idem p. 95.

Há de se perceber que no ciberespaço as comunidades virtuais designam as novas espécies de associações fluidas e flexíveis de pessoas, *“ligadas através dos fios invisíveis das redes que se cruzam e constituem aquilo que chamamos de Internet, onde a efemeridade tende a se intensificar com a multiplicação de janelas digitais, tornando-se a despeito disto, “ecossistemas de subculturas”* (Rheingold, 1993)⁸⁰. Para Pierre Lévy, ciberespaço compreende materiais, informações, seres humanos e os programas de computadores (softwares) que, graças a padrões estabelecidos na linguagem digital, criam a interconexão de mundos virtuais disponíveis na Internet e projetam o horizonte de um *“ciberespaço parecido com um imenso metamundo virtual heterogêneo, em transformação permanente, que conteria todos os mundos virtuais”*⁸¹. Ainda nas palavras de Pierre Lévy, o ciberespaço é como

*“o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização”*⁸².

Para Levy, na perspectiva de um mundo digital o ciberespaço tornar-se-á o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade, e de sua cultura, a cibercultura, que *“inventa uma outra forma de fazer advir a presença virtual do humano frente a si mesmo que não pela imposição da unidade de sentido”*⁸³.

Esta característica da cibercultura corresponde ao período em que vivemos no qual, pela globalização econômica, pelo adensamento das redes de comunicação e de transporte, tende-se a formar uma única comunidade mundial ainda que desigual e conflitante. Entretanto, e paradoxalmente, as comunidades virtuais, conectadas ao universo digital, constroem a universalidade ao mesmo tempo em que dissolvem a totalidade, levando a unidade de sentido a se quebrar através do contato e interação efetivados na prática entre os participantes da rede mundial de computadores.

⁸⁰ Ibidem p. 123.

⁸¹ LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 43.

⁸² Idem p. 92.

⁸³ Ibidem p. 248

Dentre os novos modos de conhecimento trazidos pela cibercultura, a simulação ocupa papel principal amplificando a imaginação individual e proporcionando o compartilhamento e refinamento dos modelos mentais comuns, e a informática aumenta e transforma determinadas capacidades cognitivas do Homem ao exteriorizar parcialmente essas faculdades em suportes digitais. *“As técnicas de simulação, em particular aquelas que utilizam imagens interativas, não substituem os raciocínios humanos, mas prolongam e transformam a capacidade de imaginação e de pensamento”*⁸⁴. A simulação tem papel crescente nas atividades de pesquisa, de produção industrial, de aprendizagem, de gerenciamento e, também, nos jogos e diversões.

Nesta potencialização que a tecnologia digital traz para a imagem, que sempre possuiu multiplicidade de funções sógnicas e teve papel de primeira importância na transmissão da cultura através do jogo, da arte, dos rituais mágicos e religiosos, dos saberes práticos, míticos ou científicos, dão-se conforme as ‘modelizações do mundo’, no dizer de Lotman, organizados em

*“três grandes tipos de modelização do mundo através de linguagens: o modelo científico, o lúdico e o estético. Três simulações de mundo possível, em que a imagem ocupa funções diferenciadas. A ciência elaboraria modelos ‘com as coisas; o jogo, ‘como a ação prática’; a arte, como a vida”*⁸⁵.

Entretanto, quanto à imagem virtual há quem alerte para a necessidade de repensar sua natureza, como o filósofo Paul Virilio que chama a atenção para a industrialização da visão, a

*“implantação de um verdadeiro mercado da percepção sintética, com todas as questões éticas que isto implica, não apenas as relativas ao controle e vigilância com o delírio persecutório implícito, mas, sobretudo a questão filosófica desse desdobramento do ponto de vista, essa divisão da percepção do ambiente entre o animado, o sujeito vivo, e o inanimado, o objeto, a máquina de visão”*⁸⁶.

⁸⁴ Ibidem p. 165.

⁸⁵ LUZ, Rogério. *Novas imagens: efeitos e modelos*. In: PARENTE, A. (org.) *Imagem máquina*. São Paulo: Editora 34, p. 53.

²⁵ VIRILO, Paul. *A imagem virtual mental e instrumental*. In: PARENTE, A. (org.) *Imagem máquina*. São Paulo: Editora 34, p. 127.

Acostumados à lógica formal da imagem da pintura, da gravura e da arquitetura até o século XVIII, e depois com a lógica dialética da imagem da fotografia e da cinematografia a partir do século XIX, vemo-nos ainda no delírio, segundo Virílio, da lógica paradoxal da imagem que começa com a invenção da videografia e da infografia, nas quais temos apenas uma ligeira idéia das virtualidades, mas ainda não percebemos que a imagem em tempo real domina a coisa representada, perturbando a própria noção de realidade.

Neste mesmo coral de alertas, outras vozes se colocam, sobretudo daqueles que se propõem a estudar este processo a que nos referimos como interação lúdica de crianças e jovens com a mídia, sobretudo a digital. Eugene F. Provenço Jr., por exemplo, conclui que

“estamos agora no umbral de um nova geração de televisão interativa e videogames. Embora essa tecnologia tenha um potencial maravilhoso, também estou convencido de que, se nós continuarmos a usar esta tecnologia sem perceber e controlar as ramificações e o significado do conteúdo social dos videogames, estaremos então prestando um sério desserviço tanto a nós mesmos quanto a nossos filhos”⁸⁷.

Estamos tratando de uma tecnologia que tem como uma de suas façanhas envolver o usuário, ainda mais se for criança ou jovem, graças à capacidade de simulação que o mesmo possui. Daí porque nos assustamos tanto com a capacidade destas ‘máquinas de imagens’ de serem realistas e interativas. E o pavor passa a ser o conteúdo associado ao seu formato e possibilidades técnicas! Jogos de lutas, caças, guerras, batalhas, etc, também ganham com o que a tecnologia digital é capaz de oferecer.

Numa retrospectiva recente, quem tem entre 30 e 45 anos agora deve-se lembrar dos jogos ainda no suporte videogame como o PONG, um simples pigue-pongue eletrônico da *Atari*, seguido pelo *Space Invaders*, *Missile Command*, todos com um conteúdo representando espaços virtuais de guerra em que o jogador se inseria como atacante, solitário ou em parceria com outros jogadores, inclusive com

⁸⁷ PROVENÇO Jr., E. F. *Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças*. In STEINBERG, S. R. (org) *Cultura Infantil. A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.175.

o computador como jogador, para atacar o inimigo e matá-lo graças às habilidades mentais e físicas que o usuário-jogador apresentar! Outra geração de jogos, que surgiu na década de 80, foi a do tipo do PacMan, que “mastigava” obsessivamente a tudo e todo objeto que era por ele consumido; e depois a família de jogos produzidos pela Nintendo e a Sega como Super Mario Brothers, Double Dragon II e Mega Man. Nesta evolução, hoje constatamos que

*“novas tecnologias da realidade virtual já no mercado tornam possível participar fisicamente do que se passa na tela da televisão ou do computador. Artifícios de entrada (simulações) como o Activator, da Sega, colocam-no literalmente mais dentro do jogo. (...) como o programa Streets of Rage, que também é produzido pela Sega. O jogo é comercializado com sugestões na embalagem : ‘Dê-lhe uma estocada. Bata forte nele. Chute ou derrube-o. Tudo o que quiser. (...) Tudo isso desarmado. Só com seus golpes marciais (...) Ação impressionante e realista de briga de rua”*⁸⁸.

Provenço Jr também condiciona em seu alerta:

*“se a indústria do videogame está proporcionando o alicerce para o desenvolvimento da televisão interativa, então pais e educadores conscientes têm motivo de sobra para ficar alarmados. Durante a década passada, a indústria de videogames desenvolveu jogos cujo conteúdo social tem sido opressivamente violento, sexista e mesmo racistas”*⁸⁹.

Há uma importante literatura de pesquisa que relaciona a violência à exposição da mídia, e não poderia ser diferente com os jogos digitais, entretanto parece que há algo novo que vem motivando os alertas para o salto tecnológico da mídia interativa!, como novamente o que Eugene F. Provenço Jr. aponta em seu texto:

“Em Vídeo Kids: Marking Sense of Nintendo, sustento que o impacto dos videogames nas crianças precisa ser mais bem entendido do que o e atualmente. Pesquisas anteriores sobre jogos de fliperamas, por exemplo, sugeriam que provavelmente as crianças não se tornariam mais violentas ou agressivas por brincarem com um jogo como Space Invaders ou Pac-Man. Porém, Space Invaders ou Pac-Man são uma experiência bem diferente para os jogadores do que Double Dragon II e Streets of Rage, ambos difundidos nos sistemas Nintendo e Sega, ou dos novos jogos que estão chegando à medida que o CD-ROM e a tecnologia on-line

⁸⁸ Ibidem p. 164-165.

⁸⁹PROVENÇO Jr., Eugene F. *Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças*. In STEINBERG, Shirley R. (org) *Cultura Infantil. A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.175.

*tornam-se mais difundidos e a televisão interativa foi se tornando realidade. Nos novos jogos, o potencial de participação na violência é muito maior”.*⁹⁰

Assim, entre os que destacam as vantagens que a tecnologia digital traz para as habilidades humanas e os que alertam para o perigo de elas nos alienar da ‘realidade’, encontramos aqui dispostos a considerar ambas as posições tomando, porém, como **hipótese** a capacidade humana, no caso das crianças, de resignificar os conteúdos digitais e de fazê-lo a partir de seus interesses e experiências no cotidiano real, principalmente o que é compartilhado com seus semelhantes. Por esta abordagem pretende-se observar o fenômeno social e tecnológico que é a interação lúdica da criança com os jogos digitais, mas a partir do que se observa dos sujeitos em questão, as crianças. Considerando seus mecanismos de elaboração cognitiva e seus processos emocionais, de grupo e individuais, sabemos como a representação social construída e expressada pelas crianças completa o quadro constituído pelas relações delas com os produtos midiáticos.

No entanto, e para isso, é preciso considerar como estes modos de interação lúdica vem sendo transformados pela tecnologia digital, na qual observamos também como a Internet e seus serviços vêm garantindo o exercício entre as crianças de se constituir grupos por afinidades, e também o de estabelecer comunicação com outros do mundo todo!. Por isso, neste trabalho a abordagem será feita com o objetivo de observar os conteúdos dos jogos escolhidos pela amostra de crianças selecionadas, mas também em relação ao que se pode observar das interações que estes sujeitos manifestaram durante os jogos ou que dizem nas entrevistas. Interações com os jogos, e também entre si, viabilizando assim notar alguns processos lúdicos para além dos jogos, bem como saber mais sobre o contexto lúdico e familiar em que cada um vive.

Assim, entende-se que será possível avaliar qual a dimensão que costuma ter ou, por consequência, que pode vir a ter a ‘influência’ destes jogos digitais na construção da personalidade e, enfim, na vida da criança construída por ela, significativa para ela.

⁹⁰ Idem p. 174.

2.3.2 A Consciência imaginativa da criança – o lúdico digital no desenvolvimento infantil

"...é nisto que a condição da criança é metafisicamente privilegiada: a criança escapa normalmente à angústia da liberdade; pode ser, a depender de sua vontade, indócil, preguiçosa...."

Simone de Beauvoir⁹¹

Está presente no debate social a questão da influência da mídia, sobretudo da TV e dos jogos eletrônicos, na formação das crianças e jovens. Neste sentido, é tradicional a abordagem funcionalista, que se apropria, em parte, de teorias da psicologia de base behaviorista, e que apontam para os poderes de influência direta dos conteúdos destas mídias no comportamento e na moral das nossas crianças e jovens, numa relação direta entre causa e efeito dos estímulos presentes nos produtos veiculados pela mídia, e as ações dos usuários/consumidores destas mídias como os Jogos on-line disponíveis.

Através das pesquisas neste sentido desenvolvidas pela equipe do LAPIC, identificou-se a capacidade do público infanto-juvenil em reelaborar os conteúdos midiáticos e em resignificá-los conforme o contexto sócio-cultural onde vive. Verificou-se ainda que, ao contrário da abordagem simplista das pesquisas com pressupostos funcionalistas, as crianças e jovens têm papel ativo no processo comunicacional, mesmo em se tratando dos meios de comunicação de massa, se tomarmos o aspecto cognitivo e imaginário da criança.

Observamos que os desenhos animados⁹² cumprem a função de oferecer inúmeros elementos tomados pelas crianças que, associados de alguma forma a outros referenciais (como adultos próximos, outras mídias, colegas, etc), dão respostas a elas sobre o caos que parece ser o ambiente em sua volta. Como narrativas míticas, os desenhos garantem a explicação do indizível que povoa o imaginário e a psique humana, sobretudo quando do desenvolvimento infantil. Os conteúdos dos desenhos, em forma de personagens, cenários, cores, movimentos, enredo, enfim, a narratividade de cada desenho, agrada as crianças pelo seu aspecto visual e invisível.

⁹¹ BEAUVOIR, S. *Moral da ambigüidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1970: 29.

⁹² PACHECO, E. D. *O desenho animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*. Pesquisa Integrada fomentada pelo CNPq e FAPESP, desenvolvida pelo LAPIC de 1998 a 1999.

Através dos relatos das crianças, notou-se que os desenhos animados permitem a reelaboração de mitos, símbolos e metáforas que atingem a subjetividade das crianças, auxiliando-as a solucionar conflitos internos através de narrativas que tratam do nascimento, da vida, da morte, do herói, enfim, de arquétipos⁹³. A presença destes mitos nos desenhos reforça a importância deles para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança devido aos conteúdos dramáticos que dialogam até com o seu inconsciente.

Destacam-se elementos cuja simbologia remete aos sentimentos primitivos do Homem, a esquemas psicológicos de constituição do *Eu*, como os mitos de origem, os de herói, dentre vários outros.

“A partir dos mitos existentes nos desenhos animados preferidos, a criança elabora medos e satisfaz necessidades fundamentais como: viver a magia da ficção; a importância de, ainda que magicamente, desafiar as regras que o adulto lhe impõe no seu dia-a-dia; a substituição do tempo métrico, que é real, pelo tempo psicológico que lhe permite libertar-se da gravidade, ficar invisível, e assim, comandar o universo por meio de sua onipotência”⁹⁴.

A preocupação em compreender o sistema complexo de elaboração de conhecimentos sobre o mundo, e do qual tais conteúdos midiáticos digitais participam, está em entender como a criança é agente de sua elaboração intelectual e emocional sobre aquilo tudo que chega até ela, ou a que tem acesso, ampliando-se a observação sobre os sujeitos integrantes de ecossistemas comunicativos, os humanos e os tecnológicos, e nos quais a criança está inserida com suas particularidades.

Nesta perspectiva, a fenomenologia aparece como uma perspectiva teórico-metodológica que resolve alguns impasses instaurados pelas teorias tradicionais tais como a dicotomia sujeito-objeto, investigando o homem a partir dele mesmo e para encontrar o que realmente é dado na sua experiência, caracterizando-se numa abordagem epistemológica através de uma filosofia da vivência.

⁹³ Arquétipo, para a teoria Junguiana, por exemplo, é o conjunto de matrizes arcaicas onde configurações análogas ou semelhantes tomam forma. (In: SILVEIRA, N. *Jung vida & obra*. São Paulo: Paz e Terra, p.68).

⁹⁴ PACHECO, E. D. *Televisão, Criança e Imaginário: contribuições para a integração escola-universidade-sociedade*. Relatório Científico, LAPIC/CNPq. 1998, p.34.

A noção de intencionalidade, postulado básico da fenomenologia, considera toda consciência como intencional e a partir de alguma coisa que está aí, que está dado. Também que, de outro lado, todo objeto é sempre para um sujeito que lhe dá significado.

Daí que a reflexão sobre o processo educacional⁹⁵ que pode ocorrer numa situação interativa da criança com a tecnologia digital, toma outra dimensão ao se servir de um arcabouço teórico cuja perspectiva multidisciplinar indica para o espaço dos sujeitos como agentes nas intersubjetividades próprias da elaboração de conhecimentos, resultado natural da comunicação e da educação (formais e informais).

A tarefa é entender como realmente as coisas se dão. Entender a criança como sujeito produtor de cultura que adquire novas habilidades e conhecimentos ao interagir com novas tecnologias ou, através delas, com o outro, real ou imaginário, de modo a se tornar mais apta a participar deste processo de forma positiva, afirmativa, sobretudo em proveito de si próprio e dos seus, sem que caiamos novamente em estereótipos socialmente construídos pelo senso comum, ou pela tradição científica ainda equivocada quanto à criança como as justificativas para a tutela pelo adulto, ou seja, a de ser passiva, ou ainda, a de **não-ser**, isto é, que só **virá a ser** alguém quando adulto.

O conceito de intersubjetividade, trilhando da filosofia para a psicanálise, vem desvendar o caminho de construção de sentidos dados aos objetos, reais e imaginários, e que existem para o sujeito durante sua vivência, resultando da necessidade íntima e pessoal de se sentir equilibrado e, assim, sobreviver às angústias durante o desafio de viver.

A facticidade característica da abordagem fenomenológica Heideggeriana reforça e amplia a concepção de consciência, que não se dá separada do mundo, mas está numa situação dada e não criada pelo sujeito e, por isso, a ela se acha submetido

⁹⁵ O processo se torna educacional na medida em que a interação da criança com os jogos digitais e a Internet pode ser abordada em todas as formas de inter-relação entre Comunicação e Educação que o termo contempla, de acordo com os estudos do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares (ver bibliografia).

num primeiro instante. Trata-se do "ser aí", onde, além da herança biológica, o Homem recebe a herança cultural que depende do tempo e do lugar em que nasceu.

Considerando-se o contexto em que o ser "explode", o sujeito tem a iniciativa de descobrir o sentido da existência e que orienta suas ações em diversas direções, ou seja, transcendendo sua própria existência. E isto leva o Homem a superar a facticidade de sua existência, pois dá sentido ao seu presente e, conseqüentemente, ao seu passado e ao seu futuro. A angústia surge da tensão entre o que o Homem é e aquilo que virá a ser, como dono do seu próprio destino. E é nisto que "*a condição da criança é metafisicamente privilegiada: a criança escapa normalmente à angústia da liberdade; pode ser, a depender de sua vontade, indócil, preguiçosa.....*"⁹⁶.

Ainda, nos estudos sobre comunicação, recorremos a Walter Benjamin, pensador original da escola de Frankfurt devido à sua preocupação em observar os detalhes, os fragmentos, as '*ruínas da história*', a fim de reconstituir uma totalidade perdida. Sua atenção estava nas manifestações de superfície para ter acesso à essência de uma época, demonstrando sua influência pela fenomenologia Husserliana.

A abordagem fenomenológica de Husserl sobre o conhecimento tratou de distinguir três ações: separar psicologia e filosofia, resguardar o privilégio do sujeito do conhecimento (consciência reflexiva diante dos objetos), e renovar o conceito de fenômeno. Na primeira ação, Husserl entendeu que a psicologia, assim como toda ciência, tem a tarefa de explicar os fatos observáveis, enquanto a filosofia para tais estudos e explicações dá fundamentação, ou seja, descreve a essência da vida física e psíquica.

No segundo aspecto, a consciência reflexiva, ou o sujeito do conhecimento, é privilegiado quando se afirmam as essências descritas pela fenomenologia como produzida e constituídas pela consciência enquanto poder de dar significação à realidade. O poder de constituir ou criar experiências, significações produzidas pela consciência, atribuindo sentido ao mundo das coisas, é um ato, uma forma, em que o ser ou a essência da consciência de algo, a que Husserl dá o nome de intencionalidade.

⁹⁶ BEAUVOIR, S. *Moral da ambigüidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, p.29.

Nesta ação intencional da consciência, a idéia de fenômeno se amplia na medida em que o ato de dar significação às coisas torna a realidade (o mundo) um correlato intencional da consciência, isto é, o sujeito percebe-a pela mediação de seu corpo físico. A percepção aqui é uma vivência, cuja estrutura está dotada do ato de perceber (pela consciência) e há o correlato percebido (a coisa externa). A essência da percepção está, portanto, em ser a vivência da consciência, um ato em resposta às coisas do mundo.

Assim, devemos tomar como fenômeno qualquer aspecto cultural como o que pretendemos estudar, ou seja, adotá-lo como resultado da vida e da ação humana num determinado contexto histórico-social a que pertencem os sujeitos envolvidos, e que são atos de atribuição de significados às coisas que aparecem às suas consciências.

A passagem de uma interpretação do *ser* como criador do mundo para a de habitante do mundo, e que lhe dá sentidos ao transformar as coisas, inclusive as que estão dadas, foi trilhada pelos seguidores de Husserl, sobretudo Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty. Ambos ampliaram o conceito de consciência reflexiva de pura para a reflexão encarnada num corpo, isto é, um corpo tomado por uma consciência, de si e dos outros, para si e para os outros.

Somos, deste modo, seres e entes diferenciados e relacionados entre si, que possuem sentido em si mesmos e que também recebem de outros novos sentidos. Somos seres temporais, intersubjetivos e culturais. São estes os aspectos da 'realidade' a que nos pomos a estudar cientificamente.

A criança, vista como ser particular num contexto social dado, forma a consciência de *si* e do *outro* através das relações intersubjetivas que estabelece em sua experiência, na qual a primeira mediação é seu corpo. A intercorporeidade dos sujeitos, agentes num processo educacional, se dá pela percepção que se tem da realidade. Daí a importância de considerarmos as particularidades da infância num contexto multimidiático.

Num mundo cercado por imagens em diferentes suportes, a criança se vê estimulada a experiências que exigem uma percepção intensa de tais estímulos, antes mesmo que pensemos nos conteúdos, apesar de que ambos aspectos se dão simultaneamente. Entretanto, é necessário entender imagens num sentido mais amplo, ou seja, o conjunto de quadros, esculturas, fotografias, filmes, reflexos num espelho, ficções literárias, contos, lendas, mitos, figuras de linguagem, sonhos, devaneios, alucinações, imitações pela mímica, dança, sons, poesia, dentre outros tantos.

Algumas destas imagens se referem a imagens exteriores à consciência, outras podem ser internas ou mentais, enquanto outras são externas e internas ao mesmo tempo (no caso da literatura, por exemplo). Em qualquer caso, são as imagens que oferecem um análogo das coisas por substituí-las ou porque nos fazem imaginar coisas através de outras.

O análogo pode ser um símbolo, uma metáfora, uma ilustração, um esquema, um signo, um sentimento, um substituto da coisa. Por isso, a imagem sempre é o irreal quando comparado ao que é imaginado através dela, e é dotada de um poder especial: presentifica algo ausente, seja através de uma ação testemunhal ou de uma ação criativa da consciência do sujeito.

A imaginação, portanto, é a capacidade da consciência para fazer surgir os objetos imaginários ou objetos-em-imagem. Pela imaginação, a criança relaciona-se com o ausente e com o inexistente. A percepção observa as coisas e a imaginação o concebe. Percebemos e imaginamos ao mesmo tempo, embora sejam ações diferentes. São dois estados de consciência simultâneos e diferentes.

Quando a criança brinca, sua imaginação desfaz a percepção, pois todos os objetos, todas as pessoas e todos os lugares nada têm a ver com seu sentido percebido, mas remetem a outros sentidos, criam sentidos inexistentes ou presentificam o ausente, ou seja, criam inteiramente o inexistente. A imaginação tem, assim, o poder de reproduzir o percebido ou de transformá-lo.

A imaginação fabuladora, de caráter individual ou coletivo, cria os mitos e as lendas pelos quais um indivíduo, uma sociedade, um grupo social imagina sua própria origem e a origem de todas as coisas, oferecendo uma explicação para seu presente e, sobretudo para a morte.

A imaginação cria imagens simbólicas para o bem e o mal, o justo e o injusto, o belo e o feio, e assim por diante, pela referência às divindades e aos heróis criadores. É a imaginação criadora que cria o novo nas artes, nas ciências, nas técnicas e na filosofia. Combinando-se elementos afetivos, intelectuais e culturais que preparam as condições para que algo novo seja criado e que só existia como possibilidade aberta, a imaginação criadora pede auxílio à percepção, à memória, às idéias existentes, à imaginação reprodutora, para cumprir-se como criação.

E é esse poder de criação da criança frente aos conteúdos midiáticos que se deve levar em conta para a nossa compreensão de como podemos mediar o processo em situação educativa, de maneira a formar sujeitos capazes de explorar criticamente tais conteúdos através do exercício das intersubjetividades em ação.

Segundo Husserl, a imaginação criativa da criança é que detém o poder da "percepção por analogia" do outro, e de si através do outro. É a consciência imaginativa da criança o canal de intersubjetividade a que se deve dedicar produtos culturais, como demonstram inúmeros sucessos da cultura de massa, a exemplo do mais recente caso: Harry Potter.

O fundamental na observação sobre a produção cultural de interesse infantil é

“levar em conta a importância de seus produtos junto ao desenvolvimento dos receptores, e nós, ao pesquisarmos esta produção, devemos considerá-la como objeto lúdico, fonte de estímulos, imagens, ideologias e ideais, paralelos ao 'brincar' propriamente dito; num brincar simbólico que a mente constrói, e que constitui o processo do desenvolvimento cognitivo da criança”⁹⁷.

⁹⁷ PACHECO, E. D (org.). *O desenho animado na TV: mitos, símbolos e metáforas*. Pesquisa Integrada financiada pelo CNPq/FAPESP e promovido pelo LAPIC/ECA/USP (1998-1999), disponível como relatório científico na biblioteca da ECA e no LAPIC, p. 77.

Devido à importância da brincadeira na estruturação do pensamento simbólico da criança, e por ser uma via privilegiada de acesso ao imaginário infantil, importa muito serem conhecidas as condições de interação das crianças com mídias como a Internet e os jogos digitais, pois implicam em observarmos o desenvolvimento potencial da criança quando interage, real ou virtualmente, com os objetos ao seu redor.

A criança, como ser cultural e histórico, atribui significações às coisas reais e às sensações que experimenta ao estabelecer relações com os objetos no transcorrer do seu cotidiano, e conforme a mediação dos adultos mais próximos. O lugar em que a experiência cultural da criança se localiza é o espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo manifestado primeiramente na brincadeira.

Entre alguns resultados do estudo global promovido pela UNESCO sob coordenação do prof. Jô Groebel da Universidade de Utrecht, o maior estudo intercultural já realizado sobre o papel da violência na mídia sobre as crianças, com a participação de mais de 5 mil alunos de 23 países diferentes de todas as partes do mundo, conclui-se que *“é claro que as crianças precisam e usam heróis da mídia para lidar com situações difíceis, e essas situações são muitas para as crianças do mundo.(...) Nesta situação, os heróis da mídia são usados como forma de escapismo e compensação dos problemas reais das crianças”*⁹⁸. Outras conclusões que seus estudos indicam são sobre o caráter universal e global que a violência toma com a digitalização de todas as demais mídias; e também que as mídias satisfazem necessidades diferentes: *“Ela ‘compensa’ frustrações e déficits em áreas problemáticas. Proporciona ‘emoções’ para as crianças em ambientes menos problemáticos. No caso dos meninos, cria uma estrutura de referência para ‘modelos de papéis atraentes”*⁹⁹. Em todas as bases teóricas que se debruçam sobre a questão da violência nas mídias e o desenvolvimento infantil, adota-se um risco de efeitos da mídia dependente do conteúdo da mensagem, das características do usuário da mídia, e de sua família, bem como de seu ambiente social e cultural.

⁹⁸ GROEBEL, J. *O estudo global da UNESCO sobre violência na mídia*. IN: FEILITZEN, C. V. et al (org.) *A criança e a violência na mídia*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.p.219.

⁹⁹ Idem p. 220.

Notamos, portanto, que o meio social em que a criança se faz como sujeito em seus processos simbólicos, direciona possibilidades de relações estabelecidas com os objetos, reais ou não. É fundamental utilizar critérios de observação, classificação e aplicação de procedimentos próprios do 'olhar crítico' sobre a *brincadeira com estas novas tecnologias*, pois, elas oferecem serviços de otimização do desenvolvimento potencial da criança a depender de como se faz a mediação sócio-cultural no processo lúdico e de aprendizagem.

Com particularidades até mais ameaçadoras, os jogos digitais trazem 'experiências' simbólicas e emocionais para a criança que, a depender do contexto, do ambiente cultural em que vive, proporcionam-lhe experiência potencial sob dois aspectos: o de ter acesso aos objetos que estimulam suas experiências subjetivas; e o de desenvolver positivamente inteligências e habilidades através destes meios tecnológicos que, em muito, as atraem porque sabem oferecer material para seus sonhos em forma de cores e ações. Utilizadas como metáforas em suas criações imaginárias, estes conteúdos midiáticos estão também em comutação¹⁰⁰ com elementos retirados do substrato real vivido, já que no meio digital estamos num processo acelerado de limitação do espaço, onde a separação radical transforma-se em passagem obrigatória¹⁰¹. Podemos observar o resultado através de representações construídas pelas crianças em suas narrativas, verbais e simbólicas, a respeito das 'experiências virtuais', nas quais o uso da fantasia por si só, tão 'realisticamente' oferecida pelos jogos digitais, não é viver!.

Como se sabe, a criança traz para dentro desse espaço-tempo potencial, o da brincadeira, objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa. "*Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa*"¹⁰². A compreensão sobre o fenômeno da brincadeira, como a utilização da tecnologia digital on-line ou interativa pelas crianças (a partir dos 5 anos, se não antes), faz-se necessária a partir de observações sobre a criança desenvolvendo suas potencialidades através dos conteúdos midiáticos, tanto porque o mundo real exigirá delas habilidades para o manuseio deste instrumento de comunicação e existência na era digital,

¹⁰⁰ Conceito de Paul Virílio que expressa a idéia de 'uma realidade não já apenas aparente, como outrora, mas transparente ou mais precisamente ainda trans-aparente (In: *A inércia Polar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1993, p. 20).

¹⁰¹ VIRILIO, P. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34. 1999, p. 13.

¹⁰² WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. 1975, p. 76.

como também porque esta tecnologia pode oferecer oportunidades ainda maiores de desenvolvimento das habilidades da criança. Tomar esta postura não significa necessariamente proclamar as vantagens do mundo tecnológico digital como visionários ou tecno-utópicos; pelo contrário, busca-se uma abordagem crítica e reflexiva a respeito do fenômeno que se propõe estudar, até porque sem utopia não há futuro.

A questão depende, sobretudo, de como se insere esta relação da criança com jogos digitais em seu contexto cotidiano, ou seja, e assim como no caso da TV, é importante notar o valor atribuído pela criança ao prazer frente a um programa de televisão ou de um jogo digital, e a circunstância que a leva a atribuir tal valor. Se a ação de adultos como os de pais em tomar a TV uma babá eletrônica é no mínimo crime, também o mesmo pode ser aplicado aos jogos eletrônicos. Limites de tempo e diálogo sobre o tipo de programação televisiva também devem ser atitudes praticadas pelos adultos próximos às crianças no caso dos jogos digitais, mediando tudo aquilo que está presente na vida das crianças de maneira mais consciente. Sabemos de casos em que a relação neurótica de pais entre si e com os filhos explica muito mais as dificuldades ou facilidades da criança em lidar com determinadas situações da realidade, levando-a, às vezes, a procurar nos conteúdos da programação televisiva ou dos jogos digitais e da Internet meios de compensar frustrações ou sentimentos de medo.

A presença da informática e da Internet, em especial, no cotidiano da nova geração já é uma realidade. Apesar de existirem correntes pró e contrárias em relação a elas, o uso da tecnologia por crianças e adolescentes no dia-a-dia, de forma geral está cada vez mais integrado ao computador e seu conhecimento é pré-requisito para as principais profissões de hoje e do futuro. O segredo do uso da tecnologia pela nova geração está no bom senso dos adultos. Não adianta introduzir na informática uma criança de três anos, deixando para trás as brincadeiras de roda, os esportes e as outras atividades fundamentais para sua formação.

Mexer no computador não é uma atividade danosa em si. Bem utilizado, ele pode ser um tremendo aliado no ensino. Há programas específicos para que as crianças desenvolvam a coordenação motora fina e a percepção de cores, as formas e ainda estimula o raciocínio lógico. Assim como a televisão, o computador, também,

exige limites. Não deve ser usado por longos períodos, sob o risco de ampliar a ansiedade infantil. É preciso haver um equilíbrio entre as atividades do dia-a-dia e os momentos de brincadeiras digitais.

Mas, afinal, usar computador na educação pode tornar uma criança mais inteligente? Para o educador Seymour Papert, autor de livros sobre a influência da informática no desenvolvimento infantil, "tudo depende do uso que se faz do computador". Uma das mais ricas fontes de informação do mundo, a Internet pode ajudar em qualquer lição de casa. Além de auxiliar na solução de problemas específicos, o computador também é útil para desenvolver a habilidade de leitura, comunicação, pesquisa e vocabulário. Nicholas Negroponte¹⁰³, em seu livro *A vida digital*, cita Seymour Papert como especialista em diversão que propôs o uso de computadores na educação, criando, metafórica e literalmente, um mundo chamado matemática-lândia. Exemplo disto, são as técnicas modernas de simulação por computador que permitem a criação de micromundos, nos quais as crianças podem, brincando, explorar princípios bastante sofisticados de modo que a concepção de alegria do aprendizado torna-se possível graças a esta tecnologia, que nos faz capazes de chegar até as crianças com diferentes estilos cognitivos e de aprendizado.

Em 11/04/1970, Papert comandou o simpósio "Ensinando crianças a pensar" em que propôs o uso de computadores como mecanismos que as crianças ensinariam e, ensinando, aprenderiam. Entretanto, no uso da tecnologia analógica do vídeo e da Tv, simplesmente o que se viu foi a ampliação da atividade dos professores e a passividade das crianças. Com o computador, ainda segundo N. Negroponte¹⁰⁴, "o aprender fazendo" tornou-se regra e não exceção. Brincando com a informação, o conteúdo adquire maior significado – é o construtivismo de Papert, ressalta Negroponte: a abordagem construtivista é uma ferramenta extraordinariamente rica de aprendizado, passando por ampla gama de estilos cognitivos e comportamentais.

Negroponte acredita que as crianças estão tendo a oportunidade de exercitar a esperteza de rua na Internet, onde elas não são vistas, mas ouvidas. A leitura e a escrita vão se beneficiar disso, e a Internet oferece um novo veículo para se sair em

¹⁰³ NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 209.

¹⁰⁴ Idem p. 209.

busca de conhecimento e sentido. O autor nos diz que, na vida digital, as formas que atuam não são sociais, raciais ou econômicas, mas geracionais. Grande parte dos adultos não consegue ver como é que as crianças aprendem com os jogos eletrônicos. Eles ensinam estratégias às crianças e exigem delas uma capacidade de planejamento que lhes será útil em sua vida futura. Os computadores oferecem uma gama mais ampla de estilos cognitivos, padrões de aprendizado e formas de expressão; e *“a fronteira entre o trabalho e o divertimento sofrerá uma ampliação radical. A linha clara que separa prazer e dever vai se diluir graças a um denominador comum: a vida digital”*¹⁰⁵.

Falta, entretanto, sabermos como nos apropriarmos dos conteúdos e formas próprios do meio digital e, sobretudo, da sua narrativa lúdica, para mediar objetiva e positivamente a interação das crianças num contexto familiar ou de ensino formal.

2.3.3 O jogo digital, as representações sociais e o imaginário infantil

“o mundo criado pela criança com a ajuda de seus brinquedos é um mundo feérico, à imagem do mundo real”

*Marie-José Chombart de Lauwe*¹⁰⁶

Antes de tratarmos da brincadeira com os jogos digitais e o papel que ela tem para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, faz-se necessária uma melhor compreensão sobre o jogo. Considerando-se o grande teórico construtivista Jean Piaget, e recorrendo para tanto aos estudos do colega Paulo Vasconcelos, pesquisador do *LAPIC* e docente convidado do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes, na ECA/USP. Em seu livro *O Jogo e Piaget*, resultado do seu trabalho de Mestrado de 1993 junto ao mesmo Departamento, Paulo Vasconcelos apresenta um painel da Psicologia Genética para compreender o jogo e seu papel no desenvolvimento infantil. Destaca Piaget, apresenta as fases de seus

¹⁰⁵ Ibidem p. 209.

¹⁰⁶ LAUWE, M. C. *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Edusp/Perspectiva.1991, p. 299.

estudos sobre crianças e sobre os jogos, bem como suas limitações, e ainda aponta algumas interpretações equivocadas sobre o que se disse daquele genebrino.

Por meio dos estudos e reflexões sobre Piaget, e a partir da observação sobre o desenvolvimento infantil, norteados mais pelo que se manifesta de forma espontânea na criança, Paulo Vasconcelos nos diz:

“o jogo inscreve-se dentro deste conjunto de ações, acompanhando os estágios do desenvolvimento da criança, portanto, desde um período de uma proto-inteligência a uma inteligência firmada na sua complexidade lógica e semiótica. O jogo vem a ser algo comum à conduta humana, e destacado nas fases do seu crescimento e desenvolvimento, partindo de patamares simples para os mais complexos”¹⁰⁷.

Seguindo a sistematização construída por Piaget, os estágios citados deste desenvolvimento são: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto, e o formal. E retomando Paulo Vasconcelos, *“o jogo é a estratégia em que se enlaçam as linguagens, a cultura mediante ou por meio do comunicar infantil. O jogo é o que predica a comunicação infantil”¹⁰⁸*. Assim, como numa oração coordenada, só entenderemos um em relação ao outro, ou seja, a criança em seu estágio de desenvolvimento, seu contexto sócio-cultural, e, quanto ao jogo, o que ele oferece à criança naquelas circunstâncias.

Nota-se, antes de qualquer coisa, que a cultura infantil tem como contexto social uma gama enorme de produtos que conseguem atrair esta motivação psicogenética da criança por jogar. E muitos destes jogos reproduzem velhas brincadeiras em novos formatos, como os jogos digitais.

Não há dúvidas de que as brincadeiras sofreram algumas mudanças decorrentes da privatização dos espaços, presentes em todas cidades que se transformaram em metrópoles. Assim também é com a situação de enclausuramento em que vivem as crianças, na maioria das vezes, sem acesso à educação, cultura e lazer porque o poder público não garante a condição necessária para o seu completo desenvolvimento humano. Isto também ajuda a explicar o porque da forte presença dos

¹⁰⁷ VASCONCELOS, P. A. C. *O jogo e Piaget*. São Paulo: Didática Suplegraf, 2003, p.11.

¹⁰⁸ Idem, p.14.

jogos digitais no cotidiano de muitas crianças, e cada vez mais de crianças oriundas de diversas classes sociais, sendo a maioria das classes média e alta em razão dos custos e das condições necessárias para o exercício do lúdico digital, embora a Internet esteja cada vez mais presente nas escolas públicas pelo que se pôde observar nestes últimos 10 anos, promovendo um outro tipo de interação: a coletiva (virtual ou não) e a interpessoal. Mas deixemos esta questão para os capítulos finais.

No entanto, outras formas de exercer o lúdico coletivo surgem enquanto outros espaços são ocupados pelas crianças, como o que ocorre no espaço virtual. Todos os sujeitos da amostra descreveram um contexto infantil que envolve brincadeiras com colegas, seja em playground dos condomínios, nas escolas, ou em lugares especiais, como a “plantação de lixo”, conforme uma das crianças manifestou. Estas brincadeiras de bola, de skate, de pega-pega e que persistem nos espaços disponíveis, incluem aquelas que utilizam um objeto como uma boneca, figurinhas, dardos, cartas, dentre outros. Vemos em muitos destes objetos de brincadeiras personagens de narrativas originárias de videogames, filmes, seriados de Tv, e cercados de grande publicidade. Assim também ocorre com produtos alimentícios, de vestimenta, material escolar, enfim, um mundo de coisas para o consumo infantil.

Os jogos, quanto às suas funções foram classificadas pelos gregos antigos como sendo: **de competição; como estratégia para a educação; e como fim em si ou predicativo da ação.**

Tomaremos este último aspecto, o do jogo ser **predicativo da ação** por ser uma concepção mais ampla sobre o jogo, cuja grande característica

“vai ser encontrada no âmago da linguagem, ou seja, na forma como a mesma se estrutura através das proposições e dos argumentos. É o jogo das palavras, do raciocínio, da busca de sentido, de estrutura de significações, se constituindo numa verdadeira faceta dos problemas ligados à ontologia”¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Ibidem, p. 20.

Continuando a fazer um histórico visando a compreensão sobre o jogo e sua função, Paulo Vasconcelos acrescenta as reflexões de Huizinga, construindo o seguinte quadro síntese sobre os jogos:

- o jogo é uma função significativa, isto é, encerra certo sentido (o jogo predica a ação);
- o jogo implica na presença de um dado elemento não material em sua essência (Huizinga, 1980,4);
- o jogo é uma qualidade da ação, é representação;
- o jogo busca o movimento antitético;
- o jogo tem uma tendência a produzir formas;
- o jogo é cultura e produz cultura (Huizinga, 1980,6).¹¹⁰

Soma-se a estes autores Roger Caillois que, segundo Paulo Vasconcelos, na busca em considerar os conceitos de origem grega com os de origem latina, indica dois tipos de lúdico: a **paidia**, contendo o campo do brincar e da brincadeira; e o **ludus**, contendo o jogo e todas as formas disciplinadas das emulações relativas ao brincar. No primeiro caso, o jogo está na “ação-movimento puro”(paidia), e no segundo caso (ludus) o desafio para o jogador é organizar-se sobre regras que o conduzem a simulacros, através das representações que participam do imaginário infantil. Mas não se deve tomar esta distinção de forma rígida na avaliação de Paulo Vasconcelos que conclui: “se Piaget considera, notadamente, o Jogo Simbólico como aquele por excelência, Caillois considera também o Ludus como tal, o que permite a ele afirmar que esse participa da criação da Cultura pelo seu aspecto de criação simbólica”¹¹¹.

As crianças da amostra de 8 a 10 anos têm plenamente desenvolvida a capacidade imaginativa criadora, e possuem a inteligência simbólica plenamente capaz de interagir com os jogos digitais, utilizando seus pensamentos para a ação recriadora da fantasia sobre o objeto lúdico. Nesta situação, e ainda recorrendo aos estudos de Piaget, “há uma relação entre inconsciente e consciente,

¹¹⁰ Ibidem. p 21.

¹¹¹ Ibidem, p. 27.

ou seja, todo o processo psíquico marca uma passagem contínua e ininterrupta do inconsciente à consciência e vice-versa (Piaget, 1978,221)”.¹¹²

Ainda, para Piaget, há uma grande semelhança entre o inconsciente e o jogo visto que *o símbolo é resultante de um desejo, da imaginação, o que permite subordinar os significantes simbólicos a uma nova lógica construída, partilhada pelos deslocamentos e condensações*¹¹³. Deste mundo do **jogo simbólico**, limítrofe do sonho e de todo contexto psicanalítico que envolve o desenvolvimento infantil, e que não são objetos deste estudo, depreende-se a importância do brincar e do jogo na infância para a construção de uma consciência do seu Eu e do Outro. Nele, Piaget identifica os **jogos de Construção** como um tipo de subestágio do jogo simbólico, mais calcado na realidade graças a uma materialidade que dá margem às criações. Como uma modalidade consciente de simbolismo, os jogos de Construção apresentam-se como uma fase de transição para o sistema de regras, pois permitirá a adaptação ou um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

São justamente os **Jogos de Regras** os considerados pelas crianças da amostra, dada sua faixa etária, seu estágio de desenvolvimento mental e psicossocial. Neles, encontramos o processo em que a criança avança em sua socialização, permitindo a ela exercitar regras de convivência, de parceria com o grupo. São estabelecidos pactos, mesmo que não muito similares ao do contexto social presente.

Piaget identifica quatro estágios para os Jogos de Regras: um primeiro caracterizado pela conduta ritualística e individualizada; um segundo mais ‘egocêntrico’, no qual a criança ainda joga consigo mesma; um terceiro caracterizado pela cooperação onde a colaboração e a obediência à regra tomam sentido; e por fim o estágio da ‘codificação das regras’, *“em que ocorre o entendimento total da consciência grupal, do pactuado. Aqui, segundo Piaget, finda-se o jogo. A acomodação suplanta a assimilação (Piaget, 1987, 23-4)”*¹¹⁴.

¹¹² Ibidem p. 62.

¹¹³ Ibidem p. 62.

¹¹⁴ Ibidem p. 64.

Apoiado ainda nos estudos de Paulo Vasconcelos, e traçando um comparativo com a classificação proposta por Piaget, resgatamos os estudos de outro pesquisador renomado: Vygotsky(1896-1934). Uma das singularidades nos estudos deste pesquisador e professor é a sua forma de abordar a cultura e o psíquico, o que o torna pioneiro neste tipo de abordagem da psicogênese aliando as suas inferências às questões da aprendizagem.

Vygotsky inaugura na Psicologia a consideração dos fatores sociais e culturais para o entendimento do psiquismo infantil. E para tanto se utiliza de abordagem por meio das *mediações da cultura*: “*instrumentos, processo criador e as mediações através dos signos, (...) penetrando o seu campo e nos seus instrumentos semióticos que tecem a mesma*”¹¹⁵. Assim, desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem a partir das mediações culturais são dois processos que interessam a Vygotsky, e que devem ser sempre considerados para a compreensão sobre a interação crianças e jogos digitais.

Por **mediações** devemos entender “*aqui aquilo que permite ao sujeito inteirar-se com a cultura e interagir com a mesma*”¹¹⁶. O teórico Vygotsky destaca dois elementos como substratos norteadores: **os instrumentos e os signos**. Estes permitem à criança inserir-se num panorama da cultura para a ação mediadora de interação com o seu contexto social. Neste sentido, para Vygotsky, “*o jogo permite à criança a inserção nos meandros da cultura, o que promove uma resignificação criativa pelos laços da imaginação e por suas articulações com o psiquismo*”¹¹⁷.

Lembremos que Vygotsky considerava dois pontos nas suas reflexões sobre criança e cultura: o **desenvolvimento real** e o **desenvolvimento potencial**. Como apresentado anteriormente, no primeiro, o sujeito consegue solucionar os problemas do cotidiano; e no segundo caso, o sujeito tem potência para resolver, mas necessita da intermediação de um terceiro.

¹¹⁵ Ibidem p. 67.

¹¹⁶ Ibidem p. 67

¹¹⁷ Ibidem, p.68.

“A zona de desenvolvimento proximal seria a potência explicitada que denota o possível e exerce motivação. Ela explicita a dinâmica do processo e a materializa nas potencialidades já estruturadas. A atividade e a aprendizagem ‘do e no social’ podem exercer esta função de desenvolvimento proximal, como é o caso do jogo, da brincadeira”¹¹⁸.

Para tal desenvolvimento, os instrumentos e signos são os grandes mediadores do desenvolvimento psíquico infantil, onde aparecem o brinquedo e o jogo como processos de mediação do desenvolvimento. Vygotsky indica o jogo, portanto, como sendo *“o campo da representação imaginativa que, por sua vez, coopera na construção do pensamento abstrato e constrói o desenvolvimento do conhecimento”¹¹⁹.*

Com tal perspectiva sobre o jogo e seu papel no desenvolvimento infantil, chegamos a outro teórico envolvido neste tema, Daniil B. Elkonin, que

“considera o jogo uma força revolucionária ao desempenhar um papel ‘progressivo’ no desenvolvimento global da criança. Considera que, mesmo no jogo egocêntrico infantil, não há uma introspecção capaz de comprometer a realidade objetiva, pois é exatamente por esta interiorização e através de suas emoções que a criança, ao jogar, exterioriza as emoções, reconstruindo-as de modo renovado e de tal forma peculiar que não se pode negar seu caráter também gnóstico (Elkonin, 1980, 131)”¹²⁰.

Mas o que é ser criança num mundo digital como o atual? E de que lúdico estamos falando? Não há dúvidas sobre o processo urbano que tirou os espaços sociais das ruas, praças e campos de futebol em terrenos baldios nas grandes cidades, e que transformou consideravelmente o modo de brincar da criança. As pesquisas do LAPIC indicam que a TV ocupou boa parte do lazer disponível para a grande maioria das crianças, devido à ausência de alternativas para exercer sua ludicidade ou como consequência da ausência dos pais. Notamos também que a grande concentração urbana e a pobreza fizeram grande a violência. Outro fator que explica porque ocorre a privatização do lazer, restrito a pequenos grupos como os do clube, da escola, ou o lúdico individualizado pelos jogos digitais por exemplo, violento em muitos de seus conteúdos, mas jogado pelo usuário em situação real de segurança,

¹¹⁸ Ibidem p. 68.

¹¹⁹ Ibidem p. 73.

¹²⁰ Ibidem p. 74.

porque o faz de sua casa, ou de qualquer lugar protegido, como as *Lan Houses*¹²¹ que se espalham pela cidade.

Conseqüências desse processo intenso de urbanização são identificadas também no *modos* de ser do lúdico infanto-juvenil nas grandes cidades. Uma minoria de crianças privilegiadas consegue manter uma grande diversidade de situações para exercer seu poder lúdico, contando também com as novidades que a tecnologia digital disponibiliza para o lazer, o entretenimento e a educação. No entanto, uma grande maioria de crianças sofre diretamente a ausência do poder público para lhe garantir uma formação de qualidade e que ofereça diversidade na forma delas exercerem suas habilidades. A vida em condomínios e a relação com o ambiente social também colaboraram para caracterizar sua prática lúdica. E a indústria cultural voltada para o público infanto-juvenil da classe média de grandes cidades, demonstra conhecer o aumento do grupo de consumidores do lúdico digital nessa classe social.

O lúdico digital é caracterizado pelos inúmeros jogos disponíveis em *CD-ROM* e diretamente na Internet, mas também incorpora procedimentos que são lúdicos na interação dos usuários com os instrumentais para exercer a prática lúdica, como o computador que oferece um sistema de ícones e tarefas executadas com sons indicativos, e tudo o mais que o manuseio de tal tecnologia permite. Navegar pela Internet e trocar mensagens através de e-mails e de bate-papos é uma forma lúdica para a criança que explora o desconhecido, e que brinca como forma de descobrir e conhecer o que a realidade impõe, mas sem perder a condição de recriar e fantasiar sobre o que quiser.

Estamos tratando da representação social que a criança expressa sobre os jogos de sua preferência e o que sentem ao jogar as partidas virtuais. As crianças constroem uma 'visão de mundo' a partir das relações sociais que os sujeitos estabelecem entre si e no contexto em que vivem. E a representação social

¹²¹ *Lan Houses* são estabelecimentos comerciais que oferecem jogos digitais instalados em computadores com recursos e instrumentos especiais (joystick, por exemplo), ou ainda jogos em rede entre os usuários presentes no estabelecimento ou com parceiros que estão bem longe ou são virtuais mesmo. Há uma legislação mais rigorosa sendo aplicada na atividade comercial, como a distância em relação às escolas, idade mínima para o usuário, dentre outras normas em vigor.

*“começa a se desenvolver muito cedo na vida da criança, através de simulacros que ocorrem pela interiorização não só das ações realizadas por ela, mas também da reação do seu interlocutor. Tais atividades práticas originam relações interpessoais que lhe permitem estabelecer diferenciações entre as coisas e dar-lhes novos significados. É através destas relações interpessoais que a criança começa a situar-se no mundo e a formar valores sobre si, a partir das experiências de êxito ou de fracasso oriundos de tais relações”.*¹²²

Como categoria fundamental da Psicologia Social, a representação social deve ser entendida a partir da relação essencial entre indivíduo e sociedade, e não se restringir aos estudos para indicar quem determinou quem nesta relação entre indivíduo e tudo aquilo que a cultura digital pode oferecer como produto para o consumo, permitindo às crianças uma forma de exercitar seu lúdico.

Mesmo perante horas em frente à televisão ligada, a criança demonstra como está constantemente interessada por outras atividades, a depender da idade do sujeito e de seu perfil global, promover-se-ão diferentes formas do exercício do lúdico, disponíveis no seu cotidiano familiar e escolar. Mas mesmo sabendo deste poder criativo e mental da criança ao interagir com os seus brinquedos, ficamos ainda preocupados, porque a tecnologia faz a brincadeira ser ainda mais envolvente, numa imersão do sujeito, narcotizando-se, como alguns alertam, de uma representação do real na forma virtual, perdendo assim a noção do real ao ponto de ser levado a fazer o mesmo em qualquer momento de sua vida social, como que saindo a atirar em todos de tanto brincar com um jogo de atirar para matar o inimigo como desafio premiado àquele que conseguir vencer; já temos tristes exemplos do que chegou a acontecer de fato entre estudantes de escolas norte-americanas, e também aqui entre nós brasileiros onde, sobretudo em escolas das grandes cidades, o que se vê é uma estrutura de ensino que, de forma geral, não sabe o que fazer e como fazer com o seu público cada vez mais carente e mal formado.

Ainda pensando o contexto social em que as crianças estão inseridas, e como os jogos digitais se tornaram parte do seu lúdico, e como a Internet abre as possibilidades a elas de inter-relacionarem-se com muitas pessoas e lidarem com inúmeras

¹²² PACHECO, E. D. *O Pica-Pau: herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. São Paulo: Loyola. 1985, p.31.

situações, virtuais e reais também, entendemos como são necessárias várias pesquisas científicas para sabermos apontar características sobre o lúdico digital, na perspectiva dos estudos culturais e da representação social construída pelas crianças a partir e sobre os jogos digitais. Este estudo requer integrar outros estudos multidisciplinares e pesquisadores de diferentes áreas do saber para garantir uma compreensão mais adequada a respeito da interação lúdica das crianças e dos jovens com o lúdico eletrônico que existe disponível no mercado.

Exemplo recente de Pesquisa Integrada sobre os jogos eletrônicos, e muito bem desenvolvida pela equipe do GRIM – Grupo de Pesquisa das Relações infância e Mídia coordenada pela Profa. Inês Sampaio, da Universidade de Fortaleza, é *Viagem ao Mundo Fantástico dos Jogos Eletrônicos*. Num mapeamento entre 1440 estudantes que vivem na cidade de Fortaleza, Ceará, em idade escolar de 1a. à 8a. série do Ensino Fundamental, sobre os jogos de sua preferência, 1309 já brincaram com Videogame, 948 já brincaram com Minigame, e 922 já brincaram com Jogos de Computador. E se for levado em conta a brincadeira a que mais dedicam tempo, os números indicam que a maioria prefere brincar mais com Videogame (774) e brincar com Jogos de Computador (315). A maioria dedica de 01 a 02 horas diárias em média para os jogos eletrônicos, ocorrendo na maior parte em casa (911), nos shoppings (267) e nas locadoras ou Lan Houses (623). E ainda observa-se como são muito próximos os números que indicam a preferência por jogar com amigos ou sozinhos, sendo que a maioria, 735 sujeitos, indicam ‘jogar com amigos’, e 624 indicam ‘jogar sozinho’.

Tomei contato com esta pesquisa e seus resultados na oportunidade em que participei da 4ª. Cúpula Mundial sobre Mídia e Criança, 4º. Summit, que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, de 19 a 24 de abril de 2004. Na oportunidade, durante sua apresentação dos resultados parciais, a profa. Inês destacou que, dos 1440 sujeitos, 1317 declararam que a escolha do jogo cabia a si, aos irmãos ou amigos, e só 105 diziam que a escolha cabia aos adultos. Isto demonstra bem a autonomia aparente do grupo infantil para escolher seu brinquedo e suas brincadeiras dentre aquelas que a sociedade oferece. Dentre os jogos de computador mais citados na pesquisa, estão em ordem de preferência: *Super Mario Bros*, *Counter-strike*, *Paciência*, *Campo Minado*, *Sonic*, *The Sims*, *Pinball*, *Show do Milhão*, *Fifa Soccer*, *Pac-Man*, *Age of Empires*, *007*, *Spider-Man*, *Pókemon*, *Guarda-roupa da Mônica*.

E tratando dos interesses que estas crianças indicavam pelos jogos, a pesquisa identificou que 517 apreciam jogos que têm muita ação, 439 crianças apreciam jogos que exigem raciocínio, e 360 indicam que apreciam jogos que têm gráficos bem elaborados, e em outros 310 sujeitos, indicado foi o fato de permitir jogar com vários amigos, já que a questão permitia múltipla escolha. Ainda dentre os motivos para a preferência, o poder de definir personagens ou histórias pelo usuário do jogo parece também contar muito, pelo menos para 256 crianças sim, conforme a referida pesquisa feita com 1440 sujeitos.

A pesquisa se propôs também a caracterizar a relação da criança e os jogos eletrônicos com os contextos da sua família e sua escola. No primeiro caso, de um total de 1440 crianças e adolescentes estimulados a completar a afirmação: “*Os seus pais deixam você brincar com jogos eletrônicos?*”, 692 sujeitos indicam que sempre, e 635 indicam que às vezes sim, o que mostra a condição favorável para o exercício do jogo pela criança em suas casas. Outra questão feita foi “*se os pais já haviam proibido alguma vez de brincar com algum jogo eletrônico?*”, e a grande maioria dos participantes, 1086 sujeitos, disse que não, enquanto outros 354 declararam que sim. E dentre os jogos proibidos pelos pais estão *Mortal Kombat*, *Super Mário Bros*, *Counter-strike*, *Yo-Gi-Oh*, *Diablo*, *007*.

Focalizando o objeto do lúdico digital, os jogos, a análise dos conteúdos destes jogos requer a caracterização dos mesmos e a identificação de categorias para classificações e avaliações dos jogos, o que permite melhor compreender o que estes jogos de preferência das crianças oferecem. São raros os estudos sobre o meio digital, mesmo os que se propõem à análise de conteúdo de jogos digitais, e neste esforço de pesquisa, recorri aos estudos de Maria Virgínia Moraes de Arana, cujo mestrado apresentado na ECA/USP em 1996 tratava sobre “*As reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura – um estudo exploratório*”. Suas conclusões são de que

“As organizações induzem ao consumo exacerbado, na medida em que produzem aceleradamente, com vistas à acumulação. Assim, a indústria dos videogames não só produzem ritmo acelerado, mas ‘ao gosto do freguês’, isto é, de forma homogeneizada para grandes segmentos e diferenciada para segmentos restritos. Para atender a esse duplo caráter e poder atingir diferentes públicos, os brinquedos apresentam características que falam às diferentes esferas do ser: sensorimotoras, cognitivas, emocionais e sociais. Tais esferas são tratadas de modo a que a adesão se produza e o videogame se imponha ao universo infantil. Sen-

do assim, não importa explorar essas esferas em todas suas possibilidades, mas, sobretudo naquelas que se integrem rapidamente às condições de recepção. O tempo de recepção é também 'tempo cultural acelerado'. Os jogos promovem interações que privilegiam sociabilidades confinadas, desenvolvidas em espaços domésticos ou especializados, dos flipperamas. Essa privatização da atividade lúdica ajusta os videogames às condições culturais contemporâneas, ou seja, ao fenômeno que Sennett denominou de 'declínio do homem público'. A vida se concentra na cultura da intimidade, do conhecido. A diferença passa a ser percebida como ameaça. Daí o apelo à virtualidade".¹²³

A pesquisadora Maria Virgínia, identifica nos jogos, a possibilidade de suprimir a ausência do "outro" através da criação do virtual e a máquina assim "transforma-se em parceiro, árbitro ou rival, dependendo das circunstâncias". O aspecto da interatividade com os jogos digitais é um aspecto essencial, pois através dela, o objeto não somente representa um "outro", mas o simula. A virtualidade é um recurso tecnológico digital novo nesta brincadeira.

Por outro lado, a pesquisa também indicou a *resistência do imaginário* infantil às imposições do mercado cultural infanto-juvenil:

"Se a razão instrumental está na base da lógica que sustenta os jogos eletrônicos, as razões dos jogadores atuam sobre o processo ao acrescentar-lhe novos e imprevistos dados. Ao se apropriar dos programas, dos equipamentos, dos princípios da razão binária, as crianças observadas mostraram uma capacidade emocionante de reinventar o lúdico, dotando suas ações de imprevisibilidade, de imaginação e fantasia.(...)

Por outro lado, a experiência de observar o grupo de crianças brincando, jogando videogames, permitiu a penetração num 'circulo mágico', onde o desejo de criar emerge como força bruta e intensa, que sob a forma do lúdico, resiste a eventuais tentativas de redução dos sujeitos à condição de consumidores passivos – por mais que possam ser sedutores os apelos a eles dirigidos".¹²⁴

Ainda me apoio nos estudos da Maria Virgínia quanto aos tipos de jogos eletrônicos, e para indicar as categorias: **esportivos, de lutas marciais e de guerra, jogos de azar e de organização espacial e estratégica, e os narrativos**. Os jogos mais comuns desta última categoria são os que trazem histórias com inspiração tra-

¹²³ ARANA, M. V. M. *As reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura - um estudo exploratório*. p. 107-109. Dissertação de Mestrado defendida em 1996 na ECA/USP, sob orientação do prof. Dr. Edmir Perrotti.

¹²⁴ Idem p.114.

dicional, calcadas na cultura popular, em gêneros como a **epopéia, os contos de fada, as fábulas**, e outras narrativas, às vezes combinadas com temas da atualidade, com fortes elementos de **suspense, terror e ficção científica**.

Levando-se em conta a Interatividade nos jogos, diferentes formas de interação podem ocorrer entre os usuários e os tipos de jogos disponíveis e seus recursos. O jogo vai se construindo através da interação do usuário com o programa e os periféricos do computador que a criança precisa conhecer para utilizar como o mouse e o teclado. De forma ampla, os jogos são organizados em fases que, para serem superadas pelo jogador, exigem a superação das dificuldades crescentes apresentadas em cada fase. E a cada passagem de fase, o jogador adquire ‘poderes mágicos’, que acrescentam a seu personagem na narrativa do jogo, de modo que ele adquire maior habilidade motora, quando é capaz de saltar, realizar façanhas, ou quando adquire objetos especiais, enfim, conquista mais poder diante do “outro”.

Quanto aos aspectos da interação entre as crianças e os jogos digitais, podemos então, e de acordo com o estudo acima indicado, tomar o aspecto sensorimotores, isto é, sentidos como visão, audição e tato, nos quais se nota que os jogos e equipamentos são *“concebidos não só para estimular, mas também para se ajustarem a diferentes condições de recepção”*¹²⁵, o que demonstra como os jogos contemplam o aspecto funcional do sujeito, dando respostas aos estímulos produzidos por eles, exigindo-lhes habilidades como *“a motricidade geral (movimentos totais da cabeça, tronco e membros com equilíbrio, rapidez, força, resistência, agilidade), a motricidade fina (exatidão e rapidez nos movimentos), bem como em ações que envolvem a organização espaço-temporal (esquema corporal, lateralidade, orientação)”*¹²⁶.

Outro aspecto da interação com os jogos digitais são os de ordem cognitiva do sujeito. Nota-se que o avançar das fases requer habilidades sensorimotoras e também lógico-cognitivas. Estratégias de pensamento precisas são exigidas pela maioria das narrativas dos jogos para que o jogador possa vencer, pondo o desafio ao raciocínio e à agilidade mental do jogador. Assim, algumas atividades lógicas que

¹²⁵ Ibidem p. 37.

¹²⁶ Ibidem p.38.

ocorrem são a dedução, a comparação e seleção de alternativas, atenção e concentração nos atos, e controle da noção de tempo imposto pelo ritmo do jogo. Por isso o grau de interatividade propiciada pelo jogo digital será uma categoria de análise dos conteúdos dos jogos preferidos da amostra em estudo. Assim como o comportamento das crianças durante as partidas será também objeto de descrição e análise deste estudo como será apresentado no próximo capítulo.

Os aspectos emocionais dizem respeito a catarse de sentimentos durante as jogadas como a alegria, a tristeza, a tensão, a angústia, e, certamente, o relaxamento e/ou euforia ao final da partida. Os jogadores se identificam com personagens como heróis e convivem com desafios impostos pelas narrativas dos jogos que lhe proporcionam uma situação que se institui numa *“relação complexa entre um sujeito concreto e um outro virtual, de tal forma intensa, que se tem a impressão de que chegam a ser apagados os limites existentes entre real e imaginário”*.¹²⁷

Já os aspectos sociais dizem respeito, sobretudo, aos fatores promotores de interações sociais presentes na forma do jogo, de acordo com o como é estimulada a sociabilidade: *“respeito às regras sociais, convivência com o outro, o ‘compartilhamento’ de experiências, o desenvolvimento de atitudes como paciência, tolerância, solidariedade, controle de agressividade”*¹²⁸.

Estas questões a respeito da brincadeira como forma de socialização do sujeito-criança nos remetem ao papel do jogo enquanto meio civilizador. Neste sentido, estudos da história e da sociologia do jogo vêm demonstrar como os jogos se constituem. Exemplo disto é a análise da tendência civilizatória que fizeram os jogos assumir um caráter diverso em determinados períodos históricos, feito por Fátima A. Cabral como Doutorado junto ao Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, intitulado *“Entre a mão e o cérebro – a ambivalência dos jogos e da cultura eletrônica”*, de 2000. Neste estudo, a autora constata que *ao destruir as fronteiras entre real e ilusório, dá aos usuários a sensação de ser, simultaneamente, o mesmo e o outro (sujeito e personagem). Interessa aqui compreender os aspectos*

¹²⁷ Ibidem p.39.

¹²⁸ Ibidem p. 40.

reificadores desse processo que presentifica o momento, reforça a fragmentação do ser e exacerba o individualismo¹²⁹. Entre suas conclusões, a autora diz que

“frente a tal paradoxo – de um lado a abundância de objetos essenciais para o homem, tanto objetos para a atividade como objetos para o gozo(Marx) e, de outro lado, a desigual possibilidade de fruição, mais do que isso, a não necessária e desejável coincidência entre fruição e refinamento humano, impõe-se a idéia de que a tendência dos jogos eletrônicos é atuar, particularmente entre as crianças e jovens, como legitimadoras da lógica burguesa, na medida em que através deles consegue-se ‘educar’ as pessoas, acostumando-as a interagir com a ordem estabelecida, além de buscar uma melhor qualificação para o capital. Ou seja, o sistema de representação e de valores sociais atinge cada vez mais e o mais cedo possível o maior número de pessoas – este é o diferencial, podendo até torná-las aptas a decifrá-lo, mas quase nunca a questioná-los”¹³⁰.

Fátima A. Cabral faz uso das reflexões de Huizinga, em *Homo Ludens*, e de Caillois, em *Los juegos e los hombres: la máscara y el vértigo*, e ainda os de ordem weberiana, para indicar que a redução cada vez maior dos instintos à simulação e à vertigem parece corresponder à concepção de *desencantamento de mundo*, isto é, à racionalização da conduta e dos costumes. E também atentando para a qualidade de interação viabilizada pela tecnologia atual, a autora entende que *“mais do que simplesmente confundir subjetivamente, a sofisticação técnica de nossos dias tende a eclipsar a necessária mediação entre sujeito e objeto. Na contemporaneidade, já é possível sujeito e objeto se fundirem”¹³¹.*

O debate está colocado. Teriam os recursos tecnológicos atuais a capacidade de submeter a criação e a fantasia tão presentes nos períodos correspondentes à infância e à adolescência? Entre as questões de subjunção e emancipação, é a mesma autora que nos remete aos estudos de Greenfield para destacar a contribuição que os jogos eletrônicos podem oferecer para o desenvolvimento cognitivo dos seus usuários. Refuta-se a idéia de que a prática de tais jogos seja meramente um exercício de coordenação óculo-manual, sustentando, ao contrário, a importância e os efeitos cognitivos que atuais instrumentos podem exercitar. Segundo a autora

¹²⁹ CABRAL, F. A. *Entre a mão e o cérebro – a ambivalência dos jogos e da cultura eletrônica*. Tese de Doutorado no Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, 200, p.16.

¹³⁰ Idem p. 17.

¹³¹ Ibidem p. 48.

“Os experimentos de Greenfield e de outros pesquisadores, igualmente preocupados com a problemática da transferência de habilidades, mostram que, entre os usuários de videogames, a resolução de problemas por analogia acontece em um nível mais abstrato e em um período de tempo mais curto em relação àqueles não usuários que receberam o mesmo teste por escrito. Tomando os videogames como instrumentos da ‘socialização cognitiva’, os autores tendem igualmente a considerar o aprendizado, a memorização e a rapidez de raciocínio, francamente favorecidos quando se utiliza um instrumento complexo como o computador.”¹³²

A brincadeira de guerra, por exemplo, sempre esteve presente na história das brincadeiras e na fase da vida humana a que chamamos de infância e adolescência. Também não é diferente com o conteúdo dos jogos digitais preferidos, sobretudo na categoria sexo masculino. Apesar de constatarmos as brincadeiras de guerra no cotidiano infantil, e ficarmos preocupados com o que a indústria cultural de lazer tem oferecido neste aspecto nos produtos digitais disponibilizados em *CD-ROMs* e pela Internet, é forte a sua presença no mercado cultural que visa o consumidor infanto-juvenil. Os efeitos especiais nos jogos, com uma dramatização da morte presente em alguns cenários, com narrativas em que matar se premia com mais poderes mágicos, devem de fato envolver as crianças. Mas fica a questão: o que representa a brincadeira então para a criança?.

Segundo as reflexões de Gilles Brougère em seu livro *Brinquedo e Cultura*, a brincadeira de guerra permite aos usuários passar simbolicamente pela experiência da violência e de sua identidade sexual. Para ele, *“o brinquedo de guerra não parece ser, mais do que qualquer outro, um brinquedo de guerra, talvez até menos, na medida em que pode manter a agressão em nível simbólico”¹³³.*

Talvez muito da campanha dos adultos contra os jogos de guerra e violência levando à rejeição de tais brincadeiras sejam manifestações de relações projetivas. Esta é uma questão apontada pelo mesmo autor de *Brinquedo e Cultura*, apesar de concluir que

¹³² Idem p. 56-57.

¹³³ BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez Editora. 2001, p.83.

“A criança se apodera da brincadeira de acordo com a educação que recebeu, com as referências que possui, com os desejos que exprime. A brincadeira está além do brinquedo, modificando, muitas vezes, seu sentido. Se o brinquedo orienta parcialmente a brincadeira, é difícil dizer que ele a condiciona e, no caso da brincadeira de guerra, ele se insere na estrutura de guerra da brincadeira que precede o brinquedo como tal”¹³⁴.

Entendendo a interação da criança com jogos digitais de forma mais ampla, e a propósito do que foi visto acima, a brincadeira da criança precisa ser entendida bem, e se dermos uma rápida olhada para o passado, notamos que a noção de brincadeira e do seu papel para o desenvolvimento infantil só começou a existir a partir do Iluminismo pelas mãos de Rousseau, que compreendia a brincadeira como o lugar onde *a criança surge como uma verdade revelada que lhe desvenda o sentido do mundo de modo espontâneo e o contato social pode destruir essa primeira verdade*¹³⁵.

A brincadeira, neste cenário apresentado pelo Iluminismo é boa porque é expressão desta natureza infantil, e, portanto, o adulto precisa tornar a brincadeira um suporte pedagógico, o que significa propor uma educação natural. Também estudos etológicos sobre o comportamento humano caracterizaram a brincadeira como atividade lúdica espontânea na criança, como fonte de aprendizagem. E, ainda, indicam que podemos aproveitar da brincadeira para envolver a criança naquilo que o adulto considera importante para ela e seu desenvolvimento. Quando isto ocorre, diz o mesmo autor, já não é brincadeira, *“compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança”*¹³⁶.

A criança aprende a brincar através da iniciação progressiva na brincadeira, através dos adultos diretamente relacionados a ela que, com a brincadeira, aprende a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações. Não existe a brincadeira natural na criança; a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura (produção e re-produção). Neste espaço da brincadeira há uma mutação do sentido das coisas da realidade. Embora os objetos do jogo possam ser ‘diferentes’ daquilo que o são na ‘realidade’,

¹³⁴ Idem p. 86-87.

¹³⁵ Ibidem p.90.

¹³⁶ Ibidem p.97.

ou podem ser ‘exatamente uma metáfora ou simulação do que existe’, os comportamentos dos jogadores são idênticos aos da vida cotidiana.

A brincadeira supõe a comunicação e a interpretação como processos necessários entre os jogadores e deste com os brinquedos. Regras e uma sucessão de decisões tomadas pelo jogador durante o jogo vão construindo um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros. Não existe jogo sem regras, segundo nos afirma Vigotski, mas elas só existem na medida em que são aceitas e respeitadas pelos integrantes da brincadeira. Num jogo digital, em particular, o desafio do jogador é superar os inúmeros desafios conforme suas habilidades em manusear aquele jogo. Regras são determinadas como respeitar os acordos estabelecidos entre amigos que disputam o mesmo jogo, próximos ou à distância, graças ao que a Internet viabiliza hoje. Outras regras para definir o vencedor podem ser: atingir o maior número de pontos em cada fase; passar de fase em menor tempo, dentre outras que permitem aos jogadores atribuírem valores e significados ao jogo e às partidas.

Ainda outros estudos contemporâneos como os de Piaget, Bruner, Dienes, Vigotsky, Maria Montessori, Winnicott, dentre outros, mostraram-nos o jogo como elemento pedagógico na construção de conhecimentos pelo jogador sob diversos enfoques. Brenelli(1996), por exemplo, nos diz que “*em contextos psicopedagógicos ou de reeducação, os jogos revestem-se de importância na medida em que permitem investigar, diagnosticar e remediar as dificuldades, sejam elas de ordem afetiva, cognitiva ou psicomotora. Servem a estes objetivos os jogos de exercício, os simbólicos, os de regras e de construção*”¹³⁷. Rosely Brenelli ainda afirma que, jogar é estar interessado, não por imposição, e sim por desejo e para provar seu poder e sua força mais para si mesmo que para os outros.

Procurando aprofundarmos mais estas reflexões sobre a brincadeira e os jogos, recorreremos à Daniil B. Elkonin que tratou em sua obra, *Psicologia do Jogo*, nos fala sobre o papel dos jogos no desenvolvimento psíquico da criança. Na busca pelo significado e pela definição de jogo, conclui que “*não temos até hoje, uma delimitação satisfatória dessas atividades e uma explicação, também satisfatória, das dife-*

¹³⁷ BRENELLI, R. P. *O jogo como espaço para pensar*. Campinas, São Paulo: Papyrus.1996, p.24.

rentes formas de jogo”¹³⁸. A autora aponta como alguns dos principais estudiosos do jogo costumam se pautar em Schiller, Spencer e Wundt, e, num breve histórico, ela pontua a teoria do ‘excesso de energia’ como decorrente da análise desenvolvida por Schiller sobre o jogo como sendo uma atividade estética e, sobretudo, “*um prazer relacionado com a manifestação do excesso de energia*”¹³⁹.

Para Spencer, também interessado na natureza do prazer estético do jogo, ao indagar a procedência do impulso para jogar, expõe sua teoria do excesso de energia e conclui que o “*jogo é uma inversão artificial da energia que, por não ter aplicação natural, fica tão disponível para a ação que procura saída em atividades supérfluas, na falta de autênticas*”.¹⁴⁰

Para Wundt, autor que mais perto chegou da origem do jogo segundo afirmação de Daniil B. Elkonin, ele prepara a criança para a finalidade útil do trabalho, incluindo a esfera sócio-histórica de concepção materialista da realidade humana. Recorrendo ainda a outros estudos sobre os jogos, Daniil chega à conclusão de que o jogo é uma atividade em que se reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais.

*“A nossa definição prévia e geral aproxima-se, embora não seja idêntica, da de Vsevolodski-Guerngross: chamamos jogo a uma variedade de prática social que consiste em reproduzir em ação, em parte ou na sua totalidade, qualquer fenômeno da vida à margem do seu propósito prático real: a importância social do jogo deve-se à sua função de treinamento do homem nas fases iniciais do seu desenvolvimento, assim como ao seu papel coletivizador (ibid., p. XXIII). (...) No homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais”.*¹⁴¹

Na busca pela compreensão dos jogos e de seu papel para o desenvolvimento individual e para a sociedade, pode-se apontar uma soma de faculdades que os jogos permitem aos jogadores como: percepção + memória + pensamento+ imaginação. Destas, estudos ainda indicam como e quanto cada faculdade pode ser atendida pelo jogo. De modo que o conceito de jogo tomou maior identificação com a

¹³⁸ ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes. 1998. p.13.

¹³⁹ Idem p. 14.

¹⁴⁰ Apud ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes. 1998. p.415

¹⁴¹ ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes. 1998. p.19,20.

imaginação, “a considerá-lo uma forma de a criança distanciar-se da realidade, um mundo fechado e particular da ilusão autística infantil relacionado com suas inclinações profundas”¹⁴². Assim, Elkonin conclui que a Psicologia deve

“Substituir o método desintegrador em elementos pelo analítico, que divide em unidades. Deve encontrar essas propriedades indivisíveis e conservadoras, inerentes ao todo, como a unidade e o singular, em que as ditas propriedades aparecem invertidas e, mediante essa análise, tentar resolver... os problemas concretos”. Acreditamos ser esse o único método a aplicar no estudo do jogo. Só ele permite estudar o surgimento, desenvolvimento e declínio do jogo”¹⁴³.

O jogo de papéis é o que se identifica durante a participação de um jogo, onde estão dados personagens ou situações em que o jogador se propõe com o desafio de superar os obstáculos, assumindo personagens. Por isso, e ainda segundo os estudos de ordem psicológica de Daniil B. Elkonin,

“pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representadas em união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade (...) entre o papel e o caráter das ações respectivas há uma estreita ligação funcional e uma unidade contraditória. Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo do objetivo e concreto da atividade reconstruída”¹⁴⁴.

Inúmeros autores descrevem como o jogo protagonizado influi de maneira decisiva a realidade que circunda a criança. Assim, “uma das questões principais é averiguar que fator concreto da realidade que circunda a criança exerce uma influência determinante no jogo protagonizado”¹⁴⁵, pois, o papel assumido pela criança é, precisamente, reconstituir a realidade na qual vive a partir do que a brincadeira lhe proporciona.

¹⁴² Idem p. 23.

¹⁴³ Ibidem p.24.

¹⁴⁴ Ibidem p.29.

¹⁴⁵ Ibidem p. 30.

Ainda para a análise do jogo, depreendemos dos estudos de Daniil B. Elkonin, que é necessário distinguir no jogo **o tema** e **o conteúdo**, sendo o tema do jogo o campo da realidade reconstituída pelas crianças, por isso, o tema é extremamente variado e reflete as condições concretas da vida de cada criança. *“O conteúdo do jogo é o aspecto característico central que revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos”*¹⁴⁶.

A brincadeira com os jogos digitais fazem parte de um contexto muito amplo da ludicidade da criança, na qual esta se coloca num papel dentro da narrativa do jogo, e pode assim executar suas ações a partir das alternativas dadas pelos jogos, e de acordo com as regras existentes, de maneira que exercita seu papel de protagonista numa ação metafórica ao que encontra no seu contexto social, e tomando posições ou ações que a fazem atingir a satisfação de seus desejos.

¹⁴⁶ Ibidem p. 35.

CAPITULO 3

O UNIVERSO DA PESQUISA: SUJEITOS, MATERIAIS E PROCEDIMENTOS



“Pesquisa experimental e reflexão racional complementam-se necessariamente a elaboração da ciência. Afinal, o objetivo de uma pesquisa é fundamentalmente a análise e interpretação do material coletado”.

Antonio Joaquim Severino¹⁴⁷

¹⁴⁷ SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Autores associados, 1986, p.194.

3.1 SUJEITOS, MATERIAIS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa desenvolveu-se em 5 fases.

3.1.1 FASE 1 – Etapa Preliminar: demarcando o território

Os objetivos desta fase estão descritos nos itens abaixo:

3.1.1.1 – Levantamento de fontes básicas: escolha do colégio e da amostra de crianças

Considerando-se que o objeto de observação e análise desta pesquisa é a interação da criança com os jogos digitais de sua preferência, disponíveis gratuitamente na Internet, on-line, foi escolhido o colégio Maria Montessori, instituição de ensino particular localizada no bairro de Moema, na cidade de São Paulo.

Os principais motivos para a escolha do colégio Maria Montessori foram:

- condições estruturais para promover os encontros com crianças para que estas pudessem utilizar computadores com acesso à Internet para jogar;
- a facilidade de acesso aos dados sobre os sujeitos da amostra e sobre os docentes;
- a facilidade para a minha circulação nos espaços do colégio, já que atuo profissionalmente como diretor acadêmico na FAMEC – Faculdade Montessori, localizada no mesmo prédio no qual, pela manhã, funciona o Ensino Fundamental.

Escolhido o colégio, partiu-se para o estabelecimento do perfil dos sujeitos-criança que constituíram a amostra desta pesquisa, levando em consideração **a idade** das crianças e **a série** em que estudam. Foi definido que a amostra seria constituída por crianças da 3^a. e 4^a. séries do Ensino Fundamental porque são **crianças que têm entre 8 e 10 anos e estão na segunda parte do Ciclo I do Ensino Fundamental, e já demonstram a prática de brincar com os jogos digitais em seu cotidiano.**

3.1.1.2 – Contatos com a coordenação pedagógica, docentes e sujeitos da amostra.

Durante os meses de fevereiro e março de 2003, foram feitas reuniões com a **coordenação pedagógica** do Ensino Fundamental do colégio Maria Montessori para a apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como dos procedimentos que serão necessários para a observação e entrevista dos sujeitos da amostra.

Também foi o momento de contactar as **docentes** da 3^a. e 4^a. séries para convidá-las a participarem da pesquisa e solicitar licença para que eu pudesse efetuar encontros com seus alunos, de acordo com uma agenda e um planejamento a serem elaborados com a participação das professoras durante os meses seguintes. Foram realizadas algumas reuniões com as professoras a fim de apresentar-lhes os objetivos e os procedimentos da pesquisa e ainda para aplicar-lhes o questionário dirigido sobre a sua cultura midiática (anexo 1: *Perfil da cultura midiática das professoras*).

Perfil da cultura midiática das professoras

As duas professoras que lecionam nas classes da amostra da pesquisa são docentes bastante experientes com mais de 15 anos de trabalho, muitos deles no colégio Maria Montessori. Ambas têm formação em Pedagogia, sendo que uma delas cursa Turismo no período noturno na Faculdade Montessori (FAMEC).

Conforme questionário aplicado às docentes, a respeito da cultura midiática apresentada por elas, observamos perfis que apresentam características comuns com alguns diferenciais, como vemos a seguir:

Enquanto uma se apresenta como consumidora com muita freqüência de produtos da mídia impressa e audiovisual de massa, a outra diz fazê-lo com certa freqüência. Isto se deve ao horário desta professora dedicada à formação em Turismo. Quanto ao item jogos, uma das docentes respondeu pouco jogar, en-

quanto a outra deixou em branco. E ambas não responderam ao item seguinte em que foram solicitadas as preferências sobre os jogos.

O que se destaca da comparação de perfil entre as duas docentes é a forte presença que a informática tem no cotidiano de uma delas, a professora 2, justamente a que quis acompanhar os encontros no laboratório de informática nos dias dos jogos. Vê-se que a mesma utiliza o computador para texto, pesquisa, comunicação, enquanto a outra utiliza o computador apenas para fazer textos.

Temos dois exemplos de docentes em estágios diferentes na relação pessoal e profissional com a informática no seu cotidiano. Uma docente raramente participa do mundo informatizado dominado pelos seus alunos, ocupando-se com tradicionais tarefas da escola como corrigir os cadernos dos alunos enquanto estes jogavam comigo.

A outra docente demonstra abertura não só para as atividades com a informática na formação de seus alunos, como a utiliza em seu processo de capacitação continuada e como graduanda em Turismo.

A recepção das docentes à participação da pesquisa deu-se assim: enquanto a professora da 3^a. série comunicou aos alunos o porquê da visita do pesquisador, a professora da 4^a. série simplesmente interrompeu o andamento da aula para que eu pudesse agir.

No decorrer dos meses de março, abril e maio, também levantei na secretaria do colégio os **dados dos sujeitos** que eram alunos matriculados na 3^a. e 4^a. séries do Ensino Fundamental do ano de 2003 em curso. A informatização da secretaria facilitou o acesso aos dados iniciais sobre as crianças, conforme podemos observar na Tabela I a seguir:

TABELA I										
PERFIL DOS SUJEITOS DA AMOSTRA DO COLEGIO MARIA MONTESSORI POR SÉRIE, IDADE E SEXO										
IDADE	SUJEITOS	%	4 ^a . SÉRIE				3 ^a . SÉRIE			
			M AS	%	FEM	%	M AS	%	FEM	%
08 ANOS	02	6,66	0	0	0	0	01	3,34	01	3,34
09 ANOS	14	46,67	01	3,34	04	13,34	05	16,68	04	13,34
10 ANOS	14	46,67	10	33,34	04	13,34	0	0	0	0
TOTAL	30	100	11	36,37	08	26,68	06	20	05	16,68

Como podemos observar na Tabela I, o grupo de alunos que constitui a amostra concentra sujeitos com 9 anos (46,67%) e 10 anos (46,67%). Dos trinta sujeitos, dezessete são do sexo masculino, com pequena maioria (56,67%), e treze são do sexo feminino (43,34%). Na 4^a. série observamos uma pequena diferença entre o número de meninos em relação ao de meninas, sendo que são apenas três crianças do sexo masculino a mais do que o feminino. E na 3^a. série esta diferença é menor ainda, com um menino a mais que o número de meninas.

Com uma distribuição equilibrada dos sexos entre as classes, são sujeitos com 9 ou 10 anos de idade que também apresentam um equilíbrio entre os números de cada sexo se considerarmos a amostra como um todo. Apenas com uma maior diferença do que as relações anteriores, o grupo tem quatro meninos a mais que o número de meninas.

Entretanto, é importante destacar a diferença numérica entre alunos da 3^a. série, onze, ou seja, 36,67% do total, e os alunos da 4^a. série, dezenove, representado 63,37% do total.

Há uma concentração significativa de meninos na 4^a. série, em número de onze, que representa um pouco mais de um terço da amostra, com 36,37% do total.

Observa-se que não existem sujeitos com oito anos na 4^a. série e nem de dez anos na 3^a. série. Isto demonstra que as crianças estão absolutamente em idade

coerente com a série que cursam, não havendo alunos atrasados e nem precoces de mais.

Foi elaborada a **carta** (anexo 2) destinada aos pais dos sujeitos escolhidos para constituírem a amostra desta pesquisa, solicitando **autorização** para desenvolver a pesquisa e para o registro de falas e cenas de seus filhos como parte dos procedimentos de coleta e observação dos dados.

Com um plano previamente elaborado em acordo com as docentes envolvidas nesta pesquisa, foram promovidos os primeiros encontros entre eu e os dois grupos de crianças, o da 3^a. série e o da 4^a. série. Os principais objetivos deste encontro foram:

- Apresentar-me às crianças e estabelecer o primeiro diálogo com elas sobre os jogos de computador e Internet;
- Observar como elas reagem ao tema, e quais são os jogos citados;
- Agendar um dia ainda em junho para promover “**O Dia do Jogo**” com todo o grupo de crianças, separado por série, no laboratório de informática, para que elas apresentem os jogos preferidos, seja em *CD-ROM* seja na Internet.

Foi elaborado o roteiro para uma **entrevista informal** das crianças durante o “**Dia do Jogo**”, de modo a saber:

- 1) o nome;
- 2) a idade;
- 3) qual (ou quais) o(s) jogo(s) digital(is) preferido(s);

Em seguida, foram feitas as entrevistas. As crianças-sujeito sentadas em duplas ou trios brincavam com o computador. Enquanto isso eu as entrevistava e um aluno estagiário do curso de Pedagogia filmava em vídeo as ocorrências.

Estas cenas foram vistas posteriormente para sistematização dos dados acima listados, e a serem apresentados no próximo capítulo; e também para planejar a próxima fase.

TABELA II			
SUJEITOS-CRIANÇA PARTICIPANTES DO ENCONTRO “O DIA DO JOGO”			
4ª. série	Sites/jogos citados	3ª. série	Sites/jogos citados
Juliana Tauana	Barbie	Daniel Lucas	Top games - Evolution Super Mário / Ray Baby
Danilo Lucas	Fifa 2002	André Daniel	Ogo Pogos Baby
Isidro	Recreio on line	Lucas Daniel Júlio	Super Mário
Jaqueline	Tombi Rider	Elias Bruna	Hércules Baby
Carlos Geovane	Dragon Ball 2 Gogo X Kuku	Ana Maria Jeniffer	Barbie
Juliana	Jogo da Mônica	Jane Matie	Barbie
Pedro	Lilo & Stglch		

Nesses encontros do “**O dia do Jogo**” com as crianças das duas série, como podemos observar na Tabela II, o total de sujeitos-criança foi de dez alunos da 4ª série, sendo quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino; e da 3ª. serie participaram treze sujeitos, sendo cinco do sexo feminino e oito do sexo masculino.

As entrevistas revelaram os seguintes dados: O jogo da *Barbie* foi citado três vezes, o jogo *Top games – Evolution Super Mário* foi citado duas vezes, e os jogos *Fifa 2002*, *Recreio on line*, *Tombi Rider*, *Dragon Ball 2*, *Gogo X Kuku*, *jogo da Mônica*, *Lilo & Stglch*, , *Ogo Pogos Baby*, e *Hércules Baby* foram citados apenas uma vez.

Do total de trinta sujeitos-criança, pudemos entrevistar apenas 76.67% porque sete crianças não compareceram às aulas no dia da atividade proposta.

3.1.2 FASE 2 – As crianças e seus jogos preferidos

Nesta fase, o objetivo foi promover o encontro “**Vamos Jogar?**” visando permanecer mais tempo com os sujeitos-criança para realizar a observação mais cuidadosa da interação dos mesmos com os jogos e para a entrevistá-los com mais perguntas.

1 – Os envolvidos nesta fase foram:

- Vinte e dois sujeitos da amostra inicial;
- Um estagiário do curso de Pedagogia da FAMEC para apoio na filmagem dos encontros;

Um estagiário do curso de Sistemas de Informação da FAMEC para apoio técnico no laboratório de informática quando dos encontros.

2 – Sujeitos:

Desta fase participaram **Vinte e dois alunos das duas séries** (3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental do Colégio Maria Montessori) organizados em duplas ou trios. A redução de trinta para vinte e duas crianças (73,34% da amostra original) se deveu a dois fatores:

- O fator controlável: a organização de crianças de cada série em duplas e trios para atender o calendário de encontros a ser cumprido naquele semestre, dentro do que havia de disponibilidade do laboratório de informática e ainda conforme o respeito ao calendário escolar que as professoras tinham que cumprir em final de ano letivo. Tudo isso exigiu a seleção de alguns sujeitos observados no 1^o. Encontro, durante a fase anterior;
- O fator incontrolável: as faltas dos alunos no dia do encontro, apesar do agendamento prévio. Em algumas vezes, na falta de alguém, outra criança foi chamada para ocupar a vaga, evitando assim um número menor de crianças participando desta fase.

3 – Materiais:

Para esta fase, o material utilizado foi:

- Duas filmadoras SVHS, uma fixa e outra móvel;
- Quinze fitas de vídeo de 45 minutos;
- Folha para anotar algumas informações como nome de cada criança e o endereço eletrônico ou o nome do jogo on-line que foi utilizado.

4 - Os procedimentos desta fase, que ocorreu durante o 2º Semestre de 2003, foram:

1) Apresentar a cada professora uma proposta de agendamento de encontros com duas ou três crianças por vez, de modo a permanecer com cada grupo um tempo maior (15 a 20 minutos), o que exigiu se estender de setembro a dezembro daquele semestre para a realização dos encontros com as crianças das duas séries.

2) Tendo sido aprovado o plano de encontros, que ficou sendo denominado “**Vamos Jogar?**”, o passo seguinte foi confirmar a reserva do espaço, constituído por um laboratório de informática com 20 terminais ligados à Internet. Também foi convidado um aluno do curso noturno de Sistemas de Informação da faculdade para estar presente nos dias e dar apoio técnico, isto contando como estágio para ele. Ainda foi reafirmado o compromisso com o estagiário que já havia filmado os encontros anteriores para continuar prestando este apoio na filmagem desta fase da pesquisa.

3) **Realização dos encontros** com duplas ou trios de crianças de cada série a fim de conhecer:

- a. Qual site gostam e qual(quais) jogos preferem;
- b. Por que preferem?
- c. Como e quando costumam jogar no computador;
- d. Se gostam de brincar de outra coisa;
- e. Se sim, de que e onde?;
- f. Se utilizam o computador para outra coisa que não jogar?

Estes encontros foram filmados por duas câmeras de vídeo: uma fixa, focando os rostos das crianças que estavam jogando no computador, e outra câmera móvel, sob o comando de um estagiário, com o objetivo de registrar imagens dos jogos que eram usados pelas crianças e também como forma de garantir a informação verbal que as crianças forneciam estimuladas pelo meu questionamento conforme roteiro acima.

TABELA III			
AGENDA DOS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS:“VAMOS JOGAR?”			
DIA/MÊS	SÉRIE	SUJEITOS	
		NOMES	No.
29/10	4 ^a . série	Juliana/ Tauana	02
05/11	4 ^a .série	Isidro / Lucas	02
12/11	4 ^a . série	Danilo / Pedro Roberto	02
19/11	3 ^a . série	André / Daniel / Lucas	03
26/11	3 ^a . série	Elias / Ana Maria / Jenifer	03
03/12	4 ^a . série	Jaqueline / Carlos / Juliana	03
03/12	3 ^a . série	Geovani / Carina / Ana Carolina	03
03/12	3 ^a . série	Jane / Matie	02
03/12	3 ^a . série	Júlio / Natali	02
09 encontros	4^a. série – 9 (40,90%) 3^a série – 13 (59,10%)	Masculino = 11 (50 %) Feminino = 11 (50%)	22 sujeitos

Como é possível observar na tabela III, a relação entre o número de meninos e de meninas neste grupo que participou do 2^o. Encontro, intitulado “**Vamos Jogar?**”, é absolutamente igual, onze sujeitos de cada sexo.

A distribuição de sujeitos das duas séries apresentou quatro sujeitos a mais da 3^a. série em relação ao da 4^a. série, sendo nove da 4^a. Série (40,90%) e treze da 3^a. Série (59,10%). Isto também modifica bastante a variável representatividade da série, como destacado acima na análise dos dados apresentados pela Tabela I, porque apesar de em menor número na amostra geral, o grupo da 3^a. série esteve mais participante desta fase da pesquisa.

Enquanto na amostra geral que participou da **Fase 1** tínhamos o dobro de alunos da 4^a. Série em relação ao número de alunos da 3^a. Série, nesta **Fase 2**, como já dito, o agendamento foi feito sem ter este objetivo, e mais as **variáveis dependentes**, isto é, incontroláveis, como as faltas dos alunos no dia da atividade, como justificado anteriormente, dentre outras, acabaram por definir a distribuição entre alunos da 3^a. e 4^a. séries. E os encontros ocorreram com duas ou três crianças por vez, como pode ser observado na Tabela III, acima.

3.1.3 FASE 3 – Transcrição das fitas de vídeo e análise dos dados: falas das crianças e os seus jogos preferidos

Esta fase aconteceu durante o primeiro semestre de 2004 e foi constituída pela transcrição das fitas de vídeo para a coleta e classificação dos dados conforme roteiro de observação dos encontros gravados.

1 – Envolvidos:

- O pesquisador;
- Um estagiário do curso de Pedagogia;

2 – Materiais:

- Vinte e uma fitas (total geral com os dois encontros) de vídeo SVHS de 45 minutos;
- *Roteiro de observação dos encontros gravados* (anexo 3) – vinte e uma fichas, uma para cada encontro;

3 – Procedimentos:

- 1) Assistir a cada fita conforme o calendário dos encontros ocorridos, e de acordo com os registros de identificação feitos pelo estagiário do curso de Pedagogia da FAMEC que continuou participando desta fase. Ao assistir as fitas, meus objetivos eram:
 - a. Observar, através das imagens gravadas, o comportamento e as falas respostas dadas pelos sujeitos-criança durante as partidas;
 - b. Tais dados eram registrados em fichas de papel para posterior digitação (anexo 3: *Roteiro de observação dos encontros gravados*). Nelas foram anotadas as falas das crianças e os comportamentos observados.

- 2) Levantamento sobre quais foram os jogos on-line utilizados pelas sujeitos-criança durante os encontros gravados para os seguintes objetivos:
- a. Consultar os sites e os jogos on-line citados pelas crianças que participaram desta fase, durante os meses de junho e julho de 2004,.
 - b. Os mesmos, listados na Tabela III, foram objeto de exploração para que eu pudesse conhecê-los e descrevê-los, e, naturalmente, serem objeto de análise deste trabalho, conforme será apresentado nos próximos capítulos.
 - c. Para tanto, foi elaborado um roteiro para análise de conteúdo dos jogos e sites citados como preferidos (anexo 4: *Roteiro para análise do conteúdo dos jogos*), conforme critérios que serão apresentados e justificados no próximo capítulo.

5 sites e 36 jogos foram observados e descritos, conforme os critérios estabelecidos¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Os critérios estabelecidos foram: ser on-line, gratuito e não exigir que se faça o *download* do jogo para o computador. Estes critérios serão justificados mais adiante.

TABELA IV	
SITES E JOGOS PREFERIDOS	
SITE	JOGOS ANALISADOS
www.barbie.com.br	Vestindo a princesa Pinte com a Kelly Fotos da Barbie Crie sua própria estória Quebra-Cabeça Caça ao sapato
www.cartoonnetwork.com.br	Operação I N I C I A R
www.disney.com.br	Colorir Jack da sorte Corrida da Mina Pequeno Coral Pedacinho do céu Páginas de atividades Pinte seu mosqueteiro Salve a princesa Minnie Lançamento de Mosqueteiro Quis oficial dos Mosqueteiros
www2.uol.com.br/fliperama	Skeleton Park Snuglobe Simon Gold Miner Sonic Disputa de Pênaltis Puzzlemania Zookeeper Aqua Energizer Pocketful of Stars Rainmaker Chicken Wings Starry Night Bubble Trouble Bum Bum Koala
www.miniclip.com	3 Foot Ninja II Pltypus Pressure Shot Sveerz Trial Bike Bundle Rule the Beach Blox Forever Formula G1 Pharaoh's Tomb

3.1.4 FASE 4 – Análise das respostas dadas pelas crianças

Após apresentar esta pesquisa no Exame de Qualificação, ocorrida em outubro de 2004, e tendo várias sugestões da banca examinadora, os encaminhamentos tomados foram:

- 1) Correções dos erros apontados pela banca examinadora no texto teórico apresentado quando da qualificação. Ampliação da pesquisa bibliográfica a partir das sugestões e observações feitas na qualificação;
- 2) Definição de categorias para a análise das falas das crianças e sistematização destas conforme os elementos que foram objeto de questionamento. Foi feita a análise sobre os **porquês das preferências**, segundo as variáveis controladas (sexo, idade, série), e as representações sociais manifestadas pelas crianças. Assim, utilizou-se de categorias para a distribuição dos porquês e das representações manifestadas pelas crianças sobre os conteúdos dos jogos, bem como do que foi observado nas gravações realizadas durante os encontros, e que serão objeto de análise dos próximos capítulos.
- 3) Comparação destas categorias com os comportamentos observados durante o encontro;
- 4) Análise comparativa entre os jogos, seus conteúdos, e as falas e o comportamento das crianças.

Foi feita uma seleção do conteúdo dos jogos digitais levantados a partir da preferência entre as crianças da amostra. E então foi feito o recolhimento de matéria-prima para seu estudo – consultas aos produtos, análises de estrutura do conteúdo e dos seus elementos de interação lúdica. Tipificação dos jogos digitais e dos *sites* preferidos conforme os dados sistematizados quanto a seus conteúdos, à capacidade de interação com o interlocutor, e do conjunto de habilidades abstratas construídas pela criança quando das brincadeiras com os mesmos.

3.1.5 FASE 5: Conclusão da análise e da tese

1 . Procedimentos:

Efetuar a análise dos dados colhidos e sistematizados, à luz do arcabouço teórico utilizado até então, visando identificar e entender os elementos e processos envolvidos no lúdico digital, a partir da experiência relatada pela criança e observada por este pesquisador. Esta etapa percorreu todo o 2º. Semestre de 2004;

Elaborar o texto dos capítulos que compõem esta dissertação de Tese. Esta etapa durou os meses de outubro, novembro e dezembro de 2004.

CAPÍTULO 4:

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: FALAS DAS CRIANÇAS, COMPORTAMENTO DURANTE AS PARTIDAS, E OS JOGOS *ON-LINE* PREFERIDOS



“A criança produz significados e adquire linguagem no seu relacionamento com os jogos de computador (Pereira,2002). Na troca de informações com estes jogos, entendidos como sistemas de linguagem, a criança atua, tentando controlar as condições entrópicas em que se dá esse relacionamento, re-significando as informações que recebe nesse ambiente”.

Sérgio Caparelli e Raquel Longhi¹⁴⁹

¹⁴⁹ CAPARELLI, S. e LONGHI, R. *Produção cultural digital para a criança*. In: JACOBY, S. (org.) *A criança e a produção cultural*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p.98.

4.1 AS CRIANÇAS DO COLÉGIO MARIA MONTESSORI E SEUS JOGOS PREFERIDOS

1- Sujeitos - As Crianças do Colégio Maria Montessori:

A pesquisa de campo envolveu a observação de trinta crianças com idade entre 8 e 10 anos, estudantes do Ensino Fundamental no colégio Maria Montessori, situado em Moema, cidade de São Paulo, a fim de obter dados sobre a relação informal das crianças com os jogos digitais durante os momentos de interação com os mesmos.

Foram escolhidas duas classes do Ensino Fundamental, a 3^a e a 4^a séries, sendo que a partir de então foi elaborado um planejamento conjuntamente com as professoras respectivamente envolvidas com estas turmas, e sobre as quais foi feito um breve perfil como apresentado a seguir.

Como já foi apresentada no capítulo anterior, a amostra tem um equilíbrio na distribuição por sexo. Também é possível identificar o nível sócio-econômico das crianças como sendo de Classe Média Alta por ser este o público atendido tradicionalmente pelo Colégio Maria Montessori. Assim como foi possível verificar que as crianças da amostra têm acesso a computador e Internet também fora da escola, como veremos mais adiante.

2- Materiais:

- Duas filmadoras SVHS
- Vinte e uma fitas de vídeo SVHS de 45 minutos cada;
- Ficha de observação dos encontros gravados;
- Tv e vídeo.

3- Procedimentos:

Com o objetivo de estabelecer contatos com as crianças da amostra, foram feitos alguns encontros como descritos a seguir, até que se pudesse interrogar as crianças a respeito dos jogos digitais e dos momentos em que navegam pela Internet. Foi elaborado o roteiro de **entrevista aberta e direcionada**, já apresentado no capítulo anterior, capaz de captar algumas informações sobre as crianças a propósito dos temas e itens de interesse para esta pesquisa.

Estes encontros foram de dois tipos: “**O dia do Jogo**” e “**Vamos Jogar?**”. Na atividade “**O dia do Jogo**”, coletiva, todos os alunos da mesma série foram distribuídos nos computadores do laboratório de informática para jogarem, enquanto eu passava em um por vez observando e ‘aplicando’ o questionamento que me interessava, com o devido registro em vídeo.

Na atividade “**Vamos Jogar?**”, eram encaminhadas duplas ou trios de crianças da mesma série para o laboratório de informática, e lá permaneciam de 15 a 20 minutos jogando, enquanto era ‘aplicado’ um novo questionamento sobre os jogos. Isto permitiu a observação mais detalhada sobre os vinte e dois sujeitos que participaram deste 2º. encontro (73,34% da amostra total).

Em ambos os casos, a observação inicial e o levantamento de dados foram os mesmos. Utilizando-se de um Roteiro de observação dos encontros gravados (anexo 3), foi possível fazer o registro e transcrição sobre o ocorrido durante as partidas, sobre os jogos preferidos e, sobretudo, o que respondiam ao que perguntava.

Com este material, foi feita a análise sobre os porquês das preferências, segundo as variáveis controladas, e as representações manifestadas pelas crianças e pelos professores. Assim utilizou-se de categorias para a distribuição dos porquês e das manifestações das crianças sobre os conteúdos dos jogos, e o que respondiam ao que perguntava a elas.

Seguem abaixo a descrição dos encontros nas duas séries e a apresentação das *Fichas de observação dos encontros gravados*. Em cada série são apresentados

os dados do 1º. encontro, coletivo, intitulado “**O dia do Jogo**”, seguido dos dados observados no 2º. encontro, com duplas e trios, intitulado “**Vamos Jogar?**”. Apenas alguns destes últimos contam com imagens a título de ilustração, pois o arquivo fica grande se incluirmos muitas imagens.

4.1.1 Falas e jogos preferidos das Crianças da 4ª. série

1º Encontro: “O dia do Jogo”

Agendado previamente com a professora 1, cheguei até a sala da 4ª. série para me apresentar aos alunos. Justamente naquele momento, estavam todos com um pratinho de plástico com água para dar início à atividade de experiência em ciências. Então, para não interromper a preparação do material, a professora sugeriu que os levassem até outra sala, no prédio III, que estava vazia. Assim fizemos.

Chegando lá, os alunos foram me ajudando a fazer uma grande roda com as carteiras da sala, que são maiores e mais pesadas. Todos estavam muito eufóricos porque não freqüentavam aquele espaço, destinado ao Ensino Médio, e por saber de mim o que eu queria com eles. A professora 1 resolveu não participar da entrevista, ficando na sala dos professores.

Após conseguir que todos se ajeitassem na roda, me apresentei como pesquisador, dizendo que precisava da ajuda deles para desenvolver estudos sobre os jogos digitais e o porque das crianças gostarem deles. E aí então, deu-se um agitado e tumultuado diálogo entre mim e eles. Observei algumas duplas que se agrediam. Outros calados, só ouvindo, outros que ficavam com o braço esticado até que a vez dele de falar chegasse, outros que, sem esperar, atropelavam a vez do outro na conversa falando mais alto, e assim, a algazarra aparente demonstrava a ansiedade de todos em participar, e o quanto tinham a dizer do que gostam de fazer, ou seja, jogar no computador.

Logo ouvia alguns nomes de jogos de preferências, e relatos sobre alguns de seus personagens e desafios. *Lego Reis, Jogo Dames, Eu 22 Raport, Extreme G2, Joguinho da Mônica, Jogo da Barbie...*Então, sugeri que marcássemos um compromisso entre nós. Dali a 20 dias, teríamos “**O dia do Jogo**”, quando todos trariam um ou até dois jogos digitais de preferência, ou em CD, ou na internet (trazendo o endereço). Muitos fizeram perguntas sobre se podia ser o jogo assim ou assado; perguntas se repetiam em meio ao agito... Por algumas vezes tive que interromper a ‘conversa’ para pedir atenção. Mas foi válido o primeiro contato. Neste dia, quatro alunos faltaram.

No dia agendado, acabei chegando 15 minutos depois do que fora combinado com os alunos, até que preparássemos o laboratório de informática e o equipamento de filmagem para o registro do evento, as crianças estavam agitadíssimas, e a professora 1 estava irritada, gritando com todos para que aguardassem em ordem e silêncio. Assim, quando apareci na sala, alguns só faltaram pular em minha direção. Então resolvi acalmá-los, e, pedindo colaboração a todos, dei algumas orientações e descemos até o laboratório.

Lá, além do técnico, estava o estagiário estudante de Sistemas de Informação da Faculdade Montessori para dar o suporte durante a instalação dos jogos; um estudante de Pedagogia da mesma instituição ajudava-me no registro em vídeo do evento, e dos diálogos que tive com algumas das crianças durante as partidas.

A professora 1 resolveu não participar da atividade, ficando na sala dos professores para corrigir os cadernos.

Pudemos notar a agilidade de algumas crianças que, assim que se sentaram frente a um computador ligaram-no e trataram de instalar os jogos. Alguns chamavam a Internet, e logo digitavam o endereço do site desejado, e sem copiar do papel, de memória mesmo.

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 01

Encontro: **O Dia do Jogo**

Data: **06/06/2003**

Série: **4^a.**

Sujeito(s): **Juliana/Tauana**

Site/Jogo: **Barbie**

Observação:

1 - Juliana comanda o mouse, enquanto conversa com a colega Tauana, que aponta na tela as peças de roupa a serem escolhidas para compor o modelo.

2 - Tauana comenta mais tarde que costuma ir à tarde, depois da escola, até a casa da colega Juliana, e aí brincam com os jogos (fala 2).

3 - A dupla mostra como pode mudar a cor das roupas. Algumas vezes, Tauana não consegue fazer o que quer, e aí passa o mouse para a colega. Após algumas tentativas, descobrimos que a Tauana estava apertando de forma errada o botão no mouse, e por isso não conseguia êxito no jogo.

4 - Os alunos explicam alguns detalhes sobre o jogo conforme eu perguntava sobre os recursos do jogo, por exemplo, como o som. A dupla ri enquanto conversa sobre as opções de roupas e acessórios para a Barbie.

Falas:

1 - *“Eu gosto do jogo porque aqui eu posso escolher as roupinhas para ela vestir, e depois ela desfila”.*

Juliana

2 - *“Eu gosto de mudar as roupas dela”. “Eu saio da escola, e como eu moro longe, e minha mãe trabalha aqui perto, fico na casa da Juliana até minha mãe me pegar no final da tarde, e aí a gente fica jogando”.*

Tauana

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 02

Encontro: **O Dia do Jogo** Data: **06/06/2003** Série: **4^a**.
Sujeito(s): **Danilo / Lucas** Site/Jogo: **FIFA 2002**

Observação:

1 - Enquanto entrevistava a dupla anterior, Tauana/Juliana, Danilo gritava e se agitava com o jogo de futebol que trouxera por ser, para ele, o preferido. Quando cheguei para entrevistá-lo, fizera questão de reiniciar o jogo, e, assim que deu o comando para tal, passou a narrar a partida de forma semelhante àquilo que costumamos ouvir nas transmissões dos jogos reais.

2 – Danilo mostra, com satisfação, a bicicleta que fez, e explica o que acontece quando o gol é feito, como o jogador comemora e diz que a única coisa que o desagrada é levar gol. Diz ainda que, às vezes, joga com o irmão mais velho.

3 – Enquanto joga, Danilo demonstra grande agilidade no teclado, tendo que mover sincronicamente botões da esquerda e da direita para conseguir os efeitos desejados.

4 – Danilo dá a vez ao Lucas que demonstra não dominar o teclado. Então, Danilo orienta Lucas sobre como se deve apertar o teclado, e logo Lucas faz um gol que é muito comemorado pelos dois se batendo as mãos.

Falas:

1 – *“O que eu mais gosto é de dar de bicicleta” . “Tenho muitos jogos, mas escolhi este porque é muito divertido, e porque é fácil de instalar, e é mais preferido!”;*

Danilo

2 – *“Eu joga mais no final de semana, sábado e domingo. Durante a semana, só às vezes, quando minha mãe deixa”.*

Danilo

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 03

Encontro: **O Dia do Jogo**

Data: **06/06/2003**

Série: **4^a**.

Sujeito(s): **Isidro**

Site/Jogo: **Recreio on Line**

Observação:

1 – Isidro, enquanto brincava com o jogo da velha, diz gostar muito do jogo e que sempre brinca com os jogos do site da revista RECREIO, porque são prazerosos.

2 – Dos vários jogos disponíveis, peço a ele que mostre um dos preferidos e, ele então, mostra o jogo de bichos. Conforme a figura delineada aparece, o jogador deve indicar os bichos que se apresentam numa roleta, abaixo do primeiro bicho, conforme as partes que compõem o formato franksteiniano do desenho delineado.

3 – Depois mostra outro jogo que se constitui em um barqueiro que deve atravessar elementos, de um lado do rio para outro, seguindo uma lógica de “quem come quem”, uma vez que os elementos são um lobo, uma ovelha e uma corda.

Falas:

1 - *“Eu jogava quase sempre quando ficava na casa da minha vó. Eu sabia a senha dela pra entrar na Internet, então eu ficava jogando”.*

Isidro

2 – *“Só que agora ela descobriu e trocou a senha, então não consigo jogar mais”.*

Isidro

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 04

Encontro: **O Dia do Jogo**

Data: **06/06/2003**

Série: **4^a**.

Sujeito(s): **Jaqueline**

Site/Jogo: **Tomb Rider**

Observação:

1 – Quando me aproximo, Jaqueline já jogava. Demonstrou agilidade na pronúncia ao responder o nome do jogo quando interrogada.

2 – Explica como funciona o jogo, mas logo o computador trava, e tudo se desliga, e eu passei para outra dupla enquanto religava o sistema.

Falas:

Nenhuma

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 05

Encontro: **O Dia do Jogo** Data: **06/06/2003** Série: **4^a**.
Sujeito(s): **Carlos / Geovane** Site/Jogo: **Dragon Ball 2 / Gago X Kuku**

Observação:

- 1 – Quando chego, encontro Carlos jogando com outro colega,
- 2 – Explica como o jogo funciona, numa lógica entre energia e golpes a serem conquistados e dados conforme os lances feitos pelo jogador através do mouse.
- 3 – Jogo com o Carlos durante alguns lances, preocupado em entender a lógica do jogo, mas sem dominar em nada as opções de golpes e suas relações com a energia (...). Carlos se dispõe a explicar em que devo me concentrar e o que devo fazer para evitar a morte!
- 4 – Quando pergunto sobre como ele aprendeu a usar todos os recursos do jogo, ele responde prontamente que aprendeu ali mesmo no jogo, e mostra que basta deixar o mouse pousado nos instrumentos que logo aparece escrito a identificação do mesmo, e que também leu nas instruções que o jogo traz em seu início.

Falas:

1 – *“Gosto do jogo porque é de luta”.*

Carlos

2 – *“O que mais gosto no jogo é de ganhar a luta”.*

Carlos

3 – *“Eu não jogo bastante porque meu pai não deixa. Só quando ele deixa, no final de semana, quando ele liga o computador, que eu jogo”.*

Geovani

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 06

Encontro: **O Dia do Jogo**

Data: **06/06/2003**

Série: **4^a**.

Sujeito(s): **Juliana**

Site/Jogo: **Jogo da Mônica**

Observação:

1 – Encontro a Juliana pintando os desenhos da Mônica.

Falas:

1 – *“O que eu mais gosto é de pintar”*

Juliana

2 – *“Jogo todo o dia. Todo o dia eu jogo com meu irmão. Toda hora é um que fica no computador pra jogar o que gosta. Meu irmão tem 6 anos e eu tenho 10 anos”.*

Juliana

3 – *“Outro jogo que jogo muito é o da Barbie”*

Juliana

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 07

Encontro: **O Dia do Jogo**

Data: **06/06/2003**

Série: **4^a**.

Sujeito(s): **Pedro**

Site/Jogo: **Lilo & Stitch**

Observação:

1 – Quando chego, encontro Pedro jogando. Logo que pergunto o que aconteceu, Pedro diz, pomposamente, a fala 1.

Falas:

1 – *“O que acontece é assim: uma menina e um pequeno além que a acompanha, e que devem matar o monstro....”*

Pedro

2 – *“É um monstro de pedra.... é este o cara.... e eu tenho que matar ele...”*

Pedro

3 – *“Eu tenho que acertar o ponto verde dele”.*

Pedro

4 – *“Ela é uma boneca vodu”.*

Pedro

5 – *“Não sei exatamente o que é uma boneca vodu” (toca o sinal).*

Pedro

No encontro “**O Dia do Jogo**” ocorrido com a 4^a. série, como observamos nas Ficas acima, dez crianças puderam ser filmadas e responderam ao questionamento feito por mim, o que representa 33,34% da amostra total. Destas crianças, quatro são do sexo feminino e seis são do sexo masculino.

Os jogos citados foram *Barbie*, *Fifa 2002*, *Recreio on-line*, *Tomb Rider*, *Dragon Ball2*, *Gago x Kuku*, *Jogo da Mônica* e *Lilo & Stich*.

Observando o comportamento das crianças e estudando as respostas obtidas conforme fazia as perguntas, apresentadas no capítulo 3, são analisados abaixo os resultados em forma de categorias.

1- Porque gostam:

As dez crianças da 4^a. série que participaram deste encontro manifestaram gostar do jogos pelo que eles disponibilizam para ser feito pelo usuário. No caso dos meninos, jogar futebol ou lutar; no caso das meninas, pintar, vestir boneca virtuais e desfilas.

A expressão das crianças é de satisfação ao conseguir “*fazer gol de bicicleta*”, “*vestir a boneca de brega*”, “*conseguir mudar de fase*”. Enfim, “**porque é divertido**” e porque os jogos “*são prazerosos*” são verbalizações das crianças quando inquiridas a respeito.

2- Acesso ao jogo:

Excluindo duas crianças que nada manifestaram a respeito de como e quando acessavam os jogos on-line, as outras oito crianças manifestaram duas situações: acesso restringido e acesso ampliado.

Podemos considerar acesso restringido os casos em que um adulto próximo (pai, mãe, tia, avó) estabelece alguma restrição ao acesso à Internet e aos jogos digitais. Há desde regras como “*só quando ele (pai) deixa, no final de semana*”, até “*só que agora ela (avó) descobriu e trocou a senha, então não consigo jogar mais*”.

Mas há também situações de acesso ampliado. É o caso de acesso livre e em família, como nos indica a resposta: “*Jogo todo dia. Todo dia eu jogo com meu irmão*”. E há ainda a situação de brincar com o jogo digital quando vai à casa do(a) colega.

3- Comportamento:

Todas as crianças entrevistadas demonstraram facilidade em manejar todos os comandos no teclado e no mouse do computador para acessar a Internet, escolher o jogo e brincar com o desafio de ser: “**o melhor**”, “**o mais rápido**”, a “**mais bonita**”, ou o “**mais ágil**”.

Enquanto quase todos brincavam juntos, em duplas ou trios, alguns preferiram jogar sozinhos no computador. Mas foi notório o fato de as crianças jogarem com frequência e em grupos, seja de amigos, seja de familiares, mais velhos inclusive.

A alegria e a euforia eram comuns nas crianças com o decorrer da atividade. Enquanto alguns riam muito com o que faziam no jogo, outros ficavam atentos até explodirem de emoção comemorando o gol ou a mudança de fase.

4- Aprendizagem:

Ao perguntar sobre como aprenderam a jogar, as respostas sempre traziam três tipos de explicação: jogando; ou lendo as orientações; ou com outros (colegas ou familiares).

Foi comum observar como alguns ajudavam os outros a conhecerem um novo jogo, ou a vencerem os desafios do jogo. Não ocorreram brigas ou discussões pelo controle do jogo, até porque havia mais computadores disponíveis no laboratório de informática.

2º. Encontro: “Vamos Jogar?”

1- Envolvidos:

- Nove sujeitos
- Estagiário para apoio técnico
- Estagiário para filmagem do encontro

2- Sujeitos:

Dessa vez, o encontro foi agendado com duplas ou trios que ficavam de 15 a 20 minutos jogando na Internet e respondendo algumas questões, por isso a redução no número de alunos da 4ª. série participantes deste encontro.

3- Materiais:

1. Uma sala de informática pequena, com forte iluminação no teto e boa acústica. A sala foi 'interditada' para evitar interrupções nas gravações. Dois computadores estavam conectados na Internet.

2. Frente a cada computador, restavam disponíveis três cadeiras, sendo duas para as crianças entrevistadas e uma para mim.

3. Foram usadas duas filmadoras: A FIXA para filmar em plano médio, planos próximos das crianças durante o jogo com o computador; A MÓVEL para filmar por trás das crianças, focando os jogos em Plano Próximo, e vários ângulos dos jogadores, podendo abusar dos closes e super closes.

4. Procedimentos:

1. Após cumprimento e acomodação das crianças, pedia para que mostrassem os jogos de preferência. Se fosse pela Internet, deixei por conta das crianças a localização, e se fosse em CD, da mesma forma elas deveriam instalá-lo no computador. Foram feitas as devidas apresentações nominais dos entrevistados para identificar as crianças.

2. Conforme se iniciava a interação com o jogo, eu estabelecia um diálogo organizado nas seguintes etapas:

- 1^a Procurar saber sobre o porquê do entrevistado gostar daquele jogo;
- 2^a Indagar a criança sobre o jogo e também o que ela acha, sente, entende do que acontece durante a partida;
- 3^a Procurar saber mais sobre como é a situação de brincadeiras com o jogo digital: frequência, se jogo sozinha ou acompanhada, com quem?
- 4^a Interrogar as crianças sobre outras brincadeiras que praticam para formar um painel do contexto lúdico em que vivem.

Com o calendário de encontros agendado, demos início ao encontro muito mais especial porque para ambas as partes, pesquisador e sujeitos da pesquisa, estavam todos ansiosos pela oportunidade. As crianças mal podiam esperar o momento em que eu aparecesse na porta, pedindo licença à professora, e para que ela autorizasse a saída das duplas, ou às vezes, em trios, em direção ao laboratório de informática a fim de jogar e ser filmado. Duas coisas que por si só deixavam as crianças agitadas e felizes, como um prêmio de um tempo de 30 minutos, em média, preciosos e a serem aproveitados ao máximo.

Cada situação de jogo foi filmada por duas câmeras de modo a se constituir num rico acervo de cenas sobre a interação das crianças com o computador e seus jogos preferidos e, também, entre si ou ainda comigo, quando as interrogava.

Este material foi objeto de registro e posterior análise por meio de dois aspectos:

- Descrição da situação do jogo manifestada pelas crianças, isto é, delas em relação ao jogo e entre si;
- Registro de falas das crianças para caracterizar e os valores e significados atribuídos por elas ao que é experimentado com os jogos digitais;

Para tanto, será apresentada a seguir uma descrição a partir do material audiovisual coletado, e que foi objeto de análise.

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 08

Encontro: **Vamos Jogar?** Data: **29/10/2004** Série: **4^a**.
Sujeito(s): **Juliana e Tauana** Site/Jogo: : www.barbie.com.br

Observação:

1 -Juliana digita o site dos jogos de sua preferência: www.barbie.com.br, e logo inicia o manuseio do mouse, enquanto Tauana apenas observa, por ser a primeira vez que acessa a Internet.

2 -Juliana escolhe alguns jogos de sua preferência, como o 'Troca de Sapato'. Tauana se aproxima mais, e ambas começam a fazer escolhas dentre as opções que o jogo dá. Demonstrando grande interesse, as meninas riem com frequência, quando obtêm um resultado diferente do pretendido dentre as escolhas de modelos das peças de roupas e adereços a serem colocadas no manequim da Barbie. Riam também quando o resultado era uma estranha combinação entre as partes que escolhiam.

3 - Passado um tempo, Tauana sugeriu outro jogo de quebra cabeça que formava uma cena em que Barbie estava presente. O mouse precisava 'pegar' uma das peças disponíveis ao lado do tabuleiro digital, e carregá-la até o local em que ela se encaixava. Logo a diversão foi o de fazer a peça ficar afixada no lugar, pois as meninas estavam explorando como isso era conseguido a fim de solucionar o problema da dificuldade inicial. Até que num momento, Juliana descobriu que era necessário clicar no mouse para que a peça se fixasse no local desejado. Neste processo, por algumas vezes, Tauana pedia o mouse para também tentar ou quando Juliana desistia das tentativas sem sucesso. Afixar as peças no lugar desejado passou a ser a motivação principal, representando duas conquistas: acertar os formatos e posicionar adequadamente a peça sobre o espaço escolhido e clicar no momento certo para ocorrer a fixação.

4 - Em seguida, Tauana sugeriu outro jogo, digitando seu endereço. As duas passaram a conversar sobre o jogo, indicando com o dedo na tela por diversas vezes. Faziam escolhas que levavam às cenas em que Barbie era a personagem principal, trazendo um pequeno texto indicando o que o jogador poderia fazer. O jogo constituía-se em indicar com o mouse alguns adereços que estavam dispostos num cenário de modo a levá-los até o local do vestido da personagem, fixando-os e, assim, compondo sua vestimenta.

5 - Tauana diz não conhecer o jogo da Barbie, enquanto Juliana diz jogar muito porque gosta bastante. Juliana também cita outros jogos de que gosta como os do site cartoonnetwork, Mônica, Nick, e que joga todos os sábados e domingos somente com o pai porque ele tem a senha no computador para acessar (falas 1 a 8). Durante a semana, Juliana diz jogar com CDs, porque não tem como acessar a Internet e o que mais joga é o da Barbie. Tauana diz ter o jogo da Mônica em CD e que joga todos os dias depois de fazer a lição de casa (falas 13 a 18).

6 - Indagada sobre outras brincadeiras de que mais gostam, respondem que é o de desenhar no computador. Insistindo em saber sobre outras brincadeiras sem o computador, Juliana responde que tem bonecas, mas que não costuma brincar com elas. Tauana diz que brinca com as amiguinhas do prédio, no playground (fala 17). Perguntadas sobre o que gostam mais de brincar, Juliana e Tauana respondem 'brincar no computador', com amigos ou irmãos, e sozinhas.

7 - Juliana conta que tem outra amiga cuja mãe trabalha com o computador, e por isso sabe muita coisa a respeito desse meio. Conta também que aprendeu com seu pai, vendo-o usar o e-mail

e que também gosta de usar o ICQ¹⁵⁰ (falas 10 a 12), porque assim conversa com sua prima de 15 anos que mora bem longe. Já Tauana responde que não sabe nada disto que a colega descreveu; que sabe apenas escrever textos, e que joga Mônica, às vezes, com o irmão ou com amiguinhas da escola ou ainda do prédio em que mora (fala 19).

Falas:

1 – *“Eu também gosto do site do nick, do cartoon e da Mônica”*

Juliana

2 – *“Todo sábado e domingo, mas durante a semana meu pai não deixa entrar na Internet. No computador ele deixa”*

Juliana

3 – *“Porque só quando ele põe a senha que eu consigo jogar”*

Juliana

4 – *“Jogo com as minhas amigas”*

Juliana

5 – *“Gosto mais da Barbie e brinco bastante”*

Juliana

6 – *“Brinco de Campo Minado e Paciência”*

Juliana

7 – *“O que eu mais gosto é brincar no computador”*

Juliana

8 – *“Eu jogo mais com meu irmão”*

Juliana

9 – *“Não, é o jogo escalada que tem que ir até o topo da montanha. Este jogo é em CD”*

Juliana

10 – *“Ah, mais ou menos; sei escrever no computador, aprendi em casa”*

Juliana

11 – *“Não sei (e-mail) o meu pai tem, ele deixa eu ver ele mandando”*

Juliana

12 – *“Eu sei ICQ serve para conversar com várias pessoas. Eu converso com a minha prima mais velha. Sei gravar música do CD no computador”*

Juliana

13 – *“Gostei de brincar de quebra-cabeça”*

Tauana

14 – *“Eu tenho só o CD da Mônica. Internet eu não tenho”*

Tauana

15 – *“Depois que acabar a lição de casa, eu jogo”*

Tauana

16 – *“Fazer desenho no computador”*

Tauana

¹⁵⁰ ICQ – é um recurso de comunicação em tempo real por meio da Internet com uma ou mais pessoas também conectadas à rede.

17 – *“Brinco com algumas amigas do meu prédio no playground no sábado ou no domingo”*
Tauana

18 – *“Não sei o que é ICQ”*
Tauana

19 – *“As vezes, eu jogo com o meu irmão ou com minha amiga, que é mais velha que eu”*
Tauana

20 – *“Gostei de ir ao parquinho”*
Tauana



FOTO 1: TAUANA E JULIANA

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 09

Encontro: **Vamos Jogar?** Data: **05/11/2003** Série: **4^a**.
Sujeito(s): **Isidoro e Lucas** Site/Jogo: cartoonnetwork

Observação:

1 - Assim que Isidoro digitou o endereço do site, indaguei sobre quem escolheu o jogo, e este respondeu que foi escolhido pelos dois. O jogo escolhido foi o do cartoonnetwork chamado 'Operação Iniciar', dizendo que sempre joga sozinho e que gosta porque os jogos são engraçados.

2 - Enquanto Lucas manuseia o mouse, Isidoro dá ordens como "abaixa, abaixa, abaixa...", referindo-se ao comando necessário para Lucas executar durante o jogo (fala 3). Logo Isidoro toma o comando do mouse e ambos conversam sobre as ações no jogo que consistem em percorrer um caminho superando obstáculos, subindo uma escada virtual. Lucas sugere subir até um ponto, sugestão que logo Isidoro executa manipulando três teclas, simultaneamente, demonstrando dominar os comandos do teclado.

3 - Isidoro conta a Lucas e a mim sobre a terceira fase do jogo, e ambos dizem gostar de jogos que têm tiros e citam outros jogos como o que mata dinossauros, ou o Calton, ou tipo 007, onde o jogador perde se não matar o inimigo (falas 3 a 6).

4 - Reclamam que o acesso está muito devagar. Respondem que jogam muito em casa, Lucas com o irmão e Isidoro sozinho. Isidoro conta que o jogo consiste em "matar" o vírus do computador mostrando como fazê-lo, e passa para Lucas que também demonstra agilidade no clicar constante a fim de matar o vírus em até 3 segundos!.

5 - Pergunto se precisa saber inglês para jogar, e Isidoro logo responde que estuda inglês há cinco anos e que não tem dificuldade em jogar quando está tudo em inglês. Lucas confirma contando ainda que quando não sabe recorre à tia que estuda inglês há 10 anos ou ainda ao pai.

6 - Isidoro diz que entra na rede e "joga com todo mundo" (fala 8), com crianças e adultos. Lucas interrompe dizendo que conhece um joguinho em 3D. Respondem que outros tipos de jogos de que gostam são o videogame, e o jogo de bola. Ambos moram em prédio, e Isidoro diz que "brinca na plantação de lixo" que tem perto de casa, enquanto Lucas diz brincar no playground todo dia, e também gosta de skate. Isidoro diz ainda que gosta de brincar de biribinha, e conta também que ele e seu amigo Raul brincavam nos fundos do terreno da "plantação de lixo" (fala 10) enchendo bexigas com barro e jogando por cima do muro, quando percebiam que alguém passava pela calçada. Lucas diz que mora num condomínio de três prédios, onde as crianças brincam no playground, enquanto ele brinca de skate (fala 16).

7 - Isidoro brinca na casa da avó e responde que os pais sabem o que ele joga no computador, prontamente, quando os interrogo, e Lucas também diz que os pais sabem o que ele faz no computador. Enquanto conversamos, Isidoro não deixa de interagir com o computador, escolhendo até outro jogo como o "Labirinto", jogo já citado anteriormente. Deixamos de conversar, e logo os dois meninos passaram a jogar com toda atenção.

Falas:

1 – “Jogo bastante, na minha casa. Sempre sozinho”

Isidro

2 – “Ah! Sei lá!, e porque é muito legal, porque é engraçado”

Isidro

3 – “Levanta, mais espaço, abaixa, abaixa... agora, aperta espaço pra ele descer a escada”

Isidro

4 – “Tem que pegar os dispositivos, e tem um lugar que você entra e tem que matar o chefe”

Isidro

5 – “Sabe qual é a fase mais legal? É a 3. Tem um negocinho de soco.. como uma bola pendurada que se batia nela e aí, pá..”

Isidro

6 – “A invasão dos vírus. Tem esse desenho na televisão também . Canal 46, cartoonet-work, da Net”

Isidro

7 – “Lucas, aqui você mexe, e clicando você atira, entendeu?”

Isidro

8 – “Eu jogo sozinho, eu entro na rede e jogo com todo mundo”

Isidro

9 – “Videogame”

Isidro

10 – “Tinha um amigo que chamava Raul, e a gente brincava na plantação de lixo e de biribinha. A gente também comprava bexiga pra encher de água e jogava em quem passava lá”

Isidro

11 – “Ah, porque... ah, não e, porque é legal”

Lucas

12 – “De vez enquanto ele joga com os amigos. Às vezes eu vou na casa dele pra jogar”

Lucas

13 – “Eu tenho um CD com tiro. O que eu mais gosto é de matar os Dinossauros”

Lucas

14 – “Minha tia me ensina quando tem alguma coisa escrita em inglês”

Lucas

15 – “O meu amigo tem um CD em 30”

Lucas

16 – “Eu moro em prédio, e eu tenho um amigo que brinca comigo no playground. Gosto de andar de skate”

Lucas

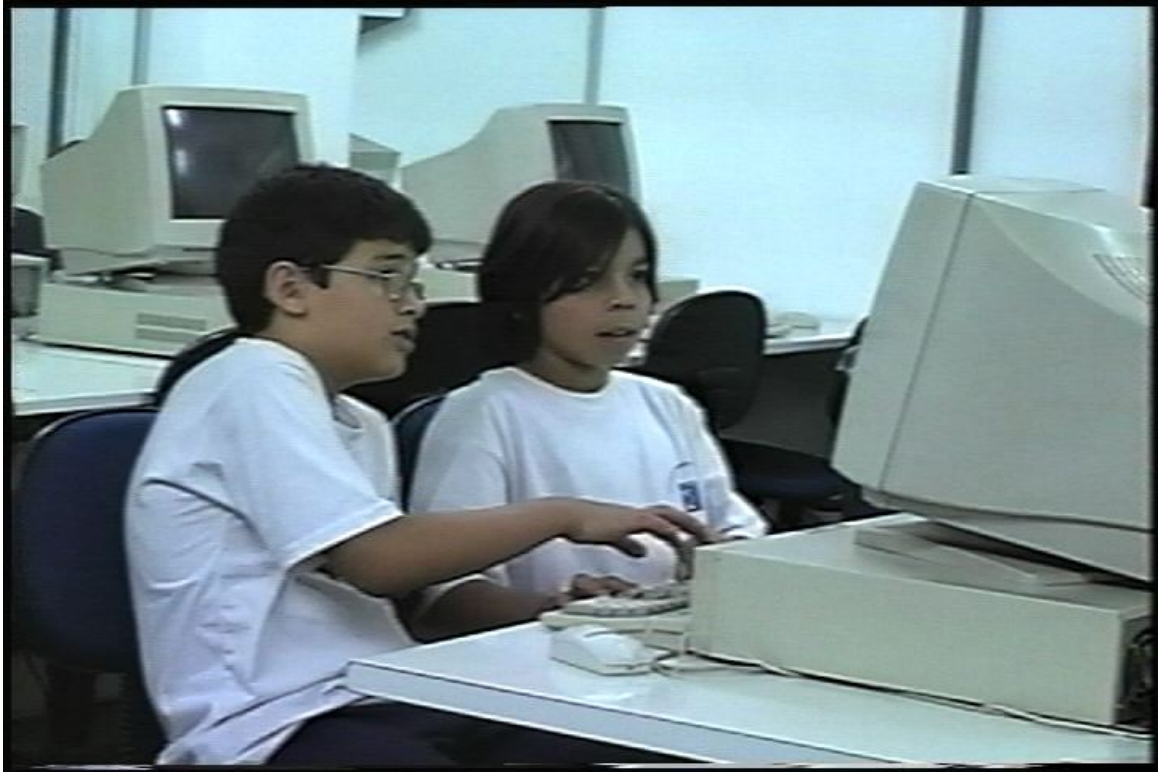


FOTO 2: ISIDRO E LUCAS

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 10

Encontro: **Vamos Jogar?** Data: **12/11/2003** Série: **4^a**.
Sujeito(s): **Danilo e Pedro Roberto** Site/Jogo: [www.cartoonnetwork](http://www.cartoonnetwork.com).

Observação:

1 - Os meninos digitam um endereço no computador e ficam um tempo esperando. Logo cochicham entre eles, e pergunto o que aconteceu. Danilo responde que o site está com problemas e o jogo não “abaixa”; descreve, ainda, como se deve fazer para reiniciar o computador: “é só dar o control Del... (falas 1 e 2)”. Então resolvem pôr outro endereço. O jogo escolhido foi o “ Miríades e Poderosos”, mas logo Pedro sugere outro jogo num menu repleto de opções oferecidas no site [www.cartoonnetwork](http://www.cartoonnetwork.com). Navegam durante um tempo até descobrirem que não daria para jogar, e Danilo explica que deve ser porque é preciso um CD do jogo. Então escolhem outro jogo.

2- Pedro diz que joga todos os dias ao final das tardes, e, a seguir, toma o teclado para digitar mais outro endereço. O novo site é o www.corbycorbycorby.com.br, conforme diz prontamente Danilo. Dizem ser site de um desenho, e Pedro logo começa a explicar ao Danilo como jogar o que escolheu.

3 - Indagado sobre o porquê da preferência por este jogo, Pedro explica que desde pequeno tinha o joguinho do corby que achava interessante que o levava a brincar muito. Explica que o corby é um bebê interestrelar e que tem o poder de enganar os inimigos ao se transformar neles (falas 4 e 5).

4 - Pedro responde que às vezes joga sozinho e às vezes com alguém de casa. Danilo responde que joga só no final de semana com o pai, ou com o irmão mais velho que instala jogos que tem em CD, e cita vários deles comentando as vantagens de um ou de outro jogo (fala 6).

5 - Durante a conversa, mais um jogo escolhido. Danilo e Pedro jogam “juntos”; e embora Danilo comande o mouse, Pedro sugere ações conversando o tempo todo. Danilo responde que também joga basquete, e que faz parte de um time (fala 7). Já Pedro diz que não pratica muito esporte(fala 8).

6 - Danilo diz que mora em um condomínio onde tem uma piscina e que brinca muito com um amiguinho (fala 11). Ao contrário, Pedro mora em uma casa e diz que brinca mais com os amiguinhos da escola (fala 9). Ele comenta com o Danilo sobre um jogo que não consegue jogar pela Internet, o Mega bourds. Diz também que conheceu o jogo numa revista do mesmo nome que, atualmente, não existe mais. Assim, utiliza-se de outras revistas como a “Strick”, “Nickword”, revista de jogos em PC, Holf life, para saber de novos jogos (fala 10). E ambos continuam interagindo com o jogo escolhido, fazendo comentários sobre os desafios presentes nos lances e comemorando quando conseguem.

Falas:

1 – *“O site tá com problemas e o jogo não abaixo”*

Danilo

2 – *“É só dar o control Del e aí a gente entra de novo”*

Danilo

3 – *“Acho que precisa de um CD do jogo”*

Danilo

4 – *“Desde pequeno tinha o joguinho do corby que achava interessante. O corby é um bebê interestelar e que tem o poder de enganar os inimigos ao se transformar neles”*

Pedro

5 – *“Jogo todos os dias entre as 3 e as 4 e meia (horas)”*

Pedro

6 – *“Jogo de sábado e domingo com o meu pai. Gosto de um jogo de futebol que meu irmão mais velho instala. Você é o técnico do time e monta o time, eu sempre pego o Real Madri e aí eu compro os jogadores”*

Danilo

7 – *“Eu jogo basquete, eu faço treino”*

Danilo

8 – *“Eu não gosto muito de esporte, eu não sou do estilo esportivo”*

Pedro

9 – *“Ah!, sabe, os amigos que eu tenho são mais aqui da escola, eu não converso com os vizinhos”*

Pedro

10 – *“Eu conheci o jogo numa revista que não existe mais. Eu tenho as revistas de jogos pra PC, do Nickword, Holf Life e aí fico sabendo dos novos jogos”*

Pedro

11 – *“Eu moro num condomínio onde tem uma piscina e eu brinco muito com o Vitor que tem 7 anos”*

Danilo



FOTO 3: DANILO E PEDRO

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 11

Encontro: **Vamos Jogar?**

Data: **03/12/2003**

Série: **4^a**.

Sujeito(s): **Jaqueline, Carlos e Juliana** Site/Jogo: www.miniclip.com

Observação:

1 - Jaqueline sentada defronte ao computador, no meio dos três, vai digitando um endereço eletrônico, enquanto os colegas observam. Pergunto qual é o jogo e Jaqueline diz algo em inglês que não pude decifrar e explica que gosta de jogá-lo porque funciona (fala 1), que joga quase todos os dias na maioria das vezes sozinha (falas 2 e 3). Jaqueline conta que outras brincadeiras de que gosta são um bonequinho de guerrinha (?), e patinar no parque Ibirapuera ou no clube, coisa que faz sempre. Indago sobre a família, e Jaqueline conta que tem 3 irmãs mais velhas e que uma delas ainda brinca com ela às vezes, e até trocam dicas entre si.

2 - Com a demora para o jogo “abaixar”, Jaqueline escolhe outro endereço, acompanhada de perto pelos colegas ao lado. Pergunto qual é o novo jogo e ouço “é o Wite.com”, Jaqueline continua explicando que é um site só de jogos que traz algumas dicas de como usar o computador. Ela diz que conheceu este site pesquisando jogos por meio da Internet, e que aí se cadastrou nesse site sendo avisada de novos jogos disponíveis.

3 - Enquanto Juliana só observa calada, Carlos fala muito e sugere várias ações para Jaqueline executar no jogo (fala 4). Esta comenta “nossa, então você sabe de todos os segredos do jogo!”. Carlos e Jaqueline riem muito enquanto falam. Carlos começa a fazer comentários a partir do que ocorria no jogo, como numa transmissão ao vivo sobre o duelo entre bonecos e o controlado pela Jaqueline.

4 - Mudam de jogo, e Carlos continua explicando o novo jogo para Jaqueline que controla o mouse. Logo Jaqueline pergunta ao Carlos se já brincou com determinado jogo, e este responde que não; ela conta o que acontece no jogo (fala 5). Carlos diz que o pai o deixa jogar, mas que agora não pode porque está de castigo. Que tem o CD do “Rei Leão” e brinca com ele às vezes. Conforme Carlos comanda os lances pelo teclado, vai criando uma narração cheia de onomatopéias capazes de criar um cenário sonoro para o jogo (3 Foot Ninja II), e conseguir que as meninas riem o tempo todo. Cheio de graça e criatividade, Carlos faz todo tipo de comentário com os comandos utilizados nos bonecos do jogo que duelam o tempo todo numa luta marcial. Logo Jaqueline pergunta: “nossa!, como você fez aquilo?”, e Carlos responde “e eu sei lá!, fazendo...” (fala 6)

Falas:

1 – *“Como se fosse um quebra-cabeça em que se errar uma peça perde tudo e começa de novo”*

Jaqueline

2 – *“Eu gosto de brincar com o bonequinho de guerrinha (?), e patinar no parque no parque Ibirapuera ou no clube”*

Jaqueline

3 – *“Eu jogo quase todos os dias, sozinha”*

Jaqueline

4 – “Nossa, então você sabe de todos os segredos do jogo”

Jaqueline

5 – “Meu pai me deixa jogar, mas agora não posso porque estou de castigo. Eu tenho também o CD do Rei Leão e brinco com ele às vezes”

Carlos

6 – “Eu sei lá, fazendo”

Carlos



FOTO 4: CARLOS, JAQUELINE E JULIANA

4.1.2 Falas e jogos preferidos das Crianças da 3^a. série

1^o Encontro: “*O dia do Jogo*”

Quando estive em reunião com as professoras participantes da pesquisa, ainda um mês antes do 1o. Encontro, logo percebemos, a professora 2 e eu, que uma grande coincidência também estaria ajudando para a minha aproximação com o pequeno grupo de crianças. Apropriando-se de uma atividade sugerida pelo material didático (apostila) utilizado nesta série, a professora 2 sugere que eu seja o convidado da classe para ser entrevistado sobre minha profissão, a de Historiador. Tal coincidência nos propiciou a oportunidade de planejarmos o convite a ser feito às crianças, para “*O dia do Jogo*”.

Ao chegar na sala na manhã do dia 04 de junho de 2003, a turma de 12 alunos, na maioria com 9 anos, estava em silêncio, desenvolvendo alguma atividade prática com a apostila. Mas assim que me viram retiraram uma pequena ficha que haviam elaborado para a entrevista. Cada um tinha um ‘retrato’ meu, imaginado pelo aluno, e uma pergunta que fora elaborada também por ele sobre minha profissão. Foi extremamente interessante e rico o momento, particularmente para mim e, ao mesmo tempo foi muito emocionante ser entrevistado de forma tão organizada e objetiva, e que me fez recuperar um histórico da minha trajetória profissional e até pessoal.

Foi um pulo entre as perguntas que me faziam sobre minha formação e carreira como historiador e temas como televisão, brincadeira, criança, mídia, jogos, pois pude descrever um pouco do meu percurso pela USP, e em particular, no LAPIC, desde 1996, quando iniciei meus trabalhos de pesquisa como especialista em História do Brasil e em Educação.

Após a entrevista, fiz o convite para “*O dia do Jogo*”, e, da mesma forma que com o grupo da 4^a. série, a reação foi a mesma, ou seja, vários alunos citavam jogos, chegando alguns a exibir CDs com jogos.

No dia combinado, descemos todos ao Laboratório de Informática para conhecer os jogos. Desta vez, contamos com o coordenador de informática para insta-

lar os jogos. Alguns tiveram dificuldades na tarefa. Mas, assim que isto era feito, iniciavam o jogo. Durante tal tarefa, eu ia passando pelas duplas para conhecer os jogos e executar a entrevista, enquanto anotava alguns dados; e tudo era registrado pela filmadora, a cargo do mesmo estagiário de Pedagogia da Faculdade. A professora 2 resolveu ficar no Laboratório e participar da atividade.

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 12

Encontro: **O Dia do Jogo**

Data: **06/06/2003**

Série: **3^a**.

Sujeito(s): **Daniel / Lucas**

Site/Jogo: **Top Games – Evolution Super
MarioRay Baby**

Observação

1 - Encontro Daniel no processo de instalação do programa e o ajuda sempre perguntando-lhe sobre os passos a serem dados, como se não soubesse nada, e ele sempre me orientando. Entretanto, apesar da mensagem de *download* concluído com sucesso, não conseguíamos fazer o jogo aparecer. Daniel se empenhou em dar sugestões, mas tivemos que chamar o técnico. Enquanto isto, fui para outro computador.

Falas

Nenhuma

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 13

Encontro: **O Dia do Jogo**

Data: **06/06/2003**

Série: **3^a**.

Sujeito(s): **André / Daniel**

Site/Jogo: **Ogo Pogos Baby**

Observação:

1 – Encontro a dupla jogando, e peço ao André para me explicar o jogo que se constitui, basicamente num jogo de cartas com o computador entre monstros que possuem habilidades como: força, velocidade, apetite, e outros, e, conforme a escolha em comparação com a do computador, será o resultado de conquista ou não de pontos para o jogador. Se for positivo, o jogador anda casas num mapa da ilha do Mcdonalds.

2 – André procura me mostrar a habilidade em escolher as cartas mais adequadas para enfrentar as do computador. Demonstra que sabe quais cartas ('monstros') têm mais força em determinadas qualidades, quando faz a escolha. E comemora quando ganha e anda casas na ilha.

3 – André chama Daniel para mostrar que ganhou o jogo. Diz que são 100 monstros.

Falas:

1 – *“Jogo à noite em casa....e jogo sozinho”.*

André

2 – *“Ganhei o CD no Mcdonalds....mas às vezes eu que compro o CD ou peço para o meu pai”*

Daniel

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 14

Encontro: **O Dia do Jogo** Data: **06/06/2003** Série: **3^a**.
Sujeito(s): **Lucas / Daniel / Júlio** Site/Jogo: **'Super Mário'**

Observação:

1 – Encontro Lucas brincando com um jogo de come-come, no qual o jogador constituiu-se num personagem em forma de homem que deve subir os degraus de uma escada, fugindo de bolas saltitantes e de outras surpresas que o jogo traz no percurso até o alto da escada.

2 - Lucas me explica que é a quinta fase do jogo e como é o jogo. Destaca que nunca tinha conseguido passar desta fase!!, e assim vai me explicando os demais elementos do jogo.

3 – Chega o amigo Daniel que pede para jogar um pouco. Lucas sai prontamente, e Daniel coloca-se frente ao computador e com a mão no mouse, começa a jogar. Pergunto se ele já sabia jogar e ele responde que é a primeira vez. Aí pergunto se ele sabe qual tecla deve ser apertada, e ele responde que o colega Lucas o tinha ensinado há pouco.

4 – A dupla continua me explicando os lances enquanto conversam ou reagem às jogadas, e ambos comemoram quando Lucas vence a quinta fase.

5 – Aparece uma tela especial do jogo com a figura do enorme monstro na tela, enquanto o Júlio, outro colega, aproxima-se e a dupla conta o fato conseguido. Na conversa, falam que Júlio também joga sempre com eles e que, às vezes, um vai à casa do outro para brincar.

6 – Julio diz que também joga, muitas vezes sozinho, apesar da existência da irmãzinha mais jovem. Nem os pais jogam com ele. Às vezes, então, eles (os amigos do colégio) jogam juntos.

Falas:

1 - *“Este jogo aqui é um dos melhores!!! Mas gosto mais do Ray Baby”.*

Lucas

2 - *“Gosto porque tem que passar das fases, e cada fase é um caminho diferente”*

Lucas

3 - *“Eu vi ele jogando, e aí ele me ensinou como é que mexe, e aí eu aprendi”.*

Daniel

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 15

Encontro: O Dia do Jogo
Sujeito(s): Elias / Bruna

Data: 06/06/2003
Site/Jogo: Hércules Baby

Série: 3^a.

Observação:

1 - Encontro Bruna brincando, pela primeira vez, enquanto Elias observa ao lado, dando orientações à colega.

2 – Trata-se de um jogo em que o personagem principal, Hércules, vai passando por desafios contra monstros e feiticeiros, levando o jogador a outras fases mais difíceis. Os cenários são recheados de movimentos, sons, cores e figuras estranhas, geralmente com duas dimensões: superfície e profundidade. Em algumas situações, Elias, que retoma o mouse do computador, vai demonstrando a habilidade em interagir com a lógica de relações entre os elementos do jogo, e vai fazendo comentários. Ver fala 1.

3 - Depois de vencida uma fase, chega até a terceira fase que se constitui em uma entrada da caverna escura de onde saem cabeças de monstros em forma de dragão. Contra eles, Hércules, o jogador, deve jogar pedras que fazem parte de sua munição. O desafio se constitui em adivinhar onde as cabeças surgirão, e acertá-las com as pedras. Ao fazer isso, explica-me: ver fala 2.

4 - Outros cenários vão aparecendo conforme ele vai vencendo, com listas de opções que ele demonstra conhecer pela rapidez em que faz as escolhas. Isto me leva a perguntar sobre como ele aprendeu isto, ao que ele me responde ter sido através da leitura das orientações que o jogo mostra, e jogando. Pergunto ainda sobre o cenário que aparece, de um palácio em estilo romano, contextualizada ao personagem do jogo; ao perguntar a localização de tal cenário, ele explica (ver fala 3), mas não sabe me dizer.

5 – Em uma nova fase do jogo, Elias escolhe outro episódio clicando numa das cartas que apareceu na tela. Surgem alguns personagens fazendo exercícios, e então lhes pergunto se gostam também de fazer exercícios. Ambos respondem assertivamente.

Falas:

1 – *“Pronto, agora ela tá brindada (?)... ela vai... sinto muito mulherzinha, mas você vai voltar ... ajô”* (Dando tchauzinho com a mão para a tela do computador).

Bruna

2 – *“Este aqui é o terceiro nível..... quer jogar?.... é como jogo da memória. Você vai guardando onde o monstro vai aparecer e aí é só acertar neles”* (..)

Elias

3 – *“Foi quando Hércules conseguiu vencer, ser famoso... (...) é um Palácio....”*

Elias

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 16

Encontro: **O Dia do Jogo**
Sujeito(s): **Ana Maria / Jeniffer**

Data: **06/06/2003**
Site/Jogo **Barbie Baby**:

Série: **3^a.**

Observação:

1 – Encontro Ana Maria e Jeniffer jogando quando logo chega uma terceira colega para participar do jogo. Dizem nunca terem jogado este jogo, nem pela Internet, e que foi a colega que trouxe, que explica (ver fala 1).

2 – Conforme a colega, que indicou o jogo na Internet, vai fazendo comentários e dando orientações vai mostrando com o dedo na tela entre as duas amigas que estão jogando. Fazem vários comentários e têm reações conforme o jogo vai acontecendo. Às vezes, uma quer pegar o mouse que está sob o comando de outra, enquanto a terceira põe os dedos no teclado para tentar mover os elementos do jogo. Ver falas 2 e 3.

3 – Faço mais perguntas à colega que indicou pedindo-lhe explicações sobre o funcionamento do jogo. Ver fala 5. Depois de um tempo, Jeniffer tenta tirar o mouse mais uma vez da colega Ana, e a terceira colega diz para deixá-la mais um pouco porque a Jeniffer já tinha jogado bastante. E assim, continuam as três amigas fazendo comentários, mostrando na tela com o dedo, rindo e reagindo com emoção (com expressões como oh!!!! Olha!!!! Jeniffer põe a mão no rosto de quando em quando).

4 – A nova opção feita a partir da indicação da colega constituía-se de associar vestimentas e acessórios para as personagens femininas que aparecem, uma a uma no cenário, constituído de um quarto cercado por gavetas, cabides, cama, caixas, onde estão espalhadas as inúmeras opções para a escolha.

Falas:

1 – *“Fui eu sim... eu que mostrei pra elas... não fui eu que trouxe porque é da Internet, fui eu que coloquei no site pra elas.. porque eu gosto muito.... no jogo tem que pegar a fada..... viu?”*

Ana Maria

2 – *“Não deixa ela vir pegar.... não deixa.... mais uma vez...”*

Ana Maria

3 – *“Aperta ali... no Pet Parade... é um tipo de papel de parede.”*

Jeniffer

4 – (você sabe inglês, não, então como você sabe escolher?). *“Ah! Você vai experimentando...”*

Jeniffer

5 – “é uma historinha... se tivesse som neste computador daria pra elas ouvirem.... não é tudo inglês, tem em português também....ai meu Deus!.... coloca a flecha lá pra baixo... escolhe este outro jogo.... “... “Olha que lindo... aiaiai... nossa...”

Jenifer

6 – “eu fui numa loja que tem vários sites... numa loja de informática... e vi este jogo lá... e gostei... aí eu decorei o endereço na Internet, e depois entrei no site em casa... e aí fui aprendendo conforme jogava...”

Ana Maria

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 17

Encontro: **O Dia do Jogo**

Sujeito(s): **Jane / Maite**

Data: **06/06/2003**

Site/Jogo **Barbie (Polly and the Pals) Baby**

Série: **3^a**.

Observação:

1 - Jane cuidava do mouse enquanto as duas comentavam sobre o que aparecia na tela, e riam muito e, às vezes, ficavam em silêncio absoluto. Chegando, perguntei quem mostrou o site, e elas disseram que fora a colega Ana, e que era a primeira vez que jogavam, e que bastava jogar um pouco para se aprender. Enquanto na tela aparece um grupo de meninas num carro passando por casas até chegar em frente a um salão, aparecem cartas com a imagem das integrantes do jogo, e aí elas escolhem a vestimenta de cada uma antes de entrar no salão. Ver fala 1.

2 – Mesmo quando o comando passa para a Maite, Jane continua dando muitas sugestões para a colega durante o jogo. Ver fala 2.

3 – Aí Maite resolve entrar no site sugerido, leva o mouse até o local onde deve ser digitado o endereço e assim o faz com facilidade, com a Jane acompanhando o processo atentamente.

4 – Conforme a revista Recreio entra no site, Maite vai escolhendo rapidamente alguns dos jogos disponíveis, e inicia-se o processo de ambas comentarem o jogo, que trata da preparação de poções mágicas por uma bruxa que escolhe os ingredientes, disponíveis nas prateleiras do local, e ainda seguindo as receitas que aparecem escritas logo no início do jogo por pouco tempo. Ambas vão experimentando várias poções mágicas, mostrando se divertir muito com o que aparece. Conforme se apresentam as receitas na tela, o tempo disponível para lê-las é menor, e a receita é maior.... e logo elas não conseguem seguir a leitura... e aí fica um jogo de adivinhação... mais tarde, outros elementos vão surgindo como a múmia e o morcego voador...

Falas:

1 – *“E agora nós vamos escolher a Lilá, ela é mais bonitinha... aí, agora vamos fazer ela ficar bem brega... põe aquele sapatinho de bolinha amarela”. (...) “olha só! Ficou brega! vai escolhe esta sainha...não, não esta daí não é tão brega... brega é quando não tem nada combinando.... tem que ficar bem brega para ela entrar no concurso.... não... é o concurso de Miss Brega!!”.*

Jane

2 – *“Não.... tem outro jogo que a gente gosta também que é o da revista Recreio.. o site é www.recreio.com.br...é... não... é isto mesmo... www.recreio.abril.com.br... é só que ainda faltou o UOL antes do com.”.*

Jane

No encontro “**O Dia do Jogo**” ocorrido com a 3^a. série, como observamos nas Fichas acima, treze crianças puderam ser filmadas e responderam ao questionamento feito por mim, o que representa 43,34% da amostra total. Destas crianças, cinco são do sexo feminino e oito são do sexo masculino.

Os jogos citados foram *Barbie* (duas vezes), *Topgame Evolution*, *Super Mário* (duas vezes), *Ogo Pogos Baby*, *Hércules Baby*.

Observando o comportamento das crianças e estudando as respostas obtidas conforme fazia as questões, como apresentadas no capítulo 3, são analisados abaixo os resultados em forma de categorias.

1- Porque gostam:

Nesta categoria foi possível observar as mesmas características do outro grupo. Manifestaram gostar dos jogos pelo que eles disponibilizam para ser feito pelo usuário. No caso dos meninos, jogar futebol ou lutar; no caso das meninas, pintar, vestir bonecas virtuais e desfilarem. A expressão das crianças é de satisfação ao conseguir “*fazer gol de bicicleta*”, “*vestir a boneca de brega*”, “*conseguir mudar de fase*”. Enfim, **porque diverte** é a resposta padrão.

2- Acesso ao jogo:

Ao contrário do outro grupo, na 3^a. série não houve sinal de restrições ao acesso aos jogos. Por sinal, em dois casos, o que se vê é como as crianças têm iniciativas para acessar e brincar com jogos on-line. Num deles, uma menina relata como conheceu o jogo:

“Eu fui numa loja que tem vários sites... numa loja de informática... e vi este jogo lá... e gostei... aí eu decorei o endereço na Internet, e depois entrei no site em casa... e aí fui aprendendo conforme jogava”

Jenifer

3- Comportamento:

Assim como no grupo da 4^a. série, todas as crianças entrevistadas demonstraram facilidade em manejar todos os comandos no teclado e no mouse do computador para acessar a Internet, escolher o jogo e brincar.

Desta vez, não houve quem preferisse ficar jogando sozinho. Todos brincavam juntos, em duplas ou trios em cada computador. Foi notório o fato das crianças jogarem com frequência e em grupos, seja de amigos, seja de familiares, mais velhos inclusive.

Também foram observadas a alegria e a euforia que as crianças demonstraram no decorrer da atividade. Enquanto alguns riam muito com o que faziam no jogo, outros ficavam atentos até explodirem de emoção comemorando o gol ou a mudança de fase. A torcida durante o jogo é comum, como demonstra a fala abaixo:

“Não deixa ela vir pegar... não deixa... mais uma vez.... vai!”

Jenifer

4 – Aprendizagem

Assim como no grupo anterior, na 3^a. série ficou explícito que as crianças aprendiam jogando, na prática, e de acordo com o que liam nas orientações do jogo, ou com o que os outros ensinavam.

“Eu vi ele jogando, e aí ele me ensinou como é que mexe, e aí eu aprendi”

Daniel

“Jogo à noite em casa e jogo sozinho”

André

2º. Encontro: “Vamos Jogar?”

1- Envolvidos:

- Treze sujeitos;
- Estagiário para apoio técnico;
- Estagiário para filmagem do encontro.

2- Sujeitos:

Desta vez, o encontro foi agendado com duplas ou trios que perfizeram o total de treze sujeitos da 3ª. série.

3- Materiais:

Foram utilizados os mesmos recursos materiais descritos nos encontros com alunos da 4ª. série.

4- Procedimentos:

Foram tomados os mesmos procedimentos na descrição deste tipo de encontro que ocorreu com a 4ª. série.

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 18

Encontro: Vamos Jogar?

Data: 19/11/2003

Série: 3^a.

Sujeito(s): Daniel, André e Lucas

Site/Jogo: www.fliperama.com.br.

Observação:

1 - André traz um CD nas mãos para colocar no computador, mas Daniel já digitava o endereço do site: www.fliperama.com.br. Para jogar, Daniel sugere a André e Lucas para que tirem par ou ímpar para saber quem vai jogar com ele. Pergunto sobre a frequência das brincadeiras com o computador, e André diz que não muito porque não tem computador em casa, então brinca às vezes quando a tia deixa, no computador dela, geralmente aos sábados. Daniel não responde, e resolve trocar de jogo escolhendo o Talckman, e André acompanha explicando a relação entre a cor azul do personagem do jogo com a energia que este tem para combater os “inimigos”. André reage com gritos para torcer pelo colega, quando perdem aí se ouve: “ixi! Morreu!”. Retornando ao jogo, André dá sugestões ao colega Daniel para conseguir maior desempenho (falas 2 a 6).

2 - Agora é a vez do André jogar, e Daniel troca de lugar com ele. Enquanto jogam, faço algumas perguntas sobre se jogam sozinhos ou com amigos, e a resposta é bem evasiva, pois quase não descolam a atenção do computador, ignorando todo o resto. Chega a vez de Lucas comandar o jogo, e os três continuam totalmente envolvidos com o jogo, fazendo comentários sobre os lances e comemorando quando o resultado é positivo. Assim que a partida acaba com a morte do jogador, os meninos trocam de vez e o comando volta para o Daniel.

3 - Resolvem escolher outro jogo disponível na Internet, e o endereço é digitado por Lucas. O jogo consiste em evitar que uma bola comandada pelo computador atinja a lateral direita no interior de um quadro, manipulando o mouse para rebater a bolinha. Quando a bolinha atinge a lateral, vão aparecendo os pontos (até 10) na tela em número grande, e os meninos contam em inglês e em voz alta. Conforme um deles perde, a vez é passada para outro e assim sucessivamente, cada um joga um pouco.

4 - Passado um tempo, André resolve pôr o CD que trouxe com o jogo que gosta. Tratam-se de jogos com o McDonald e André diz que vai bastante ao McDonald e que ganhou o CD lá. O jogo se constitui de cartas onde aparecem “monstros” que possuem algumas qualidades como: habilidades, inteligência, força, apetite, e o usuário ganha quando escolhe um “monstro” que apresente mais qualidades que o “monstro” concorrente apresentado automaticamente pelo jogo assim que o lance é dado pelo jogador. Os três conversam sobre os lances, sobretudo André que comemora até com gestos quando o “monstro” escolhido vence. A cada acerto, aparece uma ilha onde o personagem do McDonald avança na trilha indicada até atingir o alto de uma montanha.

5 - Então pergunto sobre quais brincadeiras eles costumam praticar. Daniel responde que prefere videogame e Lucas diz que gosta de esportes e de brincar com seus brinquedos, na maior parte das vezes sozinho. Já André diz que brinca muito com sua irmã mais velha, inclusive de computador.

6 - É a vez de Lucas escolher um jogo, o que o faz digitando o endereço. Ao aparecer a tela do jogo, André comenta que já entrou neste site e sugere ao Lucas que escolha o jogo do skate

Falas:

1 – *“Jogo toda semana”*

Daniel

2 – *“Ah, eu já sei como que é... você tem que comer esse aqui”*(e aponta na tela)

André

3 – *“Já joguei esse jogo em CD.. aí, cato ele e ele ficou azulzinho”*

André

4 – *“Depois que você comer tudo... iiiii, aí, perdeu tudo”*

André

5 – *“Morreu, morreu cercado”*

André

6 – *“Deixa ele chegar aqui nos olhinhos que você vai ver ele vai ficar com mais poder”*

André

7 – *“É a capacidade que o monstro tem, mais força, mais peso, e assim você pode vencer”*

Daniel



FOTO 5: LUCAS, DANIEL E ANDRÉ

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 19

Encontro: ***Vamos Jogar?*** Data: **26/11/2003** Série: **3^a**.
Sujeito(s): **Elias, Ana Maria e Jenifer** Site/Jogo: www.disney.com.br.

Observação:

1 – Elias digita www.disney.com.br com a ajuda da amiga Jenifer, e esperam o site carregar. No site, uma publicidade sobre o filme “Procurando Nemo” chama a atenção e Elias comenta que já assistiu ao filme e achou legal, o mesmo dizem Ana Maria e Jenifer. Elias percorre alguns ícones no site que tratam de outros desenhos da Disney, mas nenhum deles é jogo. Por isso, peço que procure mostrar um jogo do site e Elias assim o faz, mas demonstrando alguma dificuldade porque não lembrava de um jogo na Internet naquele momento. Disse que joga com um CD que não trouxe, e também nos jogos do Portal UOL. Pergunto a Elias se gosta de brincar de outra coisa que não no computador, e ele responde que gosta de nadar porque tem piscina onde mora

2 – Enquanto isso, Ana Maria toma o comando do mouse e escolhe o site www.flipperama.ig.com.br porque costuma jogar nele. Elias é chamado pela professora e assim deixa que Ana Maria e Jenifer joguem um pouco, mas logo ao retornar Elias faz sugestões às amigas e chega a tomar o mouse para mostrar o que fazer. E assim ficaram os três comentando o que ocorria no jogo, mostrando com o dedo e passando o mouse para o outro fazer as escolhas, e rindo muito com o resultado.

3 – Escolhem um outro jogo, o conhecido “come-come”, que faz com que os três fiquem torcendo para aquele que manipula o mouse, reagindo com energia: “Ah! Morreu”. Pergunto à Ana Maria se costuma brincar com este site em casa (fala 3). Indago ainda se brinca de outra coisa além de computador, e ela responde que gosta de brincar de pular corda e amarelinha com uma amiga (fala 4).

4 – Mudam de jogo novamente, desta vez escolhendo site da Barbie. O jogo escolhido pelas meninas constava em maquilar o rosto da boneca que aparece na tela usando os recursos disponíveis como sombras, rouge, baton, lápis, tiaras para o cabelo, cor e cortes de cabelo. Jenifer sugeriu montar figuras para “esculachar” com a Barbie, e aí se sucederam resultados que levavam todos a rirem, sobretudo Jenifer com longas gargalhadas. Logo Elias se cansa do jogo e sugere trocar de site.

5 – Conforme Elias ou Ana Maria jogam, Jenifer fica torcendo com muita energia, fazendo comentários. Logo chega a vez dela e com alguns lances os três caem na gargalhada com o ocorrido no jogo. Resolvem voltar ao menu de jogos e levam um tempo escolhendo um novo jogo, até que fazem uma opção. Elias, no comando do jogo, vai comentando o que quer fazer e as amigas ficam na torcida, reagindo com muita expressão (verbal e corporal) conforme os lances eram dados (falas 5 e 6)

Falas:

1 – *“Gosto de nadar porque tem piscina onde moro”*

Elias

2 – *“Só quando vou para o escritório onde meu pai trabalha, porque lá tem acesso à Internet”*

Ana Maria

3 – *“Gosto de brincar de pula-corda e amarelinha com uma amiga”*

Ana Maria

4 – *“Calma, eu sei jogar; aprendi quando fui na casa do Danilo, Calma, tenho que usar a inteligência”*

Elias

5 – *“Ah, nossa, é um monstro (...) nossa, que encontro romântico que vai ter ali, hein?”*

Jenifer

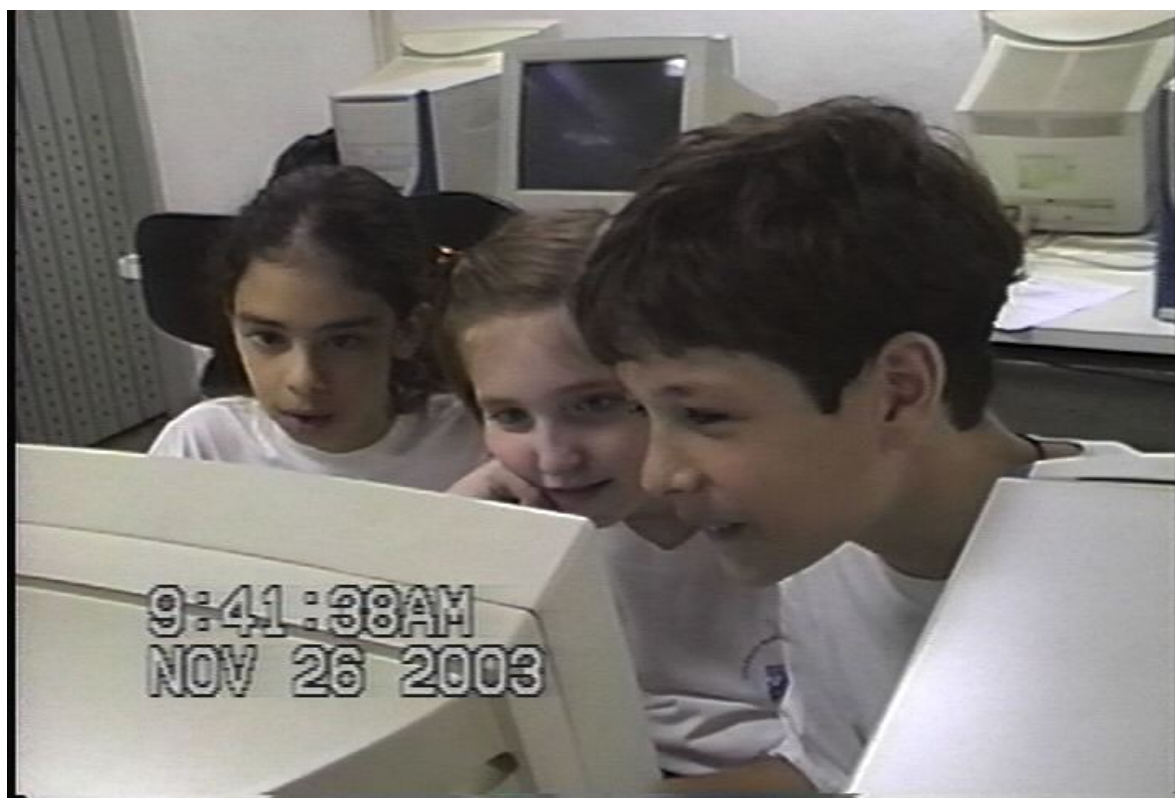


FOTO6: ANA MARIA, JENIFER E ELIAS

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 20

Encontro: **Vamos Jogar?**

Data: **03/12/2003**

Série: **3^a.**

Sujeito(s): **Geovani, Carina e Ana Carolina** Site/Jogo: www.miniclip.com.br,

Observação:

1 - Geovani começa digitando um endereço, e ficam esperando o site “baixar”. O jogo escolhido foi “Batalha naval” e Geovani diz gostar dele porque às vezes joga com o pai. Diz também que usa o computador para enviar e-mail e conversar no ICQ. Depois de 15 minutos de jogo, é a vez da Carina escolher um jogo. Os três ficam em silêncio a maior parte do tempo, interrompido às vezes por alguma exclamação. Ana Carolina diz que alguns jogos ela aprendeu a jogar com a irmã mais velha, mas aprende sozinha jogando na maioria das vezes. Carina também diz jogar sozinha quase sempre.

2 - Carolina escolhe o endereço www.miniclip.com.br, mas como demora para “baixar” resolve entrar no “Blog” dela, feito por ela mesma. Pergunto o que é um “Blog” e Carolina explica que é como um diário em que você pode incluir textos, imagens e sons, ainda pode receber isto de outras pessoas a quem ela envia o “Blog”. Nele pude perceber algumas perguntas e respostas como um dicionário, e perguntei a respeito. Carolina responde que foram elaboradas por ela mesma. Os amigos ficam curiosos em ver o que tem no “Blog” da Carolina. Param em algum ponto para ler o conteúdo. Carina também quer mostrar o seu “Blog” digitando seu endereço.

3 - Pergunto sobre outras brincadeiras que gostam e costumam brincar. Geovani diz que joga bola com os amigos do condomínio. Carolina diz que gosta de nadar, correr e de brincar com a boneca Colly e Carina diz que gosta mesmo é de brincar na Internet.

Falas:

1 – *“Eu gosto de batalha naval. Eu jogo com o meu pai, às vezes, porque é legal”*

Geovani

2 – *“Alguns jogos eu aprendi com a minha irmã mais velha, mas aprendo sozinha jogando na maioria das vezes”*

Ana Carolina

3 – *“Eu jogo mais o jogo de CD. Gosto mais do The Sings”*

Ana Carolina

4 – *“Eu aprendi sozinha”*

Carina

5 – *“É como um diário que você pode incluir textos, imagens e sons, e pode receber isto por e-mail de outras pessoas”*

Ana Carolina

6 – *“Jogo bola com os meus amigos do condomínio”*
Geovani

7 – *“Gosto de nadar, correr e de brincar com a boneca Colly, e de handboy”*
Ana Maria

8 – *“Gosto é de brincar na Internet”*
Carina

Ficha de observação dos encontros gravados

FICHA 21

Encontro: **Vamos Jogar?**
Sujeito(s): **Natalie e Julio
Jane e Matie**

Data: **03/12/2003** Série: **3^a.**
Site/Jogo: **Yu-Gi-Oh! /www.barbie.com.br**

Observação:

Julio trouxe um jogo em CD, e logo o instala no computador. O CD traz o personagem tigre de um famoso sucrilhos, e o jogo se constitui em comandar o personagem para executar manobras num jet-ski fazendo uso do teclado. Conforme Julio joga, vai explicando para a Natalie como consegue os pontos, então pergunto qual é a brincadeira que mais gostam e se segue um bom tempo sem obter a resposta, até que Julio diz gostar do jogo de cartas chamado Yu-Gi-Oh!, e que todos os amigos jogam porque tem monstros na carta e tem que matar "o outro". Ainda citam os jogos do Harry Porter, dizendo que assistiram ao filme e que acharam muito legal.

Num outro computador, Jane e Matie brincam no site da Barbie e me aproximo para saber se elas também brincam de outras coisas (fala 3).

Falas:

1 – *"Às vezes eu chamo meus amigos pra brincar em casa"*

Júlio

2 – *"Yio-Gi-Oh! É um jogo de carta, quase todo mundo tem. É uma febre de Yio-Gio-Oh!. É assim, de colocar um monstro para matar outro".*

Jane

3 – *"De correr do Elias, de bater no Elias, de chamar o Elias de banana..."(e riem muito), "de boneca, de pega-pega na escola, ver Tv"*

Jane

4 - *"É da Barbie que eu mais gosto porque eu entro no computador quase todo dia pra jogar paciência"*

Matie



FOTO 7: MATIE E JANE

4.2 OS JOGOS DIGITAIS E SEUS SEGREDOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE JOGOS ON-LINE PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS

“A violência virtual é uma violência abstrata que remove a brutalidade das conseqüências da vida real. Algumas crianças imitam as ações dos personagens interativos, ainda que entendam bem a fantasia dos jogos e vídeos”.

Sirley Steinberg e Joe L. Kincheloe¹⁵¹

No universo infantil das grandes metrópoles, num mundo globalizado também no que diz respeito aos produtos digitais destinados ao lazer, há muito vêm ocorrendo drásticas alterações no modo lúdico de ser das crianças nas sociedades pós-industriais.

Não desconsiderando questões a propósito das diferenças de classe econômica e social, do poder de compra pelas famílias de produtos digitais e seus suportes (computador, linha telefônica, Internet etc), é importante contextualizar a brincadeira digital não só no que diz respeito ao conteúdo de seu produto, o jogo, como também é necessário entender a teia de relações que dele se faz com outras situações lúdicas vivenciadas pela criança, levando-nos a perceber o papel que tais jogos desempenham no processo de desenvolvimento global da criança na contemporaneidade.

Com o objetivo de fazer uma leitura mais ampla e profunda do que são os jogos digitais no cotidiano de nossas crianças, este estudo partirá do perfil da amostra selecionada, da análise de conteúdo dos jogos preferidos pelas crianças, e da análise da significação atribuída por elas aos jogos, e, apoiado em literatura especializada, procurará compreender a situação do lúdico digital, seu contexto social e seu papel para a criança, permitindo a contribuição para entender melhor o cotidiano lú-

¹⁵¹ STEINBERG, S. R. e KINCHELOE, J. L. *Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna*. IN: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (org.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 41.

dico infantil contemporâneo. Este estudo promoverá também uma reflexão propositiva quanto às inserções da mídia digital em situação de ensino formal.

Estamos neste momento com a tarefa de decifrar os jogos. Não bastavam os livros, as revistas, as músicas sempre diferentes, e tantos outros meios de se ter algo que sirva para o prazer lúdico, e hoje se tem também uma variedade de jogos digitais, superando o domínio, que até então dos videogames. E eis a primeira situação: a do capitalismo sobre os sujeitos, e neste caso, crianças, para as quais se promovem produtos destinados ao seu lazer. O que elas compram? O que se tem com a compra? Bem, buscando a compreensão do lúdico digital, deixemos de lado os aspectos econômicos que movem riquezas nos sistemas capitalistas contemporâneos, mas sem ignorá-los, vamos entender melhor o que é o jogo em si, e o que ele representa para as crianças.

Antes, porém, algumas considerações ainda se fazem necessárias para se compreender melhor o que observamos no cotidiano infantil nas grandes cidades, e nos últimos anos em qualquer lugar, visto que estamos tratando de um contexto digital, em que todos estão interconectados pela Internet, tratando dos mais diferentes interesses, e permitindo o contato virtual entre pessoas de qualquer idade e locais bem distantes e diferentes, ou não.

De repente se nota o orgulho de um dos sujeitos da amostra, de 10 anos, ao mostrar o seu *blog pessoal* para os colegas da classe, no último dia em que fizemos nosso encontro do “Dia do Jogo”, tendo inclusive a participação de algumas colegas mais próximas com registros em seu *blog*, pois que como num Diário Digital, o *Blog* pode receber registros de outras pessoas que, assim, interagem com a proprietária do Diário. Lá também havia poesias, músicas, *links* para acessar endereços na internet escolhidos por eles. Enfim, todo o mundo digital e seus serviços-produtos sendo utilizados pelas crianças, e nisto já há muita novidade, mas utilizados como e para quê é que deve ser o foco de nossa preocupação.

Por isso, pela crescente presença dos produtos e serviços digitais na cultura infantil, é necessário compreender os mecanismos sociais e individuais que estão presentes no fazer lúdico das crianças. Para tanto, vamos então em busca da com-

preensão sobre o jogo digital de forma genérica, por meio de algumas categorias de classificação dos jogos para as crianças, estruturadas a partir de outros estudos acadêmicos, e então partir para a observação sobre a utilização dos jogos pelas crianças. Depois de tratarmos dos jogos propriamente dito, vamos aos sujeitos, às crianças e suas resignificações.

A respeito dos conteúdos de jogos digitais mais preferidos, estudos como o de Eugene F. Proenzo Jr, *Vídeo Kids: making sense of Nintendo*. Cambridge: Harvard University Press, em 1991, citado por Proenzo Júnior, indicaram que

“os jogos são textos sociais que podem ser lidos e decifrados usando técnicas de análise-conteúdo, examinei os 47 videogames mais populares nos Estados Unidos produzidos pela Nintendo Entertainment System. Dos dez jogos mais populares, que incluem títulos como Bad Dudes, Robô-Cop, Doublé Dragon e Doublé Dragon II, todos têm violência e luta como seu tema principal”¹⁵².

E não poderia ser diferente, pois que uma das funções dos jogos no desenvolvimento da criança é, segundo Aberastury, simbolizar *“o manejo de suas forças nesta luta de adaptação e conquista do mundo”¹⁵³.*

Retomando algumas das características do suporte multimidiático apresentadas no capítulo 2, podemos de início destacar a **forma interativa do jogo**, com a participação do usuário nas ações e atividades proporcionadas pelo jogo digital. A capacidade de simular cenários cada vez mais realistas torna esta tecnologia altamente atrativa, e isto é o que impressiona a todos, pois efeitos especiais tornam a violência aparentemente mais próxima. Entretanto, mesmo assim, levemos em consideração a afirmação de Shirley Steinberg de que *“violência virtual é uma violência abstrata que remove a brutalidade das conseqüências da vida real. Algumas crianças imitam as ações dos personagens interativos, ainda que entendam bem a fantasia dos jogos e vídeos”¹⁵⁴.*

¹⁵² PROENZO JR, E. F. *Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças*. In: STEINBERG, S. R. e KINCHELOE, J. L. (org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 166.

¹⁵³ ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992, p.70.

¹⁵⁴ STEINBERG, S. R. e KINCHELOE, J. L.. *Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna*. In STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (org.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 41.

Porém, e ainda considerando os conteúdos dos jogos preferidos pelas crianças, nos novos jogos o potencial de participação na violência é muito maior; por outro lado, os softwares têm universos altamente estruturados e programados, para os quais a regra deve ser seguida ou o jogador perde. Esta aparente contradição explícita dois aspectos importantes a serem considerados sobre os jogos digitais: a forma e o conteúdo. Na forma, podemos observar o quanto o jogo com os recursos digitais propicia a **simulação da ação** do usuário, e cada vez mais realisticamente, utilizando-se de recursos como sons e movimentos; e no conteúdo o quanto é exigido do jogador para interagir com o jogo e o quanto de espaço o usuário tem para intervir no jogo. Seguindo estes dois aspectos, podemos então abordar os jogos preferidos pelas crianças da amostra em busca de uma categorização dos mesmos.

Quanto aos estudos sobre o conteúdo dos jogos digitais preferidos pelas crianças, algumas categorizações possíveis, e já apresentadas no capítulo 2, são as que Maria Virgínia Moraes de Arana¹⁵⁵ propôs:

- **Tipos de jogos eletrônicos: narrativos, de azar, de organização espacial;**
- **Gêneros: epopéia, os contos de fada, as fábulas;**
- **Fortes elementos: suspense, terror e ficção científica;**
- **Tipos de jogos: esportivos, de lutas marciais e de guerra, jogos de azar, e de organização espacial e estratégica.**

Entretanto, neste estudo, a categorização que será levada em consideração constitui-se de quatro elementos: **o conteúdo** do jogo; **o grau de interatividade** que o jogo propicia ao usuário; a **ambientação (simulação)** que o jogo oferece; e **habilidades exigidas e desenvolvidas pelo jogo**.

Esta opção de categorias acima apresentadas deve-se a dois fatores:

1- Elas permitem a observação e análise de aspectos sobre a interação da criança com o jogo digital que permitem responder a algumas das perguntas desta pesquisa;

¹⁵⁵ ARANA, M. V. M. *As reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura – um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 1996, p.96.

2- Elas se constituem em elementos fundamentais do meio e da linguagem da hipermídia.

A propósito do item 1, estas categorias de análise do conteúdo dos jogos poderão ser relacionadas às categorias das falas dos sujeitos-criança, embora o objetivo desta pesquisa não seja o de fazê-lo criteriosamente, mas sim de estabelecer algumas relações após a sistematização dos dados colhidos.

O item 2 exige, aqui, uma melhor compreensão. Dando seqüência ao que já se disse sobre as características do meio e da linguagem digital e que, aqui, contextualizamos como cibercultura, é importante avançar nesta reflexão a fim de entender melhor o que são e o que representam os elementos escolhidos para a categorização dos conteúdos dos sites e jogos digitais observados.

Com o foco de análise científica voltada para o objeto jogo digital, mas sem perder a visão sobre a razão de sua existência, ou seja, a criança, a usuária, vamos recorrer aos estudos de Vicente Gosciola, que recentemente publicou seu livro intitulado *Roteiro para as novas mídias: Do game à Tv Interativa* como resultado do seu Doutorado na PUC/SP.

Com o trabalho apresentado por Vicente Gosciola, podemos aprofundar nossa compreensão sobre as características específicas deste meio e desta linguagem, e que constituem alguns dos elementos fundamentais para a análise dos jogos digitais on-line.

Seguindo este autor, os sites e os jogos digitais constituem-se em exemplos de produtos da hipermídia, ou seja, “a hipermídia é vista como um meio, uma linguagem e um produto audiovisual, o que significa que a concepção da matriz da hipermídia é o audiovisual e não o hipertexto, apesar de desenvolver a lógica criada nesse meio”¹⁵⁶.

¹⁵⁶ GOSCIOLA, V. *Roteiro para as novas mídias. Do game à Tv Interativa*. São Paulo: Senac. 2003, p.20.

Como se vê, Vicente Gosciola presta-se ao trabalho de definir as diferenças que caracterizam termos aparentemente tão sinônimos, mas que não o são. Termos como mídia, hipermídia, hipertexto, multimídia, dentre outros, são definidos pelo autor, considerando em muitos casos o que outros pesquisadores pensam sobre a cibercultura. Tal empreitada justifica sua conclusão: a hipermídia é um novo paradigma da comunicação.

Esta conclusão se deve a algumas das características particulares da tecnologia digital on-line, já que algumas outras características são próprias de outros produtos digitais como a multimídia e o próprio hipertexto. Porém, Vicente Gosciola destaca algumas das particularidades que indicam a hipermídia como paradigma nos tempos de Internet.

A primeira característica da hipermídia é o fato dela ser a somatória de meios estendidos, ampliados, ou seja, que podem ser replicados. Melhor explicando, *“é quando conteúdo de hipertexto é ampliado com som digitalizado, animação, vídeo, realidade virtual, bancos de dados”*¹⁵⁷.

A segunda característica que pode ser destacada é o fato da hipermídia ser um conjunto de meios que permite acesso simultâneo, e por trajetórias diferentes conforme as escolhas dos usuário, a textos, sons, imagens, etc. E o percurso pela trajetória é não-linear, por isso, a estrutura de links torna-se elemento fundamental para visualizar como o site, ou o jogo, estão colaborando para a interatividade que se dá entre o usuário e o jogo digital on-line, como foi o caso dos encontros promovidos.

Uma vez apresentadas algumas das características da hipermídia. Vicente Gosciola nos indica os elementos específicos da hipermídia. Estes elementos nos servirão para indicar as categorias de descrição e análise dos *sites* e dos jogos indicados como preferidos pelos sujeitos-criança.

¹⁵⁷ GOSCIOLA, V. *Roteiro para as novas mídias. Do game à Tv interativa*. São Paulo: Senac. 2003, p. 33.

Como elementos da hipermídia, temos¹⁵⁸ :

1 – **Link**: mecanismo que promove a inter-relação entre os conteúdos – e entre usuário e conteúdos – em um ambiente hipermidiático, ou seja, a ligação ou o elo entre os conteúdos, identificados por *link*;

2 – **Conteúdo**: o mecanismo do link nos leva a um determinado conteúdo, isto é, texto, documento, informação, node, page, nó, nodo, nódulo, lexia (a menor quantidade de informação);

3 – **Interatividade**: “um recurso de troca ou de comunicação de conhecimento, de idéia, de expressão artística, de sentimento. Segundo Anne-Marie Duguet, a interatividade promove no espectador uma mobilização, um desejo de interferir, de se relacionar com a obra e com os seus personagens”¹⁵⁹;

4 – **Interface**: a forma como se apresentam visual e sonoramente os elementos que se constituem em links que, por sua vez, permitem ao usuário interagir com o ambiente virtual. Quanto mais audiovisual for a linguagem utilizada pela tecnologia aplicada à comunicação humana, mais a interface será frutífera;

5 – **Não-linearidade**: mais do que permitir ao usuário percorrer vários trajetos diferentes pela rede de links que o site ou o jogo digital oferece, é a possibilidade do leitor/usuário escolher o caminho narrativo que antes era exclusividade dos autores.

Destes elementos brevemente apresentados acima, podemos, então estruturar o Roteiro de análise dos conteúdos dos sites e jogos preferidos dos sujeitos-criança.

Apresentamos a seguir os elementos a serem analisados para cada site e seus jogos disponíveis gratuitamente. Serão categorias para a compreensão sobre algumas características dos produtos hipermidiáticos aqui estudados, como também sobre a interação das crianças com os mesmos.

Conteúdo

Por conteúdo entenda-se aquilo que o jogo disponibiliza ao usuário, e a sua análise levará em conta não só alguns aspectos visuais e sonoros, como também

¹⁵⁸ Todas as definições dos elementos são indicadas por Vicente Gosciola.

¹⁵⁹ GOSCIOLA, Vicente. *Roteiro para as novas mídias. Do game à Tv interativa*. São Paulo: Senac. 2003, p.91.

alguns referentes à participação do usuário através de interações com comandos, lances, escolhas, através dos *links*. Com esta caracterização, pretende-se predicar os produtos em estudo descrevendo a narrativa do que o jogo oferece às crianças.

Grau de interatividade

Aqui se pretende avaliar o grau de interatividade que o jogo proporciona ao usuário graças à utilização de recursos da tecnologia digital e à distância (Internet), e também a interação promovida entre os jogadores tendo o jogo como instrumento da mediação cultural.

No primeiro caso, importa fazer uma breve descrição dos possíveis caminhos que o usuário tem ao interagir com o site e os jogos. Isto, certamente, como visto acima, complementa a descrição do item anterior, sobre o conteúdo.

Ambientação (simulação)

Por se tratar de uma tecnologia que permite a construção de ambientes virtuais, neste item foi feita uma descrição do cenário visual e sonoro, dos recursos da multimídia que permitem a simulação de diferentes ambientes, participantes da narrativa de cada jogo.

Habilidades exigidas e desenvolvidas

O jogo exige inúmeras habilidades assim como promove o desenvolvimento delas. Com o suporte digital, a tecnologia e o software utilizados ampliam a dimensão de conhecimentos e habilidades do usuário, pois que além de conhecer informática, exige a identificação e manuseio de instrumentos do equipamento (hardware) e do ambiente virtual (software). Estes elementos do site e dos jogos foram objeto de observação e descrição neste item.

Os jogos a serem conhecidos são os que foram identificados nas preferências das crianças da amostra durante a atividade “**Vamos Jogar?**”, e que, de acordo com os critérios estabelecidos, devem ser acessados gratuitamente pela Internet e não exigem que se faça o *download* do software para jogar.

TABELA V		
SUJEITOS-CRIANÇA E OS SITES CITADOS		
(22 sujeitos-criança, 5 sites)		
SUJEITOS	JOGOS	CARACTERIZAÇÃO
Juliana e Tauana	www.barbie.com.br	site
Isidoro e Lucas	www.cartoonnetwork 'Operação Iniciar'	Jogo em site
Danilo e Pedro Roberto	www.cartoonnetwork.com	Site
Elias, Ana Maria e Jenifer	www.disney.com.br www.fliperama.ig.com.br	Sites
Geovani, Carina e Ana Carolina	www.miniclip.com.br ,	Site
Natali e Julio /Jane e Matie	Yu-Gi-Oh! ¹⁶⁰	Site
Daniel, André e Lucas	www.fliperama.com.br .	Site

¹⁶⁰ O jogo Yu-Gi-Oh! não será objeto de análise neste trabalho em razão dos critérios estabelecidos. No caso, este jogo não é de acesso livre e gratuito.

4.2.1 www.barbie.com.br

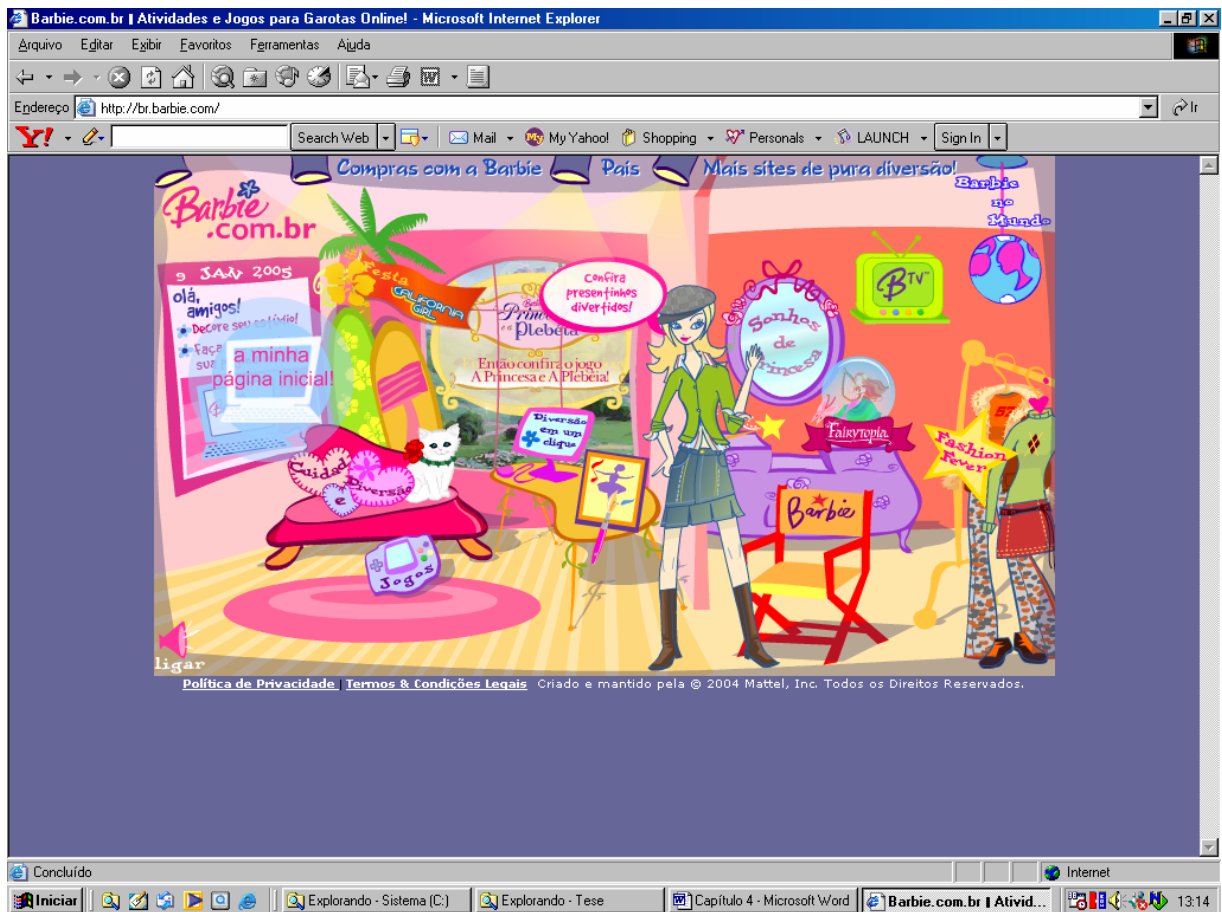


FIG. 1 Home page do site da Barbie

Conteúdo

O site é mais um produto da linha Barbie, boneca que encanta o mercado desde 1966, e representa a feminilidade através de um modelo, de uma referência tipicamente norte-americana. Como podemos notar no texto *A mimada que tem tudo*, de Shirley R. Steinberg, Barbie

“nos prova que se tentarmos com afinco podemos ter qualquer coisa e todas as coisas . A Barbie sempre prospera. Ela pode ser o que quiser – ela influencia gerações de crianças e adultos e é uma eterna lembrança de tudo o que é bom, saudável e cor-de-rosa nas nossas vidas. Barbie é uma verdadeira americana. Ela sustenta os valores da família que o nosso país mais preza. Ela é estritamente heterossexual, auto-suficiente, filan-

*trópica e moralista. Ela também está pronta para conduzir 'outra' pessoa a sua vida, não importa de que cor ou etnia*¹⁶¹.

Em todo *site* o que se vê são ambientes ou situações em que a personagem principal é a Barbie, e o usuário é convidado a brincar em todos os links. Estes jogos são, na sua maioria, em torno da Barbie sendo arrumada, embelezada pela criança para aparecer em cenários bucólicos, como no caso dos contos existentes na opção *Vestindo a princesa*.

No *site* principal (home), Barbie aparece sentada na poltrona de sua sala, tendo um móvel ao lado e sobre ele um vaso e um porta-retrato, e acima deles, fixados na parede, um quadro de arte e uma folha presa. Ao lado do móvel, do outro lado da poltrona, um grande espelho e, encostado nele, um manequim bem grande. No centro da sala e no chão encontra-se um comando de videogame, e outros objetos surgem no cenário conforme o movimento no mouse, e em todos estes objetos do cenário aparecem as janelas identificando as opções para brincar: *Barbie adora arte, Calendário Barbie, Clube da Kelly, Jogos, Moda divertida, Barbie lindos sonhos, Cuidados e diversão*, e finalmente, sobre o desenho da Barbie sentada aparece um convite especial: “*venha brincar e se divertir vestindo a princesa*”.

No *site* da Barbie, apesar de o cenário mudar conforme a escolha é feita pela criança, uma barra na horizontal permanece no alto da tela, com 3 opções de atividades: *Catálogo, Pais, Sites das Irmãs*. No primeiro, a relação com a comercialização de bonecas da Barbie e todo um conjunto de produtos é explícita com a oferta de brinquedos, reais e virtuais como os jogos em CD-Rom. No link *Pais*, há fotos de famílias e um pequeno texto com o depoimento de mães sobre as lembranças que têm de quando brincavam com a boneca Barbie. Ali os pais podem também esclarecer dúvidas sobre a política de privacidade do site. Há ainda os links *Sites das Irmãs*, onde há vários produtos como mais catálogos de faces, e o *Clube da Kelly* que oferece mais jogos.

¹⁶¹ STEINBERG, S. *A mimada que tem tudo*. In STEINBERG, S. & Kincheloe, J. *Cultura infantil – a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 328.

Voltando às opções da home, e escolhendo *Vestindo a princesa*, a criança se insere num baile em que Barbie vai estar, e ela precisa ser vestida, porém isto ocorre no contexto da narrativa de contos oferecidos para a escolha da criança: *Barbie com a Rapunzel*, *Barbie no Lago dos Cisnes*, *Barbie no Quebra Nozes*. E cada conto está representado por um livro com uma linda capa e alguns elementos (sons e imagens) em movimento ao se passar o mouse sobre eles. Escolhendo algum destes contos, a criança vê o livro se abrindo, e a primeira página se transforma num novo cenário logo aparecendo uma carta com orientações sobre como jogar.

Em cada opção feita pela criança, surge um cenário nada bidimensional, onde a Barbie aparece vestida e integrando o cenário correspondente ao conto escolhido, e o jogo se constitui, nos três contos, em escolher alguns acessórios dentre os dispostos no cenário para completar o embelezamento da Barbie para, então, clicando no botão 'próximo', aparecer o cenário com um lindo príncipe segurando flores para Barbie, que estará vestida conforme a criança fez.

Como opção *Jogos*, existem dois jogos: *Quebra-Cabeça* e *Caça ao sapato*. No primeiro caso, aparece um quadro com imagem em marca d'água, e ao lado as peças soltas para serem encaixadas no quadro de modo a coincidir a peça com a parte da imagem. No nível 3 de dificuldade (o maior), aparece um tabuleiro branco e muitas peças espalhadas para o usuário montar uma cena desconhecida.

No jogo *Caça ao sapato*, a personagem é Skipper e o convite é para a criança ajudá-la a encontrar os 5 pares de sapatos perdidos no seu quarto, cenário que aparece mantendo o recurso de movimentar alguns objetos como abrir gaveta, levantar travesseiro, o gato, o telefone, e outros, para ver se encontra os sapatos. Conforme aparecem sapatos do mesmo par em lugares diferentes, é preciso clicar nos dois em seqüência para que ambos apareçam no armário aberto, onde eles devem ficar. No nível máximo de dificuldade do jogo, aumenta a quantidade de sapatos espalhados pelo quarto, e surge a necessidade do usuário clicar em dois botões virtuais, que surgem no lado direito inferior da tela, para movimentar o cenário para a direita ou para a esquerda e criando a sensação de estar andando pelo quarto à procura dos sapatos.

Na opção *Barbie adora arte*, surgem 3 tipos de atividades: *Pinte com a Kelly*, *Fotos da Barbie*, e *Crie sua própria estória*. Na primeira opção, surgem 3 folhas com desenhos sobre uma mesa e uma mão pequena, como se fosse a da própria criança, movimentado-se através do mouse de modo a optar por um dos desenhos. Isto feito, esta folha aparece em primeiro plano e ao lado canetas coloridas para que sejam pegas pela mesma mãozinha conforme a criança escolhe a caneta clicando sobre ela e, em seguida, clica no local onde quer colorir, e todo o espaço interno da parte do desenho em que foi clicado fica colorido na cor escolhida e com um movimento da mãozinha semelhante ao de pintar. Surge um elemento interessante que é um gatinho no lado direito superior da tela que mia às vezes, e até coloca a pata sobre a folhinha, como que querendo pintar também e deixar sua marca.

Em *Fotos da Barbie*, aparecem um quadro em branco e uma série de opções ao lado para a criança montar seu bilhete, contando com imagens da Barbie, frases já montadas, desenhos, decorações para a criação de bilhetes que depois podem ser impressos ou ainda enviados por e-mail. Em *Crie sua própria estória*, um quadro branco aparece tendo ao lado pequenos quadros que abaixam na tela presos a um cano. Neles aparecem opções de personagens, cenários e sentimentos do personagem para que, em seguida, apareça a seqüência de cenas que trazem uma narrativa estruturada conforme as opções feitas pela criança.

Grau de interatividade

No *site* principal (home), a interação ocorre através do movimento no mouse executado pela criança, motivada pelo cenário composto de muitos objetos virtuais que aparecerem com pequenas janelas identificando as opções. Cada uma delas tem um som específico quando o mouse passa sobre, e ainda outra aplicação dos recursos da tecnologia digital são utilizadas para o encantamento e envolvimento do usuário como as estrelas e flores que aparecem quando o mouse passa sobre alguns objetos virtuais. Fora isto, a interação ocorre mesmo com a criança escolhendo uma das atividades clicando sobre o desenho.

Nos *sites* de jogos, a interatividade acontece sempre com o clicar no mouse pelo usuário para a escolha e movimentação de peças sobre o tabuleiro, no caso do *Quebra-Cabeça*. No jogo *Caça ao sapato*, clicar sobre os objetos de um quarto e sobre os sapatos são as ações exigidas, porém aparece a condição de movimentação pelo cenário conforme o movimento do mouse feito pela criança, o que lhe dá a sensação de maior interação com o jogo.

Em *Fotos da Barbie* e *Crie sua própria história* a interatividade se dá através da escolha pelo usuário de alguns elementos para construir uma narrativa pré-estabelecida, porém dando a impressão ao usuário que ele tem poder de interferência. Aliás, a participação do usuário permite a personalização de produtos virtuais oferecidos pelo *site* da Barbie, colaborando para a sensação de identidade e o sentimento de realização.

Ambientação (simulação)

Os cenários são quase nada tridimensionais, pois que são sempre um fundo desenhado representando um lugar privado ou público, no qual se encontra Barbie, a personagem principal, ou uma de suas colegas.

Talvez as maiores novidades estejam no sentido de simular um movimento nas opções de pintura por causa da mãozinha que aparece pintando os desenhos, e também no cenário do jogo *Caça ao Sapato* onde se pode percorrer o interior de um quarto para encontrar os sapatos, movendo o cenário.

Habilidades exigidas e desenvolvidas

A habilidade física de todo o site exigida é a de clicar e mover o *mouse* pelo espaço virtual de suas páginas, seus jogos, seus produtos. Neste sentido, os jogos têm uma escala de dificuldades em forma de níveis que, em muitas vezes, consiste em diminuir o tamanho das peças do quebra-cabeça, ou explorar novos movimentos com o mouse/teclado para a cena se mover. Os objetos do *site* se movem facilmente assim que tocados, e quando carregados também o são facilmente 'transportados' de um lugar virtual para outro lugar virtual. Assim, nestes jogos do *site* da Barbie e talvez em todos, a principal habilidade desenvolvida é a de melhorar seu desempenho quanto ao mover ou clicar num objeto virtual em determinado tempo e espaço

para que resulte no melhor desempenho possível. Isto é natural ao **Jogos de Competição**, mas exige neste caso a habilidade de agir usando os periféricos do computador (*mouse* e teclado) para causar algo num espaço virtual que represente mais e mais instrumento para exercer seu poder ao ser vitorioso!! Ao vencer o computador, ou ter o melhor desempenho, está realizada a função do jogo.

Certamente que as habilidades exigidas pelo site estão muito mais no resultado das escolhas feitas pelas crianças às inúmeras alternativas disponibilizadas a elas para, conforme o desejo de cada uma, embelezar a boneca Barbie, ou escolher outra e conviver num mundo virtual, fantasioso como nos contos de fadas, e ‘realistas’ como nos ambientes representados: o interior de um quarto ou um parque de brinquedos. Naturalmente que aqui, como na origem do artefato, o objetivo é tornar a Boneca Barbie um alter-ego da criança.

As crianças adquirem habilidades para a exploração das riquezas que o meio digital viabiliza como *imprimir* o resultado alcançado pela criança para embelezar a boneca, escrever um bilhete, pintar, etc...; e ainda *enviar por e-mail* para seus colegas, um mural virtual, um blog pessoal.

4.2.2 www.cartoonnetwork.com.br



FIG. 2 Home page do site cartoonnetwork

Conteúdo

O site [cartoonnetwork.com.br](http://www.cartoonnetwork.com.br) é decorrente do que há na programação do canal cartoonnetwork na televisão paga, que mantém grande audiência entre crianças, jovens e adultos. O site traz a programação diária dos desenhos, e muitos deles estão presentes no site em forma de jogos.

O site oferece as opções *jogar*, *ver*, *votar* e *enviar*. Também apresenta alguns destaques como a *Turma da Mônica*, *Megas XLR*, *Tonami*, dentre outros. Sempre muito coloridos e com os traços originais de cada desenho conhecido na Tv, os cenários também são ricos no uso da perspectiva e na criação de personagens que se colocam de forma muito realista. É o caso do jogo indicado pelas crianças entrevistadas: *Operação I.N.I.C.I.A.R.*

O jogo *Operação INICIAR* é apresentado no site com a seguinte chamada: “*ajude a Kind -Turma do Bairro a completar 5 perigosas missões enquanto combatem seus piores inimigos*”. Nele, como cenário aparecem alguns níveis a serem percorridos pelo personagem principal, enfrentando os obstáculos como as escadas, pegar objetos pelo percurso, enfrentar ataques, até cumprir o desafio de juntar as lâmpadas no pedestal indicado no cenário. Os personagens são oriundos do desenho **KND – kids Next Door** transmitidos pelo Cartoonnetwork de segunda à sexta-feira, às 12h e 19h.

Há também a seção *Atividades* que oferece muitas possibilidades de interação do usuário como colorir figuras, montar rostos de personagens dos desenhos, quebra-cabeça, jogos de adivinhação, perguntas e respostas, dentre outros.

Grau de interatividade

O site do Cartoonnetwork traz as tradicionais formas de interação ao indicar em diversos lugares a opção *enviar página pela Internet* a coleguinhas que, desta forma, podem partilhar de jogadas, por exemplo, ou ainda a opção *imprimir*. Há também alguns concursos que oferecem algumas perguntas para que o usuário escolha as alternativas e envie as informações.

Na seção *Atividades*, a criança pode interagir com o site ao optar por colorir personagens de desenhos, montar quebra-cabeça, completar os desenhos, dentre outros.

A respeito dos jogos, as possibilidades de interação ocorrem na medida em que são exigidas habilidades no teclado, em algumas teclas especialmente destacadas para mover personagens e provocar ações como tiros, golpes, etc. E observando detidamente o jogo indicado: *Operação INICIAR*, encontramos um personagem bem caracterizado como um menino usando tênis e boné, que caminha por um percurso que tem 3 níveis diferentes e ultrapassar alguns obstáculos, podendo pular, saltar, subir e descer escadas, e pegar objetos, conforme o comando dado pela criança que joga. Todos estes movimentos exigem do usuário que saiba apertar no momento correto as teclas destacadas do teclado para cada tipo de movimento.

Ambientação (simulação)

O cenário do jogo *Operação INICIAR* proporciona grande realismo ao utilizar traços e cores que constroem uma sensação de volume e profundidade no ambiente, assim como os movimentos dos personagens em ação. Nele, mudam-se os cenários conforme o personagem principal é levado pelo jogador até o final do percurso de cada etapa. Todos os cenários contribuem para o interesse da criança em ultrapassar os obstáculos e chegar ao objetivo final.

Habilidades exigidas e desenvolvidas

Neste site há grande oferta de jogos que trazem cenários mais complexos e realistas, o que exige da criança maior atenção e interesse ao interagir com o jogo, pois que a sensação de maior realismo nos movimentos dos personagens em relação ao cenário e seus elementos se dá por meio de vários movimentos atingidos com a utilização das teclas (do teclado) que indicam a direção desejada (direita, esquerda, para cima, para baixo), e exigindo do usuário a combinação de algumas delas para conseguir movimentar o personagem para saltos, por exemplo.

Assim, além da atenção e concentração exigidas pelo jogo *Operação INICIAR*, também são exigidas habilidades da criança em utilizar as teclas destacadas para movimentar o personagem do jogo. E, naturalmente, são exigidas habilidades de raciocínio lógico e percepção do espaço e tempo para enfrentar os obstáculos e vencer o jogo graças à aplicação de comandos corretos.

4.2.3 www.disney.com.br

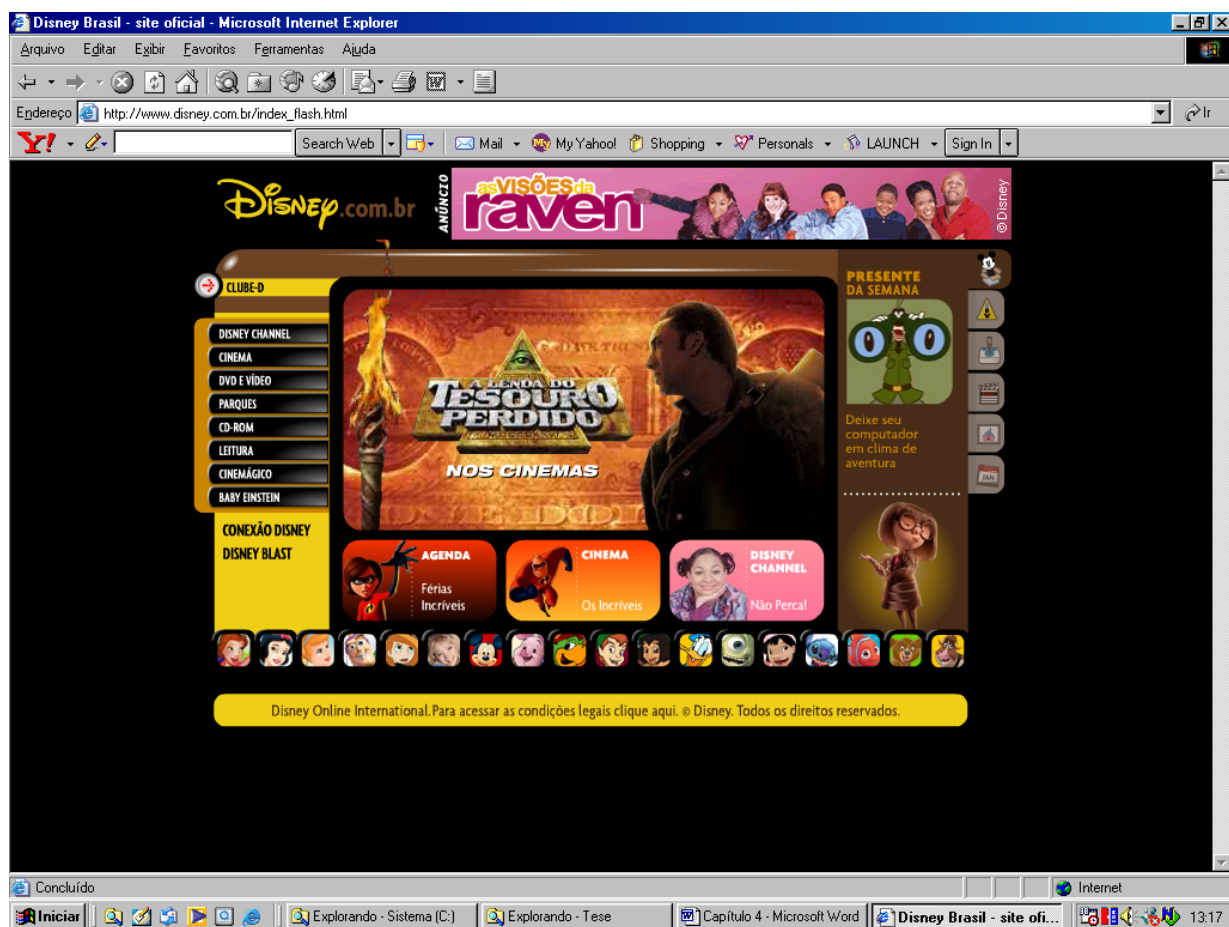


FIG. 3 Home page do site da Disney

Conteúdo

O site da Disney também reflete todo o conjunto de produtos culturais produzidos por esta indústria do entretenimento, oferecendo histórias e personagens muito conhecidas das crianças em outros suportes como o vídeo, o cinema, a Tv, o gibi, o álbum de figurinhas, enfim, uma diversidade de produtos consumidos há décadas pelas crianças do mundo todo. E não poderia deixar de ser citado o site da Disney como preferido pelas crianças da amostra.

Na home do site é oferecido um menu principal e mais alguns destaques e chamadas. No menu são oferecidos os seguintes links: *Clube-D*, *Disney Channel*, *Cinema*, *DVD e vídeo*, *Parques*, *CD-Rom*, *Leitura*, *Cinemágico*, *Barby Einstein*, *Conexão Disney*, *Disney Blast*. O principal destaque na Home é para o filme “*Mickey, Donald, Pateta em os três mosqueteiros*”; e as Chamadas são: *Cronologado: “Do-*

nald – venha dar uma espiada no site”, Lizzie Maguire : “Participe e concorra a um dia de popstar”, Disney Channel: “Vote e veja seu filme preferido”, Presente da Semana: “Enfeite seu computador com imagens do Os três Mosqueteiros”.

Numa rápida caracterização destes links acima citados, observamos que são na sua grande maioria links publicitários que levam a páginas com a divulgação e ofertas de produtos para serem comprados como gibis, CD-Rom, livros, vídeos, DVD, filmes, etc. E quando é solicitado, aparecem três pequenos textos com um resumo da estória, a imagem da capa do CD-Rom à venda, e a exigência técnica necessário para o computador. A mesma estrutura de apresentação ocorre com *Leitura*, organizada em *Fábulas, Clássicos, Já sei ler, Mistérios, Leituras, Primeiras Leituras*. Também para os links *HQ, Revistas, Livros, Atividades* (estas com oferta de cadernos de atividades impressos, vendidos em livrarias e bancas de jornal).

Outra característica é a divulgação das narrativas tradicionais ao lado de novas, que são releituras daquelas ou que trazem algo totalmente inédito como no caso do filme “*Antes que a vaca tussa*”.

Os jogos disponíveis são poucos, pois muitos deles são apenas a divulgação de jogos vendidos em bancas de jornal e livrarias. Um dos poucos jogos disponíveis gratuitamente é o que se tem acesso por meio do link *Cinemágico*, onde se divulga o espaço de cinema do Shopping Santa Cruz, exclusivo para o filme “*Antes que a Vaca Tussa*”, apresentando um resumo do filme e os jogos *Colorir, Jack da sorte, Corrida da Mina, Pequeno Coral Pedacinho do Céu*.

O mesmo acontece com a divulgação do filme “*Mickey, Donald, Pateta – os três mosqueteiros*” que traz alguns jogos: *Páginas de atividades, Pinte seu mosqueteiro, Salve a princesa Minnie, Lançamento de Mosqueteiro, Quiz oficial dos mosqueteiro* (com o anúncio “em breve”, ainda indisponível portanto).

Os jogos *Colorir* e *Pinte seu mosqueteiro* são constituídos por quatro cenas com personagens do filme para que o usuário escolha um e então possa colorir. Para isso, utiliza-se de uma aquarela que aparece no lado direito da tela e do mouse

para mover o pincel, e escolher as cores e os trechos do desenho a serem coloridos, podendo ainda enviar por e-mail e imprimir o resultado da pintura.

O jogo *Corrida da Mina* disponível no filme “*Antes que a vaca tussa*” é bem interessante porque apresenta um cenário quase tridimensional com o desenho de um trilho de trenzinho no interior de uma mina que parece abandonada. No interior do carrinho que desliza sobre os trilhos emitindo um som bem característico, encontram-se quatro personagens do filme. O desafio constitui-se em saber o momento correto de apertar a tecla de espaço para que o carrinho possa pular o suficiente e superar obstáculos que aparecem em seu percurso, como pedras e explosivos. O percurso é bem sinuoso e exige percepção de tempo e espaço para ‘pular’ no momento certo e com uma intensidade específica ao teclar, e de acordo com a velocidade e direção em que está o carrinho. Daria uma bela aula de física!

Conforme aparecem três estrelas posicionadas no percurso, o carrinho precisa passar sobre elas para ganhar muitos pontos e sobreviver até concluir o tempo de 1 minuto. Cada batida num obstáculo provoca a perda de pontos e uma explosão no carrinho. Alguns gritos aparecem de quando em quando conforme a dificuldade no percurso do carrinho. Ao final do tempo, a maior pontuação vai para o placar e fica o desafio de superação da marca na próxima partida.

Em *Pequeno Coral Pedacinho do Céu*, aparecem alguns personagens do filme “*Antes que a vaca Tussa*” (três vacas, uma galinha, um porco e um cavalo que aparece e desaparece na cena rapidamente). O jogo consiste em formar um coral de vozes conforme se clica sobre os personagens. A criança pode criar diferentes formatos na ordem dos sons e assim produzir uma harmonia no coral de bichos.

Na promoção do filme “*Os três mosqueteiros*”, *Salve a princesa Minnie* é o conhecido jogo do come-come onde o jogador move o personagem Mickey no labirinto que aparece na tela, colhendo chaves e cartões pelo percurso como tarefa, e sempre fugindo dos monstros comedores, neste caso com a personagem do Bafo. Cumprida a tarefa, Minnie é liberta da gaiola que está no centro do tabuleiro. Em *Lançamento de Mosqueteiro*, um jogo inédito que apresenta o desafio aos três mosqueteiros (Pateta, Donald e Mickey) de alcançar o castelo e libertar Minnie da prisão.

Para tanto, o método se apresenta bem esdrúxulo: cada personagem aparece por vez dependurado nos galhos de um árvore e logo abaixo uma vaca pastando. Conforme o jogador clica sobre a personagem, ela despenca e o jogador precisa clicar na vaca no momento certo para que ela dê um coice na personagem que cai e, conforme o 'ângulo' do coice dado, fazê-lo atingir a marca de 1.000 metros e, assim, chegar no castelo e salvar Minnie. O interessante é ver as feições dos bonecos quando do coice, lançamento e queda, quando então aparece na tela um sarrafo com a marca atingida e o link reiniciar. No lado esquerdo da tela aparecem os três personagens do filme, e abaixo de cada um aparecem as pontuações atingidas respectivamente.

Os personagens de desenhos que aparecem na home do site Disney levam à publicidade de produtos como DVD, vídeo de filmes com estórias em torno de cada personagem escolhido. Em alguns aparece a atividade de colorir o personagem central da estória, que aparece em branco, só com os contornos, inserido numa cena correspondente à narrativa da estória. A criança pode colorir, imprimir, enviar, salvar, por como papel de parede, etc.

Grau de interatividade

Por todo *site* da Disney são oferecidas algumas formas de interação e em grau diferente também. É muito freqüente a possibilidade de pintar algum personagem ou cena de alguma estória, imprimir, salvar ou até enviar por e-mail, precisando para isso alguns clicks e, no último caso, dominar o processo de envio da mensagem pela Internet.

Outra forte característica no site é a publicidade de estórias da Disney em produtos de todos os suportes tecnológicos. Desde o tradicional gibi e os cadernos de atividades, também muitas de colorir, e algumas atividades como riscar com o lápis o percurso a ser percorrido no labirinto para chegar ao ponto indicado.

De certa maneira, envolvidos nestes discursos publicitários da rede de produtos da Disney, os jogos digitais também aparecem como tal, oferecidos em *CD-ROM*. Alguns jogos são disponibilizados aos internautas. Para os munidos de Joys-

tick, são oferecidos alguns jogos. Já para os que só têm o teclado, são oferecidos jogos relacionados, sobretudo a estória e os personagens de um filme recém lançados. São os casos dos filmes “*Antes que a vaca tussa*” e “*Os três Mosqueteiros*”.

Observando mais profundamente estes jogos disponíveis para quem tem apenas o teclado, situação ocorrida durante “**O Dia do Jogo**” promovido entre os sujeitos da amostra, notamos que existem jogos tradicionais com elementos da estória dos filmes promovidos, como personagens, cenários, e também alguns jogos inéditos como no caso do jogo *Corrida na Mina* do filme “*Antes que a vaca tussa*”, e os inusitados como o jogo *Lançamento de mosqueteiro*. Nestes jogos a criança interage através do clicar em algumas teclas ou no mouse de forma a atingir cada vez mais o momento e a intensidade corretos de interferir no jogo por meio de comandos e conquistar o desafio apresentado.

Outra forma de interação possível para a criança é se registrar no *clube-D* e assim receber newsletter freqüentemente com as novidades do site e da Disney. Com isto também participar de promoções especiais e exclusividade de acesso a algumas atividades no site.

Ambientação (simulação)

O *site* é rico em cores assim como toda a linha de entretenimento Disney. Usando de recursos visuais para criar ambientes tridimensionais, alguns cenários e jogos se destacam como o percurso do carrinho dentro da mina em *Corrida na Mina*, com recursos de som e imagem especiais quando das explosões no caso de colisões com obstáculos do caminho. Ou o cenário mais simples do jogo *Lançamento de mosqueteiro* que faz a narrativa mais forte: o jogador ativa a vaca para dar o coice na personagem a fim de lançá-la o mais longe possível até atingir a marca indicada.

Outro destaque está no jogo *Pequeno Coral Pedacinho do Céu*, promovendo o filme “*Antes que a vaca tussa*”, em que o coral é resultado da escolha na ordem dos sons pela criança ao clicar com o mouse sobre os personagens da cena. Estes fazem pequenos movimentos em algumas de suas partes (bocas, olhos, orelhas etc)

para dar a impressão de movimento, e emitem um mesmo tipo de som e harmonia, de forma que a interação se dá com a organização de diferentes sons para atingir diferentes harmonias.

No mais, além dos recursos visuais de muitas cores fortes e alguns efeitos sonoros, movimentos de janelas e quadros ao passar o mouse, o *site* da Disney se dedica à promoção de seus demais produtos do mercado de entretenimento.

Habilidades exigidas e desenvolvidas

Novamente os jogos exigem habilidades em torno de reflexos e ações do jogador, por meio do mouse e do teclado como movimentar-se para direita, esquerda, para cima, para baixo, saltar. E muito disso no menor tempo possível e para evitar ataques de inimigos ou superar obstáculos.

Interessante é o que acontece em jogos como a *Corrida na Mina* e *Lançamento de mosqueteiro*. Além de exigir o reflexo na criança para dar o comando correto e no momento certo, o se completa com as noções de direção de movimento do objeto em jogo, velocidade e percurso a ser percorrido, a trajetória da personagem do jogo, exige também habilidades espaciais como no caso do *Lançamento do mosqueteiro*, por exemplo.

Entretanto, pode-se notar de forma geral, particularmente neste site, a promoção da leitura através da divulgação de estórias em outros formatos à venda, e também com textos explicativos e apresentação dos conteúdos nas páginas que formam o *site* da Disney.

4.2.4 www2.uol.com.br/fliperama/



FIG. 4 Home page do site do fliperama, na UOL

Jogos On-line:

Skeleton Park

Salve o Frank dos cachorros que invadiram o cemitério

Snowglobe Simon

O Simon precisa encontrar todos os presentes perdidos

Gold Miner

Ajude o velho mineiro a garimpar todo o ouro

Sonic

O porco-espinho mais rápido do mundo está de volta

Disputa de Pênaltis

Prove que você é bom de chute neste jogo

Puzzlemania

Você vai se amarrar neste ótimo jogo de quebra-cabeça

Zookeeper

Recapture os animais do zoológico neste divertido game de raciocínio

Garotas

Jogos e muito mais para a alegria das meninas

Clássicos:

Asteroids	Snake
Batalha Naval	Space Invaders
Bomberman	Super Trunfo
Breakout	Tetris
Breakout 360°	Pitfall!
FreeWay	Prince of Persia
Genius	Pong
Pacman	River Raid

Esportes:

Baseball	Embaixadinhas	Patinação no Gelo
Basquete	Esqui	Ping Pong
Bobsled	Futebol	Quadribol Harry Potter
Boliche	Futebol Americano	Sinuca
Capoeira	Gol a Gol	Sinuca 3D
Cobrança de Faltas	Hóquei no Gelo	Snowboard
Corrida de Trenó	Jogo do Drible	Vôlei de praia

Raciocínio:

15 Puzzle	Forca da Copa	Memória Ellen Rocche
Aqua Energizer	Hexxagon	Memória Futebol
Bubble Trouble	Jogo da Velha	Quadrados Latinos
Concentração	Jogo da Velha 3D	Quebra-cabeça Copa
Crash Down	Jo-ken-po	Resta Um
Crypt Raider	Iceblox	Santa Balls 2
CubeBuster Collapse	Labirinto	Senha
Cubo 3D	Magic Balls	Tangram
Cubo Mágico	Mahjongg	Triângulo Matemático
Dominó	Mau mau	

Ação:

A-Blast	Cala a boca, Galvão	Monkey Lander
Acabe com a Dengue	Cava-cava	Panik in Chocoland
Air Hockey	Curveball	Park a Lot
Anaconda	Dancing Bush	Pinball Forbidden
Bolinha de sabão	Feche as popups	Pinball Life Savers
Bug on a Wire	Fight Man	Samurai Warrior
Buggy Racers	Fissuradão e Robouxinol	Stan Skates
Cable Capers	Guerra de Neve	Street Fighter
Caça às Bruxas	Interface Escape	Super Shot
Caça Níqueis	Matrix Games	Warp

O *site* Fliperama é um típico portal, isto é, oferece inúmeros jogos digitais classificados por tipos, como se pode ver acima. Muitos deles já são bem conhecidos no suporte papel ou em material impresso, e aqui são apresentados na versão digital, e com os recursos desta tecnologia para efeitos especiais como sons e movimentos durante os jogos.

A lista acima dá uma pequena dimensão da diversidade e quantidade de jogos digitais que são oferecidos gratuitamente e on-line. Aliás, como no caso da lista acima, devemos observar que existem os jogos on-line em que basta clicar no ícone correspondente para que o jogo comece; e há jogos que exigem 'baixar' o programa para salvar no disco rígido do computador (download), sendo que para muitos dos jogos é preciso ter um bom espaço na memória do computador do usuário para funcionarem.

Por isso, tomando como critério no caso dos jogos disponíveis nos *sites* a condição de gratuidade e on-line, ficaremos aqui com a apresentação de características dos jogos On-line indicados na tabela anterior: *Skeleton Park*, *Snowglobe Simon*, *Gold Miner*, *Sonic*, *Disputa de Pênaltis*, *Puzzlemania*, *Zookeper*, *Garotas*.

Dentre estes jogos, muitos exigem a agilidade de clicar nas teclas para mover o personagem, a fim de passar por algo e/ou fugir de algo. É assim com *Skeleton Park*, onde o desafio é basicamente conduzir o personagem por um campo, o cemitério, pegando ossos dispostos pelo caminho e fugindo de cães que correm em sua direção, até chegar do outro lado, um cenário macabro para um jogo já tradicional nos games. Já em *Snowglobe Simon* o cenário, de diferentes patamares que aparecem na tela conforme o caminho vai sendo feito pelo personagem principal, traz uma sensação tridimensional ao percurso e exige do jogador uma boa percepção de espaço e movimento, bem como saber dirigir o personagem pelo caminho apanhando os presentes pelo caminho.

Em *Gold Miner* o jogo consiste em clicar no momento em que a pinça, que está na mão de um velho mineiro no alto da tela, se dirige a pedras de ouro que estão dispostas no subsolo, cenário do jogo. Conforme a pinça atinge o minério, este é trazido até o velho minerador somando pontos. Conforme as fases vão sendo supe-

radas, o cenário torna-se mais complexo com outros objetos pelo caminho, dificultando a pontaria do jogador, ou seja, na decisão sobre o momento de clicar para que a pinça seja lançada e, conforme seu movimento e o espaço oferecido, com todos seus obstáculos, consiga apanhar as pedras preciosos.

Em *Sonic* o desafio também é conduzir o personagem principal, *Sonic*, por um caminho cheio de obstáculos e que vai aparecendo na tela do computador conforme o personagem caminha, conduzido pelo usuário. Com recursos especiais como saltar, o personagem transforma-se em uma bola supersônica, podendo assim superar os obstáculos pelo caminho. Também saltar sobre molas propulsoras, disparar em corrida para superar os caminhos em elipse também fazem parte dos movimentos se o usuário assim comandar.

No jogo *Disputa de pênaltis* o cenário é a cobrança de pênalti num jogo de futebol. Num cenário pouco realista, usando cores fortes e pouco da tridimensionalidade, o jogo consiste em clicar no local do gol que se quer atingir com o chute do jogador. O goleiro salta automaticamente para defender e se não conseguir é gol e o time do jogador pontua.

Puzzlemania é o tradicional jogo de quebra-cabeça, com recursos diferenciados como o fato de existir uma música de fundo, embalando a partida que consiste em montar a imagem em marca d'água que aparece ao centro, tendo as peças embaralhadas ao seu redor. O jogo consiste em clicar na peça e arrastá-la até o local escolhido, se for a peça correta ela se fixa no lugar com sons de estrelas e um pulsar da peça, surgindo dela a pontuação conquistada. O maior desafio está em fazer isto no tempo determinado pelo computador, de modo que quando se aproxima o fim, um apito deixa o jogador ainda mais angustiado para concluir. Parece ser um jogo empolgante mesmo sendo o tradicional quebra-cabeça devido seus recursos multimidiáticos.

O jogo *Zookeeper* constitui-se num quadro em que aparecem diferentes carinhas enfileiradas em oito colunas e, conforme se juntam três carinhas iguais, o jogador faz pontos e as carinhas somem, fazendo as demais carinhas das colunas descerem até se juntarem com as outras que sobraram. Não importa a posição, se na

horizontal ou vertical, o jogador precisa identificar rapidamente as peças que precisam ser movidas para juntar as carinhas iguais, e a depender da sorte, no cair das carinhas, outros trios podem ser formados e, automaticamente eliminados, atribuindo-se a pontuação correspondente.

No *link Garotas*, abre-se uma outra lista de jogos dirigidos às meninas. Dos doze jogos oferecidos on-line, cinco são jogos disponíveis no site da Barbie, já analisados no item 4.2.1.

No ícone do jogo *Aqua Energizer*, lê-se uma chamada bem intrigante: “**Você não vai parar de jogar esse game pra lá de viciante**”. Trata-se do velho jogo de come-come, famoso no período de onipotência dos videogames (décadas 70 e 80), porém com uma reconfiguração da narrativa proposta pelo jogo, bem como o uso de recursos da tecnologia digital.

A narrativa do jogo tem em sua essência um personagem dirigido pelo jogador por um percurso colorido, que vai ficando azul, em menor tempo possível. Além de superar obstáculos, há um pré-roteiro a ser percorrido pelo personagem principal para conseguir superar a fase do jogo. Exige da criança, além da fácil habilidade de comandar direção e tempo conforme o digitar de teclas específicas, a capacidade de perceber e percorrer um percurso que evita o inimigo e atinge o objetivo em menor tempo possível.

A primeira fase apresenta uma porta de saída aberta, porém separada do lado do personagem por uma porta fechada. A chave está do outro lado do caminho, presa num lago, onde há um perigoso peixe que, se tocado, explode e mata o personagem principal. Porém, se a chave for pega, e, ao voltar para a porta fechada souber evitar o buraco no caminho usando as bolas na ordem azul e vermelha, o jogador passará da fase.

A segunda fase também apresenta um outro cenário, com um novo percurso a ser percorrido pelo personagem principal, tendo que saber como lidar com as bolas coloridas, uma azul e duas vermelhas, e como lidar com o percurso a ser feito para ‘comer’ a trilha amarela, fazendo surgir um caminho azul por onde se pode per-

correr. Existem tarefas que precisam ser feitas, tais como colocar as bolas vermelhas sobre a porta azul, para ser ultrapassada a fase. Conforme o tempo que se levou para cumprir o percurso e o que foi feito durante o caminho, tem-se a pontuação.

A terceira fase foi até onde consegui chegar, pois confesso não ter conseguido superar o desafio, mas ela se constitui basicamente em conseguir usar a bola vermelha para derrubá-la sobre os explosivos que estão impedindo a passagem para a sala onde está a chave. Após conseguir explodir a passagem, é preciso saber pegar a chave sem se chocar com um monstro que circula próximo, e aí chegar até a porta que separa esta fase da próxima. É justamente neste trecho final que me encontro em treinamento. Isto mesmo! A sensação é de que você consegue decifrar o percurso cada vez melhor e as tarefas a serem feitas, conforme vai jogando. Percebe-se que conforme se domina a narrativa do jogo, associada à rapidez de movimentos nos reflexos para dar comandos de direção através do teclado, a pontuação torna-se melhor em cada fase.

De fato parece que o jogo é viciante mesmo, e penso que a quantidade de tempo disponibilizado para este jogo em excesso por parte de alguma criança seja um sintoma preocupante para os pais. Mas isto é apenas uma percepção minha, pois que nenhuma criança fez referência a este jogo em particular e nem é o objetivo deste trabalho identificar relações de vício entre crianças e jogos, até porque entendemos que, se isto ocorre, é em casos de exceção, geralmente de crianças em situação de risco, por isso a ressalva inicial.

Pocketful of Stars, Rainmaker, Chicken Wings, Starry Night, Bubble Trouble, Bum Bum Koala, são os demais jogos disponíveis para as garotas. *Bubble Trouble* é um jogo de tiros em bolhas cujo desafio é formar a seqüência de três bolas da mesma cor, presas no teto, que vai abaixando de quando em quando. Isto feito, elas explodem, o jogador pontua e limpa o espaço que vai se reduzindo.

Outro exemplo de jogo que exige domínio do espaço e dos movimentos a serem feitos nos dispositivos é o *Starry Night*, cuja bolha que aparece no céu noturno e estrelado é movida pelo jogador usando o mouse, e assim vai lançan-

do a estrela amarela a fim de que ela não caia do céu, e possa passar sobre outras estrelas brancas que vão aparecendo no céu. Quando isto acontece, a pontuação aumenta.

Rainmaker é um jogo de cenário bucólico, mas de ações um tanto engraçadas. Um anjinho sobre uma pequena nuvem movimenta-se pelo céu conforme o movimento do mouse, e, ao clicar, o jogador faz o anjinho dar uma martelada na nuvem, fazendo dela sair uma jorrada de água. O desafio é fazer isso quando passam pássaros pretos debaixo da nuvem e vindos de diferentes direções, de modo a transformá-los em brancos quando atingidos pelas águas da chuva, permitindo pontuações ao jogador. Num fundo musical bem tranquilo e num cenário angelical, a força do machado é o mal que cabe na doce tarefa do personagem principal, o anjinho (o jogador), de limpar os pássaros pretos e deixá-los brancos...

Chicken Wings, é um jogo em que a galinha aparece munida de um guarda-chuva podendo ser movimentada pelo jogador para direita ou esquerda de modo a poder salvar os seus pintinhos que caem do alto de uma árvore, um a um, de diferentes lugares, e numa velocidade lenta, de modo que o desafio é saber o momento certo de clicar no mouse para que um pequeno guarda-chuva seja lançado pela galinha em direção ao pintinho que cai. Isto feito no momento certo, quando o guarda-chuva cruza com o pintinho, esse se segura no guarda-chuva e se salva descendo até o solo e sai andando remetendo pontos para o jogador.

Pocketful of Stars é um lindo cenário com poucos elementos que formam a paisagem de uma noite estrelada, com uma menina colorida que aparece ao centro, podendo se movimentar para a direita ou esquerda, conforme o comando do jogador no teclado, e apanhar as estrelas cadentes que aparecem no céu, tendo ao fundo uma linda melodia.

Bum Bum Koala, é um koala que aparece segurando num bambu e que vira e salta conforme o comando do jogador no mouse, procurando saltar sempre nos espaços em branco para fugir do caramujos que sobem pelos três bambus que aparecem na tela.

Grau de interatividade

Todos os jogos acontecem através do comando no teclado de quatro direções a serem percorridas pelo personagem principal. Os demais personagens se movem sozinhos (peixe, monstro) ou podem se mover com a interferência do personagem principal, exigindo, neste caso, a habilidade do jogador em saber como mover o personagem principal na narrativa de cada jogo, sempre trazendo desafios quanto a percursos a serem feitos em menor tempo, e superando as dificuldades ou cumprindo tarefas.

Ambientação (simulação)

Os cenários dos jogos são bem estilizados, pouco realistas com exceção do jogo *Snowglobe Simon*. A maioria consiste em um cenário plano a ser percorrido pelo personagem principal em formato geométrico. Os efeitos de som estão bem presentes nos jogos. Provavelmente o fato de serem jogos gratuitos e disponíveis on-line na Internet explica a simplicidade de composição de cenário e recursos dos jogos. Isto é possível identificar se os compararmos com jogos que exigem a compra de *CD-ROM* ou que o jogo seja 'abaixado' da Internet e instalado na Winchester do computador.

Habilidades exigidas e desenvolvidas

As habilidades exigidas nos jogos do *site* Fliperama consistem basicamente em reflexos do jogador para mover o personagem principal, utilizando-se de no máximo cinco teclas do computador. Entretanto, para o sucesso nos jogos, as principais habilidades exigidas são do raciocínio do jogador para o comando no momento (tempo) certo, conforme o local (espaço) adequado em que se encontra o personagem principal, e de acordo com a narrativa que transcorre com o passar do jogo.

Com isso, as habilidades desenvolvidas com o exercício do jogar consistem em melhorar os reflexos e as análises racionais do jogador sobre as ações do personagem principal condicionadas pelo contexto espaço-temporal do mesmo na narrativa desafiante proposta pelo jogo.

4.2.5 www.miniclip.com



FIG. 5 Home page do site miniclip

O site miniclip foi citado com entusiasmo pelas crianças, e isto se deve a dois aspectos: a quantidade de jogos disponíveis (193), e a ambientação (simulação) dos cenários, objetos e jogadores, geralmente o personagem principal que é comandado pelo usuário.

Todo em inglês, traz um *menu* com todos os jogos, e outro menu destacado só para os dez melhores jogos: *3 Foot Ninja II*, *Pltypus*, *Runescape*, *pressure Shot*, *Sveerz*, *Trial Bike Bundle*, *Rule The Beach*, *Blox Forever*, *Fórmula G1*, *Pharaoh's Tomb*.

O jogo *3 Foot Ninja II* traz o ninja como personagem principal que aparece num cenário muito realista, trazendo uma introdução com movimentos de enquadramento dele encostado num galho de árvore, sonecendo, até chegar próximo de seu rosto, e aí algo o acorda, e vê bem abaixo dele inimigos armados que o procu-

ravam. Dá um salto, joga-se para baixo num lindo cenário e movimento de câmera, até que ele surja ao lado dos lutadores e passa a lutar com eles armado com uma bela espada. Os golpes não são tão realistas como a abertura do jogo, representados apenas pelo movimento do braço do lutador, armado, atingindo o personagem principal, atacado por ambos os lados. No cenário rico em detalhes, o ninja pode saltar e voltar ao galho da árvore em que estava e enfrentar um outro lutador.

Conforme o usuário consegue se defender com a espada, usar de habilidades nos movimentos e saltos, e na aplicação de golpes sobre os lutadores inimigos, o ninja vai superando fases e ganhando respeito e novos graus de jogador.

O jogo *Pltypus* requer pagamento para que seja abaixado, portanto foi ignorado. Já o jogo *Runescape* exige cadastramento com *username* e *password*. Tudo está em inglês e não consegui jogar.

Pressure Shot é um jogo de golfe que traz um cenário pouco convincente, e apresenta o lance para atingir a bolinha e levá-la até o buraco de forma muito pouco eficiente, e como não entendo nada deste jogo, logo ele me desanimou e me fez desistir de tentar.

Estes jogos foram todos percorridos sem quase leitura nenhuma das instruções, não porque a criança não lê, e isto pode também ocorrer, mas porque o processo que garante a aprendizagem sobre o jogo é o da repetição de movimentos nos momentos e com a intensidade necessários para atingir o objetivo. Geralmente são jogos de lutas como no caso de *3Foot Ninja II*, mas a maioria é de jogos esportivos como o de tênis de praia (*Rule The Beach*) ou *Fórmula G1* e *Trial Bike Bundle*.

Há ainda jogos que exploram o desafio de o usuário construir raciocínio lógico sobre o que mover no cenário apresentado, e no menor tempo possível, tomando decisões para superar os obstáculos que o jogo traz. É bem o caso dos jogos *Sveerz*, *Blox Forever*, e *Pharaoh's Tomb*.

No jogo *Sveerz*, por exemplo, num cenário colorido aparece o interior de uma câmera onde caem bolas coloridas e com carinhas expressivas e em movimento de olhos e bocas, representando assim expressões humanas como susto, alegria, raiva, conforme o que ocorre no jogo. Esta câmera está cercada por bolas coloridas gigantes, de costas para ela. Conforme elas ascendem, na ordem e na repetição feita pelas bolas externas, é preciso que o jogador clique nas bolas coloridas que estão no interior da câmera. Aparecem diversas seqüências de cores para serem repetidas pelo jogador.

De acordo com a formação de seqüências de cores das bolas, quando somam três iguais, elas explodem, fazendo as que estavam por cima cair, e novamente, se se formar outra seqüência de três cores iguais, elas desaparecem somando muitos pontos para o jogador. Se a seqüência de cores escolhida pelo usuário for diferente da que apareceu, mais bolas coloridas entram na câmera. Assim, quando todas sumirem do interior da câmera, o jogador ganhou e passa de fase.

Grau de interatividade

Todos os jogos resultam da interação do usuário com os elementos virtuais presentes no cenário, geralmente bastante tridimensional, e que desenvolve uma narrativa a depender do clicar de algumas teclas ou mouse. Portanto, a interação vai se realizar virtualmente na medida em que a ação do usuário deverá causar movimentos e ações dos personagens principais de cada narrativa, como no caso do *Ninja*, ou de partidas esportivas.

Ambientação (simulação)

A simulação de ambientes nestes jogos do *site* miniclip surpreendem pela reprodução do cenário real de alguns dos jogos, os esportivos, por exemplo, e o de luta. Outros trazem recursos atraentes como cores e luzes associadas. Impressionante são os cenários de alguns como *Trial Bile Bundle* e *Rule The Beach*.

Habilidades exigidas e desenvolvidas

As habilidades exigidas são as mesmas de jogos acima apresentados, ou seja, o de saber o momento certo de clicar em algumas teclas para fazer o personagem principal percorrer seu caminho, agir sobre alguns elementos que aparecem na tela, ou fugir e evitar outros que surgem no decorrer da narrativa.

A narrativa destes jogos é fundamentalmente de dois tipos: o desafio esportivo, e o de raciocínio lógico. O primeiro exige o desenvolvimento da capacidade de fazer o jogador agir e reagir conforme as regras do jogo esportivo, mas também de acordo com a capacidade do usuário de reagir no teclado no momento certo e com a intensidade certa para alcançar o objetivo de pontuar contra o outro time. Já os jogos de raciocínio lógico são os que exigem o desenvolvimento do raciocínio a partir do conhecimento e domínio sobre o espaço virtual apresentado pelo jogo, seus elementos e movimentos, tendo que descobrir o percurso que se deve fazer para conquistar pontos e superar fases.

TABELA VI	
SITES E JOGOS ANALISADOS	
SITE	JOGOS ANALISADOS
www.barbie.com.br	Quebra-Cabeça Caça ao sapato
www.cartoonnetwork.com.br	Operação I N I C I A R
www.disney.com.br	Colorir Jack da sorte Corrida da Mina Pequeno Coral Pedacinho do céu Páginas de atividades Pinte seu mosqueteiro Salve a princesa Minnie Lançamento de Mosqueteiro Quis oficial dos Mosqueteiros
www2.uol.com.br/fliperama	Skeleton Park Snouglobe Simon Gold Miner Sonic Disputa de Pênaltis Puzzlemania Zookeeper Aqua Energizer Pocketful of Stars Rainmaker Chicken Wings Starry Night Bubble Trouble Bum Bum Koala
www.miniclip.com	3 Foot Ninja II Pltypus Runescape Pressure Shot Sveerz Trial Bike Bundle Rule the Beach Blox Forever Formula G1 Pharaoh's Tomb

CAPÍTULO 5

REPRESENTAÇÕES E IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DO LÚDICO DIGITAL



“O que acontece é assim: uma menina e um pequeno além que a acompanha, e que devem matar o monstro....é um monstro de pedra.... é este o cara.... e eu tenho que matar ele, eu tenho que acertar o ponto verde dele. Ela é uma boneca vodu. Não sei exatamente o que é uma boneca vodu”.

Pedro (10 anos)¹⁶²

¹⁶² Sujeito da amostra

5.1 REPRESENTAÇÕES INFANTIS SOBRE OS JOGOS DIGITAIS E OUTRAS BRINCADEIRAS

Após o trabalho de transcrição, sistematização e análise das falas dos sujeitos-criança, e da observação e categorização dos jogos e sites mais citados, temos um rico material constituído por:

- Cenas gravadas dos sujeitos-criança durante as partidas com os jogos preferidos. Estes encontros ocorreram em duplas ou trios por computador, como já apresentado. Estas cenas gravadas serviram para a coleta de dados que são apresentados como **observações** e que constituem parte das *Fichas de Observação dos encontros gravados*, como apresentadas no capítulo anterior.
- Falas dos sujeitos-criança constituídas pelo diálogo espontâneo entre eles, ou comigo ao responderem as questões que fazia. Neste capítulo poderemos avançar na análise destas falas que já foram apresentadas também nas *Fichas de observação dos encontros gravados*;
- Análise dos jogos digitais preferidos conforme *Roteiro para análise do conteúdo dos jogos*, com o total de **36 jogos em 5 sites**, e já descritos no capítulo 4.

Os formulários utilizados para o registro e análise dos dados que interessam para esta pesquisa já representam um certo nível de organização e identificação das informações que serão aqui analisadas mais profundamente. Com as falas dos sujeitos-criança também é preciso um estudo mais sistematizado, como justificado nos dois primeiros capítulos deste trabalho, e que aqui se pretende promover.

Vimos que durante os encontros *“O Dia do Jogo”* e *“Vamos Jogar?”*, apresentados no capítulo anterior, era promovido um questionamento dos sujeitos-criança de acordo com o seguinte roteiro:

- Qual site gostam e qual(quais) jogo(s) preferem;
- Por que preferem?
- Como e quando costumam jogar no computador;
- Se gostam de brincar de outra coisa. Se sim, de que e onde?;
- Se utilizam o computador para outra coisa que não jogar?

Este roteiro de questionamento permitiu a coleta de informações que podem nos auxiliar na compreensão de alguns aspectos sobre os motivos de interesse da criança por alguns jogos e sites, sobre o contexto cotidiano de brincadeiras com a tecnologia hiper-midiática, dentre outras observações.

Para a compreensão do significado que as falas dos sujeitos-criança têm e entendermos o papel do lúdico digital, o questionamento feito a eles permite a organização das respostas de acordo com algumas **categorias** que corresponderão aos aspectos acima mencionados no roteiro de perguntas. Com isso, podemos indicar algumas **representações sociais** que os sujeitos-criança expressaram a propósito do brincar em seu cotidiano e, sobretudo, em relação ao lúdico digital.

Então, antes de continuarmos nossas reflexões, vamos apresentar abaixo as categorias em que serão organizadas as falas dos sujeitos-criança, para depois dar seqüência à análise dos resultados.

CATEGORIZAÇÃO DAS FALAS:

1. PORQUÊS DA PREFERÊNCIA PELO JOGO
2. ACESSO AO JOGO ON-LINE: REGRAS E SEUS DESVIOS
3. APRENDIZAGEM
4. CONSUMO
5. DESAFIOS E FANTASIAS DOS JOGOS NO IMAGINÁRIO INFANTIL
6. OUTRAS BRINCADEIRAS

1. PORQUÊS DA PREFERÊNCIA PELO JOGO

1 - *“Ah!, sei lá, é porque é muito legal, porque é engraçado”*
Isidro.

2 - *“Eu gosto do jogo porque aqui eu posso escolher as roupinhas para ela vestir, e depois ela desfila”.*
Tauana

3 - *“O que eu mais gosto é brincar no computador (...) Gosto mais da Barbie e brinco bastante”.*
Juliana

4 - *“Tenho muitos jogos, mas escolhi este porque é muito divertido, e porque é fácil de instalar, e é mais preferido!”;*

“Jogo de sábado e domingo com o meu pai. Gosto de um jogo de futebol que meu irmão mais velho instala. Você é o técnico do time e monta o time, eu sempre pego o Real Madri e aí eu compro os jogadores”.

Danilo

5 - *“Gosto do jogo porque é de luta”.*

Carlos

6 - *“Ah, porque ... ah, não sei, porque é legal”;*

“Gosto porque tem que passar das fases, e cada fase é um caminho diferente”;

“Eu tenho um CD com tiro. O que eu mais gosto é de matar os Dinossauros”

Lucas

7 - *“Desde pequeno tinha o joguinho do corby que achava interessante. O corby é um bebê interestelar e que tem o poder de enganar os inimigos ao se transformar neles”.*

Pedro

8 - *“Gosto de jogar porque funciona como se fosse um quebra-cabeça que se errar uma peça perde tudo e começa de novo”*

Jaqueline

9 - *“Eu gosto da batalha naval. Eu jogo com o meu pai, às vezes, porque é legal”*

Geovani

10 - *“É da Barbie que eu mais gosto porque eu entro no computador quase todo dia pra jogar paciência”*

Matie

2. ACESSO AO JOGO ON-LINE: REGRAS E SEUS DESVIOS

1 - *“Eu jogo quase todos os dias, sozinha”.*

Jaqueline

2 - *“Eu jogo mais no final de semana, sábado e domingo. Durante a semana, só às vezes, quando minha mãe deixa”.*

Lucas

3 - *“Eu jogava quase sempre quando ficava na casa da minha vó. Eu sabia a senha dela pra entrar na Internet, então eu ficava jogando (...) só que agora ela descobriu e trocou a senha, então não consigo jogar mais. Eu jogo sozinho, eu entro na rede e jogo com todo mundo”.*

Isidro

4 - *“Eu não jogo bastante porque meu pai não deixa. Só quando ele deixa, no final de semana, quando ele liga o computador, que eu jogo”.*

“Meu pai me deixa jogar, mas agora não pode porque estou de castigo. Eu tenho também o CD do Rei Leão e brinco com ele às vezes”.

Carlos

5 - *“Jogo todo o dia. Todo o dia eu jogo com meu irmão. Toda hora é um que fica no computador pra jogar o que gosta. Meu irmão tem 6 anos e eu tenho 10 anos”.*

Juliana

6 - *“jogo à noite em casa.. .e jogo sozinho”.*

André

7 - *“Não... tem outro jogo que a gente gosta também que é o da revista Recreio... o site é www.wrecreio.com.br...é... não... é isto mesmo... www.wrecreio.abril.com.br... é só que ainda faltou o UOL antes do com.”.*

Jane

8 - *“Gosto do site cartoornetwork, da Mônica, o Nick... jogo todos os sábados e domingos com o meu pai porque ele tem a senha no computador pra acessar a Internet. Na semana, jogo com CD, porque não tem como acessar a Internet”.*

Juliana

9 - *“Tenho o jogo da Mônica em CD e jogo todos os dias depois de fazer a lição de casa, e às vezes, com o meu irmão ou com amiguinhas da escola ou do prédio onde eu moro.”*

Tauana

10 - *“Jogo todos os dias no final da tarde, e às vezes jogo sozinho e às vezes com alguém de casa”.*

Pedro

11 - *“Jogo só no final de semana com o meu pai, ou com o meu irmão mais velho que instala jogos e que tem em CD...”.*

Danilo

12 - *“É o Wite.com.....é um site só de jogos que traz algumas dicas de como usar o computador. Eu conheci este site pesquisando jogos na Internet, e aí eu me cadastrei nesse site pra ser avisada quando tiver novos jogos”.*

Jaqueline

13 - *“Meu pai me deixou de castigo e não me deixou jogar, mas agora eu tenho o CD do “Rei Leão” e brinco com ele às vezes.”.*

Carlos

14 - *“Só quando vou para o escritório onde o pai trabalha, porque lá tem acesso à Internet”(Ana Maria).*

Ana Maria

15 - *“Gosto dele porque às vezes jogo com o meu pai, e também uso o computador para enviar e-mail e conversar no ICQ”.*

Geovani

16 - *“Jogo toda semana”.*

Daniel

17 - *“Às vezes eu chamo meus amigos pra brincar em casa”.*

Julio

3. APRENDIZAGEM

1 - *“Ah, mais ou menos; sei escrever no computador, aprendi em casa(...). Não sei (e-mail) o meu pai tem, ele deixa eu ver ele mandando. Eu sei que ICQ serve pra conversar com várias pessoas. Eu converso com a minha prima mais velha. Sei gravar música do CD no computador”.*

Juliana

2 - *“Eu vi ele jogando, e aí ele me ensinou como é que mexe, e aí eu aprendi”.*

Daniel

3 - *“Fui eu sim... eu que mostrei pra elas... não fui eu que trouxe porque é da Internet, fui eu que coloquei no site pra elas... porque eu gosto muito.... no jogo tem que pegar a fada... viu?”.*

Ana Maria

4 - *“Eu fui numa loja que tem vários sites... numa loja de informática... e vi este jogo lá... e gostei... aí eu decorei o endereço na Internet, e depois entrei no site em casa... e aí fui aprendendo conforme jogava...”.*

Ana Maria

5 - *“A mãe da minha amiga trabalha com o computador e por isso ela sabe muita coisa. Aprendi muita coisa vendo meu pai usar o e-mail, e também gosto de usar o ICQ porque assim posso conversar com a minha prima de 15 anos que mora bem longe”.*

Juliana

6 - *“Às vezes, eu jogo com o meu irmão ou com minha amiga, que é mais velha que eu”.*

Tauana

7 - *“Calma!” Eu sei jogar!, aprendi quando fui na casa do Danilo!, Calma, tenho que usar a inteligência”.*

Elias

8 - *“Alguns jogos eu aprendi com a minha irmã mais velha, mas aprendo sozinha jogando na maioria das vezes”.*

Ana Carolina

9 - *“Eu aprendi sozinha”.*

Carina

10 - *“E eu sei lá!”, fazendo...”.*

Carlos

11 - *“Deixa ele chegar aqui nos olhinhos que você vai ver ele vai ficar com mais poder”.*

André

Sobre conteúdos dos jogos em inglês:

1 - *“Eu estudo inglês faz cinco anos e não tenho dificuldade em jogar quando está tudo em inglês”.*

Isidro.

2 - *“Quando não sei, pergunto pra minha tia que estuda inglês há 10 anos ou ao meu pai que também sabe”;*

“Minha tia me ensina quando tem alguma coisa escrito em inglês”

Lucas

3 - (você sabe inglês, não, então como você sabe escolher?). *“Ah! Você vai experimentando...”*

Jeniffer

4. CONSUMO

1 - *“Ganhei o CD no McDonalds... mas às vezes eu que compro o CD ou peço para o meu pai”.*

Daniel

2 - *“Eu fui numa loja que tem vários sites... numa loja de informática... e vi este jogo lá... e gostei.... aí eu decorei o endereço na Internet, e depois entrei no site em casa... e aí fui aprendendo conforme jogava...”.*

Ana Maria

3 - *“Tenho o jogo da Mônica em CD e que jogo todos os dias depois de fazer a lição de casa”.*

Tauana

5. DESAFIOS E FANTASIAS DOS JOGOS NO IMAGINÁRIO INFANTIL

1 - *“Pronto, agora ela tá brindada (sic)... ela vai... sinto muito mulherzinha, mas você vai voltar ... ajô”* (Dando tchauzinho com a mão para a tela do computador).

Bruna

2 - *“Este aqui é o terceiro nível... quer jogar?... é como jogo da memória. Você vai guardando onde o monstro vai aparecer e aí é só acertar neles (..) Foi quando Hércules conseguiu vencer, ser famoso... é um Palácio...”*.

Elias

3 - *“Não deixa ela vir pegar... não deixa... mais uma vez... aperta ali... no Pet Parade... é um tipo de papel de parede”*.

Ana Maria / Jeniffer

4 - *“E agora nós vamos escolher a Lilá, ela é mais bonitinha... aí, agora vamos fazer ela ficar bem brega... põe aquele sapatinho de bolinha amarela (...) olha só! Ficou brega!... vai escolhe esta saina... não, não esta daí não é tão brega... brega é quando não tem nada combinando... tem que ficar bem brega pra ela entrar no concurso... não... é o concurso de Miss Brega!”* .

Jane

5 - *“É a capacidade que o monstro tem, mais força, mais peso, e assim você pode vencer”*.

Daniel

6 - *“Ah,nossa!”, é um monstro! (...) nossa, que encontro romântico que vai ter aí, hein?”*.

Jenifer

6. OUTRAS BRINCADEIRAS

- **Com computador**

1 - *“Fazer desenho no computador”*

Tauana

2 - *“ Gosto é de brincar na Internet”*

Carina

- **Sem computador**

1 - *“Brinco com algumas amigas do meu prédio no playground no sábado ou no domingo”*

Tauana

2 - *“Gostei de ir ao parquinho”.*

Tauana

3 - *“Tinha um amigo que chamava Raul, e agente brincava na plantação de lixo e de biribinha. A gente também comprava bexiga pra encher de água e jogava em quem passava lá”.*

Isidro

4 - *“Eu moro em prédio, e eu tenho um amigo que brinca comigo no playground. Gosto de andar de skate”.*

Lucas

5- *“Eu jogo basquete, eu faço treino”.*

Danilo

6- *“Eu não gosto muito de esporte, eu não sou do estilo esportivo”*

Pedro

7 – *“Ah, sabe, os amigos que eu tenho são mais aqui da escola, eu não converso com os vizinhos”*

Pedro

8- *“Eu moro num condomínio onde tem uma piscina e eu brinco muito com o Vitor que tem 7 anos” .*

Danilo

9- *“Eu gosto de brincar com o bonequinho de guerrinha (sic), e patinar no parque Ibirapuera ou no clube”.*

Jaqueline

10- *“Gosto de nadar porque tem piscina onde moro”.*

Elias

11 - *“Gosta de brincar de pular-corda e amarelinha com uma amiga”*

Ana Maria

12 - *“De correr do Elias, de bater no Elias, de chamar o Elias de banana...” (e ri em muito), “de boneca, de pega-pega na escola, ver TV”.*

Jane

13 – “*Jogo bola com os meus amigos do condomínio*”.

Geovani

14 - “*Gosto de nadar, correr e de brincar com a boneca Colly e de handboy*”.

Ana Carolina

- **Lista com as brincadeiras citadas:**
 - Brincar com as amiguinhas do prédio, no playground
 - Videogame
 - Jogo de bola
 - Brincar na “plantação de lixo”
 - Brincar no playground todo dia
 - Skate
 - Biribinha
 - Basquete
 - Piscina
 - Bonequinho de guerrinha
 - Patinar no parque Ibirapuera ou no clube
 - Nadar porque tem piscina onde mora
 - Pula-corda e amarelinha.

5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS-CRIANÇA SOBRE SUAS PRÁTICAS LÚDICAS

Seguindo, portanto, a categorização das falas dos sujeitos-criança, apresentada no item anterior, e as observações dos encontros realizados, podemos fazer as seguintes análises:

5.2.1 - Motivos do interesse pelos jogos

- a. **Porque é divertido** – resposta síntese que expressa a função do jogo digital de atuar como um dispositivo para a realização do lúdico como processo necessário à criança para a sua interação com o ambiente social em que vive, e como **meio divertido** de descobrir e aprender sobre o que lhe interessa e sobre o novo;

- b. **Porque satisfaz** – num processo de projeção, o usuário, a criança, vê-se numa interação com o jogo onde ela é uma das personagens da narrativa em que consiste o jogo. Conforme suas ações, a criança, o jogador, ou simplesmente o usuário irá escolher, treinar, superar desafios, produzir algo personalizado dentre as escolhas disponíveis e torná-lo real, mesmo que seja mandando o produto da pintura, ou do que foi ‘co-produzido’, a outras pessoas pelo serviço de e-mail; ou ainda simplesmente imprimindo. De qualquer maneira, a satisfação da criança está no fato de ter sido **‘feito por ela’**, e poder mostrar através da socialização (real e virtual) do resultado. Por isso, as narrativas dos jogos representam para as crianças a realização de sua satisfação projetiva na personagem principal que resulta diretamente de sua intervenção, seja como o jogador da partida, seja como o sujeito que constrói algo e o utiliza. E a realização da interação da criança com a hipermídia resulta em algo **‘feito por ela’**, concreto ou virtual, e que será objeto de socialização; e, ainda, a necessária capacidade de se comunicar com outro e outros por meio da hipermídia on-line, que se constituem em ações que favorecem o processo de construção da personalidade da criança na medida em que participam do sistema de subjetivação do indivíduo.

c. Porque é instrumento de socialização – como outras atividades, a brincadeira com os jogos digitais demonstra ter sentido para as crianças a partir do seu contexto social próximo, familiar e social. No primeiro caso, no contexto familiar, é notória a presença do familiar adulto mais próximo, geralmente pais, mas também avós e tios, na participação da brincadeira com os jogos digitais, ou demais formas de interagir com a hipermídia. Isto é bom e importante tanto para a aprendizagem da criança quanto para o diálogo dos pais com seus filhos. Também é importante notar que os jogos digitais, os sites, e alguns de seus produtos como os *blogs* são **objetos de trocas** entre as próprias crianças, troca de produtos e de informações a respeito de como e onde localizar o site ou o jogo, como enviar mensagem, copiar, dar os comandos para determinado jogo, etc. Ainda é esclarecedor o fato de notar diversas vezes entre os sujeitos-criança a utilização da hipermídia, sobretudo o ICQ, como **veículo de comunicação** indivíduo/indivíduo, indivíduo/coletivo/indivíduo.

5.2.2 - Contextos de acesso: regras e desvios

a. Acesso irrestrito e freqüente – forma de acesso aos *sites* e à Internet bastante presente nas falas dos sujeitos-criança. A freqüência de **acesso diário** e **acesso no final de semana** foi grande como respostas. Nenhuma menção foi feita a qualquer site ou jogo em particular que tenha sido proibido por um adulto próximo;

b. Acesso individual e grupal – o acesso parece se dar muito individualmente. ‘**Sozinho**’ foi a resposta bastante presente, mas são observadas inúmeras descrições de situações onde alguém adulto da família: pai, mãe, avó, etc, interfere neste acesso seja para viabilizá-lo, seja para limitá-lo com regras. Entretanto, isso nem sempre significa que este adulto participa da brincadeira. Outra situação de acesso coletivo é a que pudemos observar durante os encontros, e que foi objeto de descrição nas *Fichas de observação dos encontros gravados*, onde a interação com os jogos e sites se deu quase sempre em duplas e trios. Era absolutamente natural para os sujeitos-criança ter a ajuda do(a) colega para brincar com os jogos digitais; um ensinar ao outro *como fazer*, o **coleguismo** foi uma

prática fartamente observada nos encontros promovidos. Também nas falas de alguns sujeitos-criança nota-se a forte presença da prática de acesso à Internet e aos jogos com colegas fora da escola, como irmãos, primos, e outros amigos do condomínio ou vizinhos.

- c. **Acesso restringido** – por determinação de alguém adulto da família, geralmente pai ou mãe, há algum tipo de **restrição no acesso e uso dos produtos digitais** pelos sujeitos-criança, o que demonstra como o lúdico digital mantém práticas sociais inerentes ao lúdico infantil, assim como ao de ser pai e mãe participantes deste novo contexto social, sendo co-responsáveis pela presença destes produtos no desenvolvimento dos filhos. Restrições comuns são o de ter a senha para acessar a Internet, ou mesmo o próprio computador para que a criança possa brincar; outra é a de determinar os momentos e a quantidade de vezes e que a criança pode brincar com a Internet e os jogos digitais, servindo inclusive de castigo como vimos no caso de um dos sujeitos-criança.

- d. **Acesso burlando regras** – como é próprio da limitação que regras impostas causam nos sujeitos, quando elas são impostas às crianças no caso, ocorre o desafio entre elas para cumprir as regras do jogo, ou **burlar as imposição e limitações** que impedem sua satisfação de jogar ou simplesmente acessar a Internet. E aí, muito da criatividade e capacidade da criança em utilizar o que conhece de informática, e até mais que os adultos próximos, faz a diferença, como se viu em muitos relatos dos sujeitos-criança sobre o fato de que descobriram a senha de acesso para jogar na Internet.

5.2.3 – Aprendizagem

- a. **Brincando sozinha** - os sujeitos-criança demonstram fartamente em suas falas como os jogos e sites conseguem garantir um dos elementos fundamentais para o sucesso de um produto hipermediático: a **auto-aprendizagem**. Para isso acontecer é preciso, além de saber utilizar os recursos audiovisuais que caracterizam a hipermídia, saber também, e principalmente, ser claro o suficiente para permitir ao usuário, uma criança no caso, a aprendizagem sobre como interagir com a-

queles produtos e serviços digitais, seja por meio de tentativas e erros, seja pela apresentação clara e objetiva de orientações em forma de textos e imagens;

- b. Brincando com alguém** – a presença do outro no processo de aprendizagem da criança sobre os jogos digitais em particular, e a cibercultura de forma geral, demonstra dois aspectos: como os produtos digitais vêm se constituir em um **meio de interação com o outro**, individual e coletivo, a distância e presencialmente, o que amplia em muito as habilidades de comunicação e socialização das crianças; e outro aspecto é o fato de **aprender sempre com alguém** da família ou com o(a) colega. Aliás, foi notória nas observações apresentadas nas *Fichas* a descrição de situações de total interação dos sujeitos-criança entre si. Seja na alternância no comando do mouse ou do teclado, seja no diálogo entre os sujeitos-criança durante os encontros, ficou absolutamente claro que a Internet e seus produtos/serviços são objeto de troca entre as crianças, são também informação que detém algum poder ou valor de troca para elas, e ainda que se constituem em meio de aprendizagem e comunicação.

5.2.4 - Consumo

O consumo dos produtos/serviços digitais disponíveis no mercado não foi aspecto central para a análise das representações infantis, mas sabe-se como isto participa do contexto lúdico em que a criança vive. Tanto assim que surgiram nas falas dos sujeitos criança relatos que permitem algumas observações sobre este aspecto.

Basta observarmos que todos os sujeitos-criança demonstraram ter acesso à hipermídia fora da escola para exercitar sua ludicidade. A grande maioria relata situações de brincadeira com *CD-ROM* ou *on-line* na Internet. Mas, mesmo entre os que não têm acesso à hipermídia em casa, dizem fazê-lo na casa do(a) colega, ou ainda do escritório do pai, da casa da avó, dentre outras situações.

Entretanto, temos que ressaltar o fato de que estamos observando sujeitos-criança de uma classe social, na qual a forte presença da informática no cotidiano familiar, e até mesmo a da Internet, é decorrente de uma realidade familiar que pro-

pícia a condição detectada por estudos como o nosso, ou seja, a de que a hipermídia se constitui em mais um dispositivo lúdico para a criança exercitar seu imaginário fantástico, bem como para aprendizagens, comunicação e socialização.

Com o acesso público à Internet em grande expansão através de escolas, infocentros, órgãos públicos como bibliotecas, e políticas explícitas de inclusão digital, muitos dos aspectos acima abordados a partir de uma realidade econômica ainda restrita a alguns, requerem também cuidados e observações quando tratamos da classe popular acessando a Internet, seja porque tem espaço público que permite o acesso, seja porque o produto (computador e linha telefônica) atingiu um custo que permitiu a aquisição deste bem.

É também importante notar que há uma razoável **autonomia** da criança ao escolher e **consumir** os jogos digitais, e mesmo seus sites. Muitos dos sujeitos-criança destacam o fato de pedir ao pai para comprar um determinado *CD-ROM*, outros que o escolhem sem interferência dos pais, outros ainda que são profundos conhecedores do assunto, pois compram revistas a respeito dos jogos digitais, sobretudo os novos. Aliás, neste aspecto, notamos como a Internet e os jogos digitais fazem parte de uma rede de produtos em diferentes mídias, ou suportes e linguagens, para promover o consumo de produtos com o mesmo tema e conteúdo, mas desdobrado em inúmeros artefatos, inclusive os virtuais. Revistas especializadas, canal de televisão a cabo, bonecas e cartões ou figurinhas, enfim, uma diversidade enorme de artefatos destinados ao lúdico infantil e que, ao serem utilizados, tornam-se dispositivos de processos lúdicos, de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.

Há, ainda, uma observação a ser feita quanto a um novo tipo de consumo próprio do contexto virtual e interativo que a hipermídia proporciona. É o fato de que o consumo dos produtos específicos como um determinado *site* ou jogo pode ocorrer simplesmente através de uma troca de informação entre colegas, ou um grande poder de observação, seleção, memorização e acesso ao produto por parte do consumidor quando este se defrontou com aquele. Um exemplo disto foi como um dos sujeitos-criança chamou a atenção pelo fato de relatar descontraidamente como conheceu o *site*, que mostrava às colegas durante o encontro, dizendo tê-lo memorizado quando esteve visitando uma determinada loja de informática, e que depois acessou-o de casa.

Por fim, ainda é importante lembrar que o consumo no contexto hipermediático é ainda mais otimizado pela própria característica deste meio em promover os inúmeros caminhos para o usuário percorrer os conteúdos disponíveis num determinado *site*, ou deste para outros, onde muitos destes caminhos (*links*) levam à **promoção de produtos** para a compra, e mesmo à **venda** direta de produtos por meio virtual. Numa rede de *links* (nós), o usuário é cercado por todos os recursos para promover a venda de algo.

Isto ficou muito patente no caso de *sites* como o da Barbie e o da Disney que têm muitos *links* que levam às páginas destinadas à venda de produtos em outros suportes como bonecas, carrinhos, etc, assim como de produtos digitais. E isso ocorre de maneira extremamente contextualizada aos conteúdos e narrativas dos contos da Disney, ou à fantasia de ser a Barbie naquele cenário virtual que o *site* oferece.

5.2.5 – Desafios e fantasias dos jogos no imaginário infantil

Como não poderia ser diferente, o imaginário infantil explode em riqueza de criatividade e poder nas falas dos sujeitos-criança, como pudemos observar nos exemplos apresentados nesta categoria de análise, como também em muitas outras falas classificadas em outras categorias. Mesmo nas observações dos encontros, pudemos notar como a fantasia e o imaginário infantil, povoado de personagens e narrativas espetaculares, estão presentes na narrativa expressa por elas.

Mais ainda, e sendo audacioso nas reflexões: por meio destas narrativas fantasiosas, a criança pode identificar e ordenar os fatos, as coisas e os sentimentos presentes no seu cotidiano.

Sem nenhum constrangimento, os sujeitos-criança expressaram a satisfação de ver a personagem principal do *site* e dos jogos digitais, vencer, ganhar, ter algum tipo de destaque. Seja por ser a mais brega, a mais rápida, a mais 'inteligente', a criança vê-se de alguma forma projetada naquela personagem, naquela narrativa, inclusive a dos jogos.

Particularmente, muito do que há nos videogames encontra-se nos jogos digitais de forma muito mais sofisticada graças aos recursos hipermidiáticos. Muitas novidades para os usuários brasileiros já são clássicos nos países ricos; outros produtos hipermidiáticos, pelas próprias características do meio, são absoluta novidade para todos, porque são oferecidas simultaneamente no mundo todo.

De qualquer forma, no que interessa aqui, a hipermídia apresenta elementos fortes para a satisfação do usuário, sobretudo a criança, na realização de sua ludicidade, reproduzindo muito dos jogos e das brincadeiras já conhecidas pelas crianças em seu cotidiano. E, por outro lado, apresentam um meio artificial, simulador de uma realidade, que permite a interação do usuário através de recursos audiovisuais facilitadores da aprendizagem (ícones, sons, textos, *links*, etc) e que constituem um acervo de recursos para conduzir o usuário pelas páginas e produtos do *site*.

Aqui cabe lembrar que o aspecto lúdico e facilitador da aprendizagem muito forte na hipermídia já são objeto de destaque em estudos há três décadas, pelo menos. Entretanto, é bom observar que depois do amplo acesso ao sistema *Windows* da *Microsoft* e, indiretamente, do sistema *Explorer*, que promoveu o acesso internacional à Internet e constitui-se em grande facilitador neste processo, a **hipermídia adquiriu o papel de ser a interface mediadora de linguagens e formas de ser na cibercultura.**

Expressões como “Ah!!.....iiiiii, vai, vai, não deixa ela te pegar..... ah! Morreu.....”; “porque aí o monstro que tem mais força pode vencer”; “eu tenho que acertar no ponto verde dele..... e aí matar o monstro”, dentre tantas outras, representam bem a realização de um processo a que se destina o conteúdo de muitos produtos da hipermídia, ou seja, através da interação, promover na criança a realização de um processo de satisfação ao lidar com narrativas e personagens que tratam de forma metafórica a realidade que ela, criança, vive.

Por isso, de início, podemos dizer que não existe uma leitura feita pelas crianças, mas sim tantas quantas forem as crianças pesquisadas. E isto ocorre porque muitos dos significados, dos sentidos atribuídos aos mesmos conteúdos, mas que são diferentes, refletem o espaço específico que cada cultura oferece ao indivíduo criança, num determinado contexto histórico e social. Ainda mais, podemos dizer

que o contexto particular de cada criança em seu ambiente familiar e escolar é que vai promover e formar o tipo de interação e de consumo pela criança dos produtos que a tecnologia digital oferece.

Como foi ricamente demonstrado nas pesquisas promovidas pelo LAPIC, sobretudo a Pesquisa Integrada *O Desenho animado na Tv: mitos, símbolos e metáforas*, as narrativas presentes nas mídias, e de preferência dos sujeitos-criança, trazem em seus conteúdos símbolos, metáforas e mitos que se prestam ao trabalho de lidar com sentimentos, fatos e coisas do cotidiano de cada criança.

*“A principal hipótese a nortear esse estudo foi a de que, assim como as telenovelas, os desenhos animados também re-elaboram mitos, símbolos e metáforas que atingem a subjetividade das crianças, auxiliando-as a solucionar seus conflitos internos através de narrativas que tratam do nascimento, da vida, da morte, do herói arquetípico, da Cinderela, do príncipe encantado, do amor e outros...”*¹⁶³

Com estudos como este, pôde-se notar como narrativas e formas que trazem muito de uma cultura específica, como a japonesa no desenho animado mais citado *YuYuHakusho* (5º. lugar). Apesar de toda particularidade que havia nas histórias deste desenho japonês então veiculado pela Tv Manchete (aberta), neles pudemos observar algumas estruturas e alguns elementos presentes em todos os produtos destinados ao público infanto-juvenil. Tratam-se de estruturas da narrativa que nos remetem às estruturas do imaginário da criança, e que justificam muito o interesse por determinadas histórias, independente do tipo de suporte técnico ou da ‘pele’ cultural da narrativa.

Um bom exemplo disto é o eterno confronto do bem com o mal, também muito presente nas narrativas dos jogos, até porque, como já foi dito, muitos dos produtos encontrados no suporte hipermidiático são decorrentes de produtos em outros suportes, como o caso de cartões e figurinhas, de desenhos animados, de filmes etc.

¹⁶³ PACHECO, E. D. *O Desenho animado na Tv: mitos, símbolos e metáforas*. São Paulo: LAPIC/ECA/USP. 1999, p.416.

Isto também vem reforçar o que outros pesquisadores puderam notar a respeito do poder da criança resignificar os conteúdos presentes no seu ambiente, como os já apresentados nos capítulos 1 e 2 deste trabalho. Mesmo no caso de jogos em que, aparentemente, prestam-se ao trabalho de alienação do usuário por meio de ações instintivas e repetitivas, podem representar para o usuário, sobretudo com particularidades como o fato de ser criança em idade escolar, um excelente dispositivo para interagir com o ambiente em que vive, com suas coisas, fatos, sentimentos, pessoas, por meio dos símbolos e das metáforas presentes nas narrativas dos produtos com suporte hipermediático.

O herói está sempre presente nas narrativas destinadas ao público infanto-juvenil, direta ou indiretamente, prestando-se como personagem para a realização de uma necessidade no seu leitor/usuário: a de ser o vencedor, forte, enfim, contribuir para o fortalecimento da auto-estima no indivíduo, e participar do processo de elaboração da personalidade do mesmo.

A figura paterna, ou a do mal travestido em monstro, ou lutador, ou algo que pode destruir a personagem principal do jogo, aquela figura que representa o interesse e sobrevida do usuário como sujeito no contexto virtual em que acontece o jogo está muito presente nos conteúdos e nos temas observados nesta pesquisa.

5.2.6 - Outras brincadeiras

Neste estudo, partimos da constatação de que a tecnologia digital está fortemente presente no cotidiano das famílias e das suas crianças, sobretudo no perfil sócio-econômico que os sujeitos-criança da amostra têm. Que o contexto fortemente urbanizado e as novas estruturas sociais das famílias em metrópoles como São Paulo explicam alguns dos motivos pelos quais a hipermídia tornou-se uma realidade no cotidiano lúdico de muitas crianças em idade escolar, se não antes até.

Conforme apresentamos no capítulo 2, percebemos que em razão destes fatores sociais decorrentes da forte urbanização e de uma cultura pós-industrial, o tipo

de interação do consumidor com a tecnologia digital tem mesmo um forte aspecto individualizado. Isto tem chamado muita atenção dos adultos, mais acostumados com o consumo de massa vivido desde os anos 40, a ponto de justificarem-se muitos destes temores com afirmações como a de que é o computador promove o isolamento das crianças e vem tomar o lugar de brincadeiras boas, boas por serem as tradicionais brincadeiras de criança que estão na memória dos adultos.

As brincadeiras também sofrem as transformações do seu tempo e da tecnologia disponível para a sua execução pelos maiores interessados, ou seja, as crianças. E um bom exemplo disto é a tecnologia digital, a da hipermídia. Vimos como muito dos recursos e serviços inéditos que este suporte tecnológico dispõe, atraem e são de interesse e domínio dos sujeitos-criança. Entretanto, é notável a capacidade dos produtos da hipermídia em incorporar narrativas clássicas da literatura infanto-juvenil, e disto se desdobrar em inúmeras formas e espaços próprios desta tecnologia digital. Um bom exemplo disto são as atividades nos *sites* estudados, onde é possível à criança pintar algum desenho e depois enviá-lo por e-mail ou imprimi-lo.

Assim como ocorre com as narrativas clássicas da literatura infanto-juvenil, muitas atividades oferecidas pelos *sites* destinados a este tipo de público são simulações de brincadeiras que são próprias da infância, algumas bem tradicionais. Isto ocorre, sobretudo, em alguns jogos digitais que têm, inclusive, a classificação de jogos *esportivos*, ou de *ação*. É o que ocorre também com brincadeiras presentes neste ambiente virtual como o quebra-cabeça, o jogo da memória, o jogo da velha ou o jogo batalha naval; muitos são reproduções de brinquedos em outros tipos de suportes para o digital, contando com recursos como sons e imagens em movimentos que tornam o jogo ainda mais atrativo.

Por outro lado, e procurando ponderar o que o senso comum e o temor paterno expressam, o lúdico digital não vem substituir as boas brincadeiras tradicionais. O lúdico digital acontece na medida em que as circunstâncias individuais, do grupo e da sociedade de forma geral, permitem, mas ele não substitui a necessidade natural na criança de exercitar sua ludicidade de forma mais concreta nos playgrounds, ou brincando de pega-pega e amarelinha nos espaços limitados (condomínios, escolas, clubes), ou ainda através de esportes, dentre outras formas.

Nota-se facilmente num dos sujeitos-criança a capacidade da criança utilizar qualquer tipo de espaço físico, como '*a plantação de lixo*', e nele construir um contexto lúdico cuja narrativa pode ser a do jogo de acertar bexigas cheias d'água em quem passa, e isto ser '*jogar biribinha*'.

O mais importante é perceber como vivenciamos hoje uma associação entre os momentos de brincadeiras reais com as virtuais, de modo a cada forma ter sua razão de ser para a criança, num processo complexo de realização da ludicidade como parte da construção de personalidade e aprendizagens. Em ambos os ambientes, virtuais e reais, notamos como as crianças usam os dispositivos, ou mesmo os criam, para lhes servir de meio para interagir com seus conteúdos, e, quase sempre, por meio de elementos próprios do imaginário infantil, como monstros, fadas, duendes, e muitos outros. Também é assim para a comunicação e socialização em expansão nesta idade escolar, onde a tecnologia em hipermídia potencializa em muito a capacidade de fazer amigos, de conversar à distância, efetuar trocas de imagens, textos, sons etc.

5.3 A CRIANÇA COMO SUJEITO NA E PELA HIPERMÍDIA

“Podemos tomar tranqüilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”

Vigotski ¹⁶⁴

Assim como nos diz Vigotski, pudemos perceber que existe entre os sujeitos-criança a capacidade de aprender a utilizar a hipermídia para o lazer e para se comunicar. Pudemos também notar a presença dos adultos próximos, direta ou indiretamente, na mediação da aprendizagem, embora nem tanto no ato de brincar. Brincar sozinho surge como resposta tanto quanto os relatos de aprendizagem com outros mais velhos, como pais, irmãos e colegas.

Como suporte, a hipermídia faz sucesso com narrativas tradicionais da cultura infanto-juvenil e que já são veiculadas em outros meios como o impresso e o televisivo. O conto de fadas, os jogos com desafios, de luta e morte são elementos sempre presentes nestas narrativas, como demonstrou o estudo feito pela pesquisadora do LAPIC, Mílada Tornarelli Gonçalves, em sua pesquisa de Mestrado intitulada *Panorama da comunicação através do conto de fadas A Bela Adormecida*. Nesta pesquisa, Mílada demonstrou como narrativas tradicionais da literatura infanto-juvenil¹⁶⁵ perpetuam esquemas em suas narrativas, ao mesmo tempo em que ampliam o contexto nos quais se dão, de acordo com os elementos que o suporte tecnológico em questão oferece. A hipermídia encanta tradicionais narrativas com seus recursos, dentre eles o de permitir variados níveis de participação do leitor, no caso o usuário que interage escolhendo e definindo o enredo, pintando ou preenchendo o espaço virtual que lhe é reservado como co-autor. Talvez esta seja a maior novidade neste meio digital.

¹⁶⁴ VIGOTSKI, L. R. *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In: VIGOTSKI, L. R., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, p.111.

¹⁶⁵ A narrativa estudada foi Bela Adormecida.

Com os recursos da hipermídia que permitem a interação do usuário na rede de computadores, a criança também é sujeito do processo que envolve o conhecimento necessário para utilizar a tecnologia digital, até o que decorre da interação com seu conteúdo propriamente dito. Por isso, aprender com alguém e aprender fazendo são duas situações do cotidiano das crianças da amostra. E, para tanto, pudemos observar que é exigida da criança não só o exercício da leitura de textos, na verdade hipertextos, até mesmo em inglês, mas também de ícones, *links*, uso de códigos e senhas (*user name* e *password*), o endereço do *site* e, enfim, interagir com o que há nestes ambientes virtuais.

O site [www.miniclip](http://www.miniclip.com) é totalmente em inglês, e foi duas vezes citado pelos sujeitos-criança, e com euforia como já apresentado na descrição e análise de seu conteúdo. Entretanto, os sujeitos-criança demonstraram ou dominar o inglês ou recorrer a alguém que saiba como pai e tia: “*Quando não sei, pergunto pra minha tia que estuda inglês há 10 anos ou pra meu pai que também sabe*”(Lucas)..

Esta situação, que pode parecer simples é, de certa maneira, comum por se tratar de um mecanismo de aprendizagem do sujeito decorrente de sua motivação, no caso, o de jogar, motivado a superar o obstáculo que seria entender algo escrito em inglês para poder jogar. Outros sujeitos-criança indicaram que numa situação como esta, a maneira de aprender é a de tentar e repetir os passos pelo *site* ou pelo jogo, memorizando os caminhos e as escolhas certas. As expressões “*fazendo*”, “*tentando*”, “*Ah!, eu sei lá?*” são exemplos desta situação comum e própria da criança, e que têm na linguagem e no meio digital recursos que favorecem este processo. Se não, vejamos:

1- Em todos os *sites* estudados pudemos observar a facilidade em se escolher os *links* e mesmo participar de jogos sem muita leitura. Assim mesmo, se for o caso, o usuário pode solicitar orientações mais detalhadas por escrito, além do sistema de resolução de dúvidas e problemas através de banco de dados disponíveis no próprio jogo. Pudemos ver num sujeito-criança que ler revistas e orientações são ações que fazem parte do seu processo lúdico e, sem dúvidas, de

aprendizagem. Também foi assim o que ocorreu no site totalmente em inglês onde pude jogar algumas partidas sem passar por muitos textos.

Isto se deve ao caráter audiovisual que caracteriza a hipermídia, conforme já tratado no capítulo anterior. Os recursos de imagens, sons, imagens em movimento, e o sistema de símbolos, metáforas e metonímias que constituem os *links* e ícones, facilitam a leitura pela criança, ou qualquer pessoa que não domine os códigos da linguagem escrita. Entretanto, apesar desta observação, e também decorrente do que se pode observar nos sujeitos-criança, não é possível dizer que a leitura diminui ou é eliminada por causa das atrações que a hipermídia tem. Ao contrário, pudemos notar como a leitura e a escrita não só fazem parte da própria interação com a hipermídia, como também é o principal recurso utilizado pelas crianças para se comunicarem (e-mail, ICQ), ou ainda para fazer um *blog* pessoal, dentre outras situações comuns na cibercultura.

De qualquer forma, lendo ou fazendo, a **auto-aprendizagem** é cercada pela prática de **aprender com o outro**, ou seja, geralmente com o amigo ou a amiga. Expressões comuns indicaram este processo como a de Daniel: *“Eu vi ele jogando, e aí ele me ensinou como é que mexe, e aí eu aprendi”*. A capacidade de observação, memorização e socialização são notáveis num relato que indica bem como a auto-aprendizagem participa deste processo: *“Fui eu sim... eu que mostrei pra elas... não fui eu que trouxe porque é da Internet, fui eu que coloquei no site pra elas... porque eu gosto muito... no jogo tem que pegar a fada... viu?”*(Ana Maria).

Não é difícil notar a capacidade nos produtos hipermidiáticos de proporcionarem a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades nas crianças, o que nos remete novamente a Vigotski quanto à zona de desenvolvimento proximal e ao processo social de aprendizagem na criança. Observamos exemplos claros de que, motivados pelos conteúdos dos *sites* e os jogos digitais, os sujeitos-criança exercitam habilidades físicas e lógico-abstradas com o objetivo de se divertir, brincar. E isto é um processo individual, mas que ocorre socialmente inclusive durante o processo de aprendizagem, mas também mesmo depois quando o jogar sozinho é apenas parte de um sistema bem mais complexo e amplo de relações e

representações sociais nos quais o brincar, como nos dizem as crianças, “... *é legal, é divertido*”.

Um ato que parece tão inocente, o de brincar, de repente pode até nem ser visto como tal pelo adulto quando se trata de Internet. Entretanto, as crianças demonstram se apropriar do meio e da linguagem justamente a partir de uma interação lúdica que ela estabelece com os produtos digitais, a exemplo do que faz com outros suportes. Ao brincar com os jogos digitais e a Internet, como já apresentado nos capítulos 2 e 4, a criança constitui-se sujeito particular no coletivo social, e constrói sua “visão de mundo”, sua representação social a partir de sua vivência lúdica. Para tanto, neste processo de desenvolvimento humano, a criança tem à disposição os produtos da hipermídia, num contexto familiar e social próximo, e também com muitas outras formas de exercitar sua ludicidade e que coexistem com a virtual.

Brincar de pega-pega, fazer esportes, dentre muitas respostas dadas pelos sujeitos-criança revelam a situação de coexistência de formas diferentes de exercitar a ludicidade. Apesar de ser necessário resgatar a informação, a título de ponderação nesta análise do contexto infantil, de que estudamos sujeitos pertencentes à Classe Média Alta da cidade de São Paulo, moradora da região próxima ao colégio, bairro de Moema, região nobre da capital.. Além da escola particular, estas famílias conseguem custear outras atividades importantes na educação das crianças, como esportes, e, assim, também garantem a diversidade relatada na prática lúdica das crianças. O fato de morar em condomínios e praticar esportes demonstra uma vida social fora da escola bem agitada.

2- Os sites e os jogos demonstram cativar os usuários do público infanto-juvenil em dois aspectos: **o conteúdo** e **o formato**. No caso do conteúdo, quase sempre com referências às narrativas tradicionais da literatura infanto-juvenil, reproduzidas ou com releituras, e que sustentam a motivação na criança para continuar explorando o site ou o jogo. Nas narrativas dos jogos, sempre a ação, a estratégia e a aventura constituem-se em elementos estruturantes e que promovem a motivação no jogador para jogar, seja por meio de uma narrativa tradicional ou totalmente nova, cercada por lances de violência inclusive. E como vimos acima,

muito das narrativas propiciam no jogador o prazer de ser o vencedor, o herói, mesmo que para isso tenha que matar: *“Eu tenho um CD com tiro. O que eu mais gosto é de matar os Dinossauros”* (Lucas).

No caso do formato, a hipermídia tem recursos audiovisuais para criar um ambiente virtual que propicia a interação da criança, ocorrendo um processo denominado imersão, como já apresentado no capítulo 2. Exigindo muita atenção durante as partidas, e contando com reações para atingir o objetivo, o jogador sofre, sem dúvidas, um processo de aprendizagem por observação, repetição de movimentos, tentativa, acertos e erros, enfim, através de todo seu sistema lógico-abstrato e reflexológico. Vencer é a meta, como nos diz Daniel: *“É a capacidade que o monstro tem, mais força, mais peso, e assim você pode vencer!”*.

A capacidade de aprendizagem da criança e seu poder imaginativo, num ambiente virtual, também navegam pelo imaginário informatizado onde *bits* e *bytes* tomam as formas de personagens da cultura infanto-juvenil, ou outros são criados, ou, melhor ainda, e neste caso, **convidam a criança para ‘participar’ da criação das personagens e de suas estórias**, oferecem contextos e enredos pré-elaborados com ‘espaços’ e ‘opções’ à criança para participar, e, assim, sentir-se autora e expressar seu imaginário, repleto do que é só seu, de sua exclusiva individualidade.

No entanto, pelas falas dos sujeitos-criança notamos o quanto há de comum entre elas nas respostas a algumas das questões feitas. É fácil observar como todos reelaboram os conteúdos das narratividades presentes nos produtos da hipermídia, e como interagem com o mundo real a partir e por meio desta tecnologia digital. Pudemos notar em algumas respostas dos sujeitos-criança que havia o particular, o contexto individual constituindo muito das situações da interação deles com a Internet e os jogos digitais. Assim também destacamos o que há de comum entre as crianças, próprios do seu imaginário e de sua cultura, contextualizado pela cibercultura em plena expansão. É a “visão de mundo” da criança, constituída pelas representações sociais que as crianças, como sujeitos, constroem continuamente no ato coletivo de viver.

Lembramos aqui o que definiu Elza Dias Pacheco em seu doutorado, referindo-se aos sujeitos-criança de sua pesquisa, que *“tais representações constituíram a reconstrução de uma situação vivida, através das relações estabelecidas entre os*

*elementos da situação. Tal reconstrução, que expressa o real possível que a criança domina, foi representado pela comunicação verbal e não-verbal*¹⁶⁶.

Trata-se do sujeito coletivo determinado historicamente pelo grupo social em que se vive. Conforme ainda Elza Dias Pacheco, *“Tal determinação exclui o sujeito supra-individual, pois ela implica numa concepção de existência como totalidade completa, originada da interdependência de fatores específicos do sujeito, dos grupos com os quais ele estabelece relações, do contexto social, econômico e político passado e presente”*¹⁶⁷.

Assim, parece-nos que a análise das falas dos sujeitos-criança desta pesquisa bem como as observações realizadas permitem também notar o quanto a hipermídia aparece inserida no processo histórico e social deles, isto é, utilizam-se da tecnologia digital para, ainda que de forma virtual, realizarem-se como indivíduo, mesmo que incorporando a porção social que deve haver em cada um ao inserir-se nesse mundo, o ciber mundo.

E aí cabe a mediação dos adultos próximos, familiares e educadores, no sentido de ampliar, aprofundar e otimizar as capacidades e habilidades nas crianças para consumir e utilizar os produtos desta nova mídia. Ainda mais, esta mediação é de responsabilidade da escola devido o seu papel na sociedade como instituição formadora de cidadãos desde sua infância.

Entretanto, o que se vê é uma escola, infelizmente na maioria das vezes, correndo atrás destas transformações no cotidiano das crianças, se não desligada do fato, parada no tempo, reproduzindo procedimentos equivocados para o atual contexto social.

De outro lado, vemos crianças dominando o meio e a linguagem digital, utilizando deste conhecimento, que inclui a capacidade de burlar os adultos próximos para tanto, visando se divertir, aprender, e se comunicar, como sujeitos que são num ambiente virtual. Também aqui vemos o interesse infantil por narrativas

¹⁶⁶ PACHECO, E. D. *O Pica-Pau herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. Tese de doutorado. PUC/SP. 1981.p284.

¹⁶⁷ *Ibidem*, p.284.

e personagens tradicionais e novos, e jogos cujos desafios reproduzem estruturas de sucesso comercial travestidos pela tecnologia digital. Tudo isso explica, em parte, a rede cultural e social maior, real, concreta, na qual estão inseridos os produtos da nova tecnologia.

Por isso, e apesar do aparente apelo para a individualização da criança ao interagir com a hipermídia, e sem embarcar no senso comum quanto ao isolamento da criança promovido por estes produtos, pudemos notar facilmente nas falas dos sujeitos-criança a prática de relações sociais em grupos, sobretudo o de amigos da escola, do condomínio, bem como de familiares mais velhos. Em muitas das situações descritas e observadas, notamos como o produto hipermidiático foi motivo de trocas entre as pessoas, e também como isso se amplia infinitamente quando consideramos a prática virtual de se comunicar com o outro, individual ou coletivo, que há do outro lado da Internet e que não se conhece pessoalmente, ou conhece, mas a distância impedia a convivência até então. Mas a tecnologia digital supera os obstáculos tempo e espaço para viabilizar também a brincadeira, a diversão.

Como se tratasse de uma neblina que paira por entre todos, do mundo todo, lidamos com a Internet como um ambiente no qual mergulhamos para nele navegar. Tornando parte dele, não deixamos de praticar o particular e o coletivo que há em cada sujeito histórico-social também neste e através deste meio, o hipermidiático. Construir seu *Blog*, tornar-se o primeiro da lista de vencedores de um determinado jogo, pintar o desenho e mandar por e-mail, todas estas e muitas outras são situações de interação da criança com a hipermídia, com o objeto tecnológico em si, seu conteúdo, mas também consigo mesma antes de mais nada, e com os outros, podendo ser aqueles com os quais a criança está se comunicando, ou aqueles do imaginário da criança inseridos por ela neste contexto digital.

A consciência individual de um dos sujeitos-criança a respeito do que é Internet foi surpreendente ao responder como conheceu o jogo que apresentava, corrigindo minha fala quanto ao fato de que ela teria ‘trazido’ o jogo, no que ela responde de forma explicativa:

*“Fui eu sim... eu que mostrei pra elas... não fui eu que **trouxe** porque é da Internet, fui eu que **coloquei** no site pra elas... porque eu gosto muito... no jogo tem que pegar a fada... viu?”*

(Ana Maria)

Observamos neste processo de interação da criança com o seu ambiente social através da hipermídia, a capacidade nela enquanto sujeito da interação e usuária dos produtos disponíveis, de fazê-lo de forma ágil e autônoma. Entretanto não foi observado qualquer tipo de aproveitamento dos produtos da hipermídia para o processo educativo destes sujeitos-criança, a não ser aquele que acontece de maneira informal, entre adultos próximos da família, observando-os na utilização da hipermídia, ou por meio do exercício de tentativa e erro.

Estas observações nos fazem ponderar afirmações de outros estudos aqui já apresentados, como o Doutorado de Fátima Cabral, *Entre a mão e o cérebro: a ambivalência dos jogos e da cultura eletrônica*, que, apoiando-se nos estudos de Postman(1994), destacou o aspecto massificador da cultura pós-moderna que pouco espaço permite à expressão da individualidade, à reflexão. E a autora nos diz que “*se a televisão trivializou os mais diversos temas da vida e da cultura – sexo, religião, guerra, violência-, os jogos eletrônicos, com suas imagens e ícones auto-explicativos, com sua incessante recorrência a temas bizarros, violentos, tendem a eliminar de vez a frágil hierarquia que poderia ainda subsistir entre criança/ adolescente/ adulto*”¹⁶⁸.

Concordando com Fátima Cabral quanto aos aspectos referentes à socialização e à educação dos usuários da hipermídia como um processo real e que se presta ao serviço de subjugar-los à ordem vigente, ainda ponderamos algumas de suas conclusões a respeito dos jogos eletrônicos que parecem desconsiderar a capacidade na criança de resignificar conteúdos e de se apropriar do meio e da linguagem para construção de sua identidade. A pesquisadora diz que “*Enchendo os olhos e a cabeça dos indivíduos com visões e experiências que não raro estão além de suas capacidades objetivas e imaginativas, facultam a repetição prolongada de emoções e a anestesia dos sentidos; promovem o mundo das ilusões em detrimento do mundo localizado, acreditável*”¹⁶⁹.

Vê-se uma espécie de idealização da criança como sujeito desprovido da capacidade de interagir com seu ambiente, reagindo às vezes em sua defesa

¹⁶⁸ CABRAL, F. *Entre a mão e o cérebro: a ambivalência dos jogos e da cultura eletrônica*. Tese de doutorado. FFLCH/USP.2000, p. 73.

¹⁶⁹ Ibid.p. 151.

quando se sente ameaçado, ou, incapaz de apropriar-se dos recursos do seu meio social para expressar todo seu imaginário. Ao contrário do que parece ser a ameaça da hipermídia, tornar mais real as histórias e as personagens do 'mal' não deixa a criança mais má, violenta, como se isso acontecesse num processo de fora para dentro e capaz de alienar a criança a ponto de deixá-la sem consciência individual e indefesa, e que, por isso, precisa ser preservada destes conteúdos.

Como também já demonstramos no capítulo 2, sabe-se que, além da capacidade imaginativa da criança como característica do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, também que o brincar de ir e vir entre o real e o imaginário é um procedimento natural à constituição da subjetividade em cada criança. E não como algumas suposições como a apresentada acima, que indicam ser a criança um ser cercado por uma imagem adultocêntrica cuja ludicidade aparece como um exercício da inocência infantil, que vêm sendo corroída pela mídia de massa, como a Tv, e agora tem a hipermídia como sua grande vilã.

A perspectiva crítica sobre a interação da criança com os jogos digitais e a hipermídia, de forma geral, não deve ignorar as circunstâncias em que ocorre e os riscos implícitos, participantes do sistema que mantém o *status quo*, mas deve também considerar o processo de aprendizagem e desenvolvimento que se promove. Assim também a hipermídia pode ser utilizada como dispositivo educativo em situações de educação formal, e é isso que abordaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 06

O LÚDICO DIGITAL E APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL



“É preciso atuar como um propiciador/agilizador da comunicação de saberes para que ocorra em fluxo contínuo entre as relações professor/aluno, aluno/aluno, resultando em reelaborações de qualidade. Qualidade esta a ser garantida pelo agir comunicacional e pelas ciências de referência das disciplinas escolares postas a serviço da compreensão de questões de realidade trazidas por professores e alunos e significativas para eles”.

Heloísa Dupas Penteado¹⁷⁰

¹⁷⁰ PENTEADO, H. D. *Comunicação Escolar – uma metodologia de ensino*. São Paulo: Salesiana, 2002, p.34.

6.1 APRENDIZAGEM E ENSINO NA CIBERCULTURA

6.1.1 Reflexões sobre ensino e hipermídia a partir da educomunicação

O tema hipermídia e educação não poderia deixar de ocupar espaço nas nossas reflexões após as constatações que esta pesquisa nos trouxe. E o tema Comunicação e Educação sempre esteve presente no meu percurso profissional, desde o tempo em que lecionava História para o Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual e em escolas particulares da capital na década de 90. O uso da mídia em aula tornou-se questão central na minha prática pedagógica e me levou até a academia novamente.

No segundo ano do curso de Rádio e Tv na Escola de Comunicações e Artes da USP, tive a oportunidade de ingressar no LAPIC como pesquisador em nível de Iniciação Científica, participante da pesquisa integrada *Televisão, criança e imaginário: contribuições para a integração escola-universidade-sociedade*. Depois de um ano e meio de atividades junto às pesquisas promovidas pelo LAPIC, tranquei o curso de graduação para ingressar no Mestrado da mesma Instituição, no Departamento de Comunicações e Artes, no programa de Ciências da Comunicação, com o tema Comunicação e Educação.

No meu Mestrado, defendido em 2000 na Escola de Comunicações e Artes da USP intitulado *O Processo Educomunicacional: a mídia na escola*, dediquei os estudos para as questões sobre o processo educativo através da mídia, e como esta, enquanto meio e objeto de estudos, pode tornar-se parte de uma rede de fluxos de saberes, a propósito do que nos diz a professora Heloísa Dupas Penteadó. Ao identificar elementos fundamentais presentes nesse processo educativo por meio da mídia, cheguei ao termo Educomunicação após estudos a que tive acesso sobre o tema junto ao NCE – Núcleo de Comunicação e Educação. A opção por incorporar o termo e o conceito, criado por Mário Kaplun e ressignificado de forma ampla e profunda pelos estudos do professor Ismar de Oliveira Soares¹⁷¹, professor da Escola de Comunicações e Artes e coordenador do NCE, se deveu à perspectiva

¹⁷¹ SOARES, I. O. *Um novo campo de trabalho*, Jornal da USP- 4 a 10/06/2001.

que o conceito traz para o uso da mídia em situação de Ensino que me interessava, ou seja, integrante e promotora de aprendizagens entre as crianças e jovens, inclusive sobre ela própria, a mídia.

Nas considerações finais do referido mestrado estão destacadas algumas práticas pedagógicas que precisam ocorrer para que o uso da mídia se dê de forma crítica e reflexiva por parte de todos os envolvidos, e para que o professor saiba atuar num novo papel, a de mediador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades entre os seus alunos.

No que diz respeito aos procedimentos no uso da mídia, neste estudo específico, a preocupação central esteve em inserir produtos da mídia impressa e audiovisual no trabalho pedagógico circunscrito a uma disciplina, História, e respeitando a rígida estrutura curricular e o programa letivo que a escola tinha. Entretanto, creio que isto ainda seja a realidade escolar na maioria das instituições de Ensino Fundamental, públicas e particulares, infelizmente; e, por isso, vejo que mesmo 4 anos depois, as preocupações e propostas que estiveram presentes no referido Mestrado ainda são válidas para contribuir nesse processo de transição nos tipos de práticas pedagógicas em nossas escolas.

O percurso acadêmico que fiz no LAPIC também me permitiu o diálogo e a participação científica em projetos coordenados pelo NCE, a convite dos pesquisadores deste núcleo e em razão do que tinha desenvolvido no Mestrado sobre Educomunicação. Isso me levou a viver um período de três anos e meio de intensa participação no projeto Educom.rádio, criado e coordenado pelo NCE e desenvolvido junto à 455 escolas da Rede Municipal de São Paulo de 2001 a 2004.

Este programa especial que promoveu a capacitação da comunidade escolar para a gestão participativa de uma rádio interna à escola, apoiado em alguns fundamentos da Educomunicação, permitiu a mim uma significativa vivência como educador na prática e na gestão de programas de intervenção educacionais junto às comunidades escolares, e com diferentes características e situações. Tive a oportunidade de ser mediador e depois articulador de pólos no programa Educom.rádio em diferentes regiões da periferia da capital, onde ocorria o

programa de capacitação constituído por doze encontros aos sábados, cada um de oito horas durante um semestre, oferecidos para alunos, professores, funcionários e representantes da comunidade.

Neste período foi necessária de minha parte muita leitura e a reflexão coletiva junto aos pesquisadores do NCE, sobretudo os mediadores que faziam parte da equipe atuante no pólo coordenada por mim, além, é claro, dos coordenadores e responsáveis pelo projeto. Depois, num determinado momento do programa, fui convidado pelo NCE para participar do Conselho Gestor do Programa Educom, desenvolvendo atividades de coordenação pedagógica e produção de material didático para o programa. Isto permitiu a mim um percurso de um ano e meio em torno de práticas e de reflexões sobre práticas educacionais que ampliaram substancialmente meus conhecimentos a respeito.

Não é objetivo deste trabalho abordar a educação como objeto de reflexão e nem fazer propostas de atividades pautadas nela. Entretanto, é preciso destacar a preocupação que a educação tem com o processo, mais do que com o produto final do trabalho de produção midiática pela comunidade escolar. Importa muito mais como as relações comunicacionais transformam pessoas e ecossistemas em ambientes como uma escola. E isto foi visível e aconteceu inúmeras vezes no decorrer das atividades promovidas pelo Educom.rádio; alunos, educadores e pessoas da comunidade se descobriam ao participar da produção radiofônica, ou de outras formas de expressão. Tudo tinha importância porque se tratava de temas do cotidiano e interesse dos participantes, e também que atendiam às orientações da LDB¹⁷² e dos PCN's.

Repensar e transformar as práticas educativas por meio da comunicação é uma das preocupações centrais de projetos educacionais. Como nos dizem as pesquisadoras do NCE, Patrícia Horta e Claudia Lago:

“O projeto educom.rádio nasce, portanto, dentro de um arcabouço teórico que aponta para a necessidade de repensar as práticas educativas, tanto em sua componente estrutural a hierarquia das

¹⁷² LDB – Leis Diretrizes e Bases. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

relações quanto a sua relação com os meios e a comunicação em geral. A comunicação é transformada em ferramenta para o repensar das práticas. Ao se questionar a relação que a escola mantém com os meios, questiona-se o afastamento da escola da vida do educando da comunidade do entorno e a consagração de um tipo de conhecimento (literário-discursivo) em detrimento e outro (visual-oral), ou, como já identificaram pesquisadores como Pierre Bourdieu (1988), a consagração de um tipo de conhecimento que, por sua vez, consagra uma determinada parcela social, em relação a outro tipo de conhecimento, próprio e outras camadas sociais. Por outro lado, ao se propor realizar oficinas de produção midiática, notadamente radiofônica, reforça a possibilidade de atuação conjunta e solidária de atores em iguais condições de exposição/expressão, sejam jovens o adultos. Mas uma vez, a hierarquia do ambiente escolar é colocada em xeque”¹⁷³.

De estudos acadêmicos sobre temas referentes à interdisciplinaridade entre Comunicação e Educação, como foi o meu Mestrado; de vivências que tive nas pesquisas promovidas pelo LAPIC desde 1996 sobre criança e mídia; às vivências absolutamente ricas que o projeto Educom.rádio me permitiu ter, posso considerar tranqüilamente que, por todo percurso deste trabalho de Doutorado, também sempre houve a preocupação em torná-lo um apoio para os educadores que enfrentam o desafio de inserir-se no ciber mundo, e, principalmente, de inserir esta tecnologia em sua prática pedagógica.

Por isso, faço aqui considerações que podem nos levar a propostas de inserção da hipermídia no contexto de ensino formal, mas sem a intenção de trazer roteiros de aulas ou programa de disciplinas com o uso da mídia digital¹⁷⁴. Muitas delas são decorrentes do que pudemos observar e analisar sobre os sujeitos-criança da amostra estudada. Outras são também reforçadas pelas experiências que pude ter durante estes últimos anos quanto ao uso da hipermídia em processos educativos, presenciais e semi-presenciais, como foram os projetos Educom.Tv e Educomrádio.centroeste. Ou ainda, em projetos mantidos pelo Educarede, promovido pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, e que se constitui num portal¹⁷⁵ totalmente dirigido para a comunidade escolar, educadores e alunos: www.educarede.org.br.

¹⁷³ LAGO, C., ALVES, P. H. *Educom.rádio: uma política pública que pensa a mudança da prática pedagógica*. Revista Científica da FAMEC/FAAC, no. 03, ISSN 1677-4612, 2004, p. 13.

¹⁷⁴ Isto deve ser feito em outros espaço e oportunidade.

¹⁷⁵ Portal é um site com diversos bancos de dados temáticos que disponibilizam material para consulta e uso, além dos serviços de comunicação como e-mail e salas virtuais.

Com conteúdos e atividades destinados a atender necessidades escolares do Ensino Fundamental e Médio, o *site* educarede constitui-se em excelente instrumento como banco de dados sobre temas relacionados ao currículo escolar, mas principalmente como meio de interlocução e co-participação entre jovens e educadores que estão distantes uns dos outros e que, a partir dos projetos que o *site* disponibiliza, participam do exercício coletivo de trocas e construção de saberes.

O rico material e os projetos promovidos pelo educarede precisavam também de uma abordagem pedagógica adequada. Daí o convite para minha participação na organização de um programa de capacitação dos educadores da Rede Municipal de São Paulo, visando o uso deste Portal em suas aulas. Pude, inclusive durante algumas vezes, ser o oficinairo nos encontros de formação com os professores que ocorreram durante quase dois anos (2002 e 2003).

No mesmo período, a realidade da cibercultura foi invadindo e se instalando como instrumento de trabalho, sobretudo de pesquisa e reflexão socializada pelos *e-groups*, salas virtuais, e outros serviços que a hipermídia disponibiliza. Pude participar deste processo no LAPIC, no NCE e na FAMEC, onde, cada um com suas particularidades e estágio de utilização desta tecnologia, a hipermídia foi transformando algumas práticas sociais dos integrantes de cada Instituição e de sua relação com o público.

Nos referidos projetos e nos contextos vividos por mim nestes últimos anos, pude perceber como a hipermídia, sobretudo a Internet e seus serviços, foram se tornando peças centrais para a comunicação e aprendizagem entre seus usuários, a ponto de transformar muitas de nossas práticas sociais, e mesmo nos impondo algumas regras e práticas que nem sempre nos agradam, como ficar horas eliminando *e-mails* indesejados, os publicitários sobretudo.

Entretanto, pude perceber também dois aspectos que dizem respeito ao uso desta tecnologia pelos educadores: primeiro, o deslumbramento que é a descoberta da hipermídia pelo educador; segundo, uma dificuldade imensa por parte do educador em visualizar situações de ensino dirigido utilizando-se desta mídia. Na verdade, este é ainda um momento de transição entre formas bem diferentes da

escola e do professor atuarem junto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades pelas crianças e pelos jovens. Por isso, muitas das experiências educativas que ocorrem nas escolas ainda são limitadas a algumas abordagens que as mídias permitem fazer em situação de ensino formal. Mesmo quando se tratam de mídias mais conhecidas como o rádio, a Tv e o vídeo, ocorre inicialmente a tendência nos educadores de se apropriarem destes meios de acordo com velhas e tradicionais práticas pedagógicas, e aí se limitam a uma abordagem pedagógica conteudista, moralista e superficial sobre os produtos da mídia trazidos para a situação de ensino formal.

Este mesmo processo histórico lento de abordagem da mídia em situações de ensino formal se refletiu na comunidade científica e intelectual da história brasileira. Como Jurema Brasil Xavier, pesquisadora do LAPIC, demonstrou em seu Mestrado intitulado “*A relação entre tecnologias da comunicação e educação na perspectiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1944/1994*”, que a relação entre as tecnologias de comunicação e as propostas educacionais no Brasil esteve pouco presente nas preocupações dos órgãos públicos responsáveis pela educação, e isso a pesquisadora nos mostrou por meio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos com a identificação e caracterização dos discursos a propósito das tecnologias da comunicação aplicadas na educação formal.

Esta tradicional dificuldade em enxergar como os processos comunicacionais disponibilizados pela tecnologia digital podem colaborar para o sistema educativo formal ainda persiste, mas vê-se abalada como nunca quando observamos o que a hipermídia pode fazer, ou melhor, já faz no processo de aprendizagens das crianças e jovens, público alvo de nossas reflexões.

Mesmo quando tratamos de meios de comunicação de massa já tradicionais em nossa sociedade como a imprensa, o rádio e a Tv, observamos a dificuldade entre os educadores em promover atividades e situações educativas com o uso de produtos destas mídias. Mais ainda se considerarmos um dos aspectos importantes para a educomunicação que é o processo de produção midiática de forma participativa. Em situações como estas em que se propõe aos docentes a produção de mídias, a resposta que se tem é a necessidade de equipamentos e remuneração

extra para tanto. Isto ocorre, certamente, devido à concepção entre os docentes de que as atividades propostas são extras ao que se deve praticar em sala de aula; ou ainda, que tais atividades dependem, sobretudo, do produto final: um programa de rádio, ou de Tv, ou um jornal com a mesma qualidade técnica do que existe na sociedade, e, por isso, só com equipamento especial é possível fazê-lo.

Bem, em termos de tecnologia disponível, o que se observou nestes últimos anos foi um grande avanço na presença de tecnologia de comunicação em escolas públicas e particulares. Mesmo a Tv a cabo ou a Internet estão cada vez mais presentes em escolas. Mas só isso não garante que essa tecnologia vá alterar a prática pedagógica, como pude observar nas situações proporcionadas pelos projetos acima citados. Portanto, hoje, observamos um xeque-mate nos docentes no que diz respeito ao uso da tecnologia digital, como pudemos tratar na contextualização apresentada no capítulo 2 e nos dados apresentados no capítulo 4.

Digo isto levando em consideração o que foi a programação desenvolvida pelo projeto Educom.rádio onde, apesar do rádio ser o meio de comunicação principal, outras atividades envolviam tradicionais suportes de comunicação como o Jornal Mural e o cartão, além do audiovisual, e da informática para elaboração do Projeto Educomunicativo pelos participantes do curso, e ainda no que é disponibilizado no *site* do Projeto¹⁷⁶.

O que fica claro com toda esta experiência no projeto Educom.rádio e em outras situações similares vivenciadas por mim nestes últimos anos é que a questão principal não se trata da tecnologia de comunicação em si utilizada no processo educativo formal, e sim como ela é utilizada, o que nos leva a duas situações: uma, de transição entre práticas pedagógicas tradicionais utilizando-se da mídia e alguns novos procedimentos pedagógicos decorrentes do tipo de produtos da mídia utilizados; e outra, de total transformação do processo pedagógico ao considerar os elementos presentes nos ecossistemas comunicativos da comunidade e os dos que constituem os produtos midiáticos, de forma a promover a aprendizagem

¹⁷⁶ WWW.educomradio.com.br

participativa, coletiva, sobre inúmeros conteúdos e habilidades, inclusive as que dizem respeito ao que é proposto nos PCN's.

Na primeira situação, mais comum, dá-se um lento e penoso processo de inserção da mídia pelos educadores que, ainda pautados por teorias e práticas pedagógicas conteudistas, o fazem apenas como ilustração de conteúdos clássicos do currículo. Desenvolvem atividades que não ultrapassam o debate e o relatório sobre o conteúdo de algum produto midiático utilizado em aula. Entretanto, não deixa de ser um avanço frente ao contexto geral presente nas escolas brasileiras.

Referendando ambas as situações, mas partindo de estudos recentes sobre a inserção da mídia digital na educação formal, vamos considerar a necessária atitude do professor e da escola para alterarem estruturas e processos em sua prática de ensino visando explorar ao máximo o que esta tecnologia viabiliza. Isso é necessário em razão das alterações que ocorreram em nossas sociedades nestes últimos anos no que diz respeito ao acesso à informação, função que era atribuída em boa parte às escolas. Agora, se faz necessário desenvolver nas escolas novas funções como a de desenvolver a capacidade na comunidade escolar de leitura e produção crítica das mídias.

Na segunda situação, mais condizente com uma proposta educ comunicativa, a abordagem educativa ocorre sobre temas diversos por meio da mídia comercial e, também, por meio da vivência coletiva de produção e veiculação de produtos midiáticos pelos envolvidos, promovendo-se a valorização dos saberes do grupo, a produção coletiva de novos saberes, e a otimização dos processos comunicacionais e educativos no ambiente escolar.

Muito do que representa a prática pedagógica rígida e vigente nas escolas se vê abalada pelos procedimentos e propostas educ comunicativas sobre o uso das mídias como objeto e meio de aprendizagem. Primeiro, porque nas situações educativas em que a mídia comercial é abordada como objeto de análise crítica, o tradicional domínio prévio do professor sobre o tema não se mostra suficiente, dada a imensa possibilidade de interpretações por parte dos alunos quando das atividades de leitura crítica sobre um produto televisivo, por exemplo. Esta leitura

crítica, por sua vez, e de acordo com a abordagem educomunicativa sobre os meios, exige a capacidade do educador em saber lidar com esta diversidade de leituras, ou melhor, e de acordo com o que vimos nesta pesquisa, saber considerar as representações sociais de seus alunos, diagnosticando a cultura midiática deles e sabendo promover situações educomunicativas.

Considerando, portanto, uma situação dada, a da forte presença da hipermídia no cotidiano infantil e, por outro lado, ainda um lento processo entre os educadores de inserção no ciber mundo como usuário, e maior ainda no que diz respeito a utilizar-se de seus serviços em processos educativos, vivemos sim um processo de transição de culturas diferentes e de gerações diferentes, papéis sociais que se transformam enquanto transformam também o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Foi fácil perceber no estudo da amostra a diferença nas relações com a hipermídia que as professoras demonstraram, e também nos seus procedimentos pedagógicos percebia-se como as práticas pedagógicas eram mais ou menos abertas para a interação com o imaginário infantil e a cultura midiática que os alunos apresentam. Mas nenhuma das professoras demonstrou ter a utilização da hipermídia em suas aulas.

A utilização de todos os saberes em situações de análise e produção de mídias, bem como de seus fluxos no ecossistema comunicacional do grupo e, deste com o restante do ambiente, parecem provocar um choque com a forma e a estrutura na qual está a escola pautada. Como diz Andréa Cecília Ramal em seu livro *Educação na cibercultura – hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*, resultado de seu doutoramento na PUC/RJ,

“o modelo hipertextual de simultaneidade, não-linearidade e interdisciplinaridade integrada provoca a escola, com sua organização fragmentada dos saberes, com seus currículos seqüenciais e pseudolineares, que pressupõe etapas a serem vencidas, pré-requisitos que funcionam como degraus. O modelo da escada não nos serve mais, pois deriva de pressupostos epistemológicos impostos pela cultura da palavra impressa. A sala de aula monológica e limitada à voz única é questionada pelos novo perfis cognitivos que se organizam a partir da abertura de múltiplas

*janelas, possibilidade natural da mente humana que é potencializada pela hipertextualidade digital*¹⁷⁷

Andréa C. Ramal descreve algumas características do que seria o novo currículo condizendo com as novas práticas sociais que as tecnologias de comunicação permitem fazer. É o que ela denomina de Currículo em Rede, cujas características são:

a) **Metamorfose:** *“Ele se transforma conforme as necessidades, o contexto e interesse dos alunos e os objetivos educacionais de seus educadores”*¹⁷⁸;

b) **Mobilidade dos centros:** *“Não há um único centro, nem conteúdos mais importantes, mas nós da rede curricular igualmente funcionais e multiconectados que sempre dão lugar a novas paisagens. O centro não é localizado em pontos fixos, mas é momentaneamente demarcado em qualquer um dos infinitos pontos possíveis”*;

c) **Interconexão:** *“Pode-se empreender uma navegação multilinear de suas partes (nós), numa organização fractal, isto é, qualquer parte da rede, mesmo separada, contém uma nova rede e se integra a um todo complexo no sentido original da palavra: complexus (que se tece junto)”*;

d) **Exterioridade:** *“O esquema curricular não é uma unidade orgânica isolada, mas todo o seu funcionamento depende de um diálogo permanente com o exterior”*;

e) **Hipertextualidade:** *“As diversas mídias integram o currículo (...) articuladas como os conteúdos na produção, na negociação e na interpretação dos sentidos. Aprender é construir links”*;

f) **Polifonia:** *“Os conflitos não são apagados – ao contrário, vêm à tona e se tornam objetos de discussão. É o lugar do interculturalismo, do diálogo interdisciplinar, das*

¹⁷⁷ RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na Cibercultura – Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed. 2002. p. 184.

¹⁷⁸ Todas as definições são de Andréa C. Ramal e foram resumidas a partir do que se apresenta no livro já citado, páginas 185 e 186.

diversas vozes. (...) É, portanto, uma rede inclusiva, integradora e transformadora dos sujeitos e das relações que eles estabelecem entre si e com o mundo.”;

A imagem que serve de metáfora para um novo modelo curricular sugerido por Andréa Ramal é a de uma Rede: “*a rede que captura e que ampara, que distribui e abastece, canaliza e entrelaça, transmite e comunica, interliga acolhe*¹⁷⁹”. Em muito a mesma autora continua a contribuir para as questões sobre o novo perfil do ensino na cibercultura no decorrer dos seus capítulos finais.

6.1.2 Possibilidades de uso da hipermídia no Ensino Formal

Falou-se acima sobre situações de prática pedagógica dos docentes em diferentes níveis no que diz respeito à utilização e abordagem de mídias como meio e objeto de estudos. Então, vamos supor que temos dois níveis de envolvimento e de possibilidades de práticas pedagógicas utilizando-se da tecnologia digital: **o transitório** e **o das possibilidades**.

O transitório é aquele em que ocorrem as primeiras fases de contato do docente com a hipermídia, quando pratica uma descoberta e um uso pessoal do meio, e o outro nível é o **de possibilidades** de aplicações desta mídia no processo educativo. No primeiro estágio, muito comum ainda, o docente supera níveis de conhecimento e domínio pessoal sobre a hipermídia e seus recursos. Inclusive, neste estágio, a cultura de participação virtual em debates é um importante passo a ser dado pelo docente. Salas virtuais, murais e bate-papos são descobertas do docente que podem prepará-lo para o uso destes recursos entre seus alunos no processo de aprendizagem. Mesmo a prática de consulta e pesquisa à Internet já é uma grande transformação nas práticas pedagógicas quando inseridas como etapas do processo de ensino e de acordo com o planejamento do professor.

Independente do estágio, o professor há de observar, e a escola como um todo também, que o acesso à hipermídia, isto é, à informação em diferentes

¹⁷⁹ RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na Cibercultura – Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed. 2002. p.186.

linguagens e acessada de diferentes formas não-lineares vêm transformar a abordagem pedagógica na utilização destas informações durante o processo de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito às práticas pedagógicas adequadas ao uso da hipermídia, sobretudo da Internet, no processo de ensino formal, estudos apontam para a transformação da abordagem pedagógica de conteudista e fragmentado em projetos colaborativos e interdisciplinares dada a estrutura própria em rede em que se constitui a hipermídia.

É o que demonstra Márcia Coutinho Ramos Jimenez em seu Mestrado “*A Internet na escola pública estadual: um novo âmbito de mediação*”, que fez um estudo sobre a Internet como espaço de mediação na educação formal. Os projetos colaborativos são uma forma do docente atuar utilizando a Internet como instrumento de pesquisa e meio para trocas culturais. Diz a autora:

“Um projeto colaborativo horizontaliza as relações, altera o lugar do professor que tem de fazer pesquisa e estar ativo no processo, muda o lugar do aluno que é chamado a intervir e, conseqüentemente, refletir e interpretar. Em outras palavras, poderia ser definido como um espaço do jogo dialógico que permite o exercício de uma educação emancipatória, em que os sujeitos se constituem como cidadãos pela renúncia ao monopólio do poder.”¹⁸⁰.

Bem, o professor que utiliza a hipermídia no processo educativo pode ter uma atitude reprodutora de práticas pedagógicas que já tem vivência, e isto pode ser uma primeira etapa na sua transição para novas práticas pedagógicas. Mas é absolutamente necessário que o professor também tenha uma vivência no ciber mundo para que seu caminhar avance mais rapidamente no que diz respeito às situações de ensino com hipermídia.

No que diz respeito à inserção da hipermídia, o *CD-ROM* é outra forma de utilização para aulas, e, sobretudo no que nos interessa nesta pesquisa, o conteúdo do *CD-ROM* pode ser um jogo, ou seja, utilizando-se do suporte digital e de um processo lúdico para promover aprendizagens sobre vários saberes. Foi o que pude

¹⁸⁰ JIMENEZ, M. C. R. *A Internet na escola pública estadual: um novo âmbito de mediação*. Mestrado. ECA/USP. 2002, p.46.

vivenciar em 1996 quando lecionava História da Idade Média para crianças de 11 anos utilizando um *CD-ROM* com jogo de xadrez muito bem ambientado no período medieval, com peças e cenários tridimensionais e que, por isso, viabilizou-se um processo de aprendizagem absolutamente positivo. O lúdico propiciado pelo jogo de xadrez em *CD-ROM* permitiu a mim conduzir a sistematização pelos alunos de informações sobre as principais características da sociedade medieval européia, ao mesmo tempo em que se divertiam muito¹⁸¹.

Por tanto, antes de tratar da hipermídia e suas possibilidades de uso, é preciso entender que o educador precisa exercitar sua capacidade de lidar com o lúdico e o imaginário infantil por meio de uma atenta observação do perfil da cultura midiática de seus alunos, para, assim, poder planejar e aplicar ações que promoverão entre eles um rico processo de aprendizagens. Independentemente da tecnologia utilizada, ou não, ações de acordo com a tecnologia utilizada no processo educativo condizente com nossos tempos. Algumas destas ações do educador são a de considerar toda a cultura, inclusive midiática, dos sujeitos envolvidos, os saberes e habilidades necessárias para uma interação crítica com seu ambiente social.

E isto inclui o fato de que inserir a hipermídia como meio para promover aprendizagens sobre determinados conteúdos pode ser um processo absolutamente limitado ou rico e amplo, a depender do que o educador souber promover entre seus alunos. Estes, como vimos, já trazem muito de uma cultura infantil na cibercultura, e que esta constitui parte de seu cotidiano, sobretudo para seu lazer e prazer lúdico. Entretanto, vimos também como as crianças utilizam-se de outros serviços que a hipermídia oferece, como a Internet e seus sistemas de comunicação: *chats, e-mail, Fórum, Blog, ICQ, etc.*

Por isso, ao educador cabe vivenciar este meio para visualizar como seus recursos e produtos podem ser incorporados no processo educativo. O educador deve também entender que este processo pode ser constituído de etapas em que se

¹⁸¹ Para mais detalhes, ler artigo Publicado na Revista Científica da FAMEC, N.02. VIANA, C. E. “*Xadrez digital e aulas sobre Idade Média: o lúdico a serviço da educação*”. pp 59-65. São Paulo: Agência Studium Montessori. 10/2003 ISSN 1677-4612;

utilizará recursos que esta tecnologia traz, como o da produção e troca de diversos produtos digitais. Outra situação pode ser a lúdica a partir do uso de jogos digitais, como os citados pelos sujeitos-criança. Vimos 36 jogos disponíveis, on-line, gratuitos, e que atraem porque promovem formas de prazer lúdico nas crianças, dialogam com o imaginário infantil e promovem a socialização através de narrativas repletas de mitos, símbolos e metáforas.

O educador pode, ao pesquisar o perfil da cultura midiática de seus alunos, identificar os produtos e as narrativas que se destacam e aí planejar ações que promovam a inserção deles no processo educativo. De qualquer forma, a inserção da hipermídia, sobretudo a on-line (Internet), já traz transformações, como vimos acima, na forma como o educador vai lidar com a informação e a construção do conhecimento, se considerarmos que as crianças demonstram ter maior intimidade com o meio que os próprios educadores. E, tomando o exemplo do educador que já o faz, é importante que suas práticas pedagógicas estejam condizentes com situações de aprendizagens participativas, lúdicas, assim como de maior sistematização de informações disponíveis na hipermídia.

CAPÍTULO 07

CONSIDERAÇÕES FINAIS



“O tipo de comunicação que prospera na Internet está relacionado à livre expressão em todas as suas formas, mais ou menos desejável segundo o gosto de cada pessoa. É a transmissão de fonte aberta, a livre divulgação, a transmissão descentralizada, a interação fortuita, a comunicação propositada e a criação compartilhada que encontram sua expressão na Internet. Se a convergência vier a ocorrer um dia, será quando o investimento necessário ao estabelecimento de capacidades de bandas largas além dos usos instrumentais do mundo corporativo for justificado por um novo sistema de mídia, disposto e pronto a satisfazer a mais importante demanda latente: a onda de livre expressão interativa e de criação autônoma – hoje e grande parte frustrada pela visão esclerosada da indústria da mídia tradicional.”

Manuel Castells¹⁸²

¹⁸² CASTELLS, M. *A Galáxia da Internet. Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pudemos atingir os objetivos indicados no capítulo 1. Pudemos constatar a forte presença da hipermídia no lúdico dos sujeitos da amostra. Também foi notório o uso desta tecnologia para sua expressão e criação. Ficou explícito que o lúdico digital está inserido num contexto maior, de ludicidade e de cultura. Que os jogos digitais ou a Internet não se tornaram as exclusivas 'brincadeiras' de criança. Muito pelo contrário, as brincadeiras tradicionais como pega-pega e o esconde-esconde continuam presentes na prática lúdica, mesmo que em circunstâncias mais restritas, como espaço (condomínio), a violência etc.

Por outro lado, pudemos notar também que a presença do adulto próximo, familiar ou amigo(a) são mediadores no processo informal de aprendizagens sobre a utilização da hipermídia, como foi possível verificar em várias falas dos sujeitos-criança, embora isso não represente que os familiares tenham a prática de brincar com seus filhos; apenas dois sujeitos-criança relataram tal fato.

Constatamos também que os sujeitos-criança dominam a tecnologia, e no que diz respeito aos jogos, mais ainda, que desenvolvem diversas habilidades de ordem física e mental. Entretanto, notamos como os educadores ainda não conseguiram inserir os jogos digitais e a Internet no processo de Ensino Formal de maneira adequada.

A par desta situação, sabemos que estamos vivendo um período de transição de velhas práticas pedagógicas para novas condizentes com a hipermídia, e de mudanças no papel da escola na educação de nossas crianças e jovens. E vários projetos, alguns já concretizados, outros disponibilizando seus resultados em *sites*¹⁸³

Pudemos confirmar a hipótese de que a criança é sujeito no processo de construção da representação social a respeito dos conteúdos disponibilizados pela hipermídia, sobretudo de produtos destinados ao lazer do público infanto-juvenil; e

¹⁸³ Veja lista de sites sugeridos no final da bibliografia

ainda que é capaz de resignificar sentidos, ainda mais sendo co-autora como é próprio da interatividade no meio digital.

Desta forma, como resultado deste trabalho, pudemos refletir bastante sobre o contexto histórico atual e a ludicidade das crianças; identificar os principais elementos que caracterizam a interação lúdica das crianças com os jogos digitais e a Internet; compreender o que os jogos digitais representam para o lúdico e a aprendizagem das crianças; observar as habilidades que são necessárias para as crianças interagirem com a hipermídia; e contribuir para a reflexão dos educadores visando a prática pedagógica condizente com a realidade social em que vivemos.

Mas, tenho certeza que outros estudos virão e que serão extremamente importantes para continuar a ampliar nossos conhecimentos a respeito da ludicidade e aprendizagem na cibercultura.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ABERASTURY, A.** *A criança e seus jogos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.
- AGNEW, P. W.** *Multimédia in the classroom needham heights*. Nova York, WUZ: Ed. Ally e Bacon, 1996.
- ALAVA, S. & Colaboradores.** *Ciberespaço e formações abertas – rumo a novas práticas educacionais?*. Porto Alegre,RS: Artmed, 2002.
- ALMEIDA, P. N.** *Educação Lúdica – técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1998.
- ÁLVARO, A. L. T.** *A estrutura e o uso dos chats da internet direcionados às crianças e adolescentes: uma análise crítica*. Mestrado em Psicologia Social na PUC/SP. 2003.
- ANTUNES, C.** *Digital, a busca por identidade em uma sociedade em transformação*. Tese. ECA/USP, 2001.
- ARANA, M. V. M.** *As reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura – um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 1996.
- ARENDT, H.** *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- ARISTARCO, G. T.** *O novo mundo das imagens eletrônicas*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1985.
- ARMSTRONG, A & CASEMENT, C.** *A criança e a máquina. Como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco*. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- AURICCHIO, L. O.** *Aplicação das novas tecnologias de informação no ensino*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 1992.
- BABIN, P.** *Novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Summus, 1983.
- BAKHTIN, M.** *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTHES, R.** (org.) *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.
- BAUDRILLARD, J.** *Para uma crítica da economia política do signo*. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.
- BAUER, M. W. e GASKELL, G.** *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BAUME, R. e BERTOLUS, J.-J.** *A louca história dos multimédia*. Lisboa: Editorial Teorema, 1995.

- BEAUVOIR, S.** *Moral da ambigüidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- BENJAMIN, W.** *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades. 34, 2002.
- BERLO, D. K.** *O processo da comunicação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERTRAND, C.** *A deontologia das mídias*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- BICUDO, M. A. V.** *Fenomenologia, confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez . 2000.
- BOURDIEU, P.** *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- BRENELLI, R. P.** *O jogo como espaço para pensar, a construção de noções lógicas e aritméticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BROUGÈRE, G.** *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2001
- BRUSCHI, M. E. e GUARESCHI, N. M. F. (orgs.).** *Psicologia social nos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003
- BURKE, P. e BRIGGS, A.** *Uma História social da mídia. De Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: EdZahar. 2004.
- CABRAL, F. A .** *Entre a mão e o cérebro. A ambivalência dos jogos e da cultura eletrônica*. Tese. Sociologia, FFLCH/USP. 2000.
- CANCLINI, N. G.** *Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- CASTELLS, M.** *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *O poder da identidade – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. V.2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTRO, L. R.** *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau: FAPERJ, 2001.
- CECHELERO, J. L.** *A multimídia como ferramenta de expressão do imaginário infantil*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 1997.
- CETRANS.** *Educação e transdisciplinaridade, II*. São Paulo. Triom, 2002.
- CHATEAU, J.** *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- CONNOR, S.** *Cultura pós-moderna, introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 1993.

- CONTRERA, M. S.** *O mito na mídia, a presença de conteúdos arcaicos nos meios de comunicação.* São Paulo: Annablume, 1996.
- COSTA, M. C.** *Ficção, comunicação e mídias.* São Paulo: Editora Senac, 2002.
- _____. (org). *As formas narrativas em mídias eletrônicas.* Relatório Parcial de Pesquisa. CCA/ECA/USP.2001.
- _____. *A milésima noite: da narrativa mítica à telenovela.* São Paulo, Annablume, 2000.
- DEBRAY, R.** *Vida e morte da imagem.* São Paulo: Vozes, 1994. p. 278.
- DEMO, P.** *Metodologia científica em ciências sociais.* São Paulo: Atlas, 1995..
- DURKIN, K. & LOW, J.** *Criança, Mídia e Agressão.* In **FEILITZEN, C.** et al (org.) *A criança e a violência na mídia.* São Paulo: Cortez, 1999. p. 130, 132.
- ECO, H.** *Tratado geral da semiótica.* São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ELKONIN, D. B.** *Psicologia do jogo.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ENSEMBLE, C.** *Distúrbios eletrônicos.* São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001.
- FAUSTO NETO, A.** et al, (orgs). *Interação e sentidos no ciberespaço e na sociedade.* Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2001.
- FEILITZEN, C. V. e ULLA, C.** (orgs.). *A criança e a mídia – imagem, educação, participação.* São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A criança e a violência na mídia.* São Paulo: Cortez, 1999.
- FILÉ, V e LEITE, M.** (orgs.). *Subjetividade, tecnologias e escolas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FONTANA, R. A.** *Cação. Mediação pedagógica na sala de aula.* Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- FREITAS, J. A. de.** *Tratamento cibernético da emoção e vocação profissional. V. 1, embasamento teórico.* Tese de Doutorado. ECA/USP, 1993.
- FREITAS, M. C.** (org.). *História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2003.
- GALVÃO, I. H. W.** *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.* Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GATES, B.** *A estrada do futuro.* São Paulo: Companhia das letras, 1995.

- GARDNER, H.** *Inteligências Múltiplas – a teoria na prática*. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas, 1993.
- GIMENES, B. P.** *O jogo de regras nos jogos da vida – sua função psicopedagógica na sociabilidade e na afetividade de pré-adolescentes*. São Paulo: Vetor, 2000
- GONÇALVES, M. T.** *Panorama da comunicação através do conto de fadas A Bela Adormecida*, Dissertação de Mestrado, ECA/USP, 2004.
- GOSCIOLA, V.** *Roteiro para as novas mídias – do game à TV interativa*. São Paulo: Editora Senac, 2003.
- GROEBEL, J.** *O estudo global da UNESCO sobre violência na mídia*. In **FEILITZEN, C. V.** et al (org.). *A criança e a violência na mídia*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GUARESCHI, P. A.** (org). *Os construtores da informação. Meios de comunicação, ideologia e ética*. Petrópolis: Vozes. 2003.
- HAVES, E. O. C.** *Multimídia, conceituação, aplicação e tecnologia*. Campinas, SP: People, 1991.
- HEIDEGGER, M.** *Seminários de Zollikon*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- HELLER, A.** *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- HOBBSAWM, E. J.** *A era das Revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- HOFFMAN, D. D.** *Inteligência visual, como criamos o que vemos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- HUIZINGA, J.** *Homo ludens. O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- HUSSERL, E.** *A idéia da fenomenologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1989.
- IANNI, O.** *A sociedade global*. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira. 1998.
- JACOBY, S.** (org.). *A criança e a produção cultural*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 2003.
- JIMENEZ, M. C. R.** *A Internet na Escola Pública Estadual: um novo âmbito de mediação*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 2002.
- JOHNSON, S.** *Cultura da Interface – como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- JUNG, C. G.** *Civilização em transição*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KERCKHOVE, D.** *A pele da Cultura: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995.

- KUNSCH**, M. M. (org.) *Comunicação e educação, caminhos cruzados*. São Paulo: Loyola, 1986.
- LAUWE**, M-J. C. *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1991.
- LEÃO**, L. *O labirinto da hipermídia – arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- _____. (org.). *Interlab – labirintos do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Iluminuras / Fapesp, 2002.
- LEISCHMANN**, L. J. *Crianças no computador - desenvolvendo a expressão gráfica*. Porto Alegre, RS: Mediações, 2001.
- LE MOS**, A. *Cibercultura – tecnologias e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002.
- LE MOS**, A e **PALÁCIOS**, M. (orgs.). *Janel@as do ciberespaço*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2001.
- LÉVY**, P. *As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: editora 34, 1999.
- _____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. *A máquina universo – criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- LOPES**, M. I. V. *Pesquisa em comunicação*. São Paulo: Loyola, 1990.
- LOTAR JÚNIOR**, M. G. *O computador e a televisão como recurso no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP. São Paulo, 1984.
- LOUREIRO**, A. C. *A escola na era digital: a topologia das redes de informação*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 2002.
- LUCKMANN**, T. e **BERGER**, P. L. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- LUZ**, R. *Novas Imagens: efeitos e modelos*. In: PARENTE, André (org). *Imagem máquina*. São Paulo: Editora 34.
- MACHADO**, A. *Máquina e imaginário*. São Paulo: Edusp, 1996.
- MACHADO**, M. M. *O brinquedo-sucata e a criança – a importância do brincar*. São Paulo: Loyola, 1994.
- MACLUHAN**, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix, 1999.

- MAFFESOLI, M.** *A contemplação do mundo*. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 1995.
- MARCONDES FILHO, C.** (org.). *Pensar – Pulsar: cultura comunicacional, tecnológica, velocidade / Coletivo NTC*. São Paulo: NTC, 1996.
- _____. *Super ciber – a civilização místico-tecnológica do século 21*. São Paulo. Ed. Ática Shopping Cultura, 1997.
- _____. *O espelho e a máscara, o enigma da comunicação no caminho do meio*. São Paulo: Discurso Editorial; Unijuí, 2002.
- MAREUSE, M. A. G.** *50 anos de desenho animado na televisão brasileira*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 2002.
- MARTIN-BARBERO, J.** *Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- MARTINS, F. M. e SILVA, J. M.** *Para navegar no século XXI, tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre, RS: Sulina/Edipurcrs, 2000.
- MATTELART, A. e MATTELART, M.** *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 2000.
- MELO, A. A. C.** *Pé no chão e olho na tela, análise dos sites sobre educação ambiental para a criança na Internet*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 2002.
- MELO, J. M.** *Comunicação e modernidade*. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. DIAS, P. R. (orgs.) *Comunicação, cultura e mediações – o percurso intelectual de Jesús Martín-Barbero*. São Bernardo do Campo, SP: UMEESP, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M.** *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MIÈGE, B.** *O pensamento comunicacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MITSUISHI, Y.** *Dimensões Virtuais, tempo e espaço na Internet*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 2002.
- MOLON, S. I.** *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: PUC/FAPESP, 1999.
- MORAES, D.** *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. São Paulo: Letra Livre, 1997.
- MOREIRA, D. A.** *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MORIN, E.** *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

- MOTTA**, J. M. C. *Jogos: repetição ou criação?*. São Paulo, 1994.
- MUSSEN**, P; **CONGER**, J. J; **KAGAN**, J; **HUSTON**, A. C. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra, 2001.
- MURALT**, A. *A metafísica do fenômeno*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- NEGROPONTE**, N. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NEIVA JÚNIOR**, E. *A imagem*. São Paulo: Ática. 1986.
- NICOLESCU**, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- NOGUEIRA**, N. R. *O professor atuando no ciberespaço – reflexões sobre a utilização da Internet com fins pedagógicos*. São Paulo: Érica, 2002.
- OLIVEIRA**, M. K. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- ORTIZ**, R. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense. 1991.
- _____. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense. 1998.
- PACHECO**, E.D. *O pica-pau: herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. São Paulo: Loyola, 1985.
- _____. (org.). *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- _____. (org.). *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. (org.). *O desenho animado na tv: mitos, símbolos e metáforas*. Relatório Científico de Pesquisa Integrada. São Paulo: LAPIC/ECA/USP, 1999.
- _____. (org.). *Televisão, criança e imaginária: contribuição para a integração escola, universidade, sociedade*. Relatório Científico de Pesquisa Integrada. São Paulo: LAPIC/ECA/USP, 1996.
- PANTIL**, M. e **PETERSON**, B. *El computador el niño y el profesor*. Madri, Espanha: Paraninfo, 1987.
- PARENTE**, A. (org.). *Imagem máquina, a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- PAZA**, A. D. *Infância Capturada: o mito de mid(i)as*. Dissertação de Mestrado, ECA/USP, 2001.
- PELLANDA**, E. C. e **CAMPOS**, N. M. (orgs). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2000.

PENTEADO, H. D. *Comunicação escolar, uma metodologia de ensino*. São Paulo: Salesiana, 2002.

_____. *Pedagogia da comunicação, teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

PEREIRA, J. C. R. *Análise de dados qualitativos – estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1999.

PFROMM NETTO, S. *Telas que ensinam – mídia e aprendizagem: do cinema ao computador*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

PHILLIPS, N. *Negócios e-mocionais – o limite entre a tecnologia e o ser humano*. São Paulo: Futura, 2002.

PIGNATARI, D. *Informação, Linguagem, Comunicação*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002.

PISCITELLI, A. *Ciberculturas – en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Piados SAICF, 1995.

PORTO, T. M. E. (org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas, RS: Universitária/UFPel, 2001

PRADO, J. L. A. *Crítica das práticas midiáticas da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

PRADO, M. M. R. *Descobrimo o lúdico. A vivência lúdica infantil na sociedade moderna*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UNICAMP. Campinas, SP, 1991.

RANDOM, M. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo: Triom, 2000.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura – hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

RECTOR, M; NEIVA, E. (orgs.). *Comunicação na era pós-moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RECODER, M-J; ABADAL, E; CODINA, L. *Informação eletrônica e novas tecnologias*. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC – Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

ROIG, J. A. *Realidade Virtual*. Rio de Janeiro: Litteris Ed.: Kroart, 2004.

SAMPAIO, I. S. V. *Televisão, publicidade e infância*. Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

_____. *Viagem ao Mundo Fantástico dos Jogos Eletrônicos*. Universidade de Fortaleza, Ceará. 2003.

SAMPAIO, V. F. *Hipernarrativa. Reflexões sobre a produção criativa nas narrativas hipermidiáticas*. Tese doutorado na PUC/SP. 2002.

SANTAELLA, L. e NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano, da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, N. *Multimídia na educação: da teoria à prática*. In Anais XIV Jornada de Atualização em informática. Canelas, RS: SBC – Sociedade Brasileira de Computação, 1995.

SANTOS, S. M. P. (org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SARTRE, J-P. *O imaginário*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

SCHAUN, A. *Educomunicação – reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SETZER, V. W. *Meio eletrônicos e educação – uma visão alternativa*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

SEVCENKO, N. *A corrida para o século XXI – no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. (org.). *História da Vida Privada no Brasil São Paulo: Companhia das letras*, 1998.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, D. F; FRAGOSO, S. (orgs.) *Comunicação na cibercultura*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

SILVA, H. et al, organizadores. *Desafios da comunicação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quarter, 2000.

SOARES, I. O. *Sociedade da Informação ou da Comunicação*. São Paulo: Cidade Nova, 1997.

_____. *“Um novo campo de trabalho”*, Jornal da USP- 4 a 10/06/2001.

- SORJ**, B. *Brasil@povo.com - a luta contra a desigualdade na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- SOUSA**, M. W. *Novas Linguagens*. São Paulo: Salesiana, 2001.
- _____. (org.) *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense: ECA/USP, 1995.
- STEINBERG**, S. R; **KINCHELOE**, J. L. *Cultura Infantil – a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- TAILLE**, Y. *Ensaio sobre o lugar do computador na educação*. São Paulo: Iglu, 1990.
- TAJRA**, S. F. *Informática na educação, novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade*. São Paulo: Érica, 2001.
- TASSARA**, H. R. O. *Era uma vez, o Brasil... A história da construção de um ensaio documental cinematográfico sobre a vida de crianças na cidade de São Paulo*. Tese. ECA/USP, 2000.
- _____. *Ayrton Senna – ídolo das crianças, herói do Brasil. Um estudo sobre as mídias e o imaginário infantil*, Pós-Doutorado, ECA/USP, 2001.
- _____. *Vida e Morte – Imagens compartilhadas. Um estudo sobre as mídias e o imaginário infantil*, Pós-Doutorado, ECA/USP, 2002.
- TENÓRIO**, R. M. *Cérebros e computadores – a complementaridade analógico-digital na informática e na educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- THOMPSON**, J. B. *Ideologia e cultura moderna – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. *Mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- TOFFLER**, A. *A terceira onda: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- TRIVINHO**, E. *Sociedade mediática: significação, mediações e exclusão*. Santos, SP: Ed. Universitária Leopoldianum, 2000.
- VASCONCELOS**, P. A. C. (org.) *Comunicação e imaginário na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Zouk, 2001.
- _____. *O jogo e Piaget*. São Paulo: Didática Suplegraf, 2003.
- VELHO**, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

- VIANA**, C. E. *O processo educomunicacional: a mídia na escola*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 2000.
- VILCHES**, L. *A migração digital*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- VIGOTSKI**, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *O desenvolvimento Psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI**, L. S; **LURIA**, A.R; **LEONTIEV**, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001
- VIRILIO**, P. *O espaço crítico*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- _____. *A bomba informática*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- _____. *A inércia polar*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. 1993,
- WARSCHAUER**, C. *Rodas em Rede – oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- WELL**, P. *A criança, o lar e a escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.
- WERTHEIM**, M. *Uma história do espaço de Dante à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edit., 2001.
- WINNICOTT**, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago,1975.
- _____. *O gesto espontâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- WOLF**, M. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial Presença, 1995.
- YANAZE**, L. L. *O Universo Infantil Enquanto Target em Dois Contextos Brasileiro e Japonês*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 2002.
- XAVIER**, J. B. *A relação entre tecnologias da comunicação e educação na perspectiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1944/1994*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, 2002.

SITES

• Analisados

www.barbie.com.br

www.cartoonetwork.com.br

www.disney.com.br

www2.uol.com.br/fliperama

www.miniclip.com

• **Citados e sugeridos**

www.educomradio.com.br

www.educarede.org.br

www.eca.usp.br/nucleos/lapic

www.eca.usp.br/nucleos/nce

www.riosummit.2004.com.br

www.andi.org.br

www.midiativa.org.br

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

TABELA I - PERFIL DOS SUJEITOS DA AMOSTRA DO COLEGIO MARIA MONTESSORI POR SÉRIE, IDADE E SEXO	111
TABELA II – SUJEITOS-CRIANÇA PARTICIPANTES DO ENCONTRO “O DIA DO JOGO”	113
TABELA III – AGENDA DOS ENCONTROS COM OS SUJEITOS-CRIANÇAS: “VAMOS JOGAR?”	116
TABELA IV – SITES E JOGOS PREFERIDOS	119
TABELA V – SUJEITOS-CRIANÇA E OS SITES CITADOS	177
TABELA VI – SITES E JOGOS ANALISADOS	205
FIG. 1 <i>Home page</i> do site da Barbie	178
FIG. 2 <i>Home page</i> do site Cartoonetwork	184
FIG. 3 <i>Home page</i> do site da Disney	187
FIG. 4 <i>Home page</i> do site do Fliperama, na UOL	193
FIG. 5 <i>Home page</i> do site Miniclip	201
Foto 1	140
Foto 2	143
Foto 3	146
Foto 4	148
Foto 5	162
Foto 6	164
Foto 7	168

ANEXOS

ANEXO 1

PERFIL DA CULTURA MIDIÁTICA DAS PROFESSORAS

• PROFESSORA 1

I – IDENTIFICAÇÃO:

NOME: Maria Elizabeth da Silva (PROFESSOR 1)
DATA DE NASCIMENTO : 05/12/1944
ESTADO CIVIL: Viúva
FILHO(S): Uma filha
ENDEREÇO: Alameda dos Jurupis, 896 ap. 55-B -Moema
TELEFONE: 50559324

II – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO: Pedagogia

QUANOS ANOS LECIONA: 24

EM QUAIS COLÉGIOS – POR QUANTO TEMPO – SÉRIES:

- Colégio Meninópolis – 5 anos – 1^a. série
- Colégio Augusto Laranja – 2 anos – 2^a série
- Colégio Maria Montessori – 17 anos – 1^a e 4^a. séries

III- CULTURA MIDIÁTICA

1. QUAIS AS MÍDIAS/PRODUTOS CULTURAIS QUE CONSUME E COM QUE FREQUÊNCIA

	NUNCA	POUCO	COM CERTA FREQUÊNCIA	MUITO
REVISTA				X
JORNAL				X
RÁDIO		X		
TELEVISÃO				X
VÍDEO			X	
OUVIR CD			X	
CINEMA				X
TEATRO		X		
SHOW		X		
JOGOS	X			
COMPUTADOR		X		
INTERNET		X		

2. QUAIS AS/OS MÍDIAS/PRODUTOS PREFERIDOS?

MÍDIAS/PRODUTOS	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO
REVISTA QUAL / SEÇÃO	Seleções Readers Digest	Cláudia	Gula Cláudia Cozinha
JORNAL QUAL / SEÇÃO	Folha de S.Paulo Cotidiano	-	-
RÁDIO GENERO / PROGRAMA	-	-	-
TELEVISÃO GENERO / PROGRAMA	Filmes Tele Cine	Documentários Discovery	Novelas
FILME VÍDEO / CINEMA	Ação	Aventura	Romance
CD MUSICA / ESTILO	MPB	QUEEN	Romântica
TEATRO PEÇA / TEATRAL / G- NERO	Humor	Drama	-
SHOW ESTILOS	MPB (Chico)	Sertanejo	-
JOGOS TIPOS	-	-	-
COMPUTADOR USA PARA	Textos	-	
INTERNET SITES OU SERVIÇOS QUE USA	Pesquisa para escola	-	-

• PROFESSORA 2

I – IDENTIFICAÇÃO:

NOME: Silvana Garcia (Professor 2)
DATA DE NASCIMENTO: 10/09/1962
ESTADO CIVIL: Divorciada
FILHO(S): Sim, Um
ENDEREÇO: Rua Inhambé, 666, apto 102 – Moema - SP
TELEFONE:50525592
E-MAIL: Sil-garcia2003@bol.com.br

II – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO: Pedagogia, Pós graduação Latu Sensu em Gestão de Programas Educacionais e Metodologia de Ensino Superior

QUANOS ANOS LECIONA: 16 anos

EM QUAIS COLÉGIOS – POR QUANTO TEMPO – SÉRIES:

- Liceu Indianópolis – 8 anos
- Colégio Maria Montessori – 8 anos

III – CULTURA MUDIÁTICA

1. QUAIS AS MÍDIAS/PRODUTOS CULTURAIS QUE CONSOME E COM QUE FREQUÊNCIA

MÍDIAS/PRODUTOS	NUNCA	POUCO	COM CERTA FREQUÊNCIA	MUITO
REVISTA			X	
JORNAL			X	
RÁDIO		X		
TELEVISÃO			X	
VÍDEO		X		
OUVIR CD		X		
CINEMA		X		
TEATRO		X		
SHOW		X		
JOGOS				
COMPUTADOR			X	
INTERNET			X	

2. QUAIS AS/OS MÍDIAS/PRODUTOS PREFERIDOS

MÍDIAS/PRODUTOS	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO
REVISTA QUAL / SEÇÃO	Cláudia	Viagem	Época
JORNAL QUAL / SEÇÃO	O Estado de S.Paulo	Folha de São Paulo	-
RÁDIO GENERO / PROGRAMA	89 Rock	Eldorado	-
TELEVISÃO GENERO / PROGRAMA	Documentários	Novela	Humor
FILME VÍDEO / CINEMA	Comédias	Aventura	-
CD MUSICA / ESTILO	Popular MPB	clássico	Romântico
TEATRO PEÇA / TEATRAL / GENERO	Cômicas	Alguns Dramas	Musicais
SHOW ESTILOS	musicais	Dança	-
JOGOS TIPOS	-	-	-
COMPUTADOR USA PARA	textos	pesquisa	e-mails
INTERNET SITES/SERVIÇOS QUE USA	Referentes ao turismo	Referentes a pedagogia	Jornais compras

ANEXO 2

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

O LÚDICO E A PRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA: JOGOS ELETRÔNICOS E INTERNET NO COTIDIANO INFANTIL

AUTORIZAÇÃO

Nós: _____ RG: _____ e

_____, responsáveis por _____, aluno(a) do colégio Maria Montessori, atestamos que fomos informados com antecedência sobre a participação do (a) mesmo(a) na situação de entrevistado(a) voluntário(a) para a pesquisa de Doutorado de Claudemir Edson Viana, cujo tema é *O LÚDICO E A PRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA: JOGOS ELETRÔNICOS E INTERNET NO COTIDIANO INFANTIL*, e que se encontra em desenvolvimento junto à Escola de Comunicações e Artes da USP. Concordamos também que em nova etapa de pesquisa, sejam feitos novas filmagens e depoimentos para a produção de material audiovisual como parte dos requisitos para a referida diplomação. Estamos cientes de que maiores detalhes podem ser dados diretamente pela professora ou coordenação do colégio.

São Paulo, ____ de _____ de 2003.

Assinaturas

ANEXO 4

ROTEIRO PARA ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS JOGOS

Conteúdo:

Por conteúdo entenda-se aquilo que o jogo disponibiliza ao usuário, e a sua análise para caracterizações levará em conta não só alguns aspectos visuais como também alguns referentes à participação do usuário através de interações com comandos, lances, escolhas, etc. Com esta caracterização, pretende-se predicar os produtos em estudo descrevendo a narrativa do que o jogo oferece às crianças.

Grau de interatividade:

Aqui se pretende avaliar o grau de interatividade que o jogo proporciona ao usuário graças à utilização de recursos da tecnologia digital e à distância (Internet), e também a interação promovida entre os jogadores tendo o jogo como instrumento da mediação cultural.

Ambientação (simulação):

Por se tratar de uma tecnologia que permite a construção de ambientes virtuais, neste item se fará uma descrição do cenário visual e sonoro, recursos da multimídia que permitem a simulação de diferentes ambientes, participantes da narrativa de cada jogo.

Habilidades exigidas e desenvolvidas:

O jogo exige inúmeras habilidades assim como promove o desenvolvimento delas. Com o suporte digital, a tecnologia e o software utilizados ampliam a dimensão de conhecimentos e habilidades do usuário, pois que além de conhecer informática, exige a identificação e manuseio de instrumentos do equipamento (hardware) e do ambiente virtual (software).

Assim, o jogo será caracterizado pelo que ele promove nos usuários de aprendizagem, raciocínio lógico para jogar, ou para jogar cada vez melhor!

Os jogos a serem conhecidos são os que foram identificados nas preferências das crianças da amostra e que podem ser acessados gratuitamente pela Internet.