

O lúdico eletrônico como ferramenta educacional: de moinhos e máquinas

GUILHERME XAVIER¹
JACKELINE LIMA FARBIARZ²

¹PUC-Rio - Departamento de Artes e Design
guix@gbl.com.br

²PUC-Rio - Departamento de Letras
alexfarbiarz@aol.com.br

Abstract

The purpose of this study is to present electronic games as a communication medium, which surrounds complex signification processes, little explored in Brazilian education system. Using research data about everyday Brazilian education middle courses and semiotic aspects proposed by Pierce with the triad symbol-icon-index, this article focus on contributions to form a literature about electronic games. Mainly, including them as a pedagogic tool able to establish dialogs between teachers and young apprentices and to develop educational politics worried about mediative teachers. Above all, the observation of electronic games as complex representative forms can fulfill a better assumption of those as information a knowledge transmission vehicles.

Keywords: *Electronic Games, Semiotics, Education, Visual Language*

Introdução

Observar o universo dos jogos eletrônicos como um armazém rico em possibilidades investigativas é uma vertente em muitas áreas do conhecimento acadêmico. A curiosidade reside na celebração de um instrumento cujo objetivo mais notório é a diversão, embora haja algum tempo que esse aspecto deixe resíduos de previsão de sucessos para outros tipos de aplicações. O que temos é um público ávido por ingerir cores e sons sob seu controle. E antes de considerar isso uma inofensiva atitude infanto-juvenil, é preciso estar atento aos números apresentados pelas recentes pesquisas de mercado. O cinema perde o terreno da hegemonia referencial para mocinhos e bandidos a olhos vistos, e alguns estúdios iniciam o diálogo com produtores e distribuidores de jogos eletrônicos. Como o adágio: se não pode vencê-los...

Mesmo que para alguns os jogos eletrônicos se enquadrem dentro de um critério formal que mescla animação computadorizada com manipulação quase “titereteira” de bonecos virtuais, vemos no jogo eletrônico um objeto que vai além do mero brinquedo: sim, uma ferramenta poderosa de comunicação, sendo grande o número de casos nos quais sua função de entretenimento foi revestida de aplicação pedagógica e educativa.

Embora ainda pese certo desdém por parte dos produtores e distribuidores, que consideram jogos educativos um produto fadado ao fracasso de vendas; e certo soslaio por parte do público, que considera os jogos educativos um produto de objetividade canhestra, podemos identificar os problemas de modo a contornar a espiral de negação dos jogos eletrônicos como ferramentas enriquecedoras. Há um limiar de entendimento que precisa ser vencido e explorado, e novas formas de leitura e compreensão que precisam

ser identificadas e apropriadas por outros meios e suportes.

Na maioria das escolas, a tecnologia mais versátil ainda é a lousa e um punhado de tocos de giz, e, mesmo que muitos considerem essa defasagem em relação ao mundo que flameja além dos muros dos templos do saber, pouco tem sido feito para reverter esta condição. Muitos professores apontam que seus alunos passam muito mais tempo atacadados com joypads e teclados do que com os clássicos de José de Alencar e Machado de Assis. No entanto, temem perceber que novos tempos solicitam novas formas de participação com o mundo intangível das narratividades, do conhecimento e da informação, ou seja, ao invés de verem os jogos eletrônicos como fortes aliados, imputam a eles, entre outras mídias, a culpa pela substituição de Pitágoras por Mario Bros. e Cecília Meirelles por Lara Croft.

Talvez falte aos jogos eletrônicos uma “substância científica” mais próxima da realidade educacional brasileira e seus anseios, embora esse problema aflija também educadores de outras partes do globo, principalmente americanos e europeus. Na Ásia, por exemplo, alguns países já determinaram que os jogos eletrônicos pertencem a um setor estratégico: não há mais volta, e o sistema de educação deve se envolver com eles intimamente. É o futuro da nação que eles buscam construir com total conhecimento dos tijolos por parte de seus arquitetos.

Do lado de cá do mapa mundi, o mesmo. Ou ocorre uma readequação do magistério de modo a acatar a nova realidade interativa, ou será cada vez mais injusta a batalha entre quadros-negros versus celulares, computadores e videogames. Principalmente na comparação com este último, que guarda para si o favoritismo. Voltando um pouco no tempo, é possível constatar que, embora nem toda família brasileira fosse capaz de manter celulares e computadores há uma década atrás, já era comum a presença de consoles de videogames como parte do conjunto de eletro-eletrônicos residenciais. Desde os primeiros consoles que aqui chegaram contrabandeados dos Estados Unidos no final da década de 1970, até as últimas novidades de 2005, vendidas em lojas de todo o país, há uma

aceitação perene do jogo eletrônico doméstico como sendo talvez o grande integrador tecnológico das diferentes classes sociais. Mesmo que haja diferenças de preço e capacidade entre os diversos aparelhos que aportam nas prateleiras e depósitos, esses ainda custam menos que o microcomputador novo de preço mais acessível. Em verdade, os videogames podem ser considerados os primeiros sistemas computacionais de massa de grande difusão, o que colabora com o questionamento acerca de sua participação como ferramenta de construção do saber.

1 O universo da Educação

É justamente a aceitação do jogo eletrônico no cotidiano das famílias e a inserção de uma gama de equipamentos tecnológicos no cotidiano dos adolescentes que contribui para uma leitura diferenciada de um mesmo objeto por parte de diferentes gerações. Em suma, os adolescentes de hoje tendem a ter uma afinidade muito maior com um universo multimidiático do que seus professores e passam a cobrar uma prática pedagógica incorporadora desse universo que o professor, ora por desconhecimento ora por negação, tende a manter distante do cotidiano escolar.

Em pesquisa realizada no ano de 1997, junto a estudantes que foram classificados como acima da média em um Simulação preparatório para o Vestibular, envolvendo oito grandes escolas da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, observamos que quando os estudantes avaliam o objeto livro (códice) e, conseqüentemente, a sua leitura, eles tendem a considerar elementos que vão além do conteúdo verbal presente nas páginas encadernadas. Os adolescentes, em suas análises, incluem questionamentos acerca da eficiência do corpo da letra utilizado, da pertinência da fonte escolhida, do apelo visual agregado ao códice e, invariavelmente, questionam um objeto que, segundo eles, carece de dinamismo, tornando-se menos prazeroso do que ver um filme ou participar de um jogo eletrônico. Em suma, “o adolescente tende a reproduzir um discurso oficial de valorização da leitura como fonte de cultura, mas, simultaneamente, tende a queixar-se das

restrições impostas pelo ato de leitura e pelo suporte livro”. (Farbiarz e Farbiarz, 2004).

Pelo menos três aspectos devem ser considerados na questão: a autoridade do professor, o papel da família e o conceito de conteúdo escolar.

O primeiro leva em conta o conceito de autoridade que envolve os professores. A pesquisa de Lima (1996), por exemplo, dá conta de que os professores vêm enfrentando problemas de formação. Segundo a autora, eles demonstram ter boa intenção e querer adotar estratégias de ensino desvinculadas dos modelos tradicionais, mas, constantemente, desistem de seus planos originais, quando se deparam com a questão do “como fazer”.

É possível entender a afirmativa de Lima quando consideramos o cotidiano dos professores de nossas escolas. Nós raramente vemos professores com possibilidade de lecionar para uma única turma, não encontramos professores correndo de casa em casa, na busca de um contato mais próximo com os familiares dos estudantes, o que temos é uma realidade precária. Temos professores que ocupam quarenta horas do seu tempo semanal, ou mais, ministrando aulas para turmas de pelo menos trinta alunos cada. Temos professores que lecionam durante todo o ano letivo sem sequer saber o nome dos alunos junto aos quais atuam conseqüentemente. Temos problemas de salário e de valorização profissional. Temos professores formados dentro de práticas pedagógicas tradicionais a quem as políticas educacionais desconsideram a necessidade de uma formação constante e complementar. Com isso, os professores passam a desistir de “lutar contra a corrente”, de utilizar estratégias diferenciadas, fruto de pesquisas individuais e esforços pessoais e procuram a segurança de aulas nas quais atuam como emissores solitários de conteúdos específicos, esperando que, assim, os alunos mantenham-se na condição de receptores passivos. Preferem uma “pseudo-autoridade” a um contato com um desconhecido que não apenas não fez parte de sua formação mas, principalmente, que não é valorizado por políticas educacionais que, na maioria das vezes, insistem em mantê-lo fora de seus cotidianos.

O segundo leva em conta o papel da família. A falta de estabilidade familiar, fruto de uma sociedade pós-moderna em que as famílias apresentam formações cada vez mais diferenciadas das da sociedade patriarcal, e de uma faixa-etária, adolescente, naturalmente questionadora, acabam por refletir no cotidiano das escolas e os adolescentes, muitas das vezes, optam por manterem-se nivelados com um grupo que prefere repudiar toda e qualquer tentativa de contato por parte dos professores. A seguinte situação, ocorrida na secretaria da mesma escola que submeteu os alunos ao Simuladão, envolvendo a fala da mãe de um aluno de 8ª série do ensino fundamental para a coordenadora da escola ilustra a questão:

É que eu me casei de novo e o meu marido não se dá com o meu filho e o meu filho também não se dá com o meu marido, aí eu que não quero abandonar a pessoa que me faz feliz pedi pra uma amiga minha deixar o meu filho morar na casa dela, porque o pai biológico dele, esse já até esqueceu que ele existe, então ela aceitou, sabe...só que eu não entendo, ela não tem moral sobre ele, eu já fui lá, já falei que ele tem que acordar cedo, mas ela deixa rolar e aí não dá pra ele chegar na hora...

O que a prática tem demonstrado é que a escola passa a ser mais um espaço de busca, por parte da família, de uma referência de autoridade e, por parte dos estudantes, inscritos nesse contexto, de uma referência de “liberdade”.

O terceiro leva em conta o conceito de conteúdo escolar. E duas situações, vivenciadas durante o Seminário comemorativo dos trinta anos de pós-graduação em Educação na PUC-Rio, também ajudam a elucidar a questão.

Durante o Workshop com o tema “Leitura e formação de professor” desenvolvido no Seminário, dois coordenadores, oito palestrantes e doze ouvintes; todos mestrandos, mestres, doutorandos ou doutores em Educação e áreas afins, reuniram-se para discutir a questão da leitura. Dentre as várias vertentes trabalhadas, os fios tecidos chegavam a um denominador

comum: Algo acontece entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental que propicia o afastamento do aluno (criança inicialmente e adolescente posteriormente) da leitura. Dentre as justificativas para tal afirmação, algumas experiências de membros do grupo, que enfatizavam que mesmo entre os estudantes que afirmam não gostar de ler quando atingem o ensino médio, em algum momento do passado, eles já se sentiram felizes com a leitura, mas com o passar do tempo...

Uma das pesquisadoras lembra Drummond quando este questiona o que leva as crianças que, nas palavras dele, nascem todas poetas, a deixar de poetas... Outra pesquisadora lembra os avanços tecnológicos, outra a entrada em cena dos RPGs, dos jogos eletrônicos e de novas formas de leitura, mas em comum a noção de que a constituição do hábito da leitura é um problema que favorece um grande número de pesquisas na busca de possibilidades, de rumos e de novas vertentes.

Do espaço da prática para o espaço teórico, como poderia ser vice-versa, muito se tem falado sobre a carência de leitura do adolescente, sobre sua falta de hábito, sobre seu desapego e sua falta de amor à leitura e, como consequência, sobre sua dificuldade de interpretação e de produção textual. Mas, duas falas guiam esse texto:

A primeira é a voz oriunda da prática, vem dos professores que se debruçavam sobre a auto-leitura de suas práticas pedagógicas em uma reunião de área da mesma escola que submeteu seus alunos ao Simuladão avaliativo do Vestibular.

Nós estamos oportunizando a leitura, mas não estamos ensinando a ler.

A segunda é a voz que se origina na teoria, vem dos pesquisadores debruçados sobre autores, textos, reflexões e que afirmam:

O mercado editorial impõe uma leitura, muitas vezes seguida pelos professores, que privilegia o mesmo, que não causa estranhamento e

conseqüentemente que não favorece o crescimento, a aquisição de um vocabulário novo, a redefinição do adolescente enquanto ser social. Logo, ao se deparar com os clássicos solicitados no ensino médio, o aluno se sente despreparado, negando qualquer relação com o objeto que agora lhe é estranho, e que não mais lhe transmite o conforto e a facilidade que anteriormente lhe transmitia.

Como ponto de interseção entre a prática e a teoria uma indagação comum tanto ao grupo de professores quanto ao de pesquisadores: como levar o aluno a querer ler um clássico, texto que favoreceria o estranhamento e a redefinição de valores e juízos prévios, ou nas palavras de Iser [1] a releitura daquilo que pareceu iludir nossas consciências?

Da voz da prática surge a primeira restrição:

Mas a linguagem é antiga, a temática não corresponde a realidade do adolescente...ele não entende o que lê...

Da voz da teoria percebe-se a primeira bifurcação:

- Há que se trabalhar a boa literatura2!

- Há que se aproximar do leitor, sob pena de não ser possível resgatá-lo da solidão, para tanto, uma linguagem do século passado pode não ser o melhor caminho, ou um caminho viável...

Novamente, na junção teoria-prática, uma professora-mãe e outra pesquisadora-mãe apresentam seus relatos:

- Meu filho tem doze anos, está na 5ª série, quando o professor deu "A Moreninha" [3] para ele ler, eu tive que sentar com ele e ler junto, afinal, além da

linguagem difícil, para ele era impossível entender o porquê dos jovens da história terem que se esconder para ver o tornozelo da protagonista, afinal, hoje ele vê mais que isso!

- Meu filho tem dez anos. Nós lemos juntos Jorge Amado, Monteiro Lobato, e ele vê televisão, envolve-se com jogos eletrônicos, brinca de RPG, joga bola com as outras crianças, ...há espaço para tudo...

Se considerássemos o pensamento de Rosenfeld (In: Candido, 1987), talvez entendêssemos melhor a necessidade do conteúdo estar agregado a possibilidade de diálogo com o leitor, sob pena de se perder a riqueza passível de ser propiciada por um texto. Em suas palavras:

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude de sua condição, e, em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação.

Complementando seu pensamento, poderíamos considerar Rocco (1981), quando ela constata que obras literárias precisam de um preparo anterior consistente quando indicadas por professores aos adolescentes, mas que mesmo sem o preparo os adolescentes já apresentam um desenvolvimento mental que lhes possibilita criticar e até tornarem-se violentos frente a essas obras por não apresentarem um mínimo de critérios para avaliá-las.

Embora o Seminário abordasse exclusivamente o tema leitura, e, por esse viés, as colocações pudessem refletir unicamente o âmbito da Literatura, por aproximação, até por

que a leitura permeia toda e qualquer disciplina, seria possível questionarmos o conceito de “boa literatura” trabalhado no texto, substituindo-o pelo conceito de “bom conteúdo” ou de “conteúdo escolar adequado”.

Muitas das vezes, em busca da manutenção de uma pseudo-autoridade, uma vez que o adolescente, a cada dia que passa, vem demonstrando claramente sua insatisfação com as práticas pedagógicas adotadas, o professor reproduz conteúdos “inquestionáveis”, priorizando o “bom texto”, “o assunto adequado” sem, contudo, mediar, ou seja, estabelecer a ponte entre o assunto e o potencial de recepção do assunto por parte do adolescente. Parece mais simples dizer que o adolescente não conseguiu alcançar, que “ele não quer nada”, do que considerar que a questão central possa estar na abordagem, nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na formação do professor.

Quando o assunto chega no uso de novas tecnologias em sala de aula como ferramenta de aprendizagem o professor sente-se paralisado. Agregado ao fato de que os adolescentes de hoje têm uma aproximação natural com as novas tecnologias que os diferencia sobremaneira dos professores responsáveis por suas formações, o que leva o professor a temer a perda de sua “pseudo autoridade”, está uma política educacional que não parece querer contribuir para a modificação da situação. Por esse viés, o novo é visto por olhos receosos, e é, na maioria das vezes, renegado à condição de inferior.

Mas será que de fato a cultura é primazia de ferramentas específicas? Será que de fato, ela só pode ser encontrada através do quadro de giz ou de um códice? Tendemos, ao contrário, a nos aproximar do pensamento de Martins (1991), quando esta afirma que existem “possibilidades cada vez maiores de diferentes linguagens iluminarem-se mutuamente, ampliando seus meios expressivos e suas leituras...”. E acreditamos que os diferentes elementos devem ser vistos como possibilidades de estímulo e de complementos e não como possíveis elementos de aniquilação de práticas ou de ferramentas. Acreditamos que a confluência midiática pode ser um caminho para estabelecermos um diálogo mais profícuo entre a escola e o adolescente. E é por este viés que apostamos nas possibilidades

dos jogos eletrônicos. Afinal, ele não constituirá uma narrativa? E, sendo uma narrativa, não teria a possibilidade de, como afirma Rosenfeld, levar o adolescente a transformar-se imaginariamente na personagem, realizando e vivendo a sua condição de ser autoconsciente e livre, de ser capaz de distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação? É por este viés que acreditamos que, com uma política educacional consistente, preocupada essencialmente com a formação de nossos professores, seria possível distanciar a escola de um “muro de lamentações”. A escola deixaria de ser um simples moinho de debulhar ignorância, preconceitos e juízos acerca do mundo e passaria a organizar suas peças e engrenagens de modo a favorecer pensamentos críticos do aluno em relação a sua mutante sociedade.

2 Lúdico enquanto representação complexa

Façamos um exercício, tentando descrever a imagem seguinte:



Fig. 1: Enduro Copyright © 1983 by Activision

Analisando a imagem, vemos na parte central duas retas que se encontram em um limite horizontal onde se erguem dois polígonos cinzas. Há um elemento central que remete a estilização de um veículo visto por trás, com aerofólio e rodas feitas por trastes desalinhados. Ao lado, pequenos retângulos contra um fundo negro. Na parte inferior, retângulos inscritos com informações numéricas e algo como um outro veículo, visto de topo...

Não há dificuldade em reconhecer a imagem como sendo capturada de um jogo. Criado pelo

Game Designer Larry Miller da empresa Activision, em 1983, Enduro trata-se de um jogo de corrida de automóveis, no qual o jogador deve ultrapassar baterias de outros automóveis durante o período de “um dia”. A tarefa é realizada através de terrenos distintos (grama, neve, barro, asfalto, de acordo com a cor apresentada e muito de imaginação do jogador), antes de concluir-se o “dia” e passar para o próximo, tendo sua cota de adversários aumentada, mas sob tempo ainda constante. No Brasil, o jogo apresentado era contido em um dos cartuchos que acompanhava o console Atari 2600, em sua embalagem, por volta da segunda metade da década de 1980. Dos antigos fliperamas aos videogames comuns nas famílias brasileiras, os jogos foram sendo sofisticados e foram ampliando o seu grau de penetração em nossa sociedade.

De acordo com a segunda e mais importante de suas taxonomias triádicas, Peirce divide os signos em símbolos, ícones e índices, de acordo com a função a que se atêm. É preciso dar especial atenção ao uso de símbolos nos jogos eletrônicos. Como vimos na análise anterior, chamamos ícone o elemento principal de controle do jogador, pois ele recorda um carrinho de verdade. Os retângulos claros entre as linhas tortuosas que representam as laterais das pistas são as lanternas traseiras dos bólidos adversários, pois esse fragmento de tempo conforme se observa durante esta parte do jogo, representa a noite. Lanternas traseiras são, no entanto, índices de carros à noite e a evidência para este “tempo” é o fundo negro da tela. Os números são símbolos para a quilometragem vencida e também índice de que muita estrada já foi percorrida, bem como o nome Activision é um símbolo, a marca que assinaria todo o conjunto. Marcas por sua vez são símbolos que representam a instituição a que se referem.

Steven Poole faz uma análise semiótica semelhante a que realizamos com a Figura 1 em seu livro “Trigger Happy”, de 2002. No livro, o comunicador inglês toma como plataforma o célebre Pac-Man. De acordo com uma imagem do jogo, decompõe em unidades semióticas cada um dos elementos visuais percebidos.

Analisando um jogo como mecanismo fechado de ações com propósitos, podemos perceber que os signos nele utilizados vicejam como flores na primavera, prontos a serem colhidos em grandes ramadas. Desde a marca comercial da empresa, que desponta ao se encher o objeto “jogo” de energia elétrica, ao retorno do CD para sua embalagem, quando a mãe convoca o filho para a refeição, é possível atentar para inúmeras oportunidades de identificação simbólica.

O nome de um objeto qualquer, "carro de corrida" por exemplo, refere-se não só a um carro em particular ("o carro de corrida do jogo Enduro", por exemplo, seria um índice) mas a uma idéia geral de "veículo motorizado erguido a uma determinada distância do solo por quatro rodas envolvidas em borracha vulcanizada provido de um volante fixado angularmente em relação ao assento do motorista e capaz de alcançar grandes velocidades". Por este motivo, transcende o critério indiciático em direção à categoria simbólica. Como observamos anteriormente, os símbolos são arbitrários, uma vez que são socialmente convencionados e mutáveis, mas não são completamente acidentais ou arbitrários, visto as homologias já descobertas entre os mais diversos veículos do mundo e a incapacidade de modificação individual desse reconhecimento sígnico geral. “Os tipos, generalidades e idéias são signos simbólicos pois não se restringem à singularidade. Ao contrário, abrem-se à multiplicidade e universalidade por seu alto grau de abstração” (PRATES). Peirce denomina cada singularização de um símbolo como uma réplica do tipo original.

Símbolos sugerem ação... Por isso comumente encontramos nos jogos personagens de ação como monstros, armas, veículos e mesmo o alter-ego do jogador, que substitui o conceito de *self* no jogo. O bólido do nosso exemplo representa a “ação de corrida”, e é também um símbolo, assim como seus adversários.

Mesmo que nem sempre o representante simbólico substitua um referente real, nos jogos a ilusão de controle e a fantasia se edificam nessa substância para promover o divertimento.

Símbolos são portanto, como máquinas de participação, onde, de um lado, é encaixada uma definição convencionada de uso e percepção e, do outro lado, são realizadas ações convencionadas por expectativas.

Tomando agora como exemplo o jogo *Quake*, da id Software, no qual temos por objetivo percorrer verdadeiros labirintos arquitetônicos atirando contra inimigos grotescos. Assim, portas que não explodem sob o disparo de uma bazuca não são portas como as nossas portas reais. Mais do que uma imponderabilidade, são apenas símbolos de “entrada” ou “saída”. Por isso precisamos da chave correta mais do que de uma ogiva nuclear. Porque a chave não é uma chave como as nossas chaves reais, mas um símbolo de “ação de manipular portas”.

Se há uma relação direta entre duas partes do signo sem no entanto tratar-se de similaridade, falamos já da categoria dos índices. Uma nuvem escura pode significar chuva, embora sejam muito diferentes uma da outra. Outra característica dos índices é sua singularidade, o que trazendo para a linguagem seria exemplificado pelo que consideramos nomes próprios.

3 Momentos representativos

Em suma, por dentro, o videogame nada mais é além de fios e circuitos impressos de hermética alta tecnologia, de interesse maior para eletro-técnicos e engenheiros. Mas, para podermos contribuir para as investigações que já vêm sendo realizadas por diversas instituições de pesquisa, melhor seria tratarmos o jogo eletrônico como processo e a partir desta premissa, desagregar e reconhecer suas unidades significativas mais básicas. Com isso, entenderemos como o jogo eletrônico opera enquanto máquina de participação, promovendo no seu leitor participante – que aqui chamaremos simplesmente de jogador – uma devoção, uma idolatria, uma vontade de comunhão que ousa alterar profundamente a forma pela qual a comunicação é estabelecida. Não fosse assim, muitos de nós não se dariam ao desprazer de ficar durante horas em incômoda

posição diante de periféricos nada confortáveis de se manipular.

Segundo Winfried Nöth "a semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura". Semiose é o processo de apreensão de um e envolve um percurso em espiral, na medida em que toda compreensão signíca pode dar partida em uma nova semiose.

Como visto anteriormente, o princípio básico da semiótica proposto por Peirce procura "engavetar" em compartimentos estanques elementos com base em sua finalidade simbólica. Por essa perspectiva, considera-se o símbolo tudo que está no lugar de outra coisa, por convenção, a partir das considerações de uma determinada sociedade, ou mesmo de um grupo social mais específico. Entrementes, antes de compreender a importância que determinado símbolo apresenta enquanto substitutivo de algo maior, temos sua função prática de atualização, encurtando a trajetória de enlace entre o real e o modelo. No caso dos jogos eletrônicos, isso se manifesta de forma distorcida através de dois momentos representativos: a simulação e a emulação.

A simulação compreende um reprocesso de determinado conjunto de regras significativas, levando em conta o grau de semelhança que se guarda do objeto ou da ação real. Para isso, faz-se perceber que a simulação aproxima o jogador do real a partir da mimética ou o quanto mais próximo é possível chegar tecnicamente de um ponto a ser imitado. Durante a Segunda Guerra Mundial, a simulação representou uma economia dupla para as forças armadas de ambos os lados do conflito, pois com base em mecanismos que imitavam o comportamento de veículos de combate era possível treinar a operação em momento seguro salvando a vida do guerreiro e o equipamento bélico. Formações de vôo de ataque eram fantasiadas com uma patota de pilotos guiando inofensivas bicicletas, pois o que se esperava da função de simulação era apenas o conhecimento de uma determinada posição no espaço em relação aos demais participantes do que à primeira vista seria uma simples brincadeira. A simulação sempre se verifica por um destroncamento da realidade da ação imitada, ou por necessidades específicas

que privilegiam aspectos isolados, ou por incapacidade na similitude para com o modelo real. No caso dos jogos eletrônicos, a simulação antecipa a perda da condição imaginativa que se guarda de determinada partida, quando muito se aproxima de um real idealizado. Produtos como "Flight Simulator" da Microsoft precisam estabelecer parâmetros de desafio por recompensa, para serem percebidos como jogos. Outrossim, seriam apenas brincadeira ou ferramenta de aprendizagem dependente da imaginação do operador para desempenhar seu papel lúdico: ser mais rápido e ágil em manobras do que rivais virtuais, mais preciso em aterrissagens, ter melhor pontaria para ultrapassar obstáculos...

A simulação também serviu como novo modelo de estabelecimento relacionista entre partes de um jogo. Possibilitando a criação de sistemas de regras particulares a partir da mimética com os objetos reais, o processo caracteriza uma nova abordagem para desenlace de desafios por parte dos jogadores. Dotando cada elemento de sua "substância", a navegação pelo universo virtual proposto em uma narrativa de jogo se realiza de modo quase imprevisível, cabendo ao jogador explorar suas possibilidades múltiplas. De acordo com o mecanismo alterado pelo desdobramento do jogo, novas leituras e estratégias ganham destaque em tempo sincrônico. Forças, movimentos, posições, enfim, a semelhança com os modelos aos quais estamos acostumados a vivenciar desde a descoberta do mundo por volta dos dois anos de idade podem ser exploradas no ambiente do jogo, sem risco da decepção pela repetição de resultados ou mesmo a incongruência dos mesmos. Portas que até então só podiam ser abertas por heróis munidos de chaves próprias, mesmo se esses também tivessem na algibeira uma bazuca, com a simulação podem ser desmanteladas pelas ogivas explosivas. O que até então não se processava, porque o sistema de codificação da realidade em jogo estava preso a ciclos menores de possibilidades em variáveis. É o que chamamos de emulação.

A emulação pode ser considerada a cópia ou imitação de um padrão de ações, ou seja, a observação dos princípios que configuram determinada situação em sua forma mais

recorrente e simples, de modo a não aborrecer os criadores e desenvolvedores de jogos em supor todos os possíveis desenlaces para todas as possíveis expansões de ações do momento inicial da partida ao término conclusivo ou não do jogo. O autor apenas considera um mecanismo para determinado elemento no jogo e esse mecanismo tende a se repetir em situações-modelo. A saber, a grande produção de jogos seguia esse processo como sob domínio de uma lei incontestável a partir do parco recurso dos equipamentos, do escasso tempo de conceituação-programação e da impossibilidade de se abstrair do sistema de regras fechadas que é um jogo. Reminiscência dos jogos de tabuleiro, onde peões assumem mínimas funções interativas além do movimento e da lógica de causa e efeito. Os jogos conhecidos como RPG (Role Playing Games), embora se desvinculem desse lodo asfixiante pela função dramática sincrônica que emitem, também se dobram sob o resultado do lançamento de dados e de mecanismo ultra-sofisticados de tabelas, pontos, classes, tipos, notas, além de jogadores incansáveis nas artes da reclamação e da contestação.

Uma melhor compreensão da emulação como processo se dá, em suma, na inflexibilidade dos sistemas de regras representativas, que varia não binariamente, mas em espectro de muitas gradações. Serviam como arremedo para momentos em que o subtil de um momento narrativo/interativo não poderia ser percebido em sua totalidade ou força expressiva. Vejamos: uma princesa de mais ou menos 84 pixels de altura por 32 pixels de largura chora copiosamente sua prisão na torre mais alta do castelo do vizir. Se cada lágrima fosse simulada, não chegaria a ter sequer um único pixel de dimensão, sob o risco de ser confundida com um olho ou um dedão. A solução residiria em emular o sentimento da preterida pelo Príncipe da Pérsia com apenas duas palavras: “sniff” e “sniff”. Durante muitos anos, pela falta da digitalização da voz humana os jogos se valeram do artifício texto para concluir entendimentos de seus personagens, como legendas para fotografias de conteúdo desconhecido.

Desta forma, enquanto simulações lidam com o desdobramento narrativo a partir da

operação direta relacional dos elementos do jogo, com a emulação o jogo ainda como projeto prevê determinados nós simples de causa e efeito que servem como mediadores para o desenvolvimento do processo de jogo.

Antes de ser uma questão competitiva, convém salientar que ambos os processos se complementam e precisam ser usados com parcimônia durante o jogo. Poderíamos mesmo dizer que no plano da construção há uma espécie de “jogo” para a existência do jogo eletrônico, que envolve *trade off* de recursos de equipamento e de pessoal, planejamento e projeção de resultados com base em análises, testes de funcionalidade e divertimento, flexibilidade de decisões e opiniões e claro, muita criatividade.

4 Jogo eletrônico enquanto texto narrativo

Ao recuperarmos conceitos da semiótica para elucidarmos o processo narrativo dos jogos eletrônicos, observamos que a relação Game Designer-Jogo-Jogador muito se aproxima da relação autor-texto-leitor desenvolvida pelos teóricos da estética da recepção. No jogo, também temos a presença de marcas negras e de horizontes de expectativas, de forma que aquilo que é escrito pelo autor é compreendido pelo leitor com liberdade dentro da sua inteligência, mas limitado às possibilidades de seu repertório social.

Além disso, no contexto de sala-de-aula também percebemos a presença de práticas de emulação e de simulação. No primeiro caso, sistematizações destinadas ao aprofundamento de conceitos de causa e efeito servem de exemplo. Livros infantis destinados a conceitos de auto-ajuda como “um dia no médico” e “Ninoca vai a escola” assim como problemas matemáticos evidenciam a questão. No segundo caso, a leitura de obras literárias potencializa no leitor atitudes de simulação.

Partindo dessa noção, caberia nos questionarmos acerca dos motivos que levam as políticas educacionais a manterem os jogos eletrônicos distantes das salas-de-aula. Se na cabeça do adolescente ele se associa a divertimento e prazer, não teria ele potencial

para contribuir na fundamentação de conteúdos considerados indispensáveis aos adolescentes?

Consideramos que a elaboração de jogos eletrônicos dentro de seu potencial narrativo pode se transformar em uma ferramenta de sala de aula capaz de enriquecer a formação do estudante adolescente. Para tanto, seria necessário a inserção do jogo eletrônico no cotidiano escolar como mais uma mídia elaborada em prol do desenvolvimento dos estudantes e não como um objeto a ser excluído por competir com uma política educacional calcada na manutenção de valores desvinculados do desenvolvimento tecnológico vigente.

Conclusão

Conforme apresentado por esse trabalho, é possível entender um jogo como um processo complexo de significados, nem sempre percebido como tal. Ainda que não processando a atividade sob esse esquema estruturalista, o divertimento se faz sempre que pressionamos o botão de acelerar e tentamos desviar dos veículos que vêm em nossa direção. Neste instante, deixamos de lado nossa participação em um universo próprio e desabamos no universo dos jogos eletrônicos com empenho. Passamos a SER o carrinho, ele nos representa e acompanha nossa vontade. E mesmo que esse nível de participação seja variável entre os diversos tipos de jogos e jogabilidades, é irrefutável que nos processos simbólicos reside a *raison d'être* do jogar.

Quando nos deparamos com as críticas ao livro enquanto códice, apresentada pelos adolescentes, que participaram do Simuladão envolvendo escolas da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, vemos que eles cobram do códice, dos professores que indicam determinados livros e do sistema educacional de um modo geral um cuidado com a visualidade, uma aproximação com o cotidiano e uma aceitação de uma realidade multimidiática muito distante da vivência de um professor formado em um contexto muito diferente da realidade vivenciada pelos adolescentes.

Parece-nos, contudo, que a crítica poderia ser ainda mais profunda. Na verdade, o adolescente ainda não percebeu o jogo

eletrônico como um processo complexo de significados e o associa exclusivamente ao divertimento. Por isso, embora esteja criticando outros meios de transmissão de conteúdo, tomando por base referências visuais e estilísticas pertencentes a mídias como o jogo eletrônico, a televisão e o cinema, sua crítica ainda está no nível da idéia de que existem melhores motivações do que as possíveis de serem encontradas na escola. Parece-nos que o adolescente ainda não percebeu que o jogo eletrônico, assim como outras mídias, poderia estar sendo trabalhado de forma construtiva na escola e que a sua ausência é o reflexo de uma formação profissional defasada, carente de conhecimentos acerca das inovações tecnológicas que nos cercam.

As razões dos professores, nós sabemos de cor: falta de tempo, falta de recursos para adquirir os livros [4], falta de motivação frente a estudantes e a um sistema que não valoriza a atuação do profissional, falta de políticas educacionais que valorizem a manutenção da formação, entre outros.

O desconforto do adolescente em sala de aula nós podemos entender: uma estrutura educacional em descompasso com as ofertas tecnológicas cotidianas.

A princípio, pode parecer que enquanto o adolescente associar o jogo eletrônico a um mero divertimento (carente dos conteúdos e/ou de metodologias valorizadas na escola), a situação de nosso sistema educacional se manterá crítica porém estável. Professores continuarão endossando o “muro de lamentações”, adolescentes continuarão sentindo-se excluídos, e os dias continuarão correndo dentro de um mesmo ciclo.

Contudo, não nos parece que a melhor solução esteja no ditado “tapar o sol com a peneira”. Na verdade, independente das justificativas oriundas das escolas de formação de professores ou da política educacional vigente, a realidade da sala de aula apresenta-se a cada dia mais desgastada. O que temos é desconfiança frente a uma figura de autoridade que não interage, é falta de motivação diante de um professor que parece afirmar que também ele se sente desmotivado e inadequado.

Se como procuramos demonstrar neste artigo, o jogo eletrônico constitui uma narrativa com potencial para ser visto como estímulo e complemento a práticas de ensino diversas e não como possível elemento de aniquilação de estruturas vigentes; se cremos que a confluência midiática pode ser um caminho para estabelecermos um diálogo mais profícuo entre a escola e o adolescente, parece-nos imprescindível alertar para a necessidade de uma formação do professor voltada para a orientação, a parceria e a mediação.

Por esse viés, a inserção de disciplinas voltadas para o conhecimento e a inserção de novas tecnologias em sala de aula, bem como o estabelecimento de parcerias com profissionais de design, informática, comunicação entre outros poderiam minimizar os efeitos de uma política educacional que vem colocando o professor na impossível função de substituir famílias despreparadas, de se adequar a propostas educacionais distanciadas da realidade e de utilizar mídias sobre as quais não foi preparado para conhecer, avaliar e intervir. Em nossa realidade, infelizmente o professor continua perguntando “o que fazer”, “como fazer” e fundamentalmente “para quem fazer” sem encontrar um espaço de interlocução.

Em suma, através da valorização de uma política que voltasse a formação do professor para o eixo da mediação, seria possível o estabelecimento de parcerias, e o professor não precisaria jogar ou saber mais que o aluno acerca de desenvolvimentos tecnológicos, pois a autoridade não residiria aí, mas sim na capacidade de unir o como fazer ao para quem fazer.

É através de relações simbólicas que o jogo eletrônico amarra seu realismo distorcido e deliberado, e consegue a comunicação com os humanos. Dentro do jogo, todos os existentes são simbólicos. Ponto. Podemos elencar infinitas outras dessas constituições, apresentando o jogo como uma invenção de um animal simbólico e portanto decorrente dessa tentativa ancestral de atribuir característica de semelhança, indicação e substituição a tudo que o cerca.

Referências

- [1] ISER, Wolfgang. *The Act of Reading*. Baltimore e Londres. The Johns Hopkins, 1978.
- [2] O livro de valor, a obra de arte, o reconhecido como literário.
- [3] Clássico da Literatura Brasileira da 1ª metade do século XIX, de Joaquim Manuel de Macedo.
- [4] Uma vez que as próprias editoras estão diminuindo drasticamente o número de doações.

Bibliografia

- BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo, Cultrix, 1988.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo, Duas cidades, 1995.
- DIETZSCH, Mary Julia M. **Além das Páginas do Livro Didático**. In: Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar. 1996.
- ECO, Umberto e SEBEOK, Thomas (org.). **O Signo de Três**. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- FARBIARZ, Jackeline. **Utopia e realidade na atuação do professor de língua e literatura**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, *Tese de Doutorado*, mar. 2001
- _____, Jackeline e FARBIARZ, Alexandre. **O designer como mediador entre o livro e o leitor**. In: *Anais do P&D Design 2004*. São Paulo: FAAP.
- ISER, Wolfgang. **The Act of Reading**, I-2, Baltimore e Londres, The Johns Hopkins University Press, 1978.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo, Ed. Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina . **Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo, Ed. Ática, 1996.
- MARTINS, Maria Helena (org). **Relatório da Amostra Piloto da Pesquisa Encruzilhada de Leituras**. São Paulo, Centro de Pesquisa para Educação e Cultura, 1992, Mimeo.
- NÖTH, Winfried. **A Semiótica no Século XX**. São Paulo, Annablume, 1996.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo, Perspectiva, 1987.

PRATES, Eufrásio. **Semiótica: uma suave introdução**. Disponível em:
<<http://www.geocities.com/Eureka/8979/semiotic.htm>>.
Acesso em: 5 mai. 2005

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo, Cultrix, 1988