



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tereza Harmendani Mudado

O JOGO DE FAZ-DE-CONTA COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL  
ORIENTADA PARA O FUTURO: um exame da vontade e da  
imaginação no interesse de jogar videogames entre os adolescentes

Brasília

2011

Tereza Harmendani Mudado

O JOGO DE FAZ-DE-CONTA COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL  
ORIENTADA PARA O FUTURO: um exame da vontade e da  
imaginação no interesse de jogar videogames dos adolescentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Tunes

Brasília  
Faculdade de Educação da UnB  
2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese intitulada “O jogo de faz-de-conta como experiência social: um exame da vontade e da imaginação no interesse de jogar videogames dos adolescentes”, de autoria de Tereza Harmendani Mudado, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Tunes – Orientadora  
Faculdade de Educação – UnB

---

Prof. Dr. Roberto Bartholo  
COPPE /Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joice de Aguiar Baptista  
Instituto de Química – UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina M. Madeira Coelho  
Faculdade de Educação – UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Pederiva  
Faculdade de Educação – UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zoia Ribeiro Prestes  
Centro Universitário de Brasília – CeuB

Brasília, julho de 2011

Aos queridos tios Ítalo Mudado (*in memoriam*), Hécio Mudado e  
Ophélia Mudado, que coloriram minha infância.

## **Agradecimentos**

Esta tese não seria possível sem a presença, o carinho e a paciência da minha família – mãe, irmão e filho –; de João Batista Dias, companheiro de todas as horas; das queridas amigas Cláudia Grossi, Gláucia, Carlinha e Marilene; e dos colegas do Inglês, Chris, Paul, Ana e Luiz Antônio.

Agradeço à professora e querida amiga, Williane Rolim, por tornar possível a realização da pesquisa de campo e me ajudar com a tabulação e análise. Também pelo apoio e carinho nos momentos de sufoco.

À Cibele Silva pela cuidadosa revisão.

À querida família Tunes Silva: Bob, Beth, Larissa, Gisela, Gabi, Tarzan, Tiago e Maria, e também à Alaíde, pela acolhida generosa.

Ao grupo de estudo da Beth, minhas queridas Patrícia, Penélope, Ingrid e Carla, Luíza e Anna, pela diversão, pelo apoio, pela colaboração, pelo companheirismo e pela amizade. Especialmente, à querida amiga Zoia, pelas incontáveis caronas e por ter nos proporcionado os momentos inesquecíveis que passamos na Rússia.

Ao amigo e professor Roberto Bartholo, pelo brilhantismo, por me ter feito acreditar nesta tese e por ter me apontado o caminho. À amiga e professora Elizabeth Tunes, pela disciplina e pelo exemplo. O mérito deste trabalho, se houver, deve-se a esses dois grandes educadores brasileiros, com os quais tive o privilégio de conviver, dialogar e aprender.

## Resumo

Nesta tese, procuramos explorar o significado psicológico da atividade de jogar videogames ou videogames entre adolescentes de 11 a 16 anos. Entendemos que o videogame, ou videogame, se diferencia das outras formas de jogo conhecidas, a brincadeira de faz-de-conta e o jogo com regras, porque, enquanto na brincadeira a imaginação está em primeiro plano na consciência e as regras em segundo, no jogo com regras são as regras que estão em primeiro plano. No videogame, inaugura-se um novo modo de relação com as regras do jogo. O videogame não tem regras, ele é um conjunto de regras que podem e frequentemente são quebradas, se não pelos jogadores, pelos próprios projetistas dos jogos, em prol da imaginação.

Para diferenciá-la das formas anteriores, propomos classificar essa nova forma de atividade como jogo de faz-de-conta: uma síntese e uma evolução do jogo com regras, que transforma principalmente o papel da imaginação na determinação da vontade. O jogo de faz-de-conta possibilita o retorno da imaginação para o primeiro plano da atividade, e isso redesenha os mecanismos de formação da vontade e preparação para o futuro. Associadas ao jogo de faz-de-conta, as inovações na área de comunicação de massa, produção e reprodução de imagens técnicas apontam para uma nova forma de conhecer e se relacionar com o mundo. O jogo de faz-de-conta tem um papel importante na educação dos valores sociais e formação da vontade – alguns fundamentos da atividade nesta direção foram destacados no trabalho.

Para elaborar esta tese, foram consideradas as diversas abordagens sobre o tema, a fim de mostrar o caráter social desta atividade. Buscou-se na psicologia soviética o significado psicológico do jogo para L. S. Vigotski e as contribuições da psicologia da atividade para apresentar as categorias ação, imaginação, motivação e vontade, além das relações que estabelecem entre si na brincadeira e no jogo. Ainda com a ajuda da psicologia do leste europeu, procuramos mostrar como, entre as categorias vontade e imaginação, incide uma relação dialética. Enquanto a ação da imaginação é ilimitada, e por meio de sua ação a pessoa se libera das condições imediatas, a ação da vontade está submetida às condições dadas pelo intelecto, principalmente pela aquisição da fala e pelas condições orgânicas e ambientais. Não é possível o exame dessas duas funções psicológicas – imaginação e vontade – fora

do conceito de personalidade, visto que elas exercem funções complementares no conjunto das atividades da pessoa.

Finalmente, por meio das conversas com alguns adolescentes e pela comparação com outros dados coletados por outros autores, concluímos esta tese iluminando algumas questões que nos pareceram importantes para a compreensão do princípio psicológico que fundamenta essa atividade no que diz respeito ao desenvolvimento da vontade e da imaginação.

**Palavras-chave:** brincadeira de faz-de-conta, imaginação, vontade, videogame, *videogame*, adolescência, educação, jogo de faz-de-conta.

## Abstract

In this thesis, we explore the psychological meaning that underlies the activity of playing video games among a group of teenagers aged 11 to 16. We understand that video games differ from other forms of games known, such as children's make-believe games or rule-based games, because while in the former it is the imagination that is at the forefront of consciousness, the latter places the rules on first plane. In videogames, a new mode of relationship with the rules of the game is developed: a set of rules that can be and often are broken, if not by the players themselves, by the designers of games in favor of the imagination. To distinguish it from the earlier forms, we would rather classify this new form of activity as one of the make-believe games: a synthesis and an evolution of the game with rules, which mainly transforms the role of imagination in the determination of the will. This make-believe games replace imagination back on the first level of activity, and it redraws the mechanisms of will-formation and preparation for the future. Associated with the make-believe game, there are innovations in the mass communication field, production and reproduction of images techniques which point to a new way of knowing and approaching the world. The game of make-believe has an important role in education and social values formation of the will – some fundamentals of the activity in this direction were highlighted in the work. To develop this thesis, we considered the various approaches to the topic in order to show the social character of this activity. We turned to the Soviet Psychology for Vygotsky's psychological meaning of the game, as well as the contributions of psychology activity to display the categories of action, imagination, motivation and will, in addition to the relationships they establish with each other. With the help of Eastern Europe psychology, we tried to show how, among the categories of will and imagination, it bears a relationship with dialectics. While the action of the imagination is unlimited, and through its action the person releases himself from the immediate conditions, the action of will is subject to the conditions given by the intellect, mainly through the acquisition of speech and the organic and environmental conditions. It is not possible to examine these two psychological functions – imagination and will – out of the concept of personality, since they carry out complementary roles in the person's set of activities.



Finally, through conversations with some adolescents and by comparison with other data collected by other authors, we conclude this thesis illuminating some issues that seemed important to understanding of the psychological principle that underlies this activity in relation to the development of will and imagination.

**Key-words:** make-believe's game, imagination, will, videogame, game, adolescents, education

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 O ELEMENTO LÚDICO E O SÍTIO SIMBÓLICO DE PERTENCIMENTO... ..</b>	<b>29</b>
<b>2 A PSICOLOGIA DO JOGO E AS CATEGORIAS AÇÃO, IMAGINAÇÃO E MOTIVAÇÃO PARA A PSICOLOGIA SOVIÉTICA .....</b>	<b>58</b>
2.1 A brincadeira de faz-de-conta: imaginação em ação .....	71
2.2 A brincadeira protagonizada: imaginação que conduz às regras .....	86
2.3 O jogo com regras: motivação e vontade .....	91
2.4 O videogame: entre um e outro .....	100
<b>3 A VONTADE ENTRE BRINCAR E TRABALHAR .....</b>	<b>109</b>
<b>4 TUDO O QUE EU NÃO INVENTO É FALSO* .....</b>	<b>150</b>
<b>5 O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES .....</b>	<b>163</b>
5.1 Apresentação dos dados coletados .....	163
5.2 Análise das respostas .....	166
5.3 Outras questões levantadas pela pesquisa .....	170
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE A – Jogo Elo Perdido .....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE B – Matriz de referência.....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE C – Perfil e hábitos de jogo.....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE D – Perfil da atividade.....</b>	<b>262</b>

## INTRODUÇÃO

Quanto me andei  
 Talvez pra encontrar  
 Pedacos de mim pelo mundo.  
 Que dura ilusão  
 Só me desencontrei.  
 Sem me achar,  
 Aí eu voltei.  
 Voltar quase sempre é partir  
 Para um outro lugar.

(Samba do Amor – Paulinho da Viola)

A civilização telemática imprimiu mudanças funcionais e históricas no processo imaginativo das pessoas, e essas mudanças podem ser estudadas por meio da análise da atividade de faz-de-conta. Com a computação, a humanidade atingiu o mais alto grau de racionalidade dos processos, por meio da informática e das tecnoimagens, dando origem a um novo universo de possibilidades de simulação e criação totalmente abstraída. Os videojogos, ou videogames, são a mais nova febre junto aos jovens e adultos. O videojogo (ou videogame) é um aparelho<sup>1</sup> que manipula imagens e funciona quase como uma fábrica de imagens. Mas será que a imagens assim produzidas podemos dar o nome de *imaginação*?

Nesta tese, chamaremos de videojogos ou videogame à mídia que decodifica os jogos, ou *games*. Usaremos a palavra **videojogo** quando quisermos ressaltar o aspecto educativo e não comercial dos *games*. Na realidade, a proposta desta tese não é proceder a nenhuma análise mais pormenorizada dos *games*, tipos ou características específicas. A ideia é proceder a um exame da vontade e da imaginação no hábito de jogar videojogos entre os adolescentes de 11 a 16 anos.

Minha relação com os jogos começa em 1993, quando ingressei no então Centro de Capacitação e Apoio ao Empreendedor, Centro Cape, hoje Instituto

---

<sup>1</sup> Aparelho é brinquedo e não instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais *homo faber*, mas *homo ludens*. E tal homem não brinca com seu brinquedo, mas *contra* ele. Procura esgotar-lhe o programa. (FLUSSER, 2009, p. 23-24)

Centro Cape (ICCAPE), como facilitadora da metodologia CEFE, no curso de Criação e Desenvolvimento de Negócios – CDN<sup>2</sup>. Havia seguido um longo caminho entre a formação em psicologia clínica, até ser seduzida pelos jogos e pelo empreendedorismo.

O Centro Cape me proporcionou não só conhecer mais sobre a riqueza do artesanato mineiro e sua produção como foi um incentivo à minha formação em jogos participativos, em especial à aplicação da metodologia CEFE. O ICCAPE é um incentivador e promulgador da metodologia CEFE e de outras metodologias participativas e de jogos de empreendedorismo. Naquela época, tive oportunidade de criar, junto com Flávio Gouveia, o jogo *Construção da Ponte* (JOGOS DE EMPRESA, 2002). Quando mergulhei no mundo dos jogos e do empreendedorismo, decidi abandonar a carreira clínica, que eu já exercia, para partir para uma psicologia de enfoque mais social, participativo, ligado aos movimentos sociais e a projetos de desenvolvimento local. Fui deixando de ser psicanalista para trabalhar com um tipo especial de educação: a educação empreendedora por meio de jogos e dinâmicas participativas.

Foi nessa época que conheci o Prof. Bezamat de Souza Neto, que veio a se tornar facilitador da metodologia CEFE. Por ocasião de um trabalho do qual fazíamos parte, no Rio de Janeiro, em 1999, o Prof. Bezamat me levou para conhecer o trabalho do Laboratório de Desenvolvimento Social da COPPE – o LTDS.

Em 2000, fui aceita para o mestrado da COPPE, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Bartholo, e fui convidada a integrar a equipe do LTDS, compartilhando com a equipe minha experiência com os jogos, adquirida nos anos de trabalho no ICCAPE.

---

<sup>2</sup> Curso de 144 horas cujo objetivo era a elaboração do plano de negócios para buscar financiamento junto às agências de fomento. A metodologia CEFE foi desenvolvida e divulgada pela GTZ, órgão governamental de cooperação alemão. O ICCAPE é representante da metodologia CEFE no Brasil, patrocinando também treinamentos nas metodologias ZOPP e Metaplan. Os jogos do ICCAPE são, principalmente, jogos de simulação de problemas comuns na vida de um empreendedor. A vivência é processada até elaboração final dos conceitos, por meio da aplicação do Ciclo de Aprendizagem Vivencial – CAV.

No mestrado, inicia-se um período de novas experiências. Foi lá que, pela primeira vez, entrei em contato com a Educação a Distância, participei da coordenação executiva das videoaulas do Curso de Gestão de Iniciativas Sociais – GIS –, promovido pelo Sesi Nacional, e da coordenação executiva da produção da Série de Vídeos Educativos do curso GIS (CERQUEIRA, BARTHOLO, MUDADO, 2003), que constituiu o tema da minha dissertação de mestrado.

Durante o tempo em que trabalhei para o LTDS, vivi uma rica experiência com os jogos, participei de vários projetos, sempre colaborando com a concepção e o planejamento dos jogos e as dinâmicas a serem desenvolvidas para os mais diversos fins, assim como também as utilizei para a organização de concursos e em trabalhos de capacitação de equipes e planejamentos participativos de equipes dentro do LTDS, ou mesmo fora, no âmbito de outros laboratórios e projetos da COPPE/UFRJ.

O último trabalho desenvolvido no LTDS, antes da produção desta tese, foi o Projeto Vir'Ação, uma experiência piloto desenvolvida junto aos alunos e professores de escolas públicas de ensino médio do Rio de Janeiro, que tinha por objetivo a formação de empreendedores de interesse social e de professores em metodologias participativas e jogos, assim como a criação de jogos de empreendedorismo de interesse social. (AYRES, MUDADO, BARTHOLO, 2006)

Na ocasião, preparávamos a equipe do LTDS e do projeto Vir'Ação para um trabalho de capacitação em design e empreendedorismo de interesse social. A equipe estava sendo capacitada na criação e utilização dos jogos e das metodologias participativas, assim como no processamento das atividades e em algumas dinâmicas de grupo. Parte dessa equipe havia trabalhado na criação do jogo *Elo Perdido* (MUDADO, DELAMARO, SOARES, LANGENBACH, SAVIOLO, SILVA, 2005. Trabalho não publicado).

Esse jogo havia sido criado, inicialmente, sem seguir nenhum outro modelo, embora mais tarde alguns elementos de RPG tenham sido acrescentados. Foi uma primeira aproximação desta autora com o seu principal interlocutor, Lev S. Vigotski (2001a), depois da leitura da obra *Psicologia da Arte*. A ideia inicial do jogo surgiu de uma história, da determinação dos seus personagens, seus interesses e conflitos.

Quando decidi ir a Brasília para cumprir os créditos do doutorado na UnB, acreditava que meu projeto de tese estava vinculado ao Vir'Ação. A ideia inicial era dar continuidade ao desenvolvimento da temática do empreendedorismo de interesse social e ao jogo *Elo Perdido*, que precisava ser testado com o público-alvo. Fizemos essa previsão no momento do planejamento do projeto piloto no qual o jogo seria aplicado, mas, infelizmente, minha participação foi inviabilizada. Mas, como dita a sabedoria antiga, as adversidades revelam-nos talentos ocultos, e esta tese seguiu em direção um pouco diversa daquela proposta inicial; um novo tema foi escolhido. Permaneceu, porém, uma falta. Embora o jogo *Elo Perdido* tenha sido amplamente aplicado em outro projeto e tenha servido de “livre inspiração” para a criação de novos jogos, nunca teve a autoria e co-autorias devidamente reconhecidas. Por uma questão de respeito para com os meus colegas, justiça, elegância e educação, sinto-me na obrigação de fazer isso neste momento, ainda que tardio, e o publico no Apêndice A. Esta versão do jogo, inédita e revisada, é a mesma que foi pré-selecionada para o guia de tecnologias educacionais do Ministério da Educação em 2007<sup>3</sup>.

Tendo trabalhado unicamente com jogos presenciais de metodologia participativa, nunca tive nenhum contato com o universo dos videojogos antes desta tese, mas é com um pouco mais de conforto em relação ao tema, em paz e com grande alegria que apresento o resultado desses anos de estudo, encontros e desencontros. Esta tese tem para mim um duplo sentido: ela representa o retorno da psicologia em minha vida e um encontro com os videojogos. “(...) Voltar quase sempre é partir para um outro lugar”, já dizia

---

<sup>2</sup> Ver em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pre\\_qualificacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pre_qualificacao.pdf)>. Acesso em 20 de maio de 2011.

Paulinho da Viola. Foi um desafio adentrar esse universo desconhecido e descobrir como a psicologia russa podia contribuir para o entendimento dessa atividade.

Para nós, os videogames são como brincadeiras de faz-de-conta que são consumidas pelos *gadgets* (parafernália tecnológica), por crianças maiores, jovens e adultos. A similaridade entre os *games* e as brincadeiras de faz-de-conta infantil faz-se notar principalmente por causa dos elementos do *Role Playing Game* – RPG<sup>4</sup>, uma versão moderna do jogo protagonizado, que nada mais é que a brincadeira de faz-de-conta.

No videogame convergem, ao mesmo tempo, numa mesma *media*, imagens, sons e símbolos, que geram uma ação motora e uma ação mental, psíquica e psicológica. Nossa abordagem do problema é feita por meio da psicologia da atividade, da psicologia da vontade e da psicologia do jogo.

Para uma pessoa como eu, adentrar o universo dos *games* foi uma aventura assustadora e fascinante. Eu já conhecia os jogos de RPG que contêm histórias medievais, lendas e mitos. O conteúdo dessas representações pode adquirir contornos mórbidos ou violentos, influenciando comportamentos. É esse o caso de tribos de adolescentes góticos, com suas roupas pretas, rostos pálidos e gosto pela morbidez.

---

<sup>3</sup> RPG (*Role Playing Game*) – Jogo de Interpretação de Personagens: é um tipo de jogo em que os jogadores assumem os papéis de personagens reais e/ou fictícios e criam narrativas colaborativamente. Os jogadores definem seus personagens de acordo com alguns atributos definidos previamente, em termos de raça, classe e poderes, assim como relações sociais e políticas entre as raças e classes, e, também, destreza, magias, poderes. Na definição do “caráter” do personagem, estão implícitas as regras de comportamento e possibilidades de desenvolvimento do papel. Os jogadores agem livremente dentro do jogo, individualmente ou em grupo. Os grupos podem estar organizados em Guildas, que possuem um líder e regras consentidas por todos. Os jogadores inveterados se reúnem diariamente, conectados na plataforma *on line* e ainda por sistemas de comunicação, como o Skype, por meio dos quais o líder da Guilda determina a missão daquele dia ou a direção que o grupo irá tomar no jogo. Os RPGs são tipicamente mais colaborativos e sociais, mas, de um modo geral, isso muda quando o jogador chega aos níveis mais altos. A competição se acirra entre dois competidores muito fortes e esse é considerado o ponto alto do jogo pelos jogadores: o ponto aonde todos querem chegar e que reserva a maior diversão. No RPG, as regras estão subentendidas na construção do personagem, e isso o torna fundamentalmente diferente de outros jogos de tabuleiro, jogos de cartas ou esportes, em que as regras devem estar explícitas. O jogo de RPG permite um grau de liberdade muito grande para o jogador: ele pode se tornar qualquer pessoa no jogo, podendo ser um bandido ou pertencer a uma gangue.

De acordo com Belintane (s/d, p. 66), foi criada, desde fins do século XIX, uma geração de poetas brasileiros inspirados por uma geração egótica de poetas românticos, entre eles, os jovens poetas Álvares de Azevedo e Castro Alves. Formam-se, nos centros urbanos, tribos cujo gosto pela morbidez não se limita ao culto à morte; não raro, invadem cemitérios para reproduzir certos rituais. As literaturas satânicas, como *Drácula*, de Bram Stoker, por exemplo, passam a ser um detalhe neste novo universo de imagens e cenas de violência reais disponíveis para todos na internet.

Mas seria jogo afinal tão próximo da literatura? Que característica o diferencia das demais atividades? A atividade de jogar sempre ocupou um lugar ambíguo na história. Não bastasse o fato de os jogos serem associados ao vício, o próprio videogame é alvo mais recente de ataques que, em geral, atingem as *mass media*. Os *games* vêm sendo acusados de provocar o comportamento violento nas pessoas. (SMITH, LACHLAN, TAMBORINI, 2003)

Embora os *games* aparentemente possuam uma forte relação com a literatura, neles prevalece a ação através da imaginação, que é o principal elemento da brincadeira. As imagens tomam o lugar das palavras, as palavras começam a se solidificar nas imagens. A história é contada por meio de imagens e ações, e os ícones valem mais que as palavras. Essa forma de narrativa, que ocorre sem a intermediação direta das palavras, é uma narrativa imediata, projetada, imaginada.

Considerando esse aspecto, os *games* apresentam duas formas de narrativa. Existem *games* em que a imersão dos jogadores é total, quando, na tela do computador ou da TV, aparecem apenas as mãos do jogador empunhando uma arma ou granada, enquanto os quadros simulam a visão do jogador no campo virtual de jogo. O “boneco” olha com os olhos do jogador – são narrativas em primeira pessoa, e funcionam como se o jogador estivesse dentro do *game*. Na narrativa em terceira pessoa, o jogador é representado por um personagem que aparece de corpo inteiro dentro da tela. Em ambos, deve desenvolver habilidades de lidar com os poderes e ações próprias do



personagem. Na narrativa em primeira pessoa, a imersão é maior do que nas que se desenvolvem em terceira pessoa.

Um exemplo de game em primeira pessoa é o *Counter Strike* – CS, e, em terceira pessoa, o *Grand Theft Auto* – GTA. Ambos são *games* acusados de incitar a violência.

O GTA é uma série de videogames que consiste na mistura de ação, aventura e corrida de automóveis. O objetivo do jogo varia de acordo com o enredo, que pode conter elementos de RPG ou *Stealth* (um tipo de estratégia de espionagem). No GTA, o jogador pode fazer o que quiser (matar, roubar, agredir, atropelar pessoas, explodir carros, comprar drogas, entre outras coisas). Nele, pode-se detectar também algum apelo sexual. O que torna a questão polêmica e perturbadora é o fato de alguns *games*, cujo valor parece ser a pura e simples violência, alcançarem recordes de vendas no mundo. E os novos lançamentos são ainda mais violentos, com imagens ainda mais realistas.

Segundo matéria publicada na *Folha On Line* (2008), O GTA IV se tornou o produto de entretenimento mais vendido da história no dia do seu lançamento.

Smith (2003) argumenta que, de fato, jogar continuamente jogos violentos pode ter contribuído para o massacre em Columbine, conforme afirmam Gegax, Adler & Peterson (1998) e Flatin (2000).

A *Folha On Line*, em sua edição de 10 de setembro de 2008, publica matéria que revela serem comuns os atos de violência associados ao GTA:

Em agosto, três adolescentes da Geórgia, nos Estados Unidos, afirmaram ter melhorado suas técnicas para fabricação de explosivos por meio do game. Eles foram presos em razão de fazer ataques a carros usando coquetéis molotov. E, no começo de agosto, um distribuidor tailandês de videogames suspendeu as vendas do GTA, após um adolescente confessar o assalto e homicídio de um motorista de táxi em uma tentativa de recriar uma cena do jogo. O estudante de segundo grau de 18 anos de idade pode ser sentenciado à morte caso seja considerado culpado pelo assalto e homicídio contra um taxista de 54 anos, morto a facadas.

Outro *game* de gosto duvidoso, o *Rapelay*, foi criado pela produtora japonesa Illusion e faz parte de uma série denominada *Interact Play*, de *games* voltados para o público adulto, no qual você é um marginal que sai da prisão e está sempre em busca de novos alvos. Desta vez, no *Rapelay*, o objetivo é atacar e estuprar uma mulher e suas duas jovens filhas numa estação de metrô. Após o ataque sexual, se o jogador não for rápido o suficiente, de modo a não engravidar as mulheres, o abdômen das suas vítimas aumenta: quanto mais violentadas elas são, mais seu abdômen cresce. O jogador, então, precisa fazer com que suas vítimas abortem, sob pena de seu personagem ser jogado na linha do metrô e morrer. Além disso, o *game* permite também o jogo em rede, modalidade em que vários jogadores podem atacar ao mesmo tempo apenas uma mulher. Inicialmente restrito ao mercado japonês, onde foi lançado em 2006, o jogo começou a chegar ao Ocidente em versões piratas ou por sites de venda. A Amazon.com chegou a vender o *Rapelay*, mas tirou o *game* das suas prateleiras após denúncias de impropriedade. No site Amazon.com, é possível ver, na descrição do *game*:

Você rapidamente começa sua caça e captura às mulheres, uma por uma. O jogo envolve um divertido sistema de treinamento/disposição com o qual se atinge cada alvo de acordo com sua preferência. (FENNELLY, 2009)

Outro fato que chama a atenção no debate sobre o efeito negativo dos *games* no comportamento das pessoas é que ele não surge no âmbito das ciências sociais, psicológicas ou educacionais: sua real necessidade se fez sentir no âmbito da ciência jurídica. É nesse campo que psicólogos e especialistas vêm sendo chamados a responder sobre o tema. A importância desse tema, no campo jurídico, está ligada à condição da responsabilidade do réu, em termos de sua vontade. É preciso saber em que medida a vontade do réu foi influenciada pelo jogo.

Na conduta dolosa, a pessoa comete uma ação criminosa com vontade livre e consciente, violando uma norma aplicável a todos. Na conduta culposa, a pessoa não tem a intenção de prejudicar alguém, mas, por negligência, imperícia ou imprudência, pode vir a fazê-lo. A vontade é proporcional ao dolo, assim como, na conduta culposa, a “impulsividade” (induzida pelo jogo) seria

inversamente proporcional à ação intencional ou voluntária. O mesmo debate incide sobre o caso de o réu estar drogado, ou sob efeito de álcool.

O primeiro *game* de grande sucesso no mundo, lançado em 2000, e que foi a vedete das *Lan Houses*, à época, recém-chegadas no Brasil, foi o *Counter Strike* (CS). Também conhecido como *Half-life*, é um *game* de tiro em primeira pessoa (quando só aparece, no canto inferior da tela, a mão do personagem, e a sua movimentação simula o campo de visão do jogador), ou *first-person shooter* (FPS). Esse *game* é considerado um clássico e surgiu em fins dos anos 1990. De acordo com a *Folha On Line*, a fabricação desse *game* foi proibida no Brasil, em decisão tomada em favor de uma Ação Civil Pública nº 2002.38.00.046529-6, na 17ª Vara da Seção Judiciária do Estado de Minas Gerais (TRF1), em outubro de 2007. Na sentença, o juiz Carlos Alberto Simões de Tomaz diz que os jogos "trazem iminentes estímulos à subversão da ordem social, atentando contra o estado democrático e de direito e contra a segurança pública, impondo sua proibição e retirada do mercado". Porém, a justiça não proibiu o uso dos jogos e, assim, o *game* pode ser encontrado facilmente na internet em versões mod<sup>5</sup>, sendo, até hoje, um dos *games* mais queridos dos jogadores *on-line*. (*Folha On Line*, 2008)

*Modders* brasileiros criaram o mapa C.S\_Rio, que é ambientado numa favela do Rio de Janeiro. Para a criação dos *mods*, os jogadores e programadores interagem criando sua própria versão do *game*. As novas regras são discutidas em fóruns especializados, nos quais os *gamers* veteranos propõem novos sistemas de jogo, os artistas melhoram os gráficos, as trilhas são remixadas por músicos profissionais. Novos mundos, heróis e desafios são criados por artistas e curiosos. O mais interessante desse processo é o fato de serem principalmente os usuários que escrevem uma história sem fim. (OLIVEIRA, 2010).

Meses após a proibição do CS, no entanto, em 12 de junho de 2009, a desembargadora federal Maria Isabel Galloti Rodrigues suspendeu os efeitos

---

<sup>4</sup> Abreviação de *modifications* (modificações), que são alterações de um jogo já existente. Um bom exemplo de mod é o DOTA (Defense of the Ancients), que foi criado sobre o Warcraft III.

da decisão do TRF1, e o jogo voltou a ser comercializado legalmente no Brasil.<sup>6</sup>

O *Counter Strike* (CS) é um dos mais populares jogos do mundo, a ponto de se tornar um *e-sport* que mobiliza milhares de *cyber* atletas. Estes fazem parte das ligas de jogadores profissionais no mundo todo, financiados por empresas como a Intel, para participarem de campeonatos internacionais e nacionais como o World Cyber Games, o Electronic Sports World Cup, o ESL Intel Extreme Masters, o KODE5, a Cyberathlet Professional League e a Eletronic Sports League Pro Series.

A base de todo esse processo de apropriação da brincadeira de faz-de-conta, os primeiros jogos protagonizados modernos, os RPGs, foram desenvolvidos e publicados, em fascículos, pela TSR Ltda. – empresa de Gary Gygax (1938-2008) e Dave Arneson (1947-2009) que, mais tarde, foi adquirida pela Wizards of the Coast, que detém os direitos do seu principal produto, o *Dungeons e Dragons* (D&D). No Brasil, o jogo foi publicado pela Devir Livraria Ltda., em 2001. O D&D foi o primeiro jogo que introduziu a imagem do mestre de jogo. Seu papel é comandar a *quest*, isto é, a aventura que os jogadores vão desenvolver. É sua função não só o controle e manutenção do movimento e do equilíbrio dos jogadores dentro do jogo, como é ele o responsável por arbitrar os conflitos dentro e, se o jogo estiver sendo afetado, fora do jogo também. (COOK, TWEET, WILLIAMS, 2001).

O mestre tem a prerrogativa de poder criar magias, itens mágicos, raças e até monstros. Como se trata de mundo extremamente complexo, os desenvolvedores do D&D foram obrigados a criar um sistema probabilístico de dados não convencional, conhecido como sistema d10. Isto significa que os dados têm 10 faces, com 10% de chance em cada face, o que é uma marca comercial registrada da Wizards of the Coast, embora, no jogo, os jogadores utilizem também o sistema d20, que opera com dados de até 20 lados. Diferentemente dos d6, isto é, dados de seis lados convencionais, os sistemas

---

<sup>5</sup> Ver <<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/4401733/medida-cautel-ar-inominada-mci-10959-MG-20080100010959-9-trf1>>. Acesso em 12 de maio de 2010.

d10 e d20 oferecem uma gama maior de resultados. A transposição do D&D para o mundo virtual facilitou os cálculos complexos que devem ser feitos com o resultado obtido pela combinação de um ou mais dados para a definição dos embates do jogo, mas restringiu as possibilidades de criar novas aventuras em níveis cada vez mais altos. Na publicação em fascículos, é possível a criação indefinida de novos níveis e aventuras.

O sistema de regras do RPG é extremamente complexo e pode ser encontrado em uma coleção de fascículos, entre os quais o *Livro do Jogador* e o *Livro do Mestre*. Há ainda o *Livro dos Monstros*, o *Manual dos Planos*, o *Livro dos Níveis Épicos, Divindades e Semideuses*, *Trevas e Vampiro*, para maiores de 18 anos, editados por Cook e Tweet (2001). Pela beleza do material gráfico desses fascículos, pergunta-se se esses jogos não são, de fato, uma forma de arte.

Entendemos que os videogames não foram devidamente explorados enquanto forma de atividade cognitiva e cooperativa. Por que não? O importante é que não deixemos que a fantasia domine a realidade – e isso vale para os videogames e para vida. Um exemplo disso é a matéria da *Folha.com* (dez. 2010), intitulada “Pesquisadores querem jogos de computador para resolver problemas científicos” – uma referência à matéria do *New York Times* sobre o tema e o lançamento do livro de Jane McGonigal, desenvolvedora de games e pesquisadora do Instituto para o Futuro: “Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World”<sup>7</sup>. Busca-se aproveitar o potencial de trabalho dos *gamers* porque, de acordo com Edward Castronova, professor de Telecomunicações da Universidade de Indiana,

Os *gamers* são comprometidos, focados e felizes. Quantos empregadores desejariam poder dizer isso sobre um décimo de seus funcionários? Muitas atividades nos games não são muito diferentes das atividades do trabalho. Olhar informações numa tela, discernir os objetivos imediatos, escolher onde clicar e arrastar. (NEW YORK TIMES, 2010)

---

<sup>6</sup> “A realidade está quebrada: por que os games nos fazem melhores e como eles podem mudar o mundo”, em tradução livre.

Buscamos subsídios na psicologia soviética para investigar o significado psicológico do interesse dos jovens pelos *games*. Consideramos os videojogos uma forma de evolução da brincadeira de faz-de-conta. Lev S. Vigotski vislumbrou, ao seu tempo, a relação entre jogo e trabalho. Essa relação estava embasada na necessidade de se formarem trabalhadores conscientes, que pudessem ser livres para decidir e agir, isto é, trabalhadores que fossem donos de sua força de trabalho. Como a entrada dos jovens daquela época no mercado de trabalho industrial era determinada pelas condições de desenvolvimento industrial em que se encontravam, Vigotski propôs a tese de que a brincadeira de faz-de-conta dava origem ao jogo com regras, que, por sua vez seria “a forma natural de trabalho da criança” (VIGOTSKI, 2003, p. 107). Vigotski propôs ainda que o trabalho real, como uma ação voluntária, seria o passo evolutivo seguinte.

Isso ainda seria válido hoje? Podemos dizer que os *games* são atividades preparatórias para o trabalho, ou será que é o trabalho que poderá se beneficiar desses milhões de jogadores que passam horas, durante toda a vida, tentando resolver problemas, jogando arduamente para alcançar benefícios, prestígio, novas armas, como pretende o grupo de McGonigal? (NEW YORK TIMES, 2010). O forte interesse dos jovens pelos *games* estaria associado à falta de ocupação da força juvenil para outras atividades?

Nesta tese, procuramos verificar em que medida a brincadeira de faz-de-conta, revitalizada pelo poder das tecnoimagens, que se valem da alta tecnologia, serve como ferramenta cultural e experimental e pode contribuir para o desenvolvimento e ser usada para o aprimoramento da educação da vontade e da capacidade inventiva dos jovens, assim como desenvolve capacidades essenciais aos adolescentes por responder aos seus interesses imediatos.

O mais significativo psicologicamente, no jogo com regras da época de Vigotski, era a ideia de que o valor da vitória deveria estar associado ao *fair-play*. Isso conferia ao jogador prestígio. No videojogo, o mais divertido parece ser jogar contra as regras. Como o videojogo permite maior flexibilidade das regras em nome da imaginação, podemos dizer que o videojogo está mais

próximo da brincadeira de faz-de-conta que do jogo com regras, embora em ambos prevaleça a necessidade de cumprir uma “missão” ou um objetivo estratégico que exige esforço e empenho do raciocínio, da imaginação e da vontade, além da decifração da experiência social.

Nos videojogos, os jogadores têm a oportunidade de dirigir um carro e de fazer coisas que eles veem os adultos fazendo. Pela imaginação, eles procuram superar as restrições. Acreditamos que, ao mesmo tempo, buscam na realidade os modelos de sucesso da sociedade em que vivem. Como não podem mudar a sua condição real, imaginam outro mundo, onde, sob outras leis, eles podem fazer coisas.

Vigotski (2003) mostrou que o significado psicológico do jogo pode ser comparado ao trabalho. Deixou claro que as estruturas psicológicas da atividade do jogar e do trabalhar são equivalentes, à diferença de que o resultado da ação/esforço do trabalho (que, em nossa opinião, deveria ser a coesão social, mas não é) visa à modificação da realidade, enquanto o jogo visa somente à satisfação do jogador, sem modificar a realidade externa. O videojogo dá acesso a um outro universo, proporcionado pela telemática, que não só impõe um novo tipo de aprendizagem e linguagem, como produz um novo tipo de trabalho, conforme Flusser (2009; 2008).

Nesta tese, consideramos, principalmente, as obras de Johan Huizinga (1872-1945), Lev S. Vigotski (1896-1934), Alexander R. Luria (1902-1977), Alexei N. Leontiev (1903-1979), Daniil Elkonin (1904-), Vilém Flusser (1920-1991) e Hassan Zaoual. Flusser atualiza os postulados de Vigotski, mostrando como o universo da imaginação se amplia e se modifica com a telemática e as inovações tecnológicas e, por isso, permite o retorno da humanidade a um estado de brincar de faz-de-conta por meio das *imagens técnicas*. Essa imaginação pressupõe um novo tipo de aprendizado, uma nova forma de alfabetização.

As imagens conceitualmente projetadas são o “novo”, que torna possível um tipo de criação nunca antes imaginado, em que o videogame é apenas a ponta de um iceberg de possibilidades técnicas que invadem a arte e a ciência.

No capítulo 1, *O elemento lúdico e o sítio simbólico de pertencimento*, apresentamos o conceito geral de jogo e sua ligação com a cultura. No clássico ensaio *Homo ludens*, do polêmico escritor holandês Johan Huizinga (1980), o jogo é apresentado como um elo entre o espírito primitivo e a formação das primeiras sociedades; por isso, esse autor sugere que tenha existido uma subespécie *ludens*. Huizinga envolve esta atividade em mistério, de forma que ela, embora sobreviva e se renove de tempos em tempos, oscile sempre entre dois extremos: do totalmente dispensável às pessoas ao absolutamente desejado. O autor ressalta que o espírito da brincadeira, o elemento lúdico, é um elemento imaterial e mesmo irracional. Porém, para nós, o que Huizinga (1980) chama de “elemento lúdico” não está inscrito em nenhum local inespecífico do nosso passado filogenético, mas se refere a um tipo de racionalidade situada, inscrita no contexto das relações imediatas.

A brincadeira é essencial à cultura porque, por meio dela, da festa, da dança e dos rituais, são transmitidos às gerações seus símbolos e regulamentos, mas não só. A brincadeira é um modo de experiência social necessária, e mesmo que, historicamente, aponte para a transmissão e manutenção dos valores sociais e coletivos, ela também coloca em movimento um processo de reflexão crítica dessa realidade. Nos jogos e nas brincadeiras, presente e futuro, tradição e inovação são simultaneamente afirmadas, construindo as identidades atuais.

No capítulo 2, *A psicologia do jogo e as categorias ação, imaginação e motivação para a psicologia soviética*, consideramos a gênese, a estrutura e a função dessa atividade para os seres humanos. A brincadeira de faz-de-conta e o jogo foram apresentados por Vigotski como o verso e o reverso de uma mesma atividade, com a diferença de que, na primeira, a imaginação está em primeiro plano, enquanto na segunda estão as regras. A atividade de jogar



situa o ser humano num contexto temporal e espiritual único, que permite o estudo do comportamento humano tanto do ponto de vista da experiência social quanto do desenvolvimento. No jogo protagonizado, destaca-se a ação imitativa da criança, que define a sua ação. Por meio da imitação, as regras de comportamento vão sendo internalizadas, promovendo modificações no comportamento da criança em relação à brincadeira. Na etapa seguinte, a do jogo com regras, a criança vai se tornando capaz de abandonar a imitação para desempenhar um papel cujas regras são definidas antes que a brincadeira ocorra. Por haver predominância das regras sobre a imaginação, nesta etapa, Vigotski (2003) considerou sua importância para a formação para o trabalho.

Consideramos o jogo de faz-de-conta uma síntese entre o reino da imaginação representado pela brincadeira de faz-de-conta e os jogos com regras, por serem os videogames compostos por regras ocultas que permitem o livre exercício da imaginação.

Vilém Flusser atualizou os postulados de Vigotski, mostrando como o universo da imaginação se amplia e se modifica com a telemática e as inovações tecnológicas e, por isso, permite o retorno da brincadeira de faz-de-conta em patamares nunca vistos antes. Fazer do jogo um brinquedo é quebrar as regras, definindo um jeito próprio, não programado de jogar. A psicologia do jogo põe em evidência a função social dessa atividade, no mundo moderno, no desenvolvimento da vontade e da imaginação.

A psicologia do jogo deve ser entendida dentro de um contexto maior e estar relacionada à história da psicologia soviética, para a qual é de grande importância o esclarecimento das categorias ação, imaginação e motivação. Procuramos explicitar nosso entendimento sobre esses conceitos, relacionando-os à psicologia do jogo, do ponto de vista da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski, com base nos trabalhos sobre a história da psicologia soviética de Martha Shuare e M. G. Iaroshevski. A psicologia histórico-cultural estabelece o ponto de ruptura da investigação psicológica levada a cabo pelas ciências da percepção, Gestalt, e pelas ciências da conduta, Behaviorismo, vigentes à época, assim como as ciências psicológicas idealizadas, como a psicanálise.

O materialismo dialético aplicado à psicologia não considera a atividade psicológica apenas como um reflexo passivo da realidade ou uma reação involuntária do organismo. E nem a análise das representações mentais, nem as ações isoladas são suficientes para compreender o aspecto motivacional da atividade de jogar. O reconhecimento dessas categorias psíquicas como processos históricos nos ajuda no entendimento do jogo como atividade e nos ensina o que a análise da atividade de jogar pode nos dizer sobre o processo psicológico que se desenrola no seu interior. Por fim, procuramos fazer um paralelo entre a ação, a motivação e a imaginação na brincadeira infantil, no jogo protagonizado e no videogame.

No capítulo 3 – *A vontade entre brincar e trabalhar* –, mostramos os elementos essenciais para a formação da vontade, que assume proporções interessantes de serem trabalhadas, principalmente com os adolescentes. O não entendimento das potencialidades dos jovens impede que muitos educadores e os planejadores de políticas públicas consigam prever um uso adequado tanto para os videogames quanto para a telemática. Nesse capítulo, consideramos o conceito de vontade para a filosofia e para a psicologia. Considerando os princípios psicológicos da vontade como foram descritos por Leontiev (2005), Kravtsov (2006) e Vigotski (1982), apontamos algumas relações possíveis entre a brincadeira e o trabalho e ressaltamos sua importância como atividade que pode ser considerada principalmente na educação social.

No capítulo 4 – *Tudo o que eu não invento é falso* –, procuramos mostrar a importância psicológica dessa atividade para os jovens, destacando as necessidades/interesses dessa faixa etária. Não só adentramos o universo imaginativo dos jovens, como também mostramos a importância da passagem, nesta etapa da vida, do pensamento por complexos ao pensamento por conceitos. (VIGOTSKI, 1996) e a influência desses dois pensamentos na imaginação. Os videogames interessam aos jovens porque atendem aos seus anseios, tanto intelectuais quanto de ação.

No capítulo 5 – *O que pensam os adolescentes* –, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com 24 jovens jogadores entre 11 e 16 anos, de escolas públicas e privadas. Concluimos que, para os jovens, o jogo é um passatempo em que a violência não é considerada em si mesma, mas como um meio de fazer crescer seu personagem e de obter coisas. O sentido da violência, no jogo, é atenuado, e ela é vista como uma ação sem consequências, que não causa nenhum dano real nas pessoas e não exige responsabilização criminal. Vimos também que os jovens não misturam a ação violenta no jogo com a ação violenta na vida, isto é, o contato com a realidade é preservado. O jogo pode mais facilmente se tornar uma expressão da vida que o contrário. Por isso, podemos verificar, nos videojogos, a ação da vontade e suas possibilidades educativas, tanto do ponto de vista da imaginação quanto do ponto de vista da vontade.

Finalmente, nas *Considerações finais*, fica claro que, no final das contas, só podemos perceber como os videojogos, esse instrumento tão fascinante de nossa Era, são mal utilizados para a educação e para a formação social para o mundo do trabalho. Os videojogos tornam possível um aprendizado diferente, que não se baseia apenas no acúmulo de conhecimentos, mas no estímulo a busca por meio da vontade, enfatizando-lhes os aspectos qualitativos e emancipadores. Quando houver aceitação de que o aprendizado pode ser realizado por meio da brincadeira, da participação e do exercício da liberdade visando à formação da vontade dos alunos será possível num novo modelo de escola.

O trabalho na época de Vigotski exigia regras prescritas; hoje, exige imaginação. A educação para o trabalho, hoje, precisa desenvolver habilidades do pensar e da criatividade, mas também tem de se desenvolver uma consciência de massa, de rede, isto é, os tempos modernos põem em questão uma nova erudição e exigem também o aprendizado dessa nova experiência social nascente com a telemática.

Alguns dos mais importantes valores éticos, como a liberdade e a vontade, poderiam ser desenvolvidos utilizando-se videojogos, desde que essas

tecnologias fossem desenvolvidas com critérios pedagógicos, por educadores, com base em seu fundamento psicológico e social, como será apresentado nesta tese.

## 1 O ELEMENTO LÚDICO E O SÍTIOSIMBÓLICO DE PERTENCIMENTO

O conceito de jogo é muito abrangente e tornou-se ainda mais complexo a partir da telemática e da prática de videogames, ou *games*. Muitos estudos foram empreendidos a respeito do jogo e da brincadeira. Alguns desses estudos exploram o conceito geral da atividade, sem fazer distinção entre o jogo regulamentado e a brincadeira infantil, abordando-o no seu sentido geral, não psicológico. O estudo antropológico mais famoso sobre o tema foi empreendido pelo holandês Johan Huizinga (1980) e escrito em 1938. Nele, o autor defende a ideia de que “o puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização. (HUIZINGA, 1980, p. 8)

O jogo se baseia, de acordo com Huizinga (1980, p. 7),

na manipulação de certas imagens, numa certa ‘imaginação’ da realidade (ou seja, transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor dessas imagens e dessa ‘imaginação’. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida.

As características dessa imaginação, no ensaio de Huizinga (1980), foram buscadas nas formas de combate e nos torneios que estavam presentes nos rituais dos povos primitivos. Nesses rituais, a ação das forças espirituais não era apenas representada. O ritual consistia numa espécie de incorporação mágica do espírito do animal, que era evocado por meio de danças, do uso de máscaras e de adereços, ou na incorporação de um valor que vai se transformando em ideia. Com o desenvolvimento da linguagem, tem início a era da razão, o uso de formas mais racionais do pensamento simbólico. A ordenação jurídica e o direito surgem somente mais tarde.

Huizinga (1980) parece ter encontrado a “natureza” da atividade de jogo naquilo que ele chamou de “elemento lúdico”, que é uma característica “absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar desde o próprio nível animal” (HUIZINGA, 1980, p. 5).

O autor se posiciona a favor de um determinismo filogenético do porquê da presença desse elemento em todos os tipos de jogos, tanto nos combates quanto nas brincadeiras infantis. No decorrer do ensaio, procura tratá-lo como “realidade autônoma” que ultrapassa a esfera da vida humana, sendo “impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional.” (HUIZINGA, 1980, p. 6)

No mundo espiritual e jurídico dos nossos antepassados, prevalecia o sentido da vitória, obtida por mérito ou sorte. O julgamento, naquela época, estava associado ao ordálio – juízo divino (HUIZINGA, 1980, p. 92). Para Huizinga (1980), o ponto de partida original do ordálio deve ter sido a competição, um jogo para ver quem ganha: “Para o espírito primitivo, o fato de ganhar, *enquanto tal*, é posse da verdade e do direito; o resultado de qualquer competição, seja uma prova de força ou um jogo de sorte, é uma decisão sagrada, concedida pelos deuses.” (HUIZINGA, 1980, p. 93)

A vontade divina, o destino e a sorte não eram entidades distintas. Mais tarde, a experiência religiosa será convertida na ideia da existência de uma divindade que dirige a queda dos dados ou o resultado da batalha (HUIZINGA, 1980). Um traço remanescente desta identidade é a palavra *thorah* (direito, justiça, lei), que possui “evidentes afinidades com uma raiz que significa tirar à sorte, disparar a sentença de um oráculo”, de acordo com Huizinga (1980, p. 92).

Os combates, jogos ou celebrações animavam a vida social primitiva: “(...) o conjunto dessas relações transforma toda a vida pública da tribo numa interminável série de cerimônias, formuladas com a maior precisão e cumpridas com o maior rigor.” (HUIZINGA, 1980, p. 61)

A semelhança expressa por Huizinga (1980) entre a festa e o jogo, no nosso entendimento, guarda relação com os modos de regulação não formais da vida social moderna:

Ambos implicam uma eliminação da vida cotidiana. Em ambos predomina a alegria, embora não necessariamente, pois também a festa pode ser séria. Ambos são limitados no tempo e no espaço. Em

ambos encontramos uma combinação de regras estritas com a mais autêntica liberdade. (HUIZINGA, 1980, p. 26)

A ênfase que queremos dar nos trechos destacados diz respeito à relação feita pelo autor acerca da necessidade do cumprimento das regras do jogo como expressão da mais irrestrita liberdade.

Outro aspecto que queremos destacar do material apresentado por Huizinga (1980) é o fato de que atividades que são consideradas supérfluas, ou passatempos, por um tipo de racionalidade presente em uma cultura, podem ser, de fato, atividades indispensáveis ao ordenamento social.

Huizinga (1980) diz que uma das características curiosas desse conceito de “jogo” é a íntima ligação entre o verbo e o seu predicado em muitas línguas, como na língua germânica, com a qual se diz *spielen ein spiel*, e na inglesa, com a qual se diz *play a game*, mesmo que a duplicação em *game* e *play* tenha camuflado um pouco essa característica. O autor questiona:

Não quererá isso dizer que o ato de jogar possua uma natureza tão peculiar e independente que se exclui das categorias usuais da ação? Jogar não é fazer no sentido habitual; não se faz um jogo do mesmo modo com que se faz ou vai pescar, ou caçar, ou dançar, um jogo muito simplesmente ‘se joga’. (HUIZINGA, 1980, p. 43)

Huizinga (1980, p. 18) diz que, como acontece no ritual, todo jogo é sempre a representação de uma ação real:

O ritual é um *dromenon*, isto é, uma coisa que é feita, uma ação. A matéria dessa ação é um *drama*, isto é, uma vez mais, um ato, uma ação representada num palco. Esta ação pode revestir a forma de um espetáculo ou de uma competição. (HUIZINGA, 1980, p. 18)

Um aspecto que podemos questionar em Huizinga (1980) é a naturalidade com que ele vê o prazer na competição e na violência como ponto fundante das formas culturais de regulação da vida social, principalmente quando analisa o *potlach* – um ritual primitivo encontrado em muitas civilizações que, para nós, num primeiro momento, pareceu bizarro. Trata-se de uma festa, uma

competição na qual o ganhador é aquele que conseguir se desfazer de mais bens pessoais. Tais festas eram regadas a farta distribuição de comida, bebida e bens e serviam para demonstrar a honra, o poder e a riqueza dos donos dessa festa, que contava também com competições, destruição de bens e mortes.

Porém, uma reflexão mais profunda sobre esse costume nos fez ver que Huizinga tem razão quando diz que “não há motivo para procurar qualquer espécie de fundamento religioso para este caso” (HUIZINGA, 1980, p. 69). De fato, também na contemporaneidade, a nosso ver, encontramos, ainda, um tipo de expressão desse costume: o costume das elites de promover grandes festas de aniversários e casamentos e fazer celebrações cujo sentido visa à demonstração de riqueza por meio da desapropriação dos próprios bens. Mas é difícil concordar plenamente com o autor quando ele afirma que

O princípio subjacente a todos os estranhos costumes relacionados com o *pottlach* é, de meu ponto de vista, pura e simplesmente o instinto agonístico. Todos eles devem ser, antes de mais nada, e principalmente, encarados como uma expressão violenta da necessidade humana de lutar. (HUIZINGA, 1980, p. 69-70)

Porém, Huizinga (1980), na página seguinte, diz que o sistema *Kula* – outro sistema primitivo de competição baseado em um sistema de trocas, entre diversas tribos, “de objetos [dotados de virtudes mágicas e que têm um valor sagrado ou histórico] destituídos de valor econômico, mas muito apreciados como ornamentos preciosos e de alta reputação” (HUIZINGA, 1980, p. 71) – pode ser explicado levando-se em conta, “nas raízes deste ritual sagrado, a imperecível necessidade de viver em beleza. E só o jogo é capaz de satisfazer essa necessidade.” (HUIZINGA, 1980, p. 71).

Isso significa que, para Huizinga (1980), o jogo está associado ao ideal da cultura, de modo que, por um lado, ele é o elemento que subordina os valores da competição, da luta e do combate aos valores mais nobres e belos da sociedade.



Os jogos estão presentes na humanidade desde suas origens e, etimologicamente, seu conceito preserva em todas as línguas o sentido de passatempo, um intervalo de tempo em relação às atividades cotidianas.

Uma informação interessante para nós a respeito do conceito geral de jogo é a ideia que as palavras *jogo* ou *brincadeira* carregam ao serem associadas a outra ação, em diversas línguas, que é a tendência a enfraquecer a segunda, como se o fato de se estar apenas “jogando” minimizasse qualquer efeito da sua ação sobre a realidade. Para Huizinga (1980, p. 44), “tal fato deve-se menos a uma transferência metafórica da ideia para conceitos diferentes do da atividade lúdica propriamente dita do que uma dissolução espontânea da ideia numa ironia inconsciente”.

Em suma, Huizinga (1980) aponta para a presença do elemento lúdico na gênese da própria cultura, um “espírito de jogo” também presente em todo ritual, e conclui que “o jogo é fato mais antigo que a cultura” (HUIZINGA, 1980, p. 68), constituindo a base do processo civilizatório, embora a cultura em nada acrescente ao conceito geral de jogo.

Para nós, o mérito de Huizinga (1980) foi mostrar que o jogo está presente em todos os aspectos culturais – históricos, antropológicos, filosóficos –, assim como na literatura, no teatro e na música, mas também no direito e na ordenação da vida social dos povos primitivos, como apontam Granet (1919; 1926; 1929) e Mauss (1974). De acordo com Huizinga (1980) e Lanna (2000), isso faz dele uma atividade tão necessária e importante para a civilização quanto a própria arte.

A definição de jogo apresentada por Huizinga (1980), na visão de Caillois (1994), é ao mesmo tempo ampla e limitada. Ela capta a proximidade entre o jogo e o mistério, o sagrado, mas se descuida propositalmente da descrição ou classificação dos jogos e por isso, Caillois (1994) diz que a obra de Huizinga

(...) não é um estudo dos jogos, mas uma investigação sobre a fecundidade do espírito de jogo no terreno da cultura e mais precisamente do espírito que preside uma espécie de jogos: os jogos de competência regulamentada. (CAILLOIS, 1994, p. 28)

Isso se explica pelo fato de que, quando o segredo, a máscara e o traje desempenham uma função sacramental, pode-se estar certo de que não há um jogo, mas uma instituição.

O jogo ou a brincadeira estão fundamentalmente associados à imagem, na concepção de Huizinga (1980). Isso fica claro em seu ensaio: entendemos que, para ele, na base da necessidade de ordenação social e jurídica figura o espírito de jogo, uma atitude lusória presente na atividade de jogo. Tal atitude pode ser iludir ou deludir e aludir, que representam bem esse espírito lúdico de Huizinga, que é também uma espécie de impulso estético fortemente associado à beleza. (HUIZINGA, 1980, p. 10)

A definição dessas palavras pelo dicionário Houaiss (2009) dão conta de que a palavra iludir tem os seguintes significados: 1. Causar ilusão em ou cair em ilusão, enganar-se; 2. Causar frustração em alguém ou a si; 3. Deixar de cumprir algo, engabelar; 4. Tornar mais suportável ou mais brando. O termo também possui o significado de escarnecer, divertir.

O segundo verbo, deludir, é sinônimo do primeiro, iludir, mas a ênfase recai sobre o sentido de infringir (uma regra); quebrantar (tornar mais brando); burlar. Já o terceiro verbo, aludir, significa fazer menção. Na etimologia latina, brincar, folgar, gracejar, fazer alusão.

As principais características da atitude lusória que Huizinga (1980) destaca da cultura podem ser representadas pelas ações que são indicadas pelos verbos analisados no parágrafo anterior. Isto significa que a ação própria que o jogo expressa, esse espírito de lusória pode adotar qualquer um dos significados que foram mencionados. A partir deles, percebemos tratar-se sempre do cumprimento restrito ou da flexibilidade no cumprimento das regras. Cumpre lembrar que, no caso da brincadeira, reforça-se o sentido de transgressão, de quebranto, de atenuação de uma ideia ou sentimento por meio do poder da imaginação.

Porém, como afirma Caillois (1994), a visão de Huizinga (1980) sobre essa atividade é uma visão limitada a um tipo de jogo, ao jogo de competência regulamentada e, por isso, em seu ensaio, os combates e a competição como formas de ordenação jurídica ocupam um lugar privilegiado. Ao excluir o elemento lúdico da cultura, tentando fixá-lo como produto da evolução genética dos seres humanos, Huizinga (1980) pecou e não conseguiu enxergar todas as influências da cultura sobre essa atividade, assim como não foi capaz de compreender com clareza sua função social. Essa tarefa ficou a cargo de outros autores.

A importância do aspecto fundamentalmente social dos jogos fez com que alguns estudiosos, como Roger Caillois (1986) e Norbert Elias (1980) propusessem não só uma sociologia dos jogos, mas estabelecessem as bases da sua sociologia na análise dos jogos. Percebe-se que, em todas essas abordagens, a função social dos jogos vai se delineando como um fato pacífico que ganha o reforço, nos estudos antropológicos, da forma de vida do homem primitivo, por meio de vestígios arqueológicos dos rituais, como demonstram as pesquisas de Marcel Granet e Ortega y Gasset (GRANET, 1919; 1926; 1930; ORTEGA Y GASSET, 1924 *apud* HUIZINGA, 1980).

Outra crítica feita por Caillois (1994, p. 30) ao ensaio de Huizinga (1980) dirige-se ao fato de que a definição de jogo adotada por Huizinga (1980), aquela em que ele considera o jogo “uma atividade desprovida de interesse material” (HUIZINGA, 1980, p. 11), não corresponde aos fatos observados por ele, Caillois.

Caillois (1994) diz que alguns jogos de azar não só são lucrativos como podem arruinar a vida financeira do jogador. No entanto, concorda que, em todo caso, os jogos sigam sendo rigorosamente improdutivos: “O jogo é ocasião de gasto puro: de tempo, de energia, de engenho, de habilidade e, com frequência, de dinheiro, para a compra de acessórios do jogo ou possivelmente para pagar o aluguel do local.” (CAILLOIS, 1994, p. 31)

Caillois (1994) critica Huizinga (1980) por ter-se esquivado da tarefa de classificar os jogos. Na verdade, embora baseie seu ensaio na oposição entre o que é sério e o que é “jogo”, Huizinga (1980) acreditava que o jogo não podia ser incluído no domínio das grandes oposições entre categorias de valores, assim como era irreduzível às categorias riso, gracejo, loucura ou cômico:

O jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, ou pelas que opõem a verdade e a falsidade, ou o bem e o mal. Embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício ou virtude. (HUIZINGA, 1980, p. 9)

Caillois (1994) classifica os jogos levando em consideração uma escala de aproximação entre dois polos que se opõem: o *ludus* e a *paideia*. As atividades *ludus* são como *hobbies* da era moderna, como as brincadeiras são atividades espontâneas empreendidas por prazer ou sem motivo aparente. As brincadeiras – *ludus* – são secundárias em relação aos jogos mais elaborados e que exigem maior conhecimento, convenções e regras – *paideia*.

Esses diferentes jogos são, diz Caillois (1994, p. 65), “sem exagero”, tipos de jogos a que “se pode atribuir uma virtude civilizadora.” Os jogos foram classificados em quatro categorias, derivadas de uma “liberdade primordial” que está na origem dos jogos. São eles os *lilix* (jogos de vertigem, brincadeiras); *Mimicry* (mímica, representação); *Alea* (sorte, loteria); *Ágon* (competições). (CAILLOIS, 1994, p. 79)

Caillois (1994) concorda que “espírito competitivo” está ligado à ordenação social, dado que, na sua classificação, os jogos que estão mais próximos à *paideia* são os *ágons* (competições). No entanto, o elemento lúdico, no modelo de classificação de Caillois (1994), é uma qualidade que está associada a todos os outros tipos de jogos, e não só aos *ágons*, como se vê em Huizinga (1980). De fato, ele adverte que

Reduzindo a si mesmo, o *ludus* parece estar incompleto, uma espécie de mal menor destinado a combater o fastio. Muitos não se conformam com ele na espera de algo melhor, até a chegada de companheiros que os permitam o intercâmbio, mediante um jogo disputado, esse prazer sem igual. (CAILLOIS, 1994, p. 71-12).

A maior contribuição de Caillois (1994), em nosso ponto de vista, foi a apresentação do jogo *sem regra*: “Considerando o caráter paradoxal da afirmação, devo dizer que a ficção, o sentimento do ‘como se’, substitui a regra e cumpre a mesma função. Por si só, a regra cria uma ficção.” (CAILLOIS, 1994, p. 35)

Essa ideia é fundamental para o entendimento da diferença psicológica, que foi esclarecida por Vigotski (2008), entre o jogo com regras e a brincadeira, mas não é suficiente. Na brincadeira, a imaginação está em primeiro plano, enquanto as regras estão em segundo. No jogo com regras, essa relação se inverte, como vamos mostrar no capítulo a seguir. Antes, porém, precisamos avançar um pouco mais no esclarecimento do conceito geral de jogo, encontrado na literatura sobre o tema.

Nesse sentido, outro autor que reforça a ideia sobre a vocação social e socializante dos jogos e que se utiliza do modelo de competição para desenvolver sua sociologia é Nobert Elias (1980). Ele isola processos sociológicos complexos de relação de poder por meio do modelo de um jogo entre os grupos interdependentes dentro de uma sociedade. Essas relações de poder são mantidas pela competição entre os grupos – competições que, de acordo com Elias (1980, p. 79), “se assemelham a jogos reais como xadrez, bridge, futebol, ou tênis. Representam a competição realizada – mais ou menos – segundo regras.”

O primeiro modelo de competição é chamado por Elias (1980) de competição primária, modelo que

(...) representa uma competição real e mortal entre dois grupos e não é de modo algum um jogo. Tanto a Competição Primária como os modelos de jogo são úteis como treino para a imaginação sociológica, que tende a ser bloqueada por formas correntes de pensamento. Todos os modelos se baseiam em duas ou mais pessoas que medem suas forças. (ELIAS, 1980, p. 80)

Para ele, a competição primária responde a uma necessidade vital de sobrevivência dos grupos primitivos, mas não pode ser classificada como jogo porque é um modelo de competição sem regras. (ELIAS, 1980, p. 80)

Quando dois grupos primitivos lutam, por exemplo, por uma caça, tendo por finalidade garantir sua subsistência, essa ação não é motivada por nenhum tipo de normas, regras ou tipos ideais. Elias (1980) diz que a competição primária é uma ação baseada na ideia que cada grupo cria do outro grupo em termos do poder do outro relativo ao seu.

Diz Elias (1980) que os oponentes especulam sobre “a força, a astúcia, armas, abastecimento, e reserva de comida”, e que essas informações ou suposições vão orientar as estratégias: “O objetivo dos grupos é a aniquilação do outro grupo”. (ELIAS, 1980, p. 85)

Desse modo, não há uma competição no sentido de que o que se quer alcançar é o extermínio do inimigo. Não há regras a serem seguidas, nem acordos ou cerimônias a serem firmados. As ações entre os jogadores são simples reflexos das ações do outro jogador. Elias (1980, p. 85) diz que “este modelo de competição sem regras lembra-nos que todas as relações entre os homens, todas as suas interdependências funcionais, são processos.”

A competição primária é um modelo de interpenetração que deve ser interpretado como sendo “seres humanos ligados uns aos outros no tempo e no espaço” (ELIAS, 1980, p. 87). O estudioso prossegue: “Embora a interpenetração de ambos os lados seja, no decorrer do tempo, um processo sem normas, é, no entanto, um processo com uma estrutura nítida podendo ser analisada e explicada”. (ELIAS, 1980, p. 87)

Para Elias (1980), os modelos de competição com ou sem regras, que ele utiliza, são experiências intelectuais simplificadoras da complexidade das relações sociológicas de poder dentro da sociedade, mas servem para mostrar o caráter processual das relações, isto é, “mostram como a teia de relações humanas muda quando muda a distribuição de poder.” (ELIAS, 1980, p. 88)

Para finalizar esta parte de nossa exposição, vimos como as análises antropológicas e sociológicas empreendidas por esses autores apontam para os aspectos da dinâmica social, nos quais o jogo cumpre uma função ordenativa e delimitativa das relações entre as pessoas, função que se baseia na distribuição do poder entre os grupos aos quais elas pertencem. A competição entre as pessoas ou entre os grupos é o solo do qual brotarão as instituições e a própria lei.

O jogo também pode ser visto como uma atividade imaginativa ou estética, que é regulada por sentidos, significados e vivências cuja validade está garantida dentro do “campo de jogo”. Mas seus valores também são extrapolados, e podemos ver o espírito da troca, da aposta, da sorte em todas as esferas da vida como valores que permeiam as relações da vida econômica e social.

Por esse motivo, sob esse aspecto, mais uma vez encontramos em Huizinga (1980) uma frase precisa para resumir o sentido psicológico atribuído a essa atividade. Trata-se de uma “atividade ordenada de um grupo ou de dois grupos opostos que sublinham sua diferença em relação ao resto do mundo.” (HUIZINGA, 1980, p. 62).

Ganhar ou perder um jogo está associado mais a “uma consciência de vida”, à certeza de que estamos no caminho certo, que a ordem cósmica está salvaguardada. No entanto, esse bem-estar não nasce do resultado de deduções racionais; antes, deve-se a “um sentimento de satisfação cristalizado em uma fé mais ou menos formulada pelo espírito.” (HUIZINGA, 1980, p. 62)

Porém, no nosso modo de ver, isso não significa, como está convencido Huizinga (1980), que a característica fundamental do jogo, o elemento lúdico, seja, por natureza, supralógico e resista a toda análise e interpretação.

Huizinga (1980) mostrou, sem querer, que a seriedade é a esfera adequada ao jogo:

O processo civilizatório implica na limitação e domínio de si próprio, na capacidade de não tomar suas próprias tendências como um fim último da humanidade. De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play*. O *fair play* é simplesmente uma expressão de boa fé expressa em termos lúdicos. (HUIZINGA, 1980, p. 234)

Para nós, o entendimento do “elemento lúdico” como elemento racional depende da adoção de um modelo de racionalidade que não é muito próximo do modelo adotado por Huizinga (1980).

De acordo com Ramos (1994), em toda sociedade existem, de um lado, atividades de natureza econômica condicionadas pelo imperativo da sobrevivência, e de outro, uma série de ações simbólicas condicionadas, sobretudo, pela experiência do significado. O sistema capitalista, como foi desenvolvido até os dias atuais, mostrou que ele só é bem avaliado em termos das vantagens práticas: “(...) as organizações formais são sistemas projetados deliberadamente para a maximização dos lucros.” (RAMOS, 1981, p. 126)

Por causa disso, desde o período inicial do capitalismo até os dias atuais, foi sendo criado um vácuo moral entre a ciência e a técnica, de um lado, e os valores que sustentam a ação humana, de outro. Esse processo de distorção dos valores sociais que fundamenta a ação dos indivíduos nas sociedades centradas no mercado pode ser encontrado já nas palavras de Lord Keynes: “Por mais cem anos, devemos simular para nós que o justo é injusto e o injusto é justo; pois o injusto é útil e o justo não é.” (WEBER, 1968, p. 24-25 *apud* RAMOS, 1981, p. 5)

Segundo Ramos (1981), Max Weber permanece como uma figura solitária, ao tentar qualificar a noção de racionalidade, numa era marcada pela racionalidade instrumental, na qual os fins justificam os meios.

Weber afirma que as ações humanas são governadas por dois tipos de racionalidade: uma racionalidade formal e instrumental (*Zweckrationalität*), que é determinada pela expectativa de resultados, ou “fins calculados”, e uma



racionalidade substantiva ou de valor (*Wertrationalität*), que é determinada “independente de suas expectativas de sucesso” e que não caracteriza nenhuma ação humana interessada na “consecução de resultado ulterior a ela”. (WEBER, 1968, p. 24-25 *apud* RAMOS, 1981, p. 5)

Como podemos considerar o *game* diante dessa afirmação de Max Weber? É bem verdade que o *game* constitui uma ação humana que não tem interesse na consecução de resultado ulterior a ela, mas que comporta toda uma gama de expectativas de sucesso que lhe são inerentes, interiores à atividade de jogar, possuindo, portanto, uma racionalidade substantiva, de valor.

A função das sociedades constituídas é representar para seus membros uma ordem do universo. A adesão a essa ordem se dá através dos símbolos e pela confiança em seus padrões. Do ponto de vista epistemológico,

quando uma pessoa passa a fazer parte de um sistema social, encontra um corpo de teoria que, de maneira mais ou menos explícita, estabelece não apenas ‘como o mundo é’ mas também ‘quem somos nós’, ‘o que nós estamos fazendo’ e ‘que é que deveríamos estar fazendo’. (SCHON, 1971, p. 34 *apud* RAMOS, 1981, p. 120)

É verdade que toda organização se comporta de acordo com uma racionalidade que lhe é própria, buscando a eficiência, a relação entre os recursos utilizados e o produto final. A ênfase da racionalidade de mercado aponta para a necessidade de eficácia, de modo que os métodos, meios e procedimentos devem ser coerentes com os objetivos, “a razão de ser” da organização.

Para Ramos (1981), na sociedade moderna, no entanto, a racionalidade se transformou num instrumento disfarçado de perpetuação da repressão social. A burocracia gerencia corpos funcionais, tornados receptáculos de informações, sem possibilidade de atualização existencial. Não há, aí, vontade nem liberdade:

A transavaliação da razão – levando à conversão do concreto no abstrato, do bom no funcional, e mesmo o ético no não-ético – caracteriza o perfil intelectual de escritores que tentam legitimar a sociedade moderna exclusivamente por bases utilitárias. (RAMOS, 1981, p. 3)

A racionalidade deixa de ser entendida como uma força ativa na psique humana que habilita o indivíduo a distinguir entre o bem e o mal, entre o conhecimento do falso e do verdadeiro, de modo a ordenar sua vida pessoal e social. A racionalidade passa a ser considerada apenas como uma habilidade do indivíduo de fazer o “cálculo utilitário de conseqüências”. (HOBBS, 1974, p. 45 *apud* RAMOS, 1981, p. 3)

Quanto mais burocrática e racional uma organização, tanto mais seus participantes ignoram o significado do seu comportamento, tornando-se “simples engrenagens de uma máquina”. (CHIAVENATO, 1993, p. 44)

Diante desse cenário, resta ao homem, de acordo com Ramos (1981), ser “bem comportado”, ou seja, ser capaz de conduzir-se “convenientemente”, passivamente, nesse mundo determinado apenas por causas eficientes,

através de um ego despojado de toda substância, exceto de sua tentativa de transformar tudo que existe no céu e na terra em meios de autopreservação, e, de outro lado, uma natureza vazia, degradada à condição de mero material, mera matéria-prima a ser dominada, sem outro propósito que o de pura dominação pelo ser humano. (HORKHEIMER, 1947, p. 97 *apud* RAMOS, 1981, p. 10)

Comportar-se convenientemente é, porém, diferente da ação porque, de acordo com Ramos (1981),

a ação é própria de um agente que delibera sobre as coisas porque está consciente de suas finalidades intrínsecas. Pelo reconhecimento dessas finalidades, a ação constitui uma forma ética de conduta. A eficiência social e organizacional é uma dimensão incidental e não fundamental da ação humana. Os seres humanos são levados a agir, a tomar decisões e a fazer escolhas, porque causas finais- e não apenas causas eficientes – influem no mundo em geral. (RAMOS, G., 1981, p. 51)

Ramos (1981, p. 119-139 *passim*) propõe um novo paradigma, no qual o viés econômico ocupará apenas um dos enclaves sociais. Esse novo paradigma dependerá de homens de ação; porém, uma ação, no sentido acima citado, escapa às tentativas de formalização, porque é derivada do exercício de um senso da realidade comum a todos os indivíduos, em todos os tempos e em todos os lugares. Esse ser humano será capaz de não se deixar absorver pelo *ethos* do mercado e de empenhar-se em tipos nitidamente diferentes de atividades verdadeiramente integrativas e promotoras de coesão social.

Antes da sociedade de mercado, nenhuma outra sociedade elevou o critério econômico como padrão da existência humana. Isso só foi possível porque é da natureza dessa ideologia negligenciar os pontos envolvidos pela interação simbólica. Segundo Ramos (1981, p. 127), “o enfoque da interação simbólica repousa no princípio de que há múltiplas maneiras de se chegar ao conhecimento.” Arte, mito, religião e história trazem diferentes tipos de experiência e conhecimento.

Ramos (1981, p. 127) diz ainda que os estudiosos da interação simbólica partem do princípio de que a sociedade é, essencialmente, a existência social:

A verdadeira existência, individual tanto quanto social, nunca é um fato – uma simples manifestação externa existente por si mesma. É uma coisa intermediária – *in-between*. Uma tensão entre o potencial e o real. (RAMOS, 1981, p. 128)

Do ponto de vista da interação simbólica, diz Ramos (1981, p. 128), “a organização da sociedade é o arcabouço, no interior do qual se verifica a ação social, e não se constitui o estímulo determinante de tal ação.”

O indivíduo participa da feitura da realidade social, mas pode acontecer que “as estruturas sociais influenciem tão pesadamente os indivíduos que eles passem a agir como se estivessem completamente moldados pelo processo social”. (RAMOS, 1981, p. 128). Em outros casos, o indivíduo perde a capacidade de reflexão e participa reativamente, como se fosse “apenas um sistema de

processamento de informação” (RAMOS, 1981, p. 128). Em outras palavras: um compilador de informações advindas de diferentes esferas de interesse.

A realidade social não se presta ao reducionismo da racionalidade instrumental. A experiência social significativa se faz inteligível ao indivíduo através de experiências significativas, livres de repressões operacionais formais. Assim, na interação simbólica, “símbolos são veículos para a troca dessas experiências, isto é, para a reciprocidade de perspectivas.” (RAMOS, 1981, p. 129)

De acordo com Ramos (1981, p. 129), “a interação simbólica é um tipo de comunicação não projetada e que se opõe às comunicações projetadas”; além do mais, baseia-se na reciprocidade, em relações pessoais e íntimas entre as pessoas.

Isto significa que a organização do trabalho no sistema capitalista, predominante no mundo moderno, representa apenas a superfície da sociedade, que se tornou uma instituição do individualismo e da não responsabilidade.

Uma consequência do processo de racionalidade instrumental imposta pelo modelo de produção capitalista e o efeito moderno da transvaliação da razão foi apresentado por Dejours (1999) e serve ao propósito de nossa reflexão, porque esse autor aborda a questão da violência como uma forma de defesa do ego, que se vale da racionalização para banalizar os efeitos dela no mundo do trabalho.

Huizinga (1980) pretendeu mostrar, durante todo o seu ensaio, a proximidade do jogo regulamentado e a violência como algo que está presente na sociedade humana desde a sua constituição, que não tem origem certa.

Dejours (1999) mostra como os modelos de racionalidade no trabalho, adotados até aqui, geram uma cultura da violência que se reflete no psiquismo das pessoas. Para ele, o processo de reestruturação produtiva serviu para a

prática de muitas injustiças que foram cometidas contra os trabalhadores. O foco da empresa moderna, de acordo com ele, deixou de ser o trabalho em si, para produzir os discursos focados na gestão para a competitividade. “Os problemas da organização ocupam a centralidade dos discursos, tanto no plano econômico quanto nos planos social e psicológico.” (DEJOURS, 1999, p. 41)

Este deslocamento fundamental do valor do trabalho para o valor da organização criou uma cultura de guerra, a fim de excluir todos aqueles que não estão aptos, isto é, os mais velhos, ou mais vulneráveis. A consequência dessa política foi o desemprego em massa que teve início nos anos 1980 e uma crescente precarização dos contratos de trabalho e das garantias sociais.

Todas essas medidas, tomadas em nome da competitividade e da modernidade, tiveram como consequência efeitos extremamente perversos, dentre os quais, além dos já citados, a neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, contra a dominação, contra a alienação e o individualismo. (DEJOURS, 1999, p. 51)

O medo do desemprego, no entanto, não foi o pior efeito desse modelo. É preciso dizer que o sofrimento dos que perderam seu emprego não é menor que o sofrimento do “alegre detentor de emprego, vítima patológica da sociedade centrada no mercado” (RAMOS, 1981, p. 98). A pena desses últimos é mais danosa para todos: a criação de uma estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez contra o mal praticado normalmente pelas chefias, em nome dos valores organizacionais e em detrimento dos trabalhadores.

A psicopatologia ensina que a percepção do sofrimento infringido a outrem por um terceiro “não diz respeito apenas a um processo cognitivo, [...] (Pharo, 1996). Sempre implica também uma participação pática<sup>8</sup> do sujeito que percebe.” (DEJOURS, 1999, p. 45)

---

<sup>8</sup> Entende-se por “racionalidade pática” aquilo que em uma ação, conduta ou decisão, resulta da racionalidade no que concerne à preservação do eu (saúde física e mental) ou à realização do eu (construção subjetiva da identidade). (DEJOURS, 1999)

Os felizes detentores de um emprego conhecem bem o sofrimento psíquico que o trabalho voltado para a competitividade impõe ao trabalhador. Isso acontece porque o discurso gerencial sobre o trabalho não representa o trabalho real. Segundo Dejours (1999, p. 56),

nenhum serviço pode evitar a defasagem entre a organização do trabalho prescrita e a organização do trabalho real, seja qual for o grau de refinamento das prescrições e dos métodos de trabalho. (DEJOURS, 1999, p. 56)

O sistema para funcionar nessas condições de tensão e contradições internas, analisa Dejours (1999, p. 58), “pode nutrir-se apenas do consentimento e da resignação ou mesmo contradição.” De acordo com ele,

Para resistir, portanto, convém fechar os olhos e os ouvidos ao sofrimento e à injustiça infligidos a outrem. Nossa pesquisa mostra que todos, dos operadores aos gerentes, se defendem da mesma maneira: negando o sofrimento alheio e negando o seu. (DEJOURS, 1999, p. 51)

Essa estratégia perversa de defesa do ego é sustentada não só pelos processos de distorções comunicacionais como também pela produção de mentiras com a finalidade de justificar a banalização das injustiças para cumprir a demanda pela competitividade:

Paradoxalmente, os próprios trabalhadores se tornam cúmplices da negação do real do trabalho e do progresso da doutrina pejorativa do fator humano, graças ao seu silêncio, à sonegação de informações e à desenfreada concorrência a que se veem mutuamente constrangidos. (DEJOUR, 1999, p. 64)

Todos esses sistemas de manipulação trabalham fundamentalmente para o processo de transavaliação da razão. É preciso que haja, também, um discurso que permita o alívio moral de quem precisa fazer o “trabalho sujo”; por isso, há um esforço de sedução, visando à adesão aos propósitos organizacionais. Uma das formas de se levar adiante os propósitos competitivos da

---

organização, encontrada pelo modelo atual, foi o de atribuir uma virtude ao “trabalho sujo”, normalmente o exercido pelos gerentes e líderes. (DEJOURS, 1999)

A virtude encontrada para cumprir esse papel foi a coragem. Porém, segundo afirma Dejours (1999, p. 79), “aqui há um paradoxo: como é possível associar numa mesma entidade o exercício do mal e a coragem? Fazer o mal poderia então ser sinal de uma atitude corajosa?”

Na verdade, pode-se cometer atos de injustiça e maldade por motivos estritamente pessoais, mas, ao cometê-los em nome do trabalho, esses são interpretados como desprendimento, dedicação ao outro, à nação ou ao bem público. (DEJOURS, 1999)

O principal ingrediente dessa alquimia chama-se virilidade:

Um homem verdadeiramente viril é aquele que não hesita em infligir sofrimento ou dor a outrem, em nome do exercício, da demonstração ou do restabelecimento do domínio e do poder sobre o outro, inclusive pela força. Está claro que essa virilidade é construída socialmente, devendo distingui-la radicalmente da masculinidade, a qual se define precisamente pela capacidade de um homem de distanciar-se, de libertar-se, de subverter o que lhes prescrevem os estereótipos da virilidade. (DEJOURS, 1999, p. 81-82)

A radicalização desta estratégia coletiva de defesa, diz Dejours (1999), vai alimentar

a cultura do desprezo para com os que são excluídos da empresa por reformas estruturais ou enxugamento de pessoal, ou ainda para com os que não conseguem propiciar os esforços suplementares em termos de carga de trabalho e melhor empenho. (DEJOURS, 1999, p. 91)

O “cinismo viril”, que é a banalização do mal infringido a outrem, não é resultado do cálculo utilitário de consequências que permeia o mundo do trabalho competitivo, e nem é em nome da economia ou de nenhum tipo de interesse pessoal que essa forma de violência é praticada – e esse é o aspecto

mais interessante da análise de Dejours (1999): ele não está falando de uma violência que é cometida pelos classificados psicologicamente como de personalidade perversa, ou psicopatas; segundo ele, esse traço vai se manifestar, nas “pessoas boas”. (DEJOURS, 1999, p. 83)

Dito de outra maneira, a pesquisa empreendida por Dejours (1999), que dá origem ao seu trabalho, analisa a consequência do conflito entre racionalidades, e revela que “a banalidade do mal *não* resulta da *psicopatologia*, mas da *normalidade*, ainda que essa normalidade se caracterize por ser funesta e sinistra.” (DEJOURS, 1999, p. 83)

Dessa forma, a racionalidade ética não é a abolição dos valores morais, mas sua inversão, seu enfraquecimento. Como vimos anteriormente, enfraquecer uma ação associada a ele é uma das características do jogo, mas seria esse o mecanismo psicológico principal do jogo? Estaria o videogame a serviço da banalização do mal?

Infelizmente, pode-se ler no relatório OCEPAL/IJ (2008):

Nas cifras e estatísticas disponíveis, observa-se a forte presença dos homens como vítimas e agressores, superando as mulheres, sobretudo entre os 15 e 29 anos, com um predomínio muito significativo dos homens nos casos de mortes violentas. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 89)

Dentre as causas mais importantes das violências cometidas contra os jovens por outras pessoas ou entre eles, como analisa o relatório da CEPAL/OIJ (2008),

Sem dúvida, a masculinidade se relaciona mais com comportamentos de risco e com uma cultura onde a agressividade, inclusive a violência, podem fazer parte da identidade de gênero. Ser homem é o maior motivo de orgulho, e temas vinculados à hombridade tradicional, como o respeito, a força e a honra se convertem nos suportes de identidade. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 89)



Essa má fama de incitadores da violência que se vincula aos videogames não é gratuita, como mostrou a pesquisa de Stacy L. Smith, Ken Lachlan e Ron Tamborini (2003, p. 58-76). No universo dos videogames comerciais mais populares incluídos na pesquisa, o principal motor do jogo é a violência que varia de graus e modos, mas que se torna cada vez maior conforme se aumenta a classificação etária dos videogames.

A importância dos diagnósticos apresentados por Dejours (1999) e Ramos (1981), para nós, consiste nos seguintes fatos: em primeiro lugar, o público de jovens que entrevistaremos é fruto dessa cultura de distorção ética que foi produzida pela reestruturação produtiva, motivada pela competitividade das empresas, o que, no Brasil, ocorre por volta dos anos 1980. Em segundo lugar, porque esses autores apresentam uma visão da sociedade e de seus problemas, como a violência, que difere da postura de Huizinga (1980) sobre a existência de um impulso “natural” para a violência que se manifestaria nos jogos. Nós entendemos que essa violência não é natural, mas consentida e socialmente construída.

Considerando que a violência presente nos videogames de ação mais populares é tema de grande polêmica, embora não seja o tema principal de nosso trabalho, queremos tecer alguns comentários sobre esse assunto mais adiante. Mesmo porque, queremos reforçar o fato de que todo exame esboçado sobre essa atividade deve levar em conta vários enclaves: o sociológico, o cultural, o econômico e o psicológico. A psicologia não tem a última palavra sobre esse assunto e, portanto, é muito difícil traçar uma conclusão definitiva sobre o tema.

Antes disso, fazendo uma breve costura do que foi exposto até aqui, podemos dizer, em relação aos jogos, que a brincadeira pertence ao conjunto de atividades baseadas numa racionalidade substantiva, isto é, a brincadeira é uma atividade motivada socialmente, uma necessidade surgida da relação entre as pessoas e do contato com o mundo. É uma estratégia de decifração do contexto social em termos de imagens; é uma abstração do tempo e do espaço vivido por meio da imaginação. (*kairós*).

Em outras palavras, podemos dizer que o elemento lúdico que Huizinga (1980) pretendeu encontrar na história da paixão humana pela violência não se sustenta por si, porque o elemento lúdico origina-se da vida relacional das pessoas, do seu sítio simbólico de pertencimento.

Zaoual (2009, p. 63-64) afirma que “o sítio é uma cosmovisão, um espaço de crenças partilhadas que definem o real, em um dado momento, bem como as concepções e as práticas de seus atores”. Embora seja uma entidade imaterial, ele “impregna secretamente os comportamentos individuais, coletivos e todas as relações materiais de uma região dada”. O sítio é “um patrimônio coletivo vivo, que retira sua consistência do espaço vivido pelos atores; de modo que o *homo situs* se encaixa e ultrapassa o *homo oeconomicus* e lhe dá vida.” (ZAOUAL, 2009, p. 63-64)

O conceito de sítio de pertencimento simbólico absorve o “complexo jogo-festacular” e se constitui como uma função de vida, no sentido pretendido por Huizinga, porque contém em si os mitos fundadores, as revelações, revoluções, valores, sofrimentos e experiências de um grupo em questão, mas também, como diz Bartholo (2009, p. 51),

o sítio contém uma caixa conceitual, que abrange conhecimentos comuns e empíricos e/ou teóricos, e ainda uma caixa de ferramentas, contendo seus modos de organização, seus modelos de comportamento e de ação, seu saber fazer, técnicas etc.

Zaoual (2010, p. 14) avalia que é

mobilizando a interdisciplinaridade e a interculturalidade que ela constrói um conceito alternativo àquele de *homo oeconomicus*: o *homo situs*. A teoria dos sítios, aqui defendida, concebe-o como um dos primeiros fundamentos teóricos de toda alternativa à crise da economia dominante.

Para nós, um dos elementos que compõe o patrimônio imaterial do sítio de pertencimento simbólico é a ludicidade. Zaoual (2010) informa como fracassaram as experiências em transferências de conceitos econômicos e de desenvolvimento de um espaço a outro, assim como varia a noção de

felicidade: “Com efeito, a ‘felicidade’ é uma noção extremamente relativa à situação do indivíduo e às representações que ele tem, em um determinado momento, desta mesma situação.” (ZAOUAL, 2010, p. 15)

A teoria do *homo situs* se aproxima da noção que se apresenta nesta tese, de que o elemento lúdico nasce do contexto de relações sociais e dialogais. O elemento lúdico é um espaço social imaterial que permite que o “homem vivo concreto” (ZAOUAL, 2010, p. 14) elabore a experiência social, recriando-a imaginariamente. Nesse sentido, o elemento lúdico só manterá uma relação com os interesses próprios do *homo oeconomicos* em um segundo momento:

O *homo situs* é um interpretador da situação, ele o é no imediato e na dinâmica de sua situação. É o homem social, pensando e agindo [jogando] em uma dada situação. E ele é tudo isso, veiculando o sentido do momento, aquele que de sua situação com todo o peso do passado e da mudança que se impõe. [grifo nosso] (ZAOUAL, 2010, p. 27)

Roger Caillois (1986) considera que a vocação social dos jogos reside no fato de que, qualquer que seja a categoria de jogo, esses só alcançam sua plenitude no “momento em que suscitam uma cumplicidade”; seja como for, “o jogo se presta mais à tensão compartilhada que à solidão.” (CAILLOIS, 1986, p. 83-84)

Nesse sentido, o elemento lúdico realiza-se na vida vivida e coletivamente. É uma função de vida que, ao se separar da natureza essencial da criação, insere-se na cultura, transcendendo-a, e adquire uma função social autônoma, que engloba a atitude humana enquanto forma de relação e identidade.

A análise empreendida por Huizinga (1980) mostrou que o elemento lúdico não se presta apenas ao nível da funcionalidade: é preciso levar em conta seu caráter essencialmente autônomo e substantivo. Porém, é por meio da análise dos artefatos culturais e seus sentidos que podemos entender a dinâmica de construção da identidade de um povo.

Para nós, a identidade, no jogo, muito bem explorada por Huizinga (1980) em todo seu ensaio, entre a seriedade e a brincadeira, entre o elemento lúdico e o *ágons*, pode também ser entendida no contexto de sítio simbólico de pertencimento, por meio das divisões internas dos grupos que se formam dentro do sítio que estabelecem também nas relações de competição, como nas relações entre “nós” e os “outros”. Sem ter em mente essa dimensão de pertencimento, o sentido lúdico da ação do jogo não pode ser entendido em sua totalidade.

Para encontrar o sítio, ainda de acordo com Zaoual (2003), o *homo situs* combina, ao mesmo tempo, vários mundos e múltiplas dimensões, introduzindo na ciência do comportamento a noção de racionalidade compósita, cuja releitura pelos sítios deu lugar ao conceito de racionalidade situada.

Podemos dizer ainda que é no sítio que o “elemento lúdico” adquire racionalidade, quer dizer, ele também é constituído de uma racionalidade compósita. Dito de outra maneira, pelas palavras de Zaoual (2003, p. 29),

(...) o que separamos no plano da abstração e de nossas disciplinas científicas é vivido pelo ator como se fosse um enredamento (*enchevêtrement*) no qual opera, dinamicamente por pragmatismo. Conforme essa ótica, oposta à do economicismo, nenhuma dimensão da existência humana pode estar separada das outras. Crenças, conceitos e comportamentos se articulam em torno de um sentido de pertencimento e criam forte relatividade das leis econômicas no mesmo momento em que o mundo parece uniformizar-se.

Em termos ilustrativos, se quisermos encontrar o elemento lúdico na esfera de um jogo regulamentado, como o de uma partida de futebol, por exemplo, basta procurá-lo no ambiente social, não profissional que envolve a disputa, ou seja, nas torcidas. Lá encontraremos os mesmos elementos destacados por Huizinga (1981): a música, as performances ou danças, as máscaras e fantasias.

Enfim, podemos dizer que o elemento lúdico pertence mais ao ambiente que ao jogo em si, embora dependa em grande parte da seriedade com que o jogo é jogado – o respeito às regras e a busca de superação dos jogadores. Não há

nada que destrua mais o ambiente lúdico do que a inobservância às regras no jogo, em todos os sentidos. Portanto, o sítio simbólico de pertencimento é o lugar da ludicidade possível, mas não obrigatória. É ali que o elemento lúdico, o aspecto da diversão no jogo é materializado.

Questionamos também em Huizinga (1980) a afirmação de que a civilização não acrescentou nenhuma característica essencial ao jogo. Para nós, o jogo é uma atividade que evolui juntamente com o processo social. Prova disso são os videogames. Os videogames introduzem novos elementos histórico-culturais aos jogos e às brincadeiras.

Como vimos até aqui, o jogo cumpre fundamentalmente uma função social e socializante. É por meio da cultura e dos artefatos culturais que o homem se objetiva espiritualmente e se separa do caos inicial das sensações imediatas. O ser humano torna-se uma unidade metafísica e se percebe como tal.

O videogame, no entanto, introduz uma novidade em relação às regras: as estruturas matemáticas subjacentes ao jogo. As regras dos *games* podem ser divididas em três partes, de acordo com Bernad DeKoven: 1) Regras operacionais – são as regras do jogo que não são próprias apenas dos *games*, mas de qualquer outro jogo. Indicam as regras da ação do jogador. 2) Regras constitutivas – são as estruturas matemáticas e lógicas subjacentes ao programa do *game*. 3) Regras implícitas – são as regras que não são explicitadas, mas dizem respeito ao espírito esportivo, ou *fair-play*. (in: SALEN, ZIMMERMAN, 2004, pp. 268-269)

O videogame, diferentemente de outros tipos de jogos, não possui regras, ele é um conjunto de regras. Suas regras constitutivas são as que revelam a sua identidade formal e, por isso, podemos dizer que cada *game* é sempre único. As regras operacionais, o modo de jogar derivam das regras constitutivas, e estas podem ser configuradas de diferentes formas. As regras dos *games* se confundem com as de computação, e todas elas não só podem como são frequentemente quebradas pelos jogadores.

Como se vê, ao contrário dos jogos tradicionais, as regras do videogame não são cumpridas com rigor. Essa flexibilidade no respeito às regras foi apontada por Bernad DeKoven (in SALEN e ZIMMERMAN, 2004, p. 268), que sugeriu classificá-las em cinco tipos: 1) O jogador *standard*, que joga seguindo honestamente as regras. 2) O jogador dedicado, que estuda os esquemas formais do jogo e tenta aperfeiçoar sua *performance*, mas ainda segue as regras. 3) O jogador antidesportivo, que segue as regras do jogo, mas sabota o adversário, distraíndo-o ou enganando-o. 4) O fraudador, que viola as regras formais com o intuito de ganhar. E, por fim: 5) O jogador antiesportivo (*spoilsport*), que não tem a intenção de seguir as regras, tampouco deseja ganhar. Ele mantém uma atitude delusória de quebrantar o jogo, diminuí-lo, enfraquecer o seu poder.

O desenho dos videogames pode ser criado por meio de sistemas fechados, que não permitem influência do meio, ou de sistemas abertos, que permitem e estimulam essas interferências. Os sistemas abertos permitem que o jogador seja coprodutor do jogo, como é o caso do *The Sims*, por exemplo, que permite variações e criações de toda ordem.

No universo dos videogames pode haver uma relação pacífica entre seguir as regras e quebrá-las. A política do fabricante de alguns videogames mais populares já prevê essa postura, de modo que, no sítio do jogo, você encontra algumas sugestões de diferentes caminhos para fraudar suas regras formais, que são chamadas *cheats*.

Em alguns casos, isso funciona como uma forma de aperfeiçoamento e inovação, enriquecendo o *design* do videogame e aumentando sua jogabilidade, como é o caso dos *mods*.

O *cheating* no *Illuminati* é um exemplo disso. Ele não visa a quebrar a estrutura do jogo, mas permite seu redesenho. Algumas estratégias de *cheat* não impactam na estratégia do jogo, mas outras, como o *cheat code*, trazem benefícios diretos ao jogador, seja em força, habilidade e vida.

Existem verdadeiras comunidades virtuais formais e informais que sancionam esse tipo de prática. O resultado é uma cultura rica de iniciados e consumidores de sites e revistas de *cheating* e *contra-cheating*.

Neste sentido, os videogames revelam uma tensão dialética em que, sem regras, o jogo não pode existir, embora seu objetivo seja a superação dessas regras e da *performance* do jogador. Assim, o prazer da brincadeira nos videogames está em jogar contra as regras, como também demonstra a pesquisa realizada por Vaca Vaca *et al* (2007).

Nesse sentido, a importância dos jogos para a psicologia, sua complexidade e dificuldade de apreensão deve-se, em parte, ao seu caráter de passagem, de transição entre um comportamento primitivo e social, pois ela representa um nível superior de desenvolvimento da atividade de manipulação com os objetos, tanto dos homens como dos animais, como demonstra Bateson (1976).

Gregory Bateson fez, em 1976, um estudo sobre o caráter paradoxal da brincadeira a partir de observações do comportamento dos primatas, realizadas no zoológico de San Francisco. Ele concluiu que “esse fenômeno, jogo, só pode ocorrer se os participantes são capazes de algum grau de metacomunicação, isto é, de trocarem sinais que podem carregar a mensagem ‘Isto é jogo’.” (BATESON, 1976, p. 68)

Porém, nos animais, no homem primitivo e nos seres humanos em idades bem precoces do desenvolvimento, prevalece um pensamento fortemente associado aos estímulos exteriores: a brincadeira nos animais não está associada à imaginação.

Bateson (2006, 1994) mostra que essa mensagem “Isto é um jogo” carrega o paradoxo de Epimênides, porque a brincadeira consiste numa série de ações que devem ser interpretadas em níveis de abstração diversos e dentro do contexto da relação, e não no conteúdo da ação em si. Nesse sentido a análise dessa atividade não pode desconhecer tanto os aspectos comunicativos e

formas de generalização de valores que estão sendo colocados em jogo como deve levar em conta uma análise metalinguística que considera a relação entre os falantes.

Para simplificar esta explanação, vamos dar um exemplo: quando eu vou ao cinema assistir a um filme de terror, eu sinto o terror, eu não questiono a irrealidade dos meus sentimentos e nem do filme, como um sonhador que não sabe que está sonhando senão antes de acordar; pelo contrário, eu vou e pago para ter a sensação de realidade, e isto é tão verdadeiro que, para produzir essa sensação, são gastos milhões de reais. O que está representado ali, obviamente, despertaria em mim outra série de sentimentos se, de fato, mantivesse uma relação mais próxima com a realidade que se pretende representar apenas.

Porém, isso não para por aí. O que está representado ali não só não representa o que parece como também representa o seu oposto, ou seja, significa que o que está ali não está suposto ser. Em outras palavras: além de não ser o que parece, ele deve de fato significar que não o é. Desse modo, quando você vai ao cinema, você busca uma realidade, com a garantia de que ela não vai se realizar de fato. Essas duas afirmações não se opõem uma à outra, elas acontecem ao mesmo tempo.

A frase *This is a play* é paradoxal porque denota uma ação que não é o que parece, e sua ação, embora denote algo, não deve supor a ação de fato. Dessa maneira, suponhamos que dois cachorrinhos estejam brincando de pega-pega e chega um terceiro cachorro desconhecido querendo brincar, e então ele começa a correr atrás dos outros. Certamente, nesse caso, o seu comportamento dificilmente seria interpretado pelos outros cachorros como brincadeira, eles reagiram ao intruso com violência. Por quê? Porque na brincadeira é preciso que haja uma relação de confiança, entre os jogadores, de que aquilo que eles estão representando não é de fato o que parece.

Queremos reforçar a ideia de que o jogo é uma atividade própria da cultura e, por esta razão, para que alcancemos nosso objetivo, que é o exame da



imaginação e da vontade no videojogo, vamos adotar uma posição teórica a favor do materialismo dialético.

Na atividade de jogar, o cumprimento voluntário de regras vem acompanhado de uma sensação de presença, pertença e liberdade. A brincadeira é o reino da liberdade e da imaginação. Pretendemos compreender o significado psicológico do jogo. Qual é a gênese, a estrutura e a função psicológica do jogo? Elkonin (1998) e Vigotski (2008) fizeram um importante trabalho ao descrever as etapas e o processo de desenvolvimento desta atividade e sua relação com o desenvolvimento intelectual e social do jogador, que será abordado no capítulo a seguir.

## 2 A PSICOLOGIA DO JOGO E AS CATEGORIAS AÇÃO, IMAGINAÇÃO E MOTIVAÇÃO PARA A PSICOLOGIA SOVIÉTICA

A sombra do abismo, criada pela concepção dualista entre a consciência e o corpo, se estendia a todas as concepções a respeito da realidade psíquica e as categorias psicológicas: imagem, motivo, ação.  
(YAROSCHEVSKI, 1983, p. 136)

O propósito deste capítulo é traçar as diferenças psicológicas e o processo de transição da brincadeira de faz-de-conta até o jogo com regras e saber como podemos classificar os videogames, relacionando-o às categorias ação, imaginação e motivação, tal como formuladas pela psicologia soviética. Vamos acompanhar o processo de transição desta atividade, apontando as principais características de cada fase. Antes, porém, é preciso conhecer um pouco da história da psicologia histórico-cultural.

Apresentar a história da psicologia soviética é falar do esforço de cientistas que se comprometeram com a tarefa de, em primeiro lugar, buscar soluções para os enormes problemas educacionais da URSS pré-revolucionária, assim como atender às necessidades do povo soviético, geradas em parte pela própria revolução de 1917, que deixou 5 milhões de crianças órfãs. Para isso, esses cientistas estavam empenhados na construção de uma psicologia científica enraizada na concepção materialista dialética da vida humana e embasada no marxismo-leninismo.

A psicologia soviética é uma ciência muito tradicional e respeitada na Rússia, como vimos quando lá estivemos, em 2007, por ocasião da entrevista com a filha de Vigotski, Guita Lvovna Vigotskaia (PRESTES, 2010a). Foi incrível conhecer várias gerações de uma mesma família de psicólogos, que mantêm uma tradição, como foi também conhecer D. Leontiev, neto de A. N. Leontiev, contemporâneo de Vigotski e que formava com Luria a *troika*, como relata Guita na entrevista mencionada. Também há outras famílias: Zaporozhets, Zinchenko, Kravtsov e Kravtsova.

O novo governo revolucionário propôs a concepção de um novo homem e de uma ciência afinada com os valores da revolução e dessa nova consciência histórica que estava por se construir dali em diante. Essa nova ciência começou por questionar os valores ideológicos burgueses presentes em diversas correntes psicológicas de caráter idealista, como a psicologia objetiva de W. Wundt (1879-1920), a psicanálise de S. Freud (1856-1939) e outras correntes que se desenvolveram largamente no Ocidente.

Buscamos na psicologia soviética respostas que não são hegemônicas por aqui. Aliás, diferentemente dos russos que criaram sua própria psicologia, no Brasil, infelizmente, quase todas as escolas de psicologia copiam o que foi produzido fora, mantendo-se fiel às suas “matrizes” internacionais.

É claro que, como tudo na vida, existem exceções. Dentre essas exceções, no Brasil, reconhecemos importantes contribuições nos campos da psicologia social, da educação e da psiquiatria que nos ajudam a compreender um pouco mais do funcionamento da mente. Nomes como Silvia Lane, da UFMG, e Nise da Silveira, assim como o mais famoso e importante educador brasileiro, Paulo Freire, não podem nunca ser esquecidos.

Porém, podemos constatar que, fora do círculo restrito de alguns grandes estudiosos, a psicologia no Brasil caiu de paraquedas, constando dessa lista escolas, inclusive a soviética, a Freudiana, a Lacaniana, a Kleiniana, a psicologia fenomenológica, a Junguiana, a Gestalt, a comportamental, a bioenergética, e outros tantos tipos de tratamento, psicoterapias etc., quase todas prometendo revelar uma essência humana primordial, ideal e carismática, tal como a trataram seus mestres. Tais teorias querem substituir as “leis sociais” pelas “leis psicológicas”. Essa forma ideológica de ver os seres humanos vai ser fortemente atacada por Lev. S. Vigotski e seus contemporâneos. Outra contribuição importante será o combate ao materialismo vulgar, que aplicava mecanicamente as leis físicas, biológicas e sociais diretamente ao psiquismo.

Vigotski (2001), naquela época, já resumia brilhantemente o sentido desse cenário tão desolador da ciência psicológica: “existem muitas psicologias, mas não existe uma psicologia una.” Isso porque,

(...) cada nova descoberta real em qualquer campo da psicologia, que vá além da simples acumulação de detalhes, é forçada a criar a sua própria teoria, o seu sistema para interpretar e explicar os fatos e dependências redescobertos, ou seja, é forçada a criar a sua psicologia, uma das psicologias possíveis. (VIGOTSKI, 2001, p. 22)

Lev S. Vigotski teria o desafio de consolidar o método histórico-cultural, superando, dentro da própria Rússia, a reflexologia clássica inspirada no materialismo vulgar e nas descobertas de Ivan P. Pavlov, Prêmio Nobel em 1904.

A psicologia científica desenvolvida na URSS de então tinha por objetivo compreender o ser humano como um ser social, não só combatendo o idealismo das ciências psicológicas ocidentais como propondo uma nova metodologia, embasada no materialismo histórico.

A história da psicologia russa é bem anterior a Lev S. Vigotski. A Rússia abrigou, desde fins do século XIX, os maiores nomes da fisiologia, como Ivan Mirrailovicht<sup>9</sup> Sechenov (1829-1905), I. P. Pavlov e M. Ya. Basov (1892-1931), N. A. Bernstein (1896-1966), P. P. Blonski (1881-1941). Nomes que não nos são muito familiares, mas que contribuíram enormemente para a construção da psicologia científica soviética.

Da fisiologia clássica, destaca-se I. M. Sechenov, que foi um dos mais influentes fisiologistas russos. O clássico *Reflexes of the Brain*, escrito em 1863, ocupou as prateleiras de seu aluno Ivan P. Pavlov quando terminava a escola religiosa de Riazán. Sechenov é considerado o “pai da fisiologia russa”. (SHUARE, 1990, p. 45-46)

---

<sup>8</sup> A transliteração dos nomes russos foi feita conforme revisão de Zoia Prestes. (PRESTES, 2010, p. 15-18)

Sechenov esboçou a noção de integralidade do ato psíquico meio século antes da revolução de 1917, tese que se manterá até os dias atuais. Até Sechenov, os músculos eram vistos apenas como órgãos de execução da ação. Seu principal mérito foi insistir na tese de que o ato psíquico deveria ser concebido como uma formação íntegra, como uma “mônada singular”. (IAROSCHEVSKI, 1983, p. 138)

É dele uma concepção-chave da psicologia soviética moderna: “O pensamento nasce nas ações práticas exteriores, nos encontros do organismo com o meio, e só depois ‘passa ao interior’ (se interioriza)”. (IAROSCHEVSKI, 1983, p. 41)

Porém, o início do século XX foi marcado por importantes avanços no campo das ciências, em geral, e também no campo da anatomia e fisiologia nervosa, em particular. Embalada pelo Prêmio Nobel de 1904, concedido à Pavlov pelo conceito de arco reflexo, a reflexologia ganha força como um modelo ideal do comportamento humano baseado no esquema clássico de estímulo/resposta. Não existia tal coisa como alma, consciência ou vontade na reflexologia (SHUARE, 1990, p. 45). Todas as nossas ações eram consideradas apenas como reflexos de estímulos externos. Nisso consistia a concepção do materialismo vulgar que Vigotski, mais tarde, irá combater, com a introdução do conceito de signo.

Um dos principais representantes da reflexologia foi V. M Bejterev<sup>10</sup>. O universo subjetivo, pela perspectiva reflexológica, é inseparável dos processos materiais e fisiológicos que transcorrem no cérebro. Isto significa que bastava à psicologia objetiva daquela época descrever os processos psíquicos porque eles eram equivalentes à realidade interior do sujeito. Em termos práticos, isto significou que a psicologia dedicava-se a estudar os fenômenos subjetivos como fenômenos que surgiam como resposta a certa influência do meio. O estímulo (S) daria origem a uma resposta (R) reflexa direta. Esse axioma

---

<sup>9</sup> V. M. Bejterev [1857-1927]. Principais obras: 1904: *La psicologia objetiva e su objeto*; 1907: *Fundamentos de la psicologia objetiva*; 1910: *Principios fundamentales de la chamada psicologia objetiva o psicorreflexologia*; 1917: *Psicologia objetiva*; 1921: *Reflexologia colectiva*. (SHUARE, 1990, p. 45)

passou a ser representado pela clássica fórmula:  $S \rightarrow R$ . Estímulo elicia uma resposta.

Porém, o império da reflexologia começa a ruir quando A. F. Lazurski, na mesma época, mostra que o nexos entre o estímulo e a resposta não é direto e o psicólogo M. Ya. Basov (1892-1931) se levanta contra essa visão reflexológica da ação humana. De acordo com Shuare (1990), Basov tenta superar a visão materialista vulgar da realidade psíquica, representada pela reflexologia, defendendo a ideia de que “o homem, à diferença dos animais, não só se adapta ao meio, mas adapta o meio a si, atuando sobre ele e transformando-o no processo de trabalho com a ajuda dos instrumentos de trabalho.” (BASOV *apud* SHUARE, 1990, p. 28)

O elemento fundamental da ação humana, na psicologia de Basov, continuou sendo o reflexo condicionado, mas ele contribuiu de forma importante ao diferenciar o “estímulo em si” (objeto) e o “estímulo para o homem” (valores e cultura). De acordo com ele, “(...) só graças à consciência, o homem é capaz de atuar em nome de fins distintos dos mais imediatos e, em geral, de atuar por uma ideia, segundo um plano estabelecido de antemão.” (BASOV *apud* IAROSCHEVSKI, 1983, p. 264). A reação também não deve ser compreendida como uma ação simples e breve. Na realidade, conforme Shuare (1990, p. 30), ela “(...) pode constituir um complexo e prolongado processo que não necessariamente corresponde ao estímulo que lhe deu origem.”

Ainda a Basov credita-se o mérito de ter sido o primeiro a reconhecer, em consonância com o espírito materialista dialético que se desenhava, “leis específicas do desenvolvimento propriamente humano”: o trabalho, e não um conjunto de estímulos amorfos. Para ele, “o psíquico e o material, a consciência e o ser, o sujeito e o objeto se encontram em uma relação de unidade, porém, não de identidade.” (BASOV *apud* SHUARE, 1990, p. 29). De acordo com Iaroshevski (1983), embora seja pouco conhecido, M. Ya Basov pode ser considerado “um dos mais importantes psicólogos russos” (IAROSCHEVSKI, 1983, p. 263).

A revolução de outubro de 1917 abriu fortes debates na ciência do comportamento acerca da luta entre as posições idealistas e materialistas na compreensão da psique, de acordo com Shuare (1990). Foi P. P. Blonski (1881-1941) que, em 1920, segundo Shuare (1990, p. 33), em um trabalho polêmico intitulado *La reforma de la ciência*, sustentou pela primeira vez que a filosofia era a base metodológica da ciência, apresentando uma série de importantes ideias a respeito das relações entre a filosofia e a ciência. Ele criticou, principalmente, a psicologia soviética clássica e definiu o objeto e métodos próprios, que se distinguiam da visão idealista – que pretendia substituir as “leis sociais” pelas “leis psicológicas” – tanto quanto do materialismo vulgar – que pretendia aplicar mecanicamente as leis físicas, biológicas e sociais diretamente ao psiquismo.

Blonski defendeu o caráter ativo e a participação do aluno como sujeito do seu próprio processo educativo, e afirmou a semelhança entre o experimento científico e a técnica: “(...) a ciência nasce da ação, volta a ela e é uma ação dirigida a transformar a realidade.” (SHUARE, 1990, p. 38). Nesse clima de críticas aos sistemas clássicos, diz Shuare (1990), o combate ao materialismo vulgar na psicologia ganhará reforço quando o seu principal pilar, a centralidade do conceito de reflexo, começa a ser questionado por N. A. Bernstein (1896-1966).

Para Bernstein (1970 *apud* SHUARE, 1990, p. 137), “(...) o reflexo não é um elemento indispensável da ação, mas uma ação elementar; não é o ‘tijolo’ com o que se constrói toda ação, qualquer que seja seu grau de complexidade.” Suas investigações demonstraram que todo movimento tem um grau infinito de liberdade, sendo

(...) impossível dirigir esses movimentos por meio dos impulsos eferentes [sinais que partem das áreas motoras do córtex para os músculos ou glândulas] exclusivamente. São necessários impulsos aferentes [sinais que partem do contato com o mundo externo captados pelo tato, visão, audição] sistemáticos que informem qual é a posição dos membros no espaço, a tensão muscular destes e que permitam realizar a autorregulação do sistema. (SHUARE, 1990, p. 137)

O conceito de reação do indivíduo às influências do meio seria substituído pelo de interação ativa, e Bernstein, de acordo com Shuare (1990), cria um modelo dinâmico do movimento, propondo substituir o conceito de arco reflexo pelo de círculo reflexo. A consequência dessa nova visão foi a formulação do “princípio dos sistemas funcionais”, os quais representariam uma nova unidade de análise do sistema integrativo do sistema nervoso central. Dessa forma, as respostas do organismo não seriam mais tratadas meramente em seu caráter adaptativo: “estas possíveis direções do agir configuram a motricidade interna, a que depende em grande parte das disposições pessoais, os motivos da pessoa, sua atitude ante a situação.” (SHUARE, 1990, p. 183)

De acordo com Shuare (1990), por seu trabalho denominado *Acerca de la estructura de los movimientos*, Bernstein ganhou o prêmio estatal da URSS em 1948. Esse importante fisiologista russo foi o primeiro que destacou a ação como uma unidade entre o estímulo e resposta e formulou os princípios básicos da análise psicológica do movimento e da ação voluntária especificamente humana: “nenhum movimento do homem pode ser analisado como uma soma ou cadeia de reflexos isolados e jamais pode ser reduzido aos elementos mais simples que o compõe.” (BERNSTEIN *apud* SHUARE, 1990, p. 136)

Bernstein (1970) mostrou, de acordo com Shuare (1990), que o componente inicial do movimento é a ação voluntária, é a intenção. A tarefa motora cria sempre um “modelo de necessidade futura”, mesmo que se utilize de *scripts* de ações bem simples, automatizadas, que têm uma resposta direta ao estímulo externo.

Suas descobertas sobre o caráter ativo do organismo, com base no modelo de sistemas funcionais integrais e autorregulados com aferentização de retorno<sup>11</sup> permitiram “a substituição da concepção reativa do comportamento pela

---

<sup>10</sup> A aferentização de retorno sinaliza a correspondência ou não correspondência entre o realizado e o necessário; determina o cessar ou a continuação dos movimentos orientados a um determinado fim. Outro conceito associado a este seria “reflexo antecipatório do mundo externo”. Esses conceitos implicavam a existência de algum aparato psíquico que realizaria a comparação entre a informação proveniente dos órgãos de sentido e a ação adequada para lograr-se o objetivo. (SHUARE, 1990, p. 133)



concepção da atividade; do arco reflexo pelo círculo reflexo e a correção sensorial; do 'equilíbrio do organismo com o meio', pelo modelo de futuro requerido pelo organismo; em uma palavra, o caráter criativo da atividade". (SHUARE, 1990, p. 138).

Finalmente, Konstantin N. Kornilov (1879-1957) completa, juntamente com Basov, Blonski e Bernstein, o grupo de psicólogos que lideraram e promoveram mudanças radicais nas concepções e métodos predominantes na psicologia soviética daquela época, trabalhando intensamente para elaborar pontos de vista adequados à concepção marxista sobre os mecanismos da conduta, as leis do desenvolvimento psíquico e a estrutura da personalidade. (SHUARE, 1990; IAROSCHEVSKI, 1983)

Kornilov estava convicto, em concordância com Lênin, de que "(...) a psique é reflexo da realidade objetiva, existente em forma independente da consciência." (VIGOTSKI, 2001a, p. 41)

Em seu livro *Teoría de las reacciones del hombre*, manifesta-se pela separação total da psicologia e da filosofia. Mais tarde, reconhece essa necessidade e afirma que "a primeira tarefa da psicologia marxista era lutar contra a psicologia e filosofia idealistas e afirmar o princípio do monismo na ciência." (SHUARE, 1990, p. 39-40)

A ação humana passou a ser considerada como um órgão funcional que apresentava muitos tipos de organização, desde os mais reflexos, primitivos, até os movimentos motores complexos, assim como dizia também respeito até aos movimentos mais abstratos do pensamento: "O nível de organização do movimento depende do caráter da tarefa motora a cumprir em cada caso, de seu conteúdo, de sua 'estrutura de sentido'." (SHUARE, 1990, p. 136)

Dentro dessa nova visão, V. Zaporozhets (1905-1981) iniciou os primeiros estudos sobre a fisiologia do trabalho e do movimento, fazendo surgir uma problemática totalmente nova, que exigiu a elaboração de novos sistemas conceituais. (SHUARE, 1990, p. 136)

Foi no II Congresso Nacional de Psiconeurologia, realizado em Leningrado, em 1924, que Kornilov finalmente conhece o então jovem Lev S. Vigotski, que apresentou um trabalho intitulado *Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos*. Kornilov publica-o na coletânea *Psicologia e marxismo* e convida Vigotski, juntamente com outros jovens investigadores, entre os quais A. R. Luria e A. N. Leontiev, para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, no seu “programa declarativo”, que objetivava construir uma psicologia sobre a base do materialismo dialético. (SHUARE, 1990, p. 57)

Em suma, a história da psicologia soviética mostra que, durante muitos anos, o debate em torno do objeto de estudo da psicologia foi recheado de momentos de ruptura, que visavam à superação da visão idealista, assim como das visões do materialismo e da sociologia vulgares.

O “postulado do caráter direto” (S→R) era uma premissa que sustentava os estudos realizados até 1920. Esse postulado supunha que a consciência seria uma mera cópia ou impressão (no sentido de uma forja) no cérebro, efeito direto da influência do meio sobre o indivíduo. De acordo com Shuare (1990), não havia diferença entre os reflexologistas, os comportamentalistas e os idealistas, uma vez que todos partem do princípio de que “o psiquismo é algo dado e não gerado”; algo que se encontra no sujeito individual; “é algo dado internamente ao sujeito – seja nas estruturas cerebrais ou na alma”. (SHUARE, 1990, p. 61)

Será L. S. Vigotski quem superará definitivamente o postulado do caráter direto da reação, radicando o psiquismo humano “no espaço-tempo da interrelação do homem com o mundo, no espaço-tempo de sua atividade.” (SHUARE, 1990, p. 62). Em poucas palavras, o homem não apenas reage, mas principalmente age, criando seu próprio ambiente de desenvolvimento. É o método dialético, desenvolvido pelo grupo de Lev S. Vigotski, que introduzirá, de modo incontestável, mais tarde, a importância do trabalho, da atividade “revolucionária” do sujeito no seu próprio processo de desenvolvimento. É

nesse contexto que se insere o estudo sobre a psicologia do jogo, no contexto do estudo sobre a atividade humana.

S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, L. S. Vigotski, A. R Luria e um grupo de seguidores (E. V. Shorojova, Galperin, Zaporozhets, D. Elkonin) marcam uma nova fase da psicologia soviética.

A grande genialidade de Vigotski foi abandonar a aplicação mecânica das teses do materialismo dialético e desenvolver uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento. Shuare (1990, p. 58) afirma que

Dizer que Vigotski abriu um novo caminho na psicologia é pouco. Sua concepção definiu e define até hoje, [...], a direção mais frutífera do desenvolvimento da psicologia soviética. Nestas afirmações não deve ver-se uma admiração indiscriminada e cega, mas a plena convicção de que as ideias fundamentais de Vigotski abrem horizontes à ciência psicológica tanto quanto só o verdadeiramente novo é capaz de viver e dar vida.

De acordo com Shuare (1990, p. 57),

Corresponde a L. S. Vigotski o mérito incomensurável de ser o primeiro a aplicar criativamente o materialismo dialético e histórico à ciência psicológica e haver-lhe colocado, de fato, 'sobre seus pés', provocando uma verdadeira revolução copernicana na psicologia.

A psicologia histórico-cultural de Vigotski, tal como fora feito por Bernstein antes, abandona o exame isolado das funções psíquicas orgânicas para focalizar suas pesquisas na atividade humana e sua relação com os objetos que alteram as condições naturais dadas, isto é, o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural e se converte em um processo biológico historicamente condicionado: “O fator biológico determina a base, o fundamento das reações herdadas de cujos limites o organismo não pode sair e sobre as quais se constrói o sistema de reações aprendidas”, de modo que “(...) toda educação tem um caráter inevitavelmente social.” (VIGOTSKI, 2003, p. 75)

De acordo com Luria (1981), Vigotski considerou quaisquer tentativas de descobrir “raízes biológicas” das ações voluntárias destinadas ao insucesso. A origem da ação voluntária reside na história social dos seres humanos,

(...) naquela atividade trabalho em sociedade que marca a origem da história humana e naquela comunicação entre a criança e o adulto que foi a base do movimento voluntário e da ação propositada na ontogênese. (LURIA, 1981, p. 214)

Essa função compartilhada por duas pessoas, a comunicação entre a criança e o adulto que lhe dá instruções faladas, posteriormente, com o aprendizado da fala pela criança, se interioriza de forma que

(...) a função anteriormente compartilhada por duas pessoas se torna um método de organização das formas superiores do comportamento ativo que são de origem social, dependentes da fala em sua estrutura e voluntárias em seu curso. (LURIA, 1981, p. 215)

Não são poucos os desdobramentos que se seguem a essa premissa. Essa visão confere à psique humana o caráter de mutabilidade e variabilidade, de modo que as transformações que experimenta são tanto funcionais quanto estruturais. Por esse viés, conseguimos justificar as mudanças que ocorrem no comportamento humano, que não são de forma alguma pré-determinadas nem biologicamente, nem espiritualmente, mas se desenvolvem historicamente.

O social não se sobrepõe ao fisiológico, mas constitui sua essência: “a história da psique humana é a história social de sua constituição.” (SHUARE, 1990, p. 61) A atenção, a memória e a percepção foram se modificando por meio da experiência social.

Em outras palavras, a psiquê é vivida. “Na metodologia do historicismo”, diz Victor Ivanovich Slobodchikov, em entrevista à Shuare (1990, p. 298), “o desenvolvimento é a transformação total de certo estado ou movimento, certa revolução.” Esse processo sustenta um desenvolvimento em forma de saltos, com interrupções da continuidade, em que a mudança de um nível a outro se revela através do “conceito de movimento interno, conversão, formação.”

(SHUARE, 1990, p. 18) Assim, o psiquismo humano representa uma síntese da história da evolução e da história real da atividade do homem.

A ideia mecanicista do desenvolvimento linear, progressivo e ininterrupto, como uma máquina de produzir gente feliz, vai ser abandonada por Vigotski: “Em Vigotski, o desenvolvimento é compreendido como situação de desenvolvimento, ou seja, uma situação na qual é possível o desenvolvimento: pode ocorrer e pode não ocorrer.” (SHUARE, 1990, p. 298).

O princípio geral da abordagem histórico-cultural encontrado em *Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929*<sup>12</sup>, também chamado *Psicologia concreta*, baseia-se na seguinte ideia:

personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta-se como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (VIGOTSKI, 2000, p. 24)

Há dois princípios da filosofia materialista que devemos considerar quando se trata da psicologia concreta de Vigotski: o primeiro é o princípio fundamental da unidade entre o intelecto e o sentimento, isto é,

O próprio pensamento não tem origem em outro pensamento, mas na esfera motivacional de nossa consciência e que inclui nossos desejos e necessidades, nossos interesses e motivos, nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento se encontra uma tendência afetiva e volitiva, a única que pode dar resposta ao último ‘porque’ na análise do pensamento. (SHUARE, 1990, p. 18)

O segundo princípio do materialismo dialético que devemos levar em conta é que a fonte do desenvolvimento deve ser buscada nas condições externas, do ponto de vista objetivo. Esse princípio sustenta que o ser humano integral só se forma e é possível de manifestação por meio, inicialmente, da atividade prática.

---

<sup>11</sup> Gentilmente cedido por G. L. Vigotskaia. Traduzido do original russo por A. A. Puzirei, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, *Psicologia*, n. 1, Série 14, 1986. Tradução para o português: Alexandra Marenitch.

“A psique se realiza”, diz Leontiev (1983), “por meio de instrumentos e se desenvolve somente em condições de cooperação e comunicação humana”, de modo que a diferença entre a psicologia animal e a humana mostra que, nos processos psíquicos superiores dos seres humanos, encontram-se “certos instrumentos especiais” chamados signos (LEONTIEV, 1983, p. 78).

No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, os signos se interpõem entre as pessoas e a natureza. Criados pelo trabalho, diz Shuare (1990, p. 60), “os signos constituem a natureza social do homem.” Aceitar e compreender o caráter instrumental da atividade humana é assumir uma posição teórica em favor de uma psicologia do concreto.

Decorre disto o que, em nossa opinião, é um dos pontos de virada, onde a psicologia soviética delinea contornos próprios e inconfundíveis. O indivíduo, na teoria histórico-cultural, segue não para a exteriorização de sua essência, mas para a interiorização da sua vivência. A consciência individual surge da assimilação que o homem realiza de um sistema de produtos sociais, instrumentos e valores. “O interior há de derivar-se do exterior.” (IAROSCHEVSKI, 1983, p. 265 e 272)

A história da conduta humana mostra como se deu, ao longo da evolução do psiquismo, a conversão dos modos de comportamento espontâneos e imediatos para o tipo de comportamento mediado, o qual se vale de meios artificiais que servem como um sistema de signos que constitui a matéria-prima do pensamento. Esta conversão, que está na origem da formação das funções psíquicas superiores, pode ser ilustrada e investigada por meio da psicologia da atividade. Toda forma superior de conduta é assimilada na relação com o exterior, com o outro.

As funções psíquicas superiores atravessam três estágios fundamentais por meio da ação com os objetos: o primeiro estágio é a nomeação dos objetos. Esse nomear inicial será marcado pelo pensamento prático. No segundo estágio, a palavra é usada para conduzir a ação. E, por fim, a palavra converte-

se em meio de governar as operações internas e regulá-las. (VIGOTSKI, 1996, p. 230) A psicologia do jogo nos insere no contexto da psicologia da atividade.

## **2.1 A brincadeira de faz-de-conta: imaginação em ação**

Um dos primeiros estudos psicológicos evolucionários a respeito da brincadeira foi desenvolvido por Karl Groos (1861-1946), em fins do séc. XIX. Nesse estudo, de acordo com Elkonin (1998, p. 84), são definidas, sobre a brincadeira, algumas teses que compõem a teoria do exercício. Tais teses se resumem no seguinte: 1) todo ser vivo possui predisposições hereditárias que incutem uma finalidade ao seu comportamento; 2) As reações inatas dos seres vivos superiores não bastam para cumprir as missões complexas; 3) Todo ser superior tem infância, um período de desenvolvimento e crescimento durante o qual não pode sustentar-se por conta própria; 4) Esse período de infância tem por finalidade possibilitar a aquisição das adaptações necessárias à vida, mas estas não se desenvolvem diretamente a partir das reações inatas; por isso se concede ao homem uma infância prolongada, dado que quanto maior o grau de perfeição alcançado no trabalho, tanto mais longa é a preparação para o mesmo; 5) A aquisição de adaptações, possível graças à infância, pode ser de um gênero diferente; 6) Esse gênero de aquisição de adaptações ocorre mediante o afã, também inato no homem, de imitar, intimamente relacionado com os costumes e aptidões da velha geração; e, por fim, 7) Onde o indivíduo em desenvolvimento manifesta, consolida e amplia da forma indicada por seu próprio impulso interno, e sem nenhum fim exterior, as suas inclinações, encontramos-nos diante das mais primárias manifestações do jogo. (GROOS, 1916 *apud* ELKONIN, 1998, p. 84-85)

Karl Groos (2009, p. 173) mostrou ainda, em seu estudo genético da brincadeira nos seres humanos e nos animais, realizado em 1897, que a simulação (*making-believe*) e a autoilusão consciente (*self-illusion*), a capacidade de jogar escondendo-se e escondendo objetos, é própria dos seres humanos e dos animais. O que nos diferencia fundamentalmente dos animais é o uso de um sistema de linguagem que nasce também do desenvolvimento dessa capacidade de imitação e dissimulação. Os animais de todas as

espécies são capazes de dissimulação, visando a obter alimentos ou a conquistar objetivos sexuais, mas não são capazes de falar. O estudo de Groos descreveu as raízes genéticas da brincadeira de faz-de-conta. Sua mais alta expressão nos animais não mamíferos são os rituais de acasalamento (sons, plumagens, simulações, danças entre aves).

Groos (2009) examinou o fenômeno da autossimulação consciente, que é o fenômeno psíquico mais alto do brincar, e mostrou que ele é uma condição muito peculiar da mente, na qual a realidade é tratada não logicamente, sendo considerada apenas pela aparência estética. O prazer da brincadeira de faz-de-conta está em enganar e ser enganado, porque é show, não porque nos equivocamos, apenas brincamos com isso e isso contrasta com o real:

(...) a divisão da consciência, assim como aparece na brincadeira de faz-de-conta, forma o meio entre dois grupos de fenômenos. O primeiro grupo são as alucinações do hipnotismo em que a conexão com o real está completamente quebrada e a dos sonhos, esta sugere uma "auto-simulação consciente" e está mais próxima da condição da mente quando brinca. (GROOS, 2009, p. 176)

Groos (2009) diz que F. Schiller (1759-1805) está certo em designar o sentimento de liberdade como o mais alto e mais importante fator na satisfação derivada do faz-de-conta, e, além disso, em percebê-lo como um sentimento e ao mesmo tempo como uma necessidade:

(...) nós nos sentimos livres embora sejamos compelidos; isto é decerto a genuína essência do jogo. [...] Somos compelidos, pois estamos sob o poder de uma ilusão e somos livres porque produzimos voluntariamente a ilusão. De fato, pode-se dizer com segurança que nunca nos sentimos tão livres como quando estamos jogando. (GROOS, 2009, p. 182)

Elkonin (1998) critica as teses de K. Groos, mas diz que ele está correto ao afirmar que,

(...) em certa fase do desenvolvimento filogenético dos animais, a experimentação genérica, fixada rigidamente em formas hereditárias de diferentes tipos de comportamento, resulta insuficiente para a adaptação às condições complicadas da existência e, o principal, em permanente mudança. (ELKONIN, 1998, p. 88)



A filogenia determina hereditariamente diferentes tipos de comportamentos, mas a experimentação individual não surge diretamente das reações inatas. “A formação do experimento individual”, diz Leontiev (1965, p. 296 *apud* ELKONIN, 1998, p. 88), “apóia-se na adaptação da conduta genérica aos elementos mutáveis do meio ambiente.” Isto é, não se ergue uma superestrutura sobre a conduta genérica, mas, “(...) simplesmente, a própria conduta genérica muda, tornando-se mais flexível.” (ELKONIN, 1998, p. 88)

Para Elkonin (1998), o erro da lógica de Groos é que

(...) ao focar o jogo [brincadeira]<sup>13</sup> de maneira teleológica e atribuir-lhe certo sentido biológico, começou a procurá-lo nos jogos [nas brincadeiras] dos animais, sem descobrir a sua verdadeira natureza, sem comparar sequer a conduta lúdica com a utilitária e sem, no fundo, analisar o jogo [brincadeira]. (ELKONIN, 1998, p. 89)

No sentido oposto, de acordo com Elkonin (1998), vão as teses de F. J. J. Buytendijk (1887-1974):

Buytendijk critica a ideia do jogo como manifestação de instintos e considera que a base da brincadeira não está constituída por instintos soltos, mas por impulsos mais gerais.[...] Sua ideia mais interessante é a de que só se ‘joga’ [brinca] com objetos que ‘jogam’[brincam] eles próprios com os jogadores [...] O objeto de jogo [brincadeira] deve ser conhecido em parte e possuir, simultaneamente certas possibilidades. No mundo animal, essas possibilidades são, sobretudo de caráter motor. Descobrem-se graças aos movimentos de prova e, quando esses têm algum êxito, criam-se as condições para jogar [brincar]. A relação original existente entre conhecer e desconhecer o objeto de jogo [brincadeira] cria o que Buytendijk denomina a imagem ou configuração do objeto. Sublinha que tanto o animal quanto o homem só jogam [brincam] com imagens. O objeto só pode ser de jogo [brincadeira] quando contém a possibilidade de configurar-se. A esfera do jogo é uma esfera de imagens, e, por conseguinte, de possibilidades de fantasia. Por isso, formulando a sua definição do objeto de jogo [brincadeira] em termos mais precisos, Buytendijk diz que se joga [brinca] somente com imagens que jogam [brincam] elas próprias com os jogadores. A esfera do jogo de imagens, de possibilidades, é uma esfera patética (*pathetisch*), ‘gnosticamente natural’ e parcialmente desconhecida da fantasia vital. Ao passar do jogo [brincadeira] para realidade, o objeto perde sua imagem e sua significação simbólica. (ELKONIN, 1998, p.102-103)

---

<sup>13</sup> Em russo a palavra *Igra* é traduzida tanto para brincadeira quanto para referir-se ao jogo. (Nota de Zoia Prestes, 2008, p. 27)

Isto é,

(...) o jogo [brincadeira] é sempre jogo com alguma coisa. [...] O jogo é sempre com algo, e não só movimento acompanhado de prazer. Não obstante, declara Buytendijk, somente as coisas que também jogam [brincam] com os jogadores podem ser denominadas objetos de jogo [brincadeira]. É por isso que a bola é um dos objetos preferidos para jogar [brincar]. (BUYTENDIJK *apud* ELKONIN, 1998, p. 101)

Claparède, de acordo com Elkonin (1998, p. 105), diz que

o termo 'imagem' é infeliz para dar o sentido fictício ou simbólico que o jogador atribui ao objeto de seu jogo [sua brincadeira]. [...] Opina Claparède que o fundamento do jogo não está na forma exterior do comportamento, que pode ser completamente igual tanto se se joga, quanto se não se joga; está, isso sim, na atitude interna do sujeito diante da realidade. Claperède considera que o sintoma mais essencial do jogo é a ficção. A conduta real transforma-se em lúdica por causa da ficção." (CLAPERÈDE, 1934 *apud* ELKONIN, 1998, p. 105)

Elkonin (1998) também não concorda com Buytendijk que

o jogo [brincadeira] com objeto baseia-se sempre na imagem ou na plasticidade do objeto [...] pela simples razão de que o animal ainda não entrou em contato com os objetos que lhe serviram para satisfazer suas necessidades fundamentais na idade adulta. (ELKONIN, 1998, p. 109)

Esse trecho serve para mostrar que, na opinião de Elkonin assim como de Buytendijk, a brincadeira não é uma atividade simbólica que pretende expressar ou substituir o objeto da satisfação real. Vigotski (1996) concorda com Groos e diz que a brincadeira de faz-de-conta "...é uma relação peculiar com a realidade, que se caracteriza por criar situações fictícias, transferir as propriedades de um objeto a outro" (VIGOTSKI, 2009, p. 349). A imaginação surge do ato primordial da relação entre o mundo dos adultos e seus objetos e as necessidades sociais, o lugar social destinado à infância e adolescência.

Todo processo de pensamento surge originalmente da ação. As ações com objetos e as relações com as pessoas criam o psiquismo. Na brincadeira de faz-de-conta, a criança simula as ações dos objetos que imitam o

comportamento dos adultos, sem se dar conta de que por trás das aparências das coisas existem regras que governam seu comportamento.

Porém, a ideia de que o faz-de-conta seja uma necessidade inata não é correta. De acordo com E. Tunes e G. Tunes (2001, p. 81), historicamente, o faz-de-conta emerge “num momento social específico, quando muda a posição da criança na sociedade, “quando deixa de ser desejável que as crianças se misturassem com os adultos.” (ARIÈS, 1978, p. 161 *apud* TUNES e TUNES, 2001, p. 82) A exclusão das crianças da maior parte das atividades dos adultos promoveu uma “distinção”, uma “conceituação”, surgindo assim a “infância”. Tanto é assim que, entre povos que permitem a participação intensa das crianças nas atividades dos adultos, não existe esse tipo atividade.

A especialização ou a tipificação das brincadeiras como infantis é, na verdade, uma das manifestações concretas da emergência e evolução histórica do conceito de infância. Daí porque estudar a atividade de brincar, além de permitir alguma compreensão sobre a transição do biológico para o cultural [...] conduz-nos, também, a um entendimento sobre processos de mudança e transformação de nossas formas culturais de comportamento. (TUNES e TUNES, 2001, p. 82)

Assim, de acordo com as autoras (2001), “é falsa a ideia amplamente difundida de que a criança tenha uma necessidade intrínseca e natural de brincar, bastando para tanto que tenha brinquedos. [...] Na verdade”, continuam,

o que a criança quer não é o objeto em si mesmo, nem o brinquedo, nem a brincadeira. Ela quer mesmo é estar junto ao adulto. Aceita o objeto como algo em que o adulto está imbricado; como se não houvesse uma linha demarcatória que os separasse. O interesse pelo objeto decorre do interesse pelo adulto. (TUNES,TUNES, 2001, p. 86)

A brincadeira de faz-de-conta surge de uma necessidade de superar essa separação.

O conceito de infância traz consigo uma separação cultural e historicamente demarcada entre o mundo adulto e o infantil. Esse distanciamento gera uma tensão para criança: a sua necessidade é o contato íntimo com o adulto, e as práticas culturais de educação movem-na em direção contrária. Essa tensão é

dramática para a criança, que tenta resolvê-la por meio da imitação das ações dos adultos. A criança inventa a brincadeira de faz-de-conta para suprir a necessidade de superar essa exclusão/separação.

Assim, a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade essencial para o ser humano, porque, mesmo depois de adultos, nós não perdemos a necessidade de contato. O que nos move à fantasia e ao jogo é a necessidade de contato. É a relação primordial. Essa ruptura leva-nos à imaginação através da brincadeira de faz-de-conta porque começamos a imaginar uma aproximação que na realidade não acontece.

A brincadeira de faz-de-conta muda conforme muda e se desenvolve o pensamento e a imaginação. Inicialmente inseparáveis na primeira infância, memória e imaginação estão fortemente associadas. As imagens e o pensamento, nesta fase, são produzidos na mente sob forte influência da memória. O pensamento guarda as características visuais-diretas com o ambiente. Pessoas e objetos encontram-se ligados num todo indistinto. Por exemplo, para a criança, os óculos de uma pessoa não são interpretados como objetos, mas como parte daquela pessoa.

Conforme Elkonin (1998), nas crianças bem pequenas, as ações não estão inseridas num sistema e, portanto, não há a construção de um papel ainda, mas esta função é substituída pela fidelidade com que a ação real é reproduzida com brinquedos que representam objetos de verdade e apresentam um caráter desenvolvido e duradouro. Na fase seguinte, esta relação com os objetos é dispensável:

A situação imaginária e o papel são justamente o que comunica o novo sentido às ações das crianças com os brinquedos. Trasladam a manipulação com os objetos para outro plano. A criança já não manipula simplesmente os objetos, como faz o pequenino da primeira idade pré-escolar e como poderia parecer ao observador superficial. Agora joga [brinca] com objetos, executando com eles determinadas ações. Nisso consiste precisamente o sentido do jogo [brincadeira] para ela. (SLAVINA, 1948, p. 28 *apud* ELKONIN, 1998, p. 251)

Por meio da brincadeira de faz-de-conta, diz Vigotski (2008), a criança ultrapassa os limites do cotidiano e supera a dependência do pensamento visual-direto com o auxílio de um objeto “pivô”, que permite que a imaginação se desenvolva transformando a estrutura da percepção e do pensamento:

Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real; nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade. (VIGOTSKI, 2008, p. 30)

No primeiro estágio da imaginação, na brincadeira, a criança percebe o “objeto concreto e real”, e este objeto funciona como um pivô, que exerce a mesma função do objeto desejado e ausente. A atividade é mais dependente dos objetos concretos e há uma forte excitabilidade, intensidade e generalização dos sentimentos. O objeto pivô deve permitir a representação da ação, e por isso deve conservar as características fundamentais do objeto, ou seja, uma roda representa o carro e reproduz a mesma ação, o que muda é o sentido. Segundo VIGOTSKI (2008, p. 31), “(...) na brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real.”

Vigotski (2003) diz que a brincadeira dos seres humanos sempre tem um sentido e sempre corresponde aos interesses da idade, levando à elaboração de hábitos e habilidades necessárias. Ele afirma: “Podemos dizer, sem exagerar, que quase todas as nossas reações mais fundamentais e profundas são elaboradas e criadas no processo do jogo infantil.” (VIGOTSKI, 2003, p. 105)

Neste sentido, o primeiro grupo de brincadeiras infantis consiste em lançar e recuperar objetos, e está associado ao aprendizado de ver e ouvir, bem como ao domínio do objeto, segurá-lo e rejeitá-lo. O conjunto posterior de jogos inclui esconder e escapar, e está associado à habilidade de se deslocar e se orientar no ambiente. Assim também, com o auxílio da imitação, a criança assimila e reproduz o que observa no adulto, mas não só: “Quando brinca com bonecas,

a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a se sentir mãe.” (VIGOTSKI, 2003, p. 105)

A imaginação modifica-se com o desenvolvimento do pensamento. Após a primeira infância, na fase seguinte, entre os 3 e 6 anos, as palavras começam a exercer grande influência no pensamento, e começa a surgir a necessidade do uso de regras. Na idade escolar, a brincadeira de faz-de-conta desdobra-se no jogo com regras. Nesse ponto, as regras do jogo vão se tornando cada vez mais explícitas e verbais, enquanto o sentido concreto se abstrai.

Porém, a palavra ainda está presa às condições concretas. Quando a criança pequena balbucia *mamã*, diz Vigotski (2001), todo o seu comportamento indica uma intenção, uma orientação para o objeto, isto é, as primeiras palavras das crianças são *gesto indicativo* do qual são, desde o início, um equivalente e um substituto. (VIGOTSKI, 2001)

Nessa fase, segundo Vigotski (2009), surgem novas tendências irrealizáveis imediatamente, mas mantém-se a tendência à realização imediata e generalizada dos desejos da primeira infância, embora já seja visível, por meio da brincadeira, o desenvolvimento da imaginação, que é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência. (VIGOTSKI, 2009)

No primeiro momento, a criança percebe o “cavalo real”. Quando brinca, ela substitui esse objeto e, com o auxílio de um objeto pivô, a criança vê algo, mas age diferente do que vê. Isto é totalmente impossível para a criança antes dos três anos. A imaginação permite que a criança aja em função do que tem em mente, apoiando-se nos motivos internos e na memória. Ou seja, para a criança pequena, o significado da ação é a ação em si.

Vigotski (2009) afirma que a brincadeira não é uma fantasia vazia de realidade. A brincadeira surge na primeira infância, quando as crianças manifestam uma tendência à realização imediata dos desejos, sendo muito difícil ainda, nesse

momento, o adiamento dessa satisfação. O brincante não é, portanto, um “lunático”: ele é, antes de tudo, um insatisfeito. Porém, diz Ribot (n.d.), de acordo com Vigotski (2009), a insatisfação por si só não gera a brincadeira:

Por si sós, as necessidades e os desejos não podem criar nada. Eles são apenas estímulos ou molas propulsoras. Para a invenção acontecer, é necessária ainda a presença de uma condição adicional, mais precisamente a ressurreição espontânea de imagens. (VIGOTSKI, 2009, p. 40)

Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos hauridos da realidade ou presentes na experiência anterior da pessoa, re combinados ou reelaborados. Mesmo as imagens mais fantásticas de nossa imaginação, por mais inovadoras que sejam, só podem ser entendidas se corresponderem ao acervo de signos sociais ou emocionais ou códigos de leitura e escrita, sem os quais não nos seria possível compreendê-las. Portanto,

Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 22)

Vigotski (2009) descreve quatro formas principais de relação entre a fantasia e a realidade que desembocam no entendimento das três leis principais do mecanismo psicológico criador, quais sejam: lei da dupla expressão dos sentimentos; lei do signo emocional comum; lei da realidade emocional da imaginação.

A lei da dupla expressão dos sentimentos é a lei que diz que todo sentimento expressa-se no corpo, a exemplo do medo, com alteração nos batimentos cardíacos, secura na garganta e outros sintomas, e esta emoção dominante filtra simultaneamente todas as impressões, imagens e ideias percebidas e registradas na mente, naquele momento. Isto é, estudos mostraram que a nossa percepção sofre um processo de modificação do material percebido pela experiência, exacerba ou atenua as impressões, tendo por base os

sentimentos que elas provocam, e combina-os a partir de uma relação determinada internamente pelo nosso estado de ânimo.

A segunda forma de relação entre a imaginação e a realidade é mais complexa. Os psicólogos denominam a influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória, isto é, a associação de imagens que possuem um signo emocional comum, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas, de lei do signo emocional comum. Gato escaldado tem medo de água fria: a semelhança afetiva une e entrelaça impressões diferentes. Sob o signo dessa lei, um campo de novas combinações quase ilimitado pode surgir.

Existe ainda, de acordo com Vigotski (2009), uma relação inversa entre a imaginação e a emoção. No primeiro caso, os sentimentos influem na imaginação. Inversamente, a imaginação também influi no sentimento, de modo que, em essência, de acordo com Ribot, “todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 28) O medo provocado quando, por exemplo, ouvimos algum ruído não esperado e imaginamos que nossa casa esteja sendo invadida por alguma pessoa mal intencionada é tão verdadeiro quanto o medo que decorre de uma invasão real. Esse fenômeno é chamado de lei da realidade emocional da imaginação. É essa lei que explica por que nos emocionamos diante de uma obra de arte.

Uma forma superior de relação entre fantasia e realidade por meio da imaginação, neste caso, o produto da minha imaginação, coincide com a realidade. Esse é o caso da imaginação construída a partir de dados concretos, obtidos pela experiência alheia ou em acervos sociais e culturais. Nesse caso, é possível se aproximar do fato real por meio da imaginação sem que se tenha experimentado diretamente.

Por último, a quarta forma de relação entre fantasia e realidade articula-se com as formas anteriores, mas distingue-se delas substancialmente porque sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e



não mantém nenhuma correspondência com algum objeto existente, mas, uma vez que adquira uma existência concreta, passa a influir sobre outras coisas. É o caso das imaginações cristalizadas, presentes em todo dispositivo técnico que não mantém qualquer relação com modelos existentes na natureza, mas mantém uma relação efetiva com a realidade e tornam-se tão reais quanto as demais coisas existentes:

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reeleaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. (VIGOTSKI, 2009, p. 30)

Porém, é incorreto supor que esse círculo descreva apenas a atividade que incide no campo da ação prática sobre a natureza. “Também na esfera da imaginação emocional, ou seja, da imaginação subjetiva é possível e fácil constatar esse círculo.” (VIGOTSKI, 2009, p. 30) Nesse caso, de acordo com o autor, a obra de arte representa o melhor exemplo dessa influência no nosso mundo interior, nas nossas ideias e sentimentos, da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo exterior.

Desde a escolástica, alimenta-se a ideia de que a imagem representa um valor moral e está ligada a um conteúdo que, por sua vez, mantém relação de identidade com a imagem sensorial. A imagem representa qualidades específicas, inerentes, que equivalem às qualidades do ser. Essa corrente pode ser chamada de corrente psicológica da estética e sustenta que a psicologia é o fundamento da estética. (VIGOTSKI, 2001a, p. 8)

A ideia da imagem como representação direta da realidade prevaleceu durante muito tempo e sustentou estudos puramente intelectuais da reação estética, dos *insights* como um efeito da compreensão sobre a arte. Era suposto que a imagem fosse igual ao conhecimento, de modo que atividade artística resumia-se a um determinado processo do pensamento que excluía todas as artes não figurativas:

Assim, um imenso campo da arte – toda a música, a arquitetura, a poesia – acaba inteiramente excluído da teoria que explica o trabalho do pensamento. Devem-se destacar essas artes, não só como um feito especial dentro das próprias artes, mas até mesmo situá-las numa modalidade específica de criação, tão estranha às artes por imagem quanto à criação científica e filosófica, e que mantém com estas a mesma relação. (VIGOTSKI, 2001a, p. 38)

Esses mesmos teóricos intelectualistas sustentarão posteriormente que a lírica é uma modalidade específica da criação que suscita o trabalho do sentimento. Pensamento e sentimento situam-se aí como modalidades distintas de trabalho psicológico:

Estas artes podem ser chamadas emocionais, à diferença de outras, que denominamos intelectuais ou 'por imagens'... Nestas últimas o processo espiritual [psicológico] é posto sob a fórmula da imagem à ideia e da ideia à emoção. Nas primeiras a fórmula dele [Ovsianiko-Kulikovski] é: da emoção, produzida pela forma externa, a outra emoção intensificada, que se desencadeia por ter-se a forma externa convertido em símbolo de ideia para o sujeito. Estas duas fórmulas são totalmente falsas. (VIGOTSKI, 2001a, p. 42)

A formação de uma imagem é tão real quanto os processos nervosos e físicos que a geram. Porém, está sujeita a outras leis: não são leis físicas, nem biológicas, nem sociais ou morais – são leis psicológicas. E essas leis, presentes no campo da cultura, do conhecimento, da produção e da criação, estão sujeitas a todas as outras.

L. S. Vigotski, juntamente com A. R. Luria (1996), restaura o sentido materialista-histórico da imagem e a importância da imitação como o fenômeno histórico-cultural que permitiu a formação do pensamento abstrato. Esses brilhantes cientistas descreveram como foi possível, por meio da imitação, a abstração da ação, que permitiu a passagem do pensamento primitivo *imagético* até sua forma mais evoluída de pensamento simbólico/conceitual.

A psicologia histórica investiga vestígios ou traços psicológicos do comportamento primitivo não disponível para observação direta. Luria e Vygotsky (1996) descrevem sumariamente os resultados dos experimentos realizados por muitos pesquisadores e historiadores que se empenharam por

estabelecer as causas das diferenças entre o ser humano primitivo e o ser humano moderno:

Digamos desde já que o processo de transformação do homem primitivo em homem cultural e o processo de sua evolução biológica não coincidem. Aquele não representa a continuação deste; ao invés disso, cada um dos processos está sujeito às suas leis específicas. (LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 106)

A natureza histórica do comportamento específico dos seres humanos pode ser demonstrada levando-se em conta alguns aspectos principais, como a memória, o pensamento e a fala, assim como as operações numéricas. O trabalho de Luria e Vygotsky (1996) sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores oferece-nos alguns argumentos importantes. A memória do ser humano primitivo foi considerada por muitos pesquisadores como “admirável” (LIVINGSTONE, citado por LÉVY-BRUHL, 1926, p. 112 *apud* LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 108).

No entanto, segundo Luria e Vygotsky (1996, p. 110),

essa capacidade de decifrar rastros não é produto do instinto, mas resultado de treinamento [educação]. Os pais ensinam seus filhos a distinguir rastros. Os adultos imitam os rastros de um animal e as crianças os reproduzem.

A forma mais frequente deste tipo de memória “admirável” do homem primitivo é a memória topográfica. Vestígio deste tipo de memória, na era cultural dos seres humanos, foi descoberto por Urbanchich, em 1907, em crianças, raramente em adultos e mais amplamente em crianças mental e culturalmente deficientes. Esta memória foi pesquisada e estudada pela escola de Jaensch (192/1930), que chegou à conclusão de que a admirável memória do homem primitivo guarda com esse tipo de memória algum parentesco, segundo Luria e Vygotsky (1996, p. 110):

(...) a essência dessa forma de memória é a capacidade de uma pessoa de reproduzir visualmente de maneira literal um objeto ou uma figura previamente concebidos imediatamente após vê-los, ou até mesmo depois de um longo intervalo de tempo. Gente desse tipo é chamada eidética e essa forma de memória de eidetismo. (LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 110)

Porém, essa forma extraordinária de memória primitiva vai sendo substituída pelo uso de signos externos, cujo exemplo mais primitivo de que se tem conhecimento é o uso de nós. A substituição da atividade mnemônica pela mnemotécnica, segundo os autores,

(...) constitui um ponto crucial ou uma mudança súbita que determinou todo o curso posterior do desenvolvimento cultural da memória humana. O desenvolvimento externo toma lugar do desenvolvimento interno. [...] A memória se aperfeiçoa à medida que se desenvolvem sistema de escrita e de signos e de modos de usá-los. (LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 117)

Em função da adoção de meios externos como recursos mnemônicos, há uma degradação e uma involução da memória primitiva. Luria e Vygotsky (1996) concordam com Baldwin, que defendeu a ideia de que

(...) toda evolução é, na mesma medida, uma involução, isto é, todo processo de desenvolvimento contém como seu componente mais importante os processos retrógrados da diminuição e da atrofia das velhas formas. (LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 118)

A substituição da memória eidética pelo uso dos signos artificiais não trouxe um incremento na memória dos seres humanos, mas permitiu o domínio e o controle dessa função. O ser humano aprende a fazer melhor uso de sua memória. Será que a emergência das tecnoimagens estaria colocando em xeque o faz-de-conta, ou imaginação infantil? Na realidade, o faz-de-conta que surge da infância tem como resultado uma formação nova para a criança que é a imaginação. No caso das tecnoimagens, a imaginação é gerada por um programa que foi desenhado por um programador. Essa imaginação enlatada, ou de “granja” não substitui a imaginação natural ou “orgânica”. São imaginações diferentes: no primeiro caso, a imaginação é a atividade principal e está a serviço do processo de objetivação do mundo, o pensamento está a serviço da imaginação, imaginando a criança descobre as regras. No segundo caso, principalmente na fase de transição, a brincadeira ocupa um lugar secundário na vida do adolescente e o que ele busca é o conhecimento da

realidade e a experiência social. A imaginação está a serviço das regras do jogo.

Toda atividade da imaginação é um processo complexo e possui uma história extensa. “O que denominamos de criação costuma ser apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto.” (VIGOTSKI, 2009, p. 35) Na brincadeira infantil, identificamos os primórdios desse processo criativo, assim como os rudimentos da imaginação motriz, mimética, que também é própria dos animais, nos quais, no entanto, não atinge as formas superiores de conduta.

Na brincadeira, o organismo é mobilizado para atividades cujos resultados práticos lhe são indiferentes. Seu resultado, para o brincante, se expressa mais, de acordo com Vigotski (2003, p. 107), “por uma satisfação afetiva convencional que se resolve de forma subjetiva dentro de quem joga.” Walter Benjamin (1996) expõe a importância do desfecho do jogo para os jogadores:

Ganhar ou perder uma guerra, segundo a lógica da linguagem, é algo que penetra tão fundo em nossa existência que nos torna, para sempre, mais ricos ou mais pobres em quadros, imagens, invenções. (BENJAMIN, 1996, p. 65)

O desfecho do jogo indica imaginariamente o desfecho de um combate, e, principalmente, como esse desfecho altera o seu modo de existência para nós.

A brincadeira foi classificada por Vigotski (2003, p. 123) como

o melhor mecanismo educativo do instinto [interesses] e é ao mesmo tempo a forma ótima de organização do comportamento emocional. A brincadeira da criança sempre é emocional, sempre desperta nela sentimentos intensos e vívidos, mas também a ensina a não seguir cegamente os sentimentos, mas a coordená-los com as regras do jogo e com o seu objetivo final.

A importância do jogar [brincar] para o desenvolvimento psíquico deve-se ao fato de que, nessa atividade livre, opera-se um paradoxo que permite a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos

volitivos. O controle dos impulsos imediatos se dá a partir da submissão às regras do jogo:

(...) submetendo-se às regras, [as crianças] recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata é o caminho para a satisfação máxima. (VIGOTSKI, 2008, p. 32)

A brincadeira de faz-de-conta, para nós, se situa nessa passagem entre os níveis de abstração da consciência, entre o agir imediato, a emoção e a emancipação das condições concretas em direção à liberdade. A brincadeira de faz-de-conta, nos seres humanos, contém uma ambiguidade fundamental, porque a ação é executada “como se fosse”. A brincadeira simula uma ação real que nunca pode chegar às vias de fato, sob risco de deixar de ser uma brincadeira.

## **2.2 A brincadeira protagonizada: imaginação que conduz às regras**

Piaget, de acordo com Vigotski (2008, p. 29) indicou que “(...) a primeira linha de desenvolvimento das regras externas conduz ao realismo moral, ou seja, leva a criança a confundir as regras morais com as físicas.” A percepção, o afeto e a ação estão unidos na criança pequena. É um desses raros momentos da vida em que nossa fala está em acordo com o nosso pensamento e pode contar com a nossa disposição física e afetiva. A percepção da criança pequena não está separada da atividade afetiva e motora.

Mais tarde, por volta dos três anos, surgem novos conjuntos de regras associadas às relações de colaboração com os adultos e com outras crianças, e essas regras são regras de autolimitação e autodeterminação. A partir dessa fase, as novas capacidades a serem adquiridas estão associadas ao uso da linguagem na condição humana.

Com o tempo, diz Elkonin (1998), a criança separa o objeto da pessoa, e o adulto surge, pela primeira vez, como um modelo de comportamento para a criança.

Na fase inicial da infância, a criança está totalmente absorvida no objeto e nos modos de com ele atuar, assim como em sua importância funcional. Chega a aprender certas ações, que ainda podem ser muito elementares, e é capaz de realizá-las por si só. Nesse momento, a criança afasta-se do adulto e dá-se conta de que atua como adulto. Antes, atuava também como adulto, mas não se apercebia disso. Via o objeto com os olhos do adulto, 'como através de um cristal'. [...] A sensação causada pelo objeto deve-se agora à pessoa que até esse momento se mantinha atrás do objeto. Graças a isso, o adulto e seus atos começam a ser um modelo para criança. (ELKONIN, 1998, p. 403)

Elkonin (1998) afirma que criança se torna totalmente dominada pelo desejo de atuar como o adulto. “Essa sensação é tão grande, que basta uma pequena alusão para que a criança se converta alegremente, claro que no aspecto puramente emotivo, em adulto.” (ELKONIN, 1998, p. 404) As sugestões dos adultos parecem indicar “a saída de uma forte sensação.” (ELKONIN, 1998, p. 404)

A transição da brincadeira de faz-de-conta com objetos para as brincadeiras protagonizadas não é consciente para a criança. Nesse tipo de brincadeira, as crianças reconstituem as relações sociais existentes entre as pessoas. A mudança entre os níveis, diz Elkonin (1998, p. 299), “(...) não são tanto fases etárias quanto graus de desenvolvimento do próprio jogo [brincadeira] protagonizado.”

Caberia então a pergunta: como transcorre a transição de um grau a outro? De acordo com Elkonin (1998, p. 302), “(...) a essência do jogo [brincadeira] encontra-se em refletir as relações sociais entre as pessoas”. Foi possível, para ele, por meio dos experimentos de Slavina, “(...) esclarecer que o essencial para o desenvolvimento da brincadeira é a atitude da criança face ao papel que representa” (ELKONIN, 1998, p. 302) e como este papel se relaciona com o ambiente social que a cerca.

Desde a idade pré-escolar em diante, a brincadeira ocorre primeiro com a definição dos papéis: “O aspecto constitutivo da brincadeira é que a criança

assuma um papel qualquer. Sem isso não se pode brincar. Assim que aparece o papel, aparece a brincadeira.” (ELKONIN, 1998, p. 284). Para este autor,

A própria ampliação do círculo de objetos com que a criança quer atuar por sua conta é secundária. Expressando-nos em linguagem figurada, baseia-se no ‘descobrimto’ de um mundo novo pela criança, o mundo dos adultos em suas atividades, suas funções e relações. Esse mundo esteve eclipsado para a criança pelas ações com os objetos que ela ia assimilando com a ajuda e sob os auspícios de um adulto, mas sem percebê-lo. (ELKONIN, 1998, p. 403)

A evolução do protagonismo na brincadeira e sua transformação atende à mudança nos interesses das crianças, de acordo com sua passagem por distintas faixas etárias, nas quais vão acontecer crises de interesse em função do amadurecimento e da ampliação do círculo de relações pessoais que pressionam as mudanças no seu papel social. Assim, a relação entre a ação representada na brincadeira e a ação real evolui no sentido do desenvolvimento da criança:

Para as mais novas, o sentido está nas ações da pessoa cujo papel interpretam; para as de idade mediana, nas relações dessa pessoa com os outros; e para as mais velhas, nas relações típicas da pessoa cujo papel representam. (SLAVINA, 1948, p. 28 *apud* ELKONIN, 1998, p. 285)

Os experimentos de Slavina, de acordo com Elkonin (1998), demonstram de forma inequívoca a importância da brincadeira de papéis no surgimento da consciência infantil:

(...) há fundamentos para supor que o desenvolvimento da consciência pessoal da criança (ou seja, o realce, para a consciência da criança, de suas relações com os outros e, por conseguinte, a sua postura pessoal e a sua propensão para ocupar uma outra postura) é resultado do jogo. (ELKONIN, 1998, p. 285)

De acordo com Elkonin (1998), Slavina observou e demonstrou que o importante para as crianças é o cumprimento dos requisitos do papel e a ele subordinam todas as suas ações lúdicas. Surgem, assim, as regras internas, e os aspectos lúdicos multiplicam-se e ampliam-se cada vez mais, envolvendo as



inter-relações histriônicas das crianças, os sentidos atribuídos aos brinquedos e a continuidade do desenvolvimento do argumento. (ELKONIN, 1998, p. 242)

Na brincadeira de faz-de-conta, o papel oculta determinadas regras de ação ou de conduta social. Entre as crianças mais velhas, diz Elkonin (1998), essas regras destacam-se com muita clareza e formulam-se antecipadamente antes do início da atuação. “Isso encontra expressão na completa ausência de discussões e crítica da interpretação de um papel pelas crianças pequenas e no estabelecimento dessas discussões a partir dos seis ou sete anos de idade.” (ELKONIN, 1998, p. 285)

De acordo com Elkonin (1998), os papéis seguem quatro níveis de desenvolvimento, que podem também ser considerados níveis de desenvolvimento da consciência infantil.

No primeiro deles, “o conteúdo central do jogo [brincadeira] é constituído de ações com determinados objetos dirigidas ao companheiro de jogo [brincadeira].” (ELKONIN, 1998, p. 296) Os papéis existem, mas são determinados pelo caráter das ações e não o contrário (o papel determina ação). As ações são monótonas e compostas por uma série de operações que se repetem. A lógica das ações pode ser alterada sem que as crianças protestem.

No segundo nível de desenvolvimento, diz Elkonin (1998), o conteúdo continua sendo a ação com o objeto, mas, “(...) coloca-se em primeiro plano a correspondência da ação lúdica com a ação real.” (ELKONIN, 1998, p. 296) Os papéis servem apenas para executar as ações relacionadas com o papel dado. A lógica da ação é determinada pela sucessão estabelecida pela vida real, e a alteração da continuidade da ação não é aceita, mas os motivos para essa rejeição não podem, ainda, ser verbalizados, e as crianças apenas se negam a mudar a lógica das ações baseadas na lógica da vida real.

No terceiro nível de desenvolvimento, o conteúdo fundamental da brincadeira é a execução do papel e das ações provenientes do papel, que são bem

delineadas e escolhidas antes de a brincadeira começar. Diz Elkonin (1998, p. 297) que “os papéis determinam e encaminham o comportamento da criança.”

Segundo esse autor,

Aparece a fala teatral especificamente dirigida ao companheiro de jogo [brincadeira] em congruência com o próprio papel interpretado pelo companheiro; mas ocasionalmente abre-se caminho para relações ordinárias não lúdicas. (ELKONIN, 1998, p. 298)

No quarto nível do desenvolvimento, o conteúdo fundamental da brincadeira é a execução de ações relacionadas com a atitude adotada em face ao papel das outras crianças, de modo que, de acordo com Elkonin (1998, p. 299)

Durante todo o jogo [brincadeira], a criança observa uma nítida linha de conduta. As funções histriônicas das crianças estão relacionadas. A fala tem um caráter teatral manifesto, que é determinado tanto pelo papel do interpelante como do interpelado.

A ação segue a lógica rigorosa da realidade, “estão claramente destacadas as regras que a criança observa, com invocações da vida real e das regras nela existentes.” (ELKONIN, 1998, p. 299) A infração da lógica das ações e regras é repelida, e a negativa é justificada pela racionalidade das regras.

Neste ponto, destaca-se da brincadeira sua importância para a educação social, para a educação dos sentimentos. Essa função será mais radicalizada na passagem para o jogo com regras. Neste tipo de jogo [brincadeira], revela-se com mais vigor o papel das regras e o exercício de uma vontade que depreende da atividade e se internaliza, tornando-se uma vontade para si, na adolescência, e reintegra-se como parte do conjunto de características que compõem a personalidade humana.

Na situação inicial da brincadeira, ao imitar o médico, a mãe, o maquinista, o cata-vento, o redemoinho, a regra está implícita. A criança age conforme um modelo de comportamento, mais como uma recordação que uma imaginação: “(...) ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginada.” (VIGOTSKI, 2008, p. 35)

Ao final da evolução da brincadeira de papéis, surge o jogo com regras. Nesse ponto da atividade, o objetivo passa a ocupar o primeiro plano, e a ação dos jogos é determinada pelas regras. O pensamento antecipa a ação. Quanto mais rígida é a regra, mais adaptação exige da criança, mais empolgante se torna o jogo. “Conseqüentemente, até o final do desenvolvimento, no jogo [com regras], aparece nitidamente o que estava no início em forma de embrião. Aparece o objetivo, ou seja, as regras.” (VIGOTSKI, 2008, p. 36)

Na brincadeira de faz-de-conta, o que está em primeiro plano é a imaginação. Porém, ao fazer-de-conta, a criança vai tomando consciência das regras e, assim, a brincadeira de faz-de-conta dá à criança, esse é o ponto fundamental, uma consciência das regras. A partir daí, ela pode viver num mundo em que existem regras. Ao mesmo tempo, ao se submeter às regras e renunciar a algo que ela quer, a criança atinge o máximo da força de vontade e também o prazer máximo.

### **2.3 O jogo com regras: motivação e vontade**

Não podemos perder de vista que a maior importância atribuída por Vigotski (2003) a essa atividade não considera o campo puramente cognitivo; ao contrário, as maiores aquisições dos brincantes no jogo são o autocontrole e autorregulação das ações. “O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui o objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade.” (VIGOTSKI, 2003, p. 122)

Neste ponto, é preciso dizer que as emoções, para Vigotski (2003), conservam, desde o início da filogênese, o caráter de organizador interno do nosso comportamento. O sentimento tem um caráter ativo, e

toda emoção é um chamado à ação ou à rejeição da ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; que coloca em tensão, excita, estimula ou freia nossas reações. (VIGOTSKI, 2003, p. 119)

Na brincadeira de faz-de-conta, a criança simula ação com os objetos. No jogo com regras, há uma relação entre os significados das ações, que vão se formando num campo cada vez mais complexo de relações. Do ponto de vista psicológico, o jogar prepara a criança para o estágio de escolarização. Mas não só. É na atividade do jogo e por meio dela que está dada a base da formação moral e da vontade que orientam todo o desenvolvimento subsequente da pessoa, condições necessárias para o trabalho:

Em outras palavras, o jogo [com regras] é um sistema racional adequado, planejado, coordenado socialmente, subordinado a certas regras. Com isso ele evidencia sua total analogia com o gasto laboral de energia no adulto, cujas características coincidem com os atributos do jogo, com a única exceção dos resultados, que no trabalho se exprimem em determinado resultado objetivo antecipadamente programado, enquanto que no jogo se expressam por uma satisfação afetiva convencional que se resolve de forma subjetiva dentro de quem joga, como prazer pelo jogo ganho. Portanto, apesar de toda diferença objetiva que existe entre o jogo e o trabalho, que até permitiria considerá-los opostos entre si, sua natureza psicológica coincide totalmente e indica que o jogo é a forma natural de trabalho da criança [grifo nosso], a forma de atividade que lhe é inerente, a preparação para a vida futura. (VIGOTSKI, 2003, p. 107)

Mas, por trás do objeto de toda atividade está sempre uma necessidade cujo objeto é seu motivo “real”. Em outras palavras, diz Leontiev (1983), o conceito de atividade está necessariamente relacionado com o conceito de motivo: “A atividade não pode existir sem um motivo; a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade privada de motivo, mas uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto.” (LEONTIEV, 1983, p. 83)

Kurt Lewin (1890-1947) é considerado um dos mais importantes estudiosos em psicologia social. Procurando superar a visão de “motivo” como força oculta que determina a finalidade da ação e atua independente do meio, ele considerou a conduta humana como resultado das ações recíprocas entre o indivíduo e seu ambiente imediato.

Na primeira infância, diz Lewin, de acordo com Vigotski (2008), os objetos ditam o que ela tem de fazer: a porta induz o desejo de abri-la ou fechá-la, a escada, a querer subi-la, o sininho a querer tocá-lo.

Lewin denominou “espaço vital” ao conjunto de fatores que influem sobre o sujeito em um período determinado de tempo. Sua teoria é um dos primeiros modelos matemáticos em psicologia.

Teoria de campo refere-se a um enfoque no qual o comportamento é visto como alguma coisa que ocorre em campo ou em um sistema organizado. Esse sistema pode ser conceituado como tendo várias partes, tais como ‘pessoa’ e ‘ambiente’, mas há uma relutância em identificar o comportamento exclusivamente com um dos componentes.  $C=f(P,A)$ . Comportamento é função de pessoa e ambiente. (GEIWITZ, 1973, p. 154)

Ele adota o modelo do mundo físico, segundo o qual o movimento dos corpos depende das condições externas. Para explicar a “locomoção” do indivíduo “no espaço vital”, Lewin empregou procedimentos que visavam à representação das forças de atração e repulsão inspiradas no modelo de representação das forças físicas. Essas forças surgiriam e se transformariam, segundo Lewin, somente dentro do “campo” (espaço vital), e dentro da dinâmica do todo é que seria possível explicar as mudanças nas motivações que os indivíduos apresentam.

O indivíduo atua num determinado meio; algumas das regiões desse meio atraem, outras repelem. Lewin denominou ‘valência’ (positiva ou negativa) a essa qualidade dos objetos. A região ‘valente’ é o centro do campo de força. Se a valência é positiva, todas as forças tendem até a região dada, se é negativa, se afastam dela. O meio tem cargas ‘positivas’ e ‘negativas’ que dirigem as ‘locomoções’ do indivíduo. Quanto ao próprio indivíduo mesmo, na concepção de Lewin, ele aparece sob o aspecto de ‘sistemas de tensão’. (IAROSCHEVSKI, 1983, p. 217)

O modelo de K. Lewin é extremamente simples. O comportamento começa no espaço vital, quando uma necessidade é estimulada. As necessidades podem ser fisiológicas, ou algum desejo, esperança ou intenção do indivíduo. Devido à ativação dessas necessidades em um determinado tempo, certas regiões do ambiente psicológico adquirem um valor:

*Valência* é o termo dado por Lewin para tal valor, que pode variar de muito positivo a muito negativo. Também devido às necessidades, certas forças atuam sobre a pessoa movendo-a para regiões de

valência negativa. Estas são chamadas de *vetores*. Os termos simples, *pessoa*, *ambiente psicológico* com *necessidades*, *vetor* e *valência* contêm a essência da teoria de Lewin. (GEIWITZ, 1973, p. 155)

Questiona-se dessa teoria o fato de que Lewin utiliza um conceito transposto da física para explicar as necessidades. As necessidades são o motor do comportamento. O desenvolvimento de uma visão energética e sistêmica do organismo está na origem de muitas psicologias “metafísicas”. Exemplo disso é a constatação da importância da visão energética do organismo, que acompanhou até os últimos trabalhos de Sigmund Freud<sup>14</sup>. De acordo com Iaroschevski (1983), o núcleo real oculto na concepção psicanalítica também é a dinâmica do motivo, embora o jovem Freud passasse “muitas horas diante do microscópio estudando a estrutura de tecidos e órgãos e não a troca de seus potenciais energéticos.” (IAROSCHEVSKI, 1983, p. 180).

Baseado nessa premissa, Freud concebeu o conceito de libido como “força motriz da conduta”. Essa força pulsional (*trieb*) é o potencial energético que ativa e movimenta o indivíduo, animando suas ações. Freud estava empenhado em “estabelecer uma correspondência entre o mundo psíquico (ideias, afetos) e a fisiologia pulsional (os processos neuroanatômicos e energético-econômicos).” (HANNIS, 1999, p. 37)

Estudando o tratamento dos fenômenos histéricos através da hipnose, técnica desenvolvida por Charcot em Paris, Freud cria uma teoria da *catarsis*, a partir da teoria do funcionamento psíquico baseado no estudo da dinâmica desprazer (acúmulo de *Reiz*) / prazer (descarga decorrente do aumento da pressão interna). Esse modelo freudiano de funcionamento pulsional, para nós, aproxima-se do modelo da autorregulação da máquina a vapor de Sechenov:

---

<sup>13</sup> Em *Análise terminável e interminável*, Freud diz: “Sinto-me como se devesse estar envergonhado de tão poderosa exposição, ao ver que tudo o que disse, há muito tempo é conhecido e auto-evidente. É fato que sempre nos comportamos como se soubéssemos tudo isso, mas em sua maioria, nossos conceitos teóricos negligenciaram dar à linha econômica de abordagem a mesma importância que concederam às linhas dinâmica e topográfica. Minha desculpa, portanto, é de que estou chamando a atenção para essa negligência.”(FREUD, 1976, v. XXIII, p. 258-259)

“O acúmulo de *Reiz* produz o *Drang* (pressão), cuja tendência é causar incômodo e desprazer.” (HANNNS, 1999, p. 57)

Todo desprazer coincide com a elevação da *Reiz*, e todo prazer, com o rebaixamento da tensão. Freud afirma que

(...) o princípio do Nirvana (e o princípio do prazer, que lhe é supostamente idêntico) estaria inteiramente a serviço dos instintos (*Triebe*) de morte, cujo objetivo é conduzir da inquietação da vida para a estabilidade do estado inorgânico. (HANNNS, 1999, p. 45)

Como médico e cientista, Freud parecia ter consciência de que era bastante complicado, e ainda é, de fato, comprovar a doutrina das pulsões. Ele afirmava que “A doutrina das pulsões é a parte mais importante, mas também a mais incompleta, da teoria psicanalítica.” (FREUD, 1905 [ESB] *apud* HANNNS, 1999, p. 39). Naquela época, e ainda hoje, persiste-se na busca de explicações científicas orgânico-funcionais para os fenômenos psíquicos.

Até aquele momento, o caminho da psicanálise seguiu sendo “uma mitologia” (IAROSCHEVSKI, 1983, p. 189), como advertira o próprio Dr. Freud: “A teoria dos instintos é, por assim dizer, nossa mitologia. Os instintos (*triebe*) são seres míticos, magníficos em sua definição.” (FREUD *apud* HANNNS, 1999, p. 44). Freud manteve o modelo energético-anatômico e sempre acreditou haver uma base química pulsional “a ser desvendada no futuro.” (HANNNS, 1999, p. 38)

Em uma crítica à teoria freudiana sobre a dependência da conduta às forças motivacionais e repressivas internas que, por fim, fizeram com que os “motivos” psicanalíticos fossem reduzidos às inclinações existentes desde o início, fixadas na infância, Lewin contrapõe-se, formulando a tese de que

só é possível explicar a conduta a partir das relações que se formam entre o indivíduo e seu ambiente imediato e concreto em um micro-intervalo de tempo dado. A experiência passada unicamente pode influir no sujeito se conserva sua atualidade ‘aqui e agora’. (IAROSCHEVSKI, 1983, p. 216)

Pode-se dizer que a teoria de campo de Lewin, enquanto modelo energético, físico, avançou em comparação à psicanálise porque permitiu ampliar o entendimento do papel da relação histórica do indivíduo com a sociedade. O modelo freudiano da circulação/dinâmica “pulsional” (energética) desemboca num modelo em que o eu vai surgir desse caldo libidinal original; porém, essa ideia não se sustenta, do ponto de uma psicologia objetiva.

Vigotski (2001) analisa que *necessidade e adaptação* formam uma unidade, de modo que não se pode opor uma a outra. Do ponto de vista da teoria do desenvolvimento histórico-cultural, “o próprio conceito de necessidade, quando se revela o seu conteúdo, incorpora a concepção segundo a qual uma necessidade é satisfeita através de certa adaptação à realidade.” (VIGOTSKI, 2001a, p. 68)

Isso significa que a ação humana é regida pelas necessidades, mas essas necessidades não mais se reduzem às necessidades inatas ou instintivas. Ao lado das necessidades autênticas, surgem necessidades culturais. Desse modo, o conjunto de objetos motivadores relacionados às necessidades autênticas está mais ou menos determinado biologicamente, mas o das necessidades temporais, ou quase-necessidades, são muito indefinidos, elásticos e variáveis.

Vigotski (1996, p. 20) diz que o caráter motivador das coisas pode ser positivo ou negativo, pode impulsionar-nos à ação forte ou debilmente, mas o sentido da lei fundamental segue sendo sempre o mesmo: sobre as bases das novas necessidades, os objetos se dividem em neutros ou motivadores, e esses últimos influem em nosso comportamento.

Na obra de Sigmund Freud, de acordo com Hanns (1999), a mesma ambiguidade pode ser encontrada. Há situações nas quais os termos *Wunsch* (desejo), *Vorstellung* (representação), *Gedanke* (pensamento), *Lust* (prazer/vontade) são todos representações daquilo que se quer:



Aquilo que se quer pode encontrar-se em estado de urgência, tal como um querer que pouco se distingue da necessidade (*Bedürfnis*), ou pode encontrar-se em um estado volitivo, aparecer como algo almejado, um objetivo mais ideal e longínquo. (HANNS, 1999, p. 109)

Porém, diz Vigotski (1996), não devemos nos perder em falsos dilemas. O interesse não é nem objetivo, determinado pelas coisas, e nem subjetivo, determinado pelas necessidades. Sua base real é a dupla natureza na qual estão sintetizados, de forma complexa, ambos os momentos: o subjetivo e o objetivo.

De modo que o interesse é “(...) uma espécie de motor natural do comportamento infantil. [...] Por isso, é fundamental que todo sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis.” (VIGOTSKI, 1996, p. 21) Para nos ocuparmos das possibilidades pedagógicas da teoria dos interesses, é preciso destacar que “(...) a regra pedagógica básica da educação dos instintos não exige sua mera anulação, mas seu uso e transferência para tipos mais elevados de atividade.” (VIGOTSKI, 2003, p. 100)

A motivação possui forte componente afetivo, de modo que a saciedade dos instintos, dos mais elementares até os mais complexos, depende fundamentalmente do nível de aspirações do indivíduo:

O nível de aspirações não depende dos ‘sistemas de tensões’ nem da ‘valência dos objetos’, mas das orientações e dos valores do indivíduo, orientações e valores a respeito dos quais esses mesmos ‘sistemas’ e valências são derivados. (IAROSCHEVSKI, 1983, p. 220)

Esses dois tipos de motivos são coexistentes, mas pertencem a planos distintos. Leontiev (1983) os chama de motivos-estímulos, à diferença dos motivos dotadores de sentido. Esses estímulos organizam-se hierarquicamente, mas, para Leontiev (1983, p. 167), “nem o grau de proximidade das necessidades biológicas, nem a força impulsiva e afetiva que podem ter certos motivos, podem determinar as relações hierárquicas que se estabelecem entre eles.”

O mesmo motivo, dentro de uma atividade, pode assumir a função de conferir sentido; e dentro de outra, a função de uma estimulação complementar. “Mas os motivos dotadores de sentido ocupam sempre um lugar hierarquicamente superior, inclusive quando não possuem força afetiva direta.” (LEONTIEV, 1983, p. 167)

Em outras palavras, a definição hierárquica de motivos é irrelevante para explicar a conduta humana e estéril, na medida em que ele não pode ser definido independente da situação efetiva. A atividade dos seres humanos é necessariamente polimotivada, ou seja, “pode responder simultaneamente a dois ou vários motivos” (LEONTIEV, 1983, p. 83). “De fato”, diz Leontiev (1983, p. 165-166), “as ações humanas sempre realizam objetivamente certo conjunto de relações: com relação ao mundo objetal, às pessoas circundantes, à sociedade e a si mesmo.”

Vigotski considerava que um dos defeitos fundamentais e radicais da psicologia tradicional era a separação do aspecto afetivo e cognitivo da consciência. Pensamento, ação e sentimento, constituem uma unidade, de modo que, na origem de todo pensamento e ação humana encontram-se nossos interesses e motivos, desejos e necessidades, afetos e emoções: “Atrás do pensamento se encontra uma tendência afetiva e volitiva, a única que pode dar resposta ao último ‘porquê’ na análise do pensamento.” (VIGOTSKI *apud* SHUARE, 1990, p. 80)

O motivo principal de toda ação e pensamento humano está ligado ao sentimento. Não somos apenas motivados pelo objeto, como afirma Leontiev, ou pelo campo de forças políticas e sociais, conscientes ou inconscientes, como afirmam Lewin e Freud. Não nos parece correto adotar o modelo físico de energia, porque nem todo fenômeno psíquico é causado, ou seja, não somos apenas reação. Compreender o que está na base da ação humana só é possível quando superamos os aspectos físicos do comportamento em direção aos aspectos relacionais.

Em nossa opinião, todos nós, seres humanos, independentemente do juízo que fazemos das nossas ações, temos um *quantum* de alegria e sofrimento que mantém uma relação direta com os aspectos biotípicos naturais, as reações de medo, raiva, amor. O que muda são os motivos para os quais dirigimos nossos sentimentos –estes sim, sofrerão alteração no modo de expressão dessas reações inatas, no contato social.

O sentimento permite que nos identifiquemos com outras pessoas e com outros povos. O que muda são os motivos pelos quais lutamos, sofremos ou gozamos. Um mesmo motivo pode causar grande sofrimento para uma pessoa e quase nenhum sofrimento a outra, por isso tendemos a pensar que sentimos de forma diferente das outras pessoas, mas isto não é verdadeiro. As pessoas simplesmente reagem de formas diferentes. Para nós, não existe dor maior ou menor, existem motivos mais nobres e motivos mais egoístas.

Vigotski, à sua época, atribuía ao jogo com regras um papel fundamental de preparação para o trabalho, mas, na sua época, os meninos começavam a trabalhar muito cedo, com 12, 13 anos, e a cultura se organizava em torno do trabalho industrial. Por isso, a brincadeira de faz-de-conta se desenrolava de um determinado modo, virando jogo com regras, e esta atividade estava associada à preparação para o trabalho. Era assim, não é mais. Além das mudanças significativas que ocorreram desde a morte de Vigotski no mundo do capitalismo, vamos considerar, nesta tese, a situação do jovem hoje, em nossa sociedade latino-americana.

Queremos saber se essa relação ainda se mantém. Hoje, muitas dessas condições sob as quais Vigotski elaborou a relação jogo e trabalho não existem mais, ou adquiriram novas configurações.

Também queremos saber se a emergência das imagens técnicas, associadas à telemática, aproximou os elementos da relação entre o videogame e o trabalho. Qual o impacto dessa nova forma de percepção do mundo, inaugurada pela rede *on line*, e por que ela atrai tanto os jovens? A convergência de programas de software e canais de interação e processamento de dados mais eficientes,

numa indústria ainda em crescimento, no Brasil e no mundo, produz um novo tipo de imaginação e de trabalho?

## 2.4 O videogame: entre um e outro

A sociedade telemática coloca em primeiro plano a imaginação e a brincadeira porque, nela, “o artista deixa de ser visto enquanto criador e passa a ser visto enquanto jogador que brinca com pedaços de informação.” (FLUSSER, 2008, p. 92) O método dessa brincadeira é o diálogo. O artista participa do diálogo com os outros a fim de produzir algo imprevisto, de reproduzir o acaso. Flusser (2008) diz que devemos imaginar esse jogo produtivo de informações dentro de uma rede dialógica, tornada possível graças à telemática e aos seus *gadgets* ou brinquedinhos eletrônicos, como celulares, I-pads, I-phones etc.

O jogo dessa sociedade será o da troca de informações, e seu propósito, a produção de informações novas (de imagens jamais vistas). Será ‘jogo aberto’, isto é, jogo que modifica suas próprias regras em todo lance. Os seus participantes, os jogadores com informações, serão livres precisamente por se submeterem às regras que visam modificar com cada lance. (FLUSSER, 2008, p. 98)

Flusser (2009) diz que a era das imagens técnicas nos coloca diante da questão sobre as possibilidades de viver livremente num mundo programado por aparelhos. O “eu”, segundo Flusser (2009), é um nó de informações afluentes e efluentes, armazenadas sobre uma estrutura cerebral que se conecta com outros cérebros, outros “eus”. A base da liberdade é o acaso que este cérebro encontre aquela informação, mas esta tendência é deliberada: visa à novidade, à aventura, ao impossível. “A liberdade do eu, na rede telemática, reside na capacidade de sintetizar as informações para que estas resultem em informações novas, essa é a sensação atual do nosso estar-no-mundo.” (FLUSSER, 2008, p. 94)

Nos videogames, a ação do jogador não reproduz mais a ação real, o jogador apenas aperta botões, que é o protótipo do gesto técnico, o gesto de fotografar. Para que algo seja fotografável, diz Flusser (2009), deve ser transcodificado em uma cena. O fotógrafo não pode fotografar processos. O aparelho

programa o fotógrafo para transcodificar tudo em cena. O gesto técnico reproduz o ancestral gesto de caçar e carrega ainda hoje seu sentido mítico, maravilhoso. Neste sentido, o fotógrafo é também um caçador que escolhe a sua caça em função do aparelho. A manipulação do aparelho é o gesto técnico, isto é, “gesto que articula conceitos”. “Fotografias são imagens dos conceitos, são conceitos transcodificados em cenas.” (FLUSSER, 2009, p. 32)

A produção de imagens técnicas é uma produção do mundo por meio do pensamento por conceitos tornados imagens. Diante desse estado de coisas, Flusser (2008) propõe uma reformulação do conceito de criatividade. Para ele, o artista comporta-se mais como um jogador, um estrategista que recolhe retalhos de informações e os reagrupa. Além disso, a telemática nos coloca novas questões. Criar é superar o programa, é buscar uma nova síntese e enfrentar o absurdo,

(...) quem observa os novos *gadgets*, sintetiza imagens, as armazena em memórias, as transmite dialogicamente, em suma: se diverte. Como gente se diverte com TV, com fotos, com filmes – e se diverte porque foi programada para se divertir. Que aconteceria, se, por milagre, tal gente se decidisse, de repente, a não mais querer se divertir? Isto não transformaria, de repente, a coisa toda? (FLUSSER, 2009, p. 88)

Tal decisão inverteria o programa, e os *gadgets* serviriam para meios de diálogo verdadeiro e significativo. Por enquanto, os espaços *media* para diálogos autênticos não são muitos. Continuamos trabalhando em função do programa do aparelho. Eis uma diferença fundamental entre as imagens eidéticas e as imagens técnicas: a primeira acontece espontaneamente, embora não surja do nada; a segunda contém uma intencionalidade que é a intencionalidade dos programadores dos aparelhos que produzem as imagens técnicas. Flusser (2009) mostra como somos programados pelos aparelhos e nos adverte que é dever de toda crítica aos aparelhos mostrar sua “cretinice infra-humana” para transcender seu “totalitarismo robotizante”. (FLUSSER, 2009, p. 69)

Ele diz que o mito do gênio criador está também em cheque. A massa das informações disponíveis pela telemática atingiu dimensões astronômicas e não cabe mais em memórias individuais. O diálogo interno e solitário tornou-se inoperante. Exigem-se grupos de memórias individuais assistidos por memórias artificiais. E se essa figura mítica do fundador, do autor for eliminada, a criatividade é eliminada também?

Aqui radica a mudança fundamental no conceito de criatividade, na era telemática. Na situação pré-telemática, a maioria das informações é produzida por diálogos internos, por autores que, como diz Flusser (2008, p. 106), “movem as pedras brancas e pretas alternadamente”. Porém, a telemática continua, abre o jogo para um grande número de jogadores. “É forçoso constatar que a capacidade criadora imagística e imaginadora se iniciará, a rigor, somente depois da revolução ora em curso.” (FLUSSER, 2008, p. 106)

O artista jogador visa a tirar o máximo das informações novas: “por esta razão”, diz Flusser (2008), “Duchamps deixou de fazer ‘arte’ no significado banal para dedicar-se ao xadrez como campo de criatividade.” (FLUSSER, 2008, p. 105). Com essa atitude nova, os adversários tornam-se parceiros, a polêmica vira diálogo, todos buscam tirar o máximo da informação nova.

Flusser (2008; 2009) lança um novo olhar para as tecnologias e seu impacto na criação de um novo modo de imaginação. Estamos nos referindo a formas qualitativamente diferentes de pensamentos; não estamos falando de bons ou maus pensamentos, mas dizendo apenas que existem mudanças qualitativas sutis na realidade psíquica que guardam diferenças de índole interna, estrutural e íntima.

Algumas dessas sutilezas não visam à exteriorização e fazem parte de um acervo interior. Essas mudanças qualitativas estão associadas ao desenvolvimento da vontade. A vontade é uma das características da personalidade humana, mas não é a única. Como todas as outras funções psíquicas superiores, seu desenvolvimento é decorrente da evolução das relações da vida associada.

Das brincadeiras infantis, a mais importante para o desenvolvimento da imaginação é a brincadeira de faz-de-conta. O conteúdo, a forma e a imagem interpõem-se entre a mão e o manejo de instrumentos. “Nossa experiência de contato com os objetos do mundo físico nos leva à percepção tridimensional do mundo.” (FARR, 2001, p. 105) Esta primeira percepção continuará sempre imprescindível aos seres humanos, mesmo que, no processo civilizatório, até o momento, estejamos nos distanciando cada vez mais da concretude orgânica do mundo.

Vigotski (2008, p. 28) considera que “qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária.”

A imaginação não é uma negação da realidade, mas reflete uma insatisfação. A imaginação é o caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato, para a liberdade do pensamento. As regras associadas a essa imaginação tornam possível ao brincante, num primeiro momento, a separação entre o jogo e os afazeres cotidianos, que se tornam o fato principal na idade escolar.

A imaginação, diz Vigotski (2003), possui fundamentalmente duas funções importantes no processo educativo. A primeira delas pode ser denominada *sucessiva*, e, significa que

(...) nenhuma construção da fantasia deve ser provocada antes que o professor tenha garantido a presença, na experiência pessoal do aluno, de todos os elementos com os quais deve ser construída a compreensão adequada do novo tema. (VIGOTSKI, 2003, p. 154)

A segunda função é denominada *emocional* e significa que

(...) toda emoção também é interna e, portanto, a fantasia é o aparelho que realiza diretamente o trabalho de nossas emoções. [...] No jogo, na mentira ou nas histórias, a criança encontra uma fonte inesgotável de vivências, e, dessa forma, a fantasia abre novas portas para que nossas necessidades e aspirações adquiram vida. (VIGOTSKI, 2003, p. 155)

De acordo com Vigotski (2003, p. 155),

No jogo, essa função emocional da fantasia se transforma inadvertidamente em uma nova função, ou seja, na organização das formas do ambiente que permitem que a criança desenvolva e exercite suas inclinações. Podemos dizer que o mecanismo psicológico do jogo [brincadeira] se reduz totalmente ao trabalho da imaginação.

Isso significa dizer que jogo [brincadeira] e trabalho imaginativo são iguais. A brincadeira é “fantasia em ação”, e a fantasia é “um jogo [uma brincadeira] inibido [-a] e reprimido[-a], não exteriorizado[-a].” (VIGOTKI, 2003, p. 155)

Vigotski (2003) diz que é por esse motivo que, na infância, a imaginação adquire uma terceira função, que pode ser chamada de *educativa*. Essas três funções têm por propriedade psicológica a função de

organizar o comportamento cotidiano da criança, de tal forma que ela possa se exercitar e desenvolver para o futuro. Portanto, no fundamental, as três proposições da fantasia concordam totalmente, com a sua propriedade psicológica, isto é, que se trata o comportamento dirigido a formas que ainda não existiram em nossa experiência. (VIGOTSKI, 2003, p. 155)

Para Flusser (2008), o universo das imagens técnicas nos situa na “zerodimensionalidade”, num grau de abstração nunca antes alcançado. Porém, essa nova criatividade consciente que emerge “da produção dialógica de informação eternamente reproduzível” faz do *homo ludens* o artista criativo:

(...) será no jogo, no diálogo lúdico com os outros, que o futuro jogador se concretizará sob forma de aventura. O jogo futuro fará a concretização da abstração ‘eu’ sob a forma do ‘nós/outros’. (FLUSSER, 2008, p. 107)

Os videogames e as redes sociais fazem parte dessa nova superfície, criada pelas imagens técnicas, que sustenta um tipo de criatividade dialogal, e esta é sua concretude. Ciência, arte e brincadeira se fundem na era contemporânea em prol de uma nova consciência global. Mas, de acordo com Flusser (2009; 2008) ao nos precipitarmos sobre esses abismos do nada de dentro e de fora,



estamos tecendo redes informativas; tais tecidos encobrem o abismo, e a futura sociedade produtora de imagens será uma sociedade artificial, deliberada. Não haverá nada nela de orgânico, de natural, de espontâneo, nada que deva sua origem à sorte ou ao acaso. Será uma sociedade mais interessada em estratégias que em teorias.

No que diz respeito à ação, motivação e imagem, o gesto técnico marca algumas diferenças características dos videogames. O gesto se distancia muito da ação do jogo, reduzindo todas as ações ao ato de apertar e manusear alavancas e botões.

Outra importante diferença entre o faz-de-conta infantil e o faz-de-conta das imagens diz respeito ao fato de que a brincadeira de faz-de-conta infantil encontra-se num estágio pré-textual, enquanto a brincadeira com aparelhos encontra-se no estágio pós-textual. As imagens assim produzidas não são imagens espontâneas, são imagens intencionais. O gesto que produz as imagens técnicas é oposto ao que produz as imagens tradicionais:

A imagem tradicional é produzida por gesto que abstrai a profundidade da circunstância, isto é, por gesto que vai do concreto rumo ao abstrato. A tecno-imagem é produzida por gesto que reagrupa pontos para formarem superfícies, isto é, por gesto que vai do abstrato rumo ao concreto. (FLUSSER, 2008, p. 19)

A brincadeira consiste em subverter o programa. Você brinca reinventando os termos. Aprender brincando não faz parte apenas de um projeto que, *a priori*, defina uma meta, como no jogo, mas, na brincadeira, os objetivos podem ser concebidos *ex-post*. A atividade de jogar, hoje, com a explosão dos videogames, ampliou-se de tal forma que deixou de ser, há muito, uma atividade infantil. O atual estágio da técnica permite que a brincadeira de faz-de-conta se prolongue na cultura dos dispositivos técnicos tornados brinquedos, como propõe Vilém Flusser, e coloca interessantes questões sobre os jogos interativos como atividade iniciática ao mundo das redes sociais.

A imaginação é a faculdade mais nobre do ser humano, para o bem ou para o mal, e os videogames estão mais próximos da imaginação do que das condições

impostas pelo trabalho industrial. O jogo com regras serviu, na época de Vigotski, ao modelo de produção vigente, uma era de prescrições e sistematização do trabalho industrial. A diferença dos videogames para o jogo com regras parece ser o fato de que, no jogo, há a observância de um conjunto de regras, que deixam de estar em relevo, no caso da brincadeira com aparelhos. O brincar carrega a possibilidade da reinvenção dessas regras. Quando eu brinco, eu posso inventar. Pois, se tudo o que você consegue dizer está dentro das regras, não é possível fazer metáforas, fazer poesia. E muito mais importante que falar certo é fazer versos.

A brincadeira gesta a possibilidade da subversão, de invenção, da elaboração de metáforas, do fazer poesia. Há coisas que não vêm ao mundo como jogo – por exemplo, o trabalho –, mas tornam-se um jogo. Tudo isso tem a ver com a afirmação da liberdade. Se afirmar a liberdade é um compromisso maior que você tem, a brincadeira pode ser boa.

Na sociedade contemporânea, a imaginação retorna, essa capacidade retorna ao primeiro plano, embora nunca antes ela tenha existido em tal forma. A sociedade contemporânea está mudando para uma nova era na produção das imagens e na imaginação, e está havendo uma retomada desse “faz-de-conta”. Essa mudança fundamental está atingindo a própria funcionalidade do jogo atribuída por Vigotski até então. O jogo pode estar perdendo a função que tinha antes e estar adquirindo outra função.

Desta forma, a imaginação e a brincadeira de faz-de-conta são atividades que carregam, em alguma medida, uma ideia e expressão da liberdade. O brincar de faz-de-conta carrega uma possibilidade poética. Todo brinquedo autêntico tem isso embutido, e ele é capaz de se abduzir dessa captura institucional que exige a observância de certas regras.

Na perspectiva da brincadeira com os aparelhos, essa atividade não desemboca no jogo com regras, pelo contrário; nas condições atuais, o videogame amplia a possibilidade de representação da imaginação porque é um

objeto que permite a manipulação e reprodução de imagens, e ao fazer isso ele amplia as possibilidades de expressões da vontade.

O novo significado da liberdade, diz Flusser (2008), é a possibilidade que temos de lançar informações novas contra a estúpida entropia lá fora. Refletir sobre a liberdade, em nossa Era, é se lançar sobre o abismo que se esconde em cada um de nós que foi precipitado à abstração rumo ao nada.

De um lado, você tem a imaginação, de outro, as regras. Da brincadeira de faz-de-conta surge, no polo extremo, o jogo com regras. A brincadeira de faz-de-conta domestica a imaginação e trai a criança, ao criar a necessidade de regras. Agora, ela tem necessidade de regras. Só que a imaginação é o reino da liberdade e, então, assim como o jogo impõe uma pressão das regras sobre a imaginação, o jogo com regras também gera uma pressão para que a necessidade de liberdade possa se manifestar. O jogo com regras e o trabalho criam a necessidade da liberdade, da imaginação.

A era das imagens técnicas permite que esta imaginação que estava contida possa ter uma nova vazão numa outra modalidade de atividade, o que significa que é o retorno da imaginação. Só que não é a mesma imaginação. As imagens técnicas são aquelas imagens permitidas pelos aparelhos, e os aparelhos são programados. Se os seres humanos funcionarem totalmente subjugados pelo programa, essa tensão não vai ser resolvida. Para resolver essa tensão, é preciso brincar com os aparelhos, e o que é brincar com o aparelho? Brincar com o aparelho é ir em direção contrária à do programa.

Isto é tão ou mais verdadeiro na fase de transição, ou fase da adolescência, à qual nos dedicaremos no próximo capítulo. Na nossa era, mostrou Flusser (2008, 2009), o pensamento verbal está sendo substituído pelo pensamento por imagens técnicas, o que sugere que haja outra forma de criatividade e consciência nascentes.

Sabendo que o jogo com regras se diferencia da brincadeira de faz-de-conta porque nele as regras sobressaem à imaginação, enquanto na brincadeira de faz-de-conta ocorre o oposto, podemos dizer, levando em conta apenas esse

aspecto, que os videogames se aproximam mais da brincadeira de faz-de-conta que do jogo com regras.

Porém, os videogames vão além da brincadeira de faz-de-conta infantil, porque, do ponto de vista da imaginação, de que se valem, suas imagens não surgem espontaneamente do cérebro, da experiência ou do desejo do jogador, como ocorre na imaginação natural, mas são imagens projetadas por um programa que, por sua vez, foi projetado por alguém para uma finalidade, normalmente, comercial.

Em suma, podemos dizer que o videogame é um artefato cultural tecnológico que conseguiu promover uma unidade psicológica entre as regras (baseadas em conceitos) e a imaginação (baseada na manipulação de imagens) e, por isso, propomos caracterizar esse tipo de atividade como um jogo de faz-de-conta: “jogo”, porque se baseia em regras prévias, e “faz-de-conta”, porque o produto do jogo é próprio à imaginação.

Mas não são ainda essas categorias que marcam a especificidade dessa atividade. No próximo capítulo, vamos nos aprofundar um pouco mais naquilo que a psicologia soviética define como vontade.

### **3 A VONTADE ENTRE BRINCAR E TRABALHAR**

Dissemos que o jogo de faz-de-conta é uma atividade adequada ao desenvolvimento de certas habilidades nas crianças pequenas e na idade escolar. Na atualidade, essas novas habilidades estão associadas às novas tecnologias de manipulação de imagens e objetos virtuais, os brinquedos tecnológicos. Na adolescência se impõe uma mudança de condição social da criança na sociedade. Muda a forma como mundo é percebido a partir da mudança que se opera no próprio corpo, com o amadurecimento das funções psíquicas e o aparecimento de novos interesses, ou seja, nessa fase, ocorre uma transformação do papel do jovem no contexto das relações sociais mais amplas.

Na adolescência, consolidam-se alguns valores morais práticos, regras, hábitos e costumes que foram aprendidos. O aspecto mais importante da fase inicial da adolescência que estamos observando nesta tese é a necessidade que os jovens têm de afirmação de uma vontade: parece que começa a emergir uma personalidade, um estilo, um jeito próprio. Essa afirmação nem sempre é verbal, mas muito visual. Começa a se delinear no grupo de jovens modos diferenciados de vestir, de pentear os cabelos, de usar adereços, tudo parece ter sido minuciosamente escolhido: como eles se apresentam, as roupas que vestem, as músicas que ouvem.

Esse processo é acompanhado de uma mudança na orientação da aplicação das normas aprendidas na relação com a sociedade e na manipulação de objetos. Essas normas ou regras, antes dirigidas para fora, passam a ser aplicadas a eles mesmos. Surge uma consciência da adesão voluntária às regras numa personalidade que começa a ganhar contornos próprios. O jovem se torna apto à reprodução e ao trabalho.

O que sabemos sobre a condição do jovem na Ibero-América foi relatado pelo relatório CEPAL/OIJ (2008), segundo o qual os discursos institucionais sobre os jovens ora exaltam e ora estigmatizam essa fase da vida. De acordo com o

relatório CEPAL/OIJ (2008), a situação dos jovens na sociedade, em relação aos canais de inclusão e coesão social, como por exemplo a relação entre a escola e o trabalho, é contraditória, porque, em comparação com os adultos, os jovens são mais educados e têm maior sintonia com as novas tecnologias de informação, mas, mesmo se adaptando melhor às mudanças na organização do trabalho e do ócio e capitalizando com mais facilidade as possibilidades abertas pelas redes virtuais, sua mão de obra é mais precarizada.

O discurso sobre os jovens também é contraditório: ao mesmo tempo em que diversas organizações e instituições exaltam-lhes as potencialidades, atribuindo-lhes "(...) uma ampla gama de traços positivos destacando-se a ideia de que os jovens são a reserva de adaptabilidade e de vitalidade para os novos modelos de produção e consumo" (CEPAL/OIJ, 2008, p. 10), o imaginário geral dos adultos vincula a juventude

(...) à ruptura e anomia na sociedade: debilidade da ordem normativa, falta de disciplina no estudo ou trabalho, imprevisibilidade nas reações e trajetórias ou proliferação das condutas de risco. Assim os discursos e instituições exaltam e ao mesmo tempo estigmatizam os jovens. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 10)

A análise das informações sobre a condição do jovem urbano, na sociedade, pode ser resumida assim:

(...) mais educação e menos emprego; mais informação e menos poder; mais consumo simbólico e menos consumo material; mais expectativa de autonomia e mais dificuldades em formar lares próprios e transitar fluidamente pelo ciclo da vida. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 11)

De fato, como mostra o relatório da CEPAL/OIJ (2008), a débil participação no sistema educacional e a precariedade na inserção no trabalho impedem que os jovens tenham acesso a normas e valores da sociedade que estruturam suas aspirações e definam metas para o futuro. Sob a perspectiva dos próprios jovens, de acordo com o relatório,

(...) sua subjetividade é fonte de tensão entre o desejo de integrar-se ao mundo adulto e a vontade de armar roteiros inéditos. A vida

moderna, por um lado, os coloca diante de uma inédita oferta de alternativas de individualização, mas, por outro, os submete a requisitos de padronização para amoldar-se à educação e ao emprego. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 10)

O relatório OIJ/CEPAL (2008, p. 10) diz que o conceito de juventude não é muito claro porque engloba, sob o mesmo rótulo, um conjunto social muito heterogêneo. “Distintas são as oportunidades, em função de políticas públicas, instituições de apoio, condições familiares, dinâmica do emprego, capacidades adquiridas e redes de relações.” (CEPAL/OIJ, 2008, p. 10)

Desse modo, o relatório mostra que a condição dos jovens na sociedade Ibero-Americana é diversa e que os discursos institucionais também não apontam para um entendimento comum da condição desse agente social, qual o seu perfil, suas necessidades e o seu papel na sociedade.

A lógica mercantil do trabalho contribui para uma visão negativa da juventude como “uma espécie de limbo necessário”, em que se adiam as realizações para, primeiro, “acumular capacidades que renderão seus frutos no futuro”. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 10)

Uma visão mais substantiva da juventude mostra que os jovens são portadores da mudança:

(...) a própria juventude está redefinindo o que se entende por inclusão social. Para muitos jovens, esta não radica exclusivamente no emprego e na educação formal, mas cada vez mais, em participar da comunicação à distância, poder integrar-se a novos espaços físicos, por meio da migração, gerir recursos e serviços de maneira coletiva mediante uso estratégico da informação, participar em redes onde a expressividade e a estética constituam campos de reconhecimento recíproco, e fazer parte de movimentos sociais e associações de partes geracionais para os mais diversos fins. (HOPENHAYN, 2008 In OIJ/CEPAL, 2008, p. 14)

Nesse sentido, o relatório CEPAL/OIJ (2008, p. 13) destaca algumas dessas ações, que configuram o novo “mapa da coesão social”, no qual se destacam as ações de voluntariado juvenil:

Do ponto de vista do 'aprendizado da coesão social' e para a 'coesão social', especial menção merecem os espaços informais de interação grupal em que se adquirem capacidades. Um exemplo é o 'voluntariado juvenil', que experimentou um forte aumento na América Latina. Um recente estudo realizado em 12 países da região para analisar os programas de serviço voluntário mostra que 77% dos programas nesse campo envolvem os jovens no planejamento e organização de atividades. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 148)

Portocarrero e outros (in CEPAL/OIJ, 2008, p. 148), de acordo com o relatório, "(...) comprovaram que o principal fator que levou a juventude a dedicar-se a este tipo de atividades de voluntariado foi aprender e adquirir experiência".

As principais atividades que são desempenhadas pelos jovens nessas organizações são:

(...) difusão de informação, avaliação, desenvolvimento de redes, documentação de processos e desenho de informação, assim como atividades relacionadas com 'prestação de serviços diretos', tais como campanhas educativas, organização da comunidade e atuação como tutor, mentor ou treinador. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 148)

Vários países implantaram programas de 'aprendizado-serviço' (Argentina e Chile, por exemplo), iniciativas em que se incorpora um número de horas de trabalho comunitário necessário para graduar-se, seja na educação secundária ou universitária e que são coerentes com o interesse dos jovens. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 148)

Historicamente, a formação dos jovens está inserida no debate sobre a relação entre educação e trabalho. Num mundo altamente conectado, fazem-se novas exigências de qualificação no caminho da educação do século XXI. O conteúdo das ocupações sofre alterações significativas em função das inovações tecnológicas, e boa parte da demanda de mão de obra qualificada está associada às novas tecnologias de comunicação e informação – TIC.

O relatório da Cepal/OIJ (2008) confirma que o desenvolvimento do potencial das próximas gerações depende em boa medida do aproveitamento que essas possam fazer das TIC. Diz o relatório (CEPAL/OIJ, 2008) que muitos países já adotaram políticas de informática educativa, mas, de um modo geral, seu acesso se concentra mais em laboratórios de informática que nas salas de



aula. Quanto ao conteúdo da capacitação em TIC para os alunos, a maioria das iniciativas, diz o relatório,

(...) procura desenvolver competências em TIC funcionais (saber usar aplicações tais como processador de texto, planilha de cálculo, apresentações, correio eletrônico e Internet) e poucas iniciativas incluem estratégias para desenvolver habilidades que visem à sociedade da informação. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 147)

De fato, conforme o relatório (CEPAL/OIJ, 2008), é preciso repensar os currículos escolares em função das TIC, de modo que elas não sejam excluídas da dimensão pedagógica, uma vez que “os modelos pedagógicos aplicados na aula são definidos pelo currículo existente.” (CEPAL/OIJ, 2008, p. 146).

É preciso melhorar a capacitação dos professores para que eles

(...) possam adquirir gradualmente as habilidades necessárias para o uso das TIC em sua prática profissional e assim aplicá-las no processo de ensino. Isso deve ser acompanhado da formulação e implantação de estratégias que integrem o uso das TIC nos currículos, de forma que seu aproveitamento na sala de aula seja coerente e consistente com o plano pedagógico de cada país. (CEPAL/OIJ, 2008, p. 148)

Porém, em nossa opinião, é preciso evitar o mesmo erro filosófico dos tecnólogos fanáticos, de acordo com Lanier (2010), que é acreditar que os computadores sejam capazes de representar o pensamento humano ou os relacionamentos humanos: “Essas são coisas que os computadores atualmente não podem fazer”. (LANIER, 2010, p. 98)

Lanier (2010) aponta ainda para o fato de que uma análise mais próxima da relação entre a conectividade e as oportunidades de trabalho e geração de renda não são tão claras, e que oportunidades pouco significativas em termos econômicos foram efetivamente criadas por esse novo ambiente, passados 15 anos da criação da internet.

Jaron Lanier (2010) mostra como o totalitarismo cibernético vem prejudicando a espiritualidade, a moralidade e os negócios humanos. Ele diz que

Alguns dos objetos fantásticos que surgem do totalitarismo cibernético (como a noosfera, que é supostamente um cérebro global formado pela soma de todos os cérebros humanos conectados pela internet) podem motivar designs tecnológicos infelizes. (LANIER, 2010, p. 70)

A ideologia das multidões, que domina na realidade virtual, faz com que as pessoas, individualmente, devam ser reduzidas em sua personalidade para se adaptar aos programas estandardizados, que são regidos por valores alheios à humanidade e que constituem de fato, um tipo de “aprisionamento tecnológico.” (LARNIER, 2010, p. 24)

Esse mesmo autor mostra como um design mal planejado pode alterar o comportamento coletivo das pessoas (LARNIER, 2010). Uma dessas falhas deu origem a um personagem nascido da ideologia das multidões que domina o ambiente virtual, o chamado *troll*.

*Troll*, de acordo com Lanier (2010), é um termo usado para denominar uma pessoa anônima que é abusiva em um ambiente *on line*. Seria bom acreditar que a população de *trolls* vivendo entre nós é ínfima. Mas, na verdade, para Lanier (2010), muitas pessoas são atraídas por discussões desagradáveis *on line*. “Todas as pessoas que já sentiram essa atração foram apresentadas ao seu *troll* interior.” (LANIER, 2010, p. 86)

Esses usuários formam verdadeiras gangues virtuais que usam o anonimato para hostilizar as pessoas que, por algum motivo, foram expostas na mídia, ou mesmo, simplesmente, esses *trolls* escolhem suas vítimas por sorteio aleatório. Exemplos de que a inteligência coletiva pode se voltar contra a personalidade surgem a todo o momento no ambiente *on line*, de acordo com Lanier (2010, p. 87):

É o caso da atriz do cinema coreano Choi Jin-sil, algumas vezes chamada de ‘Atriz da Nação’, que suicidou-se em 2008 depois de ter

sido perseguida on-line por *trolls*, mas ela foi [apenas] a mais famosa de uma série de suicídios similares.

Lanier (2010, p. 88) continua:

Outro exemplo famoso foi o modo como os pais de Mitchell Henderson, um rapaz que cometera suicídio, foram atormentados. Eles foram submetidos a pavorosas criações de áudio, vídeo e outras ferramentas a disposição dos sádicos virtuais. Outra ocorrência é a exposição de pessoas epiléticas a banners e campos piscantes em páginas da internet com o intuito de induzir ataques de epilepsia.

Na internet, a ideologia das multidões, de acordo com Lanier (2010), cria um sistema social que pode funcionar muito próximo dos sistemas animais e primitivos: um sistema de hordas de anônimos sedentos por uma vítima que é uma não pessoa. Quando o totalitarismo cibernético impõe que vivamos nossas vidas, amizades e educação de acordo com os modelos computadorizados, o que se pretende é banalizar os seres humanos, fazendo com que as pessoas pareçam obsoletas, e exaltar o avanço das máquinas.

Para Lanier (2010), o design pode fundamentar um tipo de comportamento não desejável para a sociedade, quando possibilita um anonimato sem esforço, livre de consequências e temporário:

Quem inventa espontaneamente um pseudônimo para postar um comentário em um blog ou no YouTube pode ser bastante cruel. Compradores e vendedores no e-Bay costumam ser um pouco mais civilizados, apesar de ocasionais decepções, como desonestidade e fraude. Com base nesses dados, seria possível concluir que não é exatamente a anonimidade, mas a anonimidade temporária, aliada à inseqüência, que leva à descortesia on line. (LANIER, 2010, p. 90)

Afirma Lanier (2010, p. 119) que parte da liderança dos movimentos da cultura livre, que esperavam do mundo *on line* uma espécie de fonte de novas oportunidades de ganho financeiro ou de uma “cultura revigorante e radical”, foi obrigada a reconhecer que, dentro dessa política, nem todos foram beneficiados. O exemplo mais notório é o que está sendo feito com a música. Passados 15 anos, a internet ainda não proporcionou nada tão grandioso como

se esperava, não aumentou substancialmente o número de músicos que puderam se beneficiar de um novo sistema.

Larnier (2010, p. 170) argumenta: “Onde está a nova música: tudo é retrô, retrô, retrô.” Ele diz que, ao invés de uma cultura revigorante, o efeito foi surpreendente. Desde a primeira música que foi gravada, é a primeira vez que “(...) a cultura popular jovem do mundo industrializado se voltou principalmente para os estilos nostálgicos.” (LANIER, 2010, p. 173)

Com exceção do *hip-hop*, a música digital normalmente soa estéril e insípida. Isso ocorre porque a produção digital tem uma batida excessivamente regular, por ser gerada por um *looper* ou um sequenciador.

O *hip-hop*, no entanto, segundo Lanier (2010), foi capaz de transformar a rigidez do software numa metáfora da vida moderna alienada, atolada na pobreza urbana. Ele diz que “uma amostra de som digital em um rap raivoso não corresponde à pichação, mas à parede.” (2010, p. 180) Para ele, o *hip-hop* é prisioneiro das ferramentas digitais, como toda sociedade contemporânea; a diferença é que ele “esmurra violentamente as paredes de sua cela.” (LANIER, 2010, p. 180)

Lanier (2010) entende que o totalitarismo cibernético deve ser rejeitado enquanto forma hegemônica de tomada de decisão, mas suas ideias podem ser extremamente úteis para as especulações científicas, porque elas podem simular as hipóteses e analisar os resultados obtidos, o que ajuda na construção de métodos de compreensão.

O autor lança uma faísca de esperança ao dizer que nem tudo está perdido e que ainda dá tempo de “inventar melhores tipos fundamentais de expressão: não apenas filmes, mas mundos virtuais interativos, não apenas jogos, mas simulações com profundidade moral e ética.” (LANIER, 2010, p. 173)

O autor cita o caso dos jogos produzidos por Will Wright, criador do *The Sims* e do *Spore*<sup>15</sup>. Esses jogos não foram criados embasados na ideologia da multidão. Wright cria coisas novas com o modelo antigo de produção, com um grande número de empregados remunerados que trabalham em período integral.

Por ser um software de administração de direitos digitais, foi duramente criticado por hordas de *trolls* adeptos da cultura livre, na *Amazon*, o que destruiu sua imagem pública.

Por fim, Lanier (2010) diz que o aspecto mais óbvio da cultura digital é que ela é constituída por onda após onda do caráter da brincadeira em que se transformou a internet e os dispositivos digitais: “Parece que, no fim da estrada da busca pela sofisticação tecnológica, encontraremos um parque de diversão no qual a humanidade regredirá ao jardim de infância.” (LANIER, 2010, p. 237)

De fato, as mudanças no mundo através da introdução das novas tecnologias globalizantes induzem a que pensemos que o acesso ao mercado de trabalho na sociedade tecnológica só possa se dar por meio da formação técnica. Porém, é preciso desmistificar a técnica como o fim da educação.

A educação tecnicista possui um caráter altamente ideológico, de modo que, conforme Flusser (2005, p. 6), a dinâmica do progresso constituída pelo estado burguês vitorioso “produz a técnica como uma nova forma de vida”. Assim, toda educação burguesa, diz Flusser (2005), é politécnica porque é a técnica que a caracteriza:

O nível superior da escola burguesa é lugar de iniciação curiosa. O futuro cientista e técnico é lavado catarticamente e de todos os valores, suas dimensões políticas, éticas e estéticas são amputadas, e apenas as estruturas da razão são conservadas. Destarte, poderá ele elaborar modelos teóricos isentos de valor, aplicá-los

---

<sup>16</sup> O *Spore* é um jogo no qual o jogador orienta a evolução de formas de vida alienígena simulada. Wright articulou – não em palavras, mas por meio da criação de uma experiência de jogo – como seria ser um deus que, apesar de não repensar todos os detalhes de sua criação a todo o momento, esporadicamente ajusta um universo que se autoperpetua. O *Spore* aborda um velho enigma relativo à causalidade e às divindades, que era muito mais difícil de ser enunciado antes do advento dos computadores. (LANIER, 2010, p. 174)

objetivamente. O resultado é, de um lado, um mundo teórico vazio e inimaginável e, de outro lado, um mundo manipulado tecnicamente, de mais em mais absurdo. O progresso passa a ser a dialética entre tal mundo teórico e tal práxis absurda. (FLUSSER, 2005, p. 6)

O modelo tecnicista burguês de educação passa por uma crise que dá origem a muitas propostas alternativas, o que, de acordo com Flusser (2005, p. 6), só reflete os sintomas da revolução pós-industrial, pós-burguesa: a primeira dessas tendências é deslocar a atividade trabalho para as máquinas automatizadas, assim como todo o conhecimento acumulado poderá ser armazenado em memórias artificiais, e isto emancipará os seres humanos para o lazer, que, em grego, é denominado *schole*. Esta nova escola, assim constituída, “(...) será o lugar no qual inteligências artificiais serão programadas para que façam funcionar máquinas automatizadas.” (FLUSSER, 2005, p. 7)

Flusser (2005) afirma que a segunda tendência repousa sobre a nova antropologia:

A escola clássica repousa sobre a antropologia segundo a qual o homem é ente caído do reino de idéias. A escola burguesa repousa sobre a antropologia segundo a qual o homem é ente munido de alma. (FLUSSER, 2005, p. 7)

Mas, na nova antropologia, o conhecimento teórico, no sentido burguês, é impossível e indesejável: o homem é ente sempre mergulhado no mundo, quer vivencie o mundo, quer o conheça, quer o modifique:

Todo ato humano, e toda experiência humana, é ato e experiência existencial: simultaneamente epistemológico, ético e estético. O termo ‘teoria’ deve ser reformulado. Reformulada a escola. (FLUSSER, 2005, p. 7)

A revolução industrial, levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX, transfere para as máquinas as funções próprias do trabalho manual, dissociando-o do trabalho intelectual, simplificando as tarefas, convertendo a ciência de potência intelectual em potência material, com reflexos nos modos de organização social. Com a mecanização das operações manuais, “(...) o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque

organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana.” (SAVIANI, 2007, p. 158)

O conhecimento volta-se para a produção de bens e sustenta o propósito político da classe burguesa. O tecnicismo passa a constituir-se como foco do projeto educacional. “A escola”, diz Flusser (2005, p. 5), “passa a sustentar a política”. Ela não contempla mais o conhecimento desinteressado ou voltado ao conhecimento dos seres humanos; antes, ela se volta para produção de teorias que sirvam à produção de bens. “O propósito do estado burguês não é mais a sabedoria, mas, a atividade produtora.” (FLUSSER, 2005, p. 5)

Nessa mudança, o conceito de teoria é transformado, de modo que ele deixa de estar relacionado às ideias imutáveis, como na educação clássica, para referir-se às ideias aperfeiçoáveis. (FLUSSER, 2005, p. 5).

Flusser (2005) descreve a crise manifesta na teoria como crise no conhecimento objetivo. Na técnica, a crise é de consciência porque “(...) as modificações técnicas operadas no mundo têm consequências políticas e estéticas imprevisíveis.” (FLUSSER, 2005, p. 6)

A escola pós-industrial é também uma escola pós-ideológica: “Os programas elaborados em tal escola não sustentarão a produção, como fazem as teorias da escola burguesa, mas sustentarão o consumo. A escola não mais servirá à política.” (FLUSSER, 2005, p. 7)

Mais tarde, continua Flusser (2005), se estabelece a dialética entre o mundo das teorias e das aparências: “as aparências são observadas para fazerem-se teorias, e teorias são feitas para fazerem-se observações novas. Tal dialética entre teoria e observação passa a ser o método da ciência moderna.” (FLUSSER, 2005, p. 5)

O debate sobre a inserção das TIC nos currículos escolares incide sobre a questão da formação dos jovens para o mundo do trabalho porque, nesse contexto de mudanças radicais nos sistemas de comunicação e redes globais,

o trabalho em si, como era executado e conhecido até há pouco tempo, sofreu modificações significativas.

Flusser (2009) diz que estamos falando da emergência de um novo tipo de atividade técnica que talvez não receba mais o nome de trabalho. O trabalho, no sentido antigo, dependia fundamentalmente das ferramentas e dos instrumentos que tinham como propósito transformar os objetos da natureza para modificá-los e fazê-los servir aos seres humanos. Este produzir se chamava trabalho, e o que foi produzido, obra. (FLUSSER, 2009, p. 21)

Para Flusser (2009, p. 21), essa mudança pode ser expressa assim: os instrumentos são prolongamentos dos órgãos do corpo, simulam o órgão que prolongam, são empíricos. Porém, diz ele, depois da revolução industrial, quando os instrumentos técnicos se tornaram maiores e mais caros, passaram a se chamar “máquinas”:

Quando os instrumentos viraram máquinas, sua relação com o homem se inverteu. Antes da revolução industrial os instrumentos cercavam os homens; depois, as máquinas eram por eles cercadas. Antes, o homem era o constante da relação, e o instrumento era a variável; depois a máquina passou a ser relativamente constante. Antes, os instrumentos funcionavam em função do homem; depois, grande parte da humanidade passou a funcionar em função das máquinas. (FLUSSER, 2009, p. 21)

Flusser (2009) diz que, quando falamos de instrumentos e máquinas, estamos dentro do terreno industrial, mas os aparelhos apontam para além do industrial: eles são objetos pós-industriais (FLUSSER, 2009, p. 22); por isso, as perguntas feitas por Marx para o trabalho industrial, diz ele (2009), não servem para os aparelhos. Para esses objetos do mundo pós-industrial, ainda não dispomos de categorias adequadas:

A categoria fundamental do terreno industrial (e também do pré-industrial) é o trabalho. Instrumentos trabalham. Arrancam objetos da natureza e os informam. Aparelhos não trabalham. Sua intenção não é a de ‘modificar o mundo’. Visam modificar os homens. (FLUSSER, 2009, p. 22)



O resultado das atividades com aparelhos são mensagens, não servem para serem consumidos, mas para informar. As pessoas que operam os aparelhos não são trabalhadores, mas informadores (FLUSSER, 2009).

Flusser (2009, p. 23) diz que

atualmente, a atividade de produzir, manipular e armazenar símbolos (atividade que não é trabalho no sentido tradicional) vai sendo exercida por aparelhos. E tal atividade vai dominando, programando e controlando todo o trabalho no sentido tradicional do termo.

Em outras palavras, o fotógrafo, os escritores, pintores, contadores e administradores sempre produziram símbolos, os manipularam e os armazenaram; agora, os aparelhos o fazem. E resta ao fotógrafo, que é o protótipo desse novo ser humano inserido no mundo dos aparelhos, o gesto técnico.

A manipulação do aparelho, diz Flusser (2009), é gesto técnico, isto é, gesto que articula conceitos. Ele diz que o fotógrafo precisa transcodificar sua intenção em conceitos antes de transformá-la em imagens. O fotógrafo age conceitualmente porque age tecnicamente. Por isso, Flusser (2009, p. 32) conclui: “Fotografias são imagens de conceitos, são conceitos transcodificados em cenas.”

Flusser (2009) diz que as situações fotografadas, que antes não passavam de virtualidades, tornam-se reais pela ação do fotógrafo-e-o-aparelho. Essa inversão do vetor da significação é destacada no seguinte trecho:

(...) não o significado, mas o significante é a realidade. Não o que se passa lá fora, nem o que está inscrito no aparelho; a fotografia é a realidade. Tal inversão do vetor da significação caracteriza o mundo pós-industrial e todo o seu funcionamento. (FLUSSER, 2009, p. 33)

Neste sentido, “o fotógrafo não trabalha com o aparelho, mas, brinca com ele. Sua atividade evoca a do enxadrista: este também procura lance ‘novo’ a fim

de realizar uma das virtualidades ocultas no programa do jogo.” (FLUSSER, 2009, p. 23)

Tais considerações permitem ensaiar definição do termo *aparelho*. Trata-se de brinquedo complexo; tão complexo que não poderá jamais ser inteiramente *esclarecido*. Seu jogo consiste na permutação de símbolos já contidos em seu programa. Tal programa se deve a meta-aparelhos. O resultado do jogo são outros programas. O jogo do aparelho implica agentes humanos, “funcionários”, salvo em caso de automação total dos aparelhos. (FLUSSER, 2009, p. 28)

Isto é: “Aparelho é brinquedo e não instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula não é o trabalhador, mas o jogador: não mais o *homo faber*, mas o *homo ludens*.” (FLUSSER, 2009, p. 23)

A fotografia é o protótipo desse novo modo de pensar que está submerso no universo das imagens reproduzidas tecnicamente. O modelo de pensamento que prevalece na era moderna é o que foi inaugurado pela fotografia: “A fotografia não é instrumento, como a máquina, mas brinquedo, como as cartas do baralho. No momento em que a fotografia passa a ser modelo de pensamento, muda a própria estrutura da existência, do mundo e da sociedade.” (FLUSSER, 2009, p. 73)

Como os videogames se encaixam em toda essa discussão sobre a formação do jovem para o trabalho?

Para nós, eles se encaixam na medida em que representam o que há de mais moderno em termos de tecnologia e, ao mesmo tempo, desenvolvem algumas habilidades próprias ao domínio dos instrumentos de manipulação virtual de imagens e objetos, como é o caso do aprendizado do manejo do *joystick*<sup>16</sup>, ou manete.

---

<sup>16</sup> Significado informal: 1) Manche de avião ou outro veículo. 2) Uma alavanca semelhante a esta, usada para controlar o movimento de um cursor ou outro elemento gráfico, para jogos de *videogames* e computação gráfica. 3) Qualquer objeto que sirva como pivô de mudanças, sirva para controlar, manipular, orientar, ou algo parecido. Disponível em: <<http://dictionary.reference.com/browse/joystick>>. Acesso em: 10 agosto 2010.

Porém essa visão apenas tecnicista do videogame em relação ao trabalho reduz a importância do jogo, entendido “como uma experiência social viva e coletiva” (VIGOTSKI, 2003, p. 106) que deveria, segundo Vigotski (2003, p. 106), apontar dois caminhos da educação: a educação social e a educação de valores.

O primeiro objetivo da educação social é educar os cidadãos para serem cidadãos do mundo. Para ir além dos limites domésticos. Pensamos que essa função social dos jogos ultrapassa os limites dos videogames e invade o campo dos esportes: não é essa a proposta “social” de competições amistosas como as Olimpíadas?

Os esportes regulamentados, de um modo geral, atendem também ao segundo objetivo a ser alcançado na educação para os jovens por meio dos jogos, que é a elaboração e o polimento das formas de comunicação sociais. Essas formas de comunicação são “particularmente sutis.” (VIGOTSKI, 2003, p. 106)

Junto com a crescente complexidade da vida, o ser humano incorporou relações sociais cada vez mais complicadas e diversas, passou a participar das mais diferentes formações sociais e, por esse motivo, toda a diversidade das relações sociais do ser humano contemporâneo não pode ser totalmente abrangida por certos hábitos e por aptidões preparadas antecipadamente. Nesse caso, o objetivo da educação não é o de elaborar determinadas quantidades de aptidões, mas capacidades criativas para uma rápida e criativa orientação social. (VIGOTSKI, 2003, p. 106)

Porém, o jogo de faz-de-conta como ferramenta de ensino abrange uma educação de âmbito diferente do requerido pelo esporte. De fato, segundo Vigotski (2003, p. 107),

Um psicólogo relatou que, numa das colônias inglesas, os nativos observavam com assombros os ingleses, que chutavam uma bola até ficarem exaustos. Eles estavam habituados ao fato de que os senhores não faziam nada, enquanto eles, nativos, costumavam realizar tarefas ordenadas por eles por algumas moedas. Nessa oportunidade, um deles se aproximou dos ingleses que estavam jogando e lhes propôs, em troca de alguns *shillings*, jogar futebol no lugar deles para que eles não se cansassem.

Vigotski (2003, p. 107) informa que “o nativo não compreendia a diferença psicológica entre o jogo e o trabalho que consiste no efeito subjetivo do jogo, e se deixou enganar pela total semelhança externa entre a atividade lúdica e a do trabalho.”

Vigotski (2003) conclui que a única diferença entre jogar e trabalhar se exprime nos resultados de cada uma dessas atividades: o resultado do trabalho é objetivo e foi antecipadamente programado, enquanto que “no jogo se expressam por uma satisfação afetiva convencional que se resolve de forma subjetiva dentro de quem joga, como prazer do jogo ganho” (VIGOTSKI, 2003, p. 107). O autor prossegue:

Portanto, apesar de toda a diferença objetiva que existe entre o jogo e o trabalho que até permitiria considerá-los opostos entre si, uma natureza psicológica coincide totalmente indica que o jogo é a forma natural de trabalho da criança, a forma de atividade que lhe é inerente, a preparação para a vida futura. (VIGOTSKI, 2003, p. 107)

O significado psicológico do jogo consiste na introdução de determinadas regras que limitam a possibilidade de conduta da pessoa e na apresentação de uma tarefa que deve ser realizada para alcançar um fim. Diz Vigotski (2003, p. 107):

(...) aguçando todas as suas aptidões instintivas e aumentando seu interesse, isso nos dará a possibilidade de obrigá-la a organizar de tal modo seu comportamento que ela tenha que submeter-se a certas regras, orientando-se para um fim único e resolvendo conscientemente determinadas tarefas.

Ao mesmo tempo em que desenvolve todas essas habilidades, o jogo com regras é, de acordo com Vigotski (2003, p. 105), “a maior escola de experiência social. No jogo, o esforço da criança é sempre limitado e regulado pela grande quantidade de esforços dos outros jogadores.”. Vigotski (2003, p. 106) ainda diz: “Esse jogo é uma experiência social viva e coletiva da criança e nesse sentido, constitui um instrumento insubstituível para educar os hábitos e aptidões sociais.”

Em relação à educação politécnica, Vigotski (2003) destaca que o essencial das premissas psicológicas da politécnica consiste no seguinte:

Todo processo de trabalho humano é duplo, porque o ser humano representa por um lado, a fonte direta de energia física e, por outro, é o organizador do processo de trabalho. Nas formas mais primitivas do trabalho, o trabalhador desempenha um papel dual: como parte da própria máquina, como origem direta de energia física, papel no qual pode ser substituído pelo gado, por um motor a vapor, por um motor elétrico, etc.; e no papel de dirigente e organizador de seus instrumentos e movimentos, no qual não pode ser substituído por ninguém. (VIGOTKI, 2003, p. 185)

“Em suma”, diz Vigotski (2003, p. 189),

tanto o jogo infantil quanto o trabalho industrial representam o modelo mais puro de qualquer forma de comportamento na vida, porque sejam quais forem as formas às quais recorreremos, sempre teremos de lidar com dois elementos, ou seja, com a necessidade de se sujeitar a certas regras para subordinar alguma outra coisa. Portanto as formas básicas do comportamento consciente e da vontade, por estarem determinadas por esses dois componentes, também se formam e desenvolvem no processo do trabalho técnico.

A consequência do modelo tecnicista de educação aplicado aos programas de formação técnica dos jovens foi o estabelecimento de uma distinção entre dois tipos de pensamento – um que se forja nas atividades cotidianas e outro próprio da atividade intelectual. Essa distinção, por sua vez, fez com que o trabalho manual fosse considerado um trabalho menos valioso, do ponto de vista da aquisição do conhecimento, que o trabalho intelectual contemplativo. O principal núcleo agregador do debate entre essas duas formas de trabalho é a educação politécnica, ou educação tecnológica, que prega “a união entre formação intelectual e trabalho produtivo”. (SAVIANI, 2007, p. 164)

Vimos como os pressupostos das habilidades e capacidades necessárias para o trabalho industrial e para a educação social passam pelo domínio dos novos instrumentos de trabalho e produção. Perguntamos: em que medida os videojogos, como sistemas de representação da sociedade, são instrumentos ótimos para a formação do trabalho pós-industrial?

Nosso esforço vai se concentrar em esclarecer a relação entre os videogames e a preparação para o futuro do jovem em idade de transição. As afirmações de Vigotski (2003) sobre a importância dos jogos com regras para a formação da vontade seriam verdadeiras também para os videogames? O que distingue, fundamentalmente, o jogo de faz-de-conta das demais atividades de entretenimento, afinal?

Em quase todos os autores com os quais tivemos contato, o jogo é visto como uma atividade que faz oposição à ética do trabalho, exceto em Vigotski (2003). Porém, depois de entender que o videogame é um jogo com regras que se vale amplamente da imaginação, e por isso se tornou também brinquedo e brincadeira, foi preciso reconsiderar se existe um lugar para a brincadeira na formação da vontade e se essa vontade assim definida é apropriada para o trabalho.

A era moderna nos proporciona maior possibilidade de brincadeira – de imaginação (mesmo que seja uma imaginação “enlatada”). A indústria do audiovisual tem disponibilizado uma quantidade quase infinita de itens e possibilidades de manipulação de imagens. É preciso perguntar: que tipo de necessidade coletiva fez com que, em primeiro lugar, a internet se tornasse uma ferramenta global, já que não foi criada para isso? Como a invenção desse novo “brinquedo” mobiliza as capacidades individuais de trabalho? Que necessidades ele cria? Essas novas necessidades exigem novos modos de organização interna da pessoa.

Por isso, quando consideramos a relação jogo e trabalho estamos falando do trabalho pós-industrial e pós-ideológico que Flusser (2009) analisa, no qual o jogo de faz-de-conta, objeto desta tese, está colocado em questão como formador da vontade dos jovens.

Na era do trabalho industrial, o jogo com regras era o protótipo psicológico da formação dos hábitos, aptidões e vontade necessários para a educação social ou educação pelo trabalho que, em Vigotski (2003), são tratadas como duas formas de educação que visam à mesma finalidade.

Porém, naquela época, todos estavam iludidos, encantados ou aterrorizados com o novo mundo que despontava com as máquinas. Mas, retirado o véu das ilusões que acompanham normalmente as novas invenções, passados quase 100 anos da revolução, porém, não se duvida mais de que, no trabalho industrial centrado na racionalidade de mercado, não haja liberdade. Não havia na época de Vigotski e não há hoje. Qual é o papel da imaginação nesse sistema?

Portando, só na medida em que, como disse Lanier (2010) e Flusser (2009), os *gadgets* – aparelhos – se tornaram brinquedos e essa nova realidade afeta a estrutura do trabalho e da ferramenta que conhecíamos, os videogames podem despontar como instrumentos importantes para a formação social, mas não só. Há outras características psicológicas dos videogames que queremos explorar.

Assim como o trabalho manual, artesanal (ferramentas) foi substituído pelo trabalho industrial (máquinas), as novas ferramentas de trabalho tornaram-se virtuais, e cada vez é possível consumir brinquedos potentes (videogames) e modelos virtuais de redes sociais, rede de contatos profissionais, fóruns e canais de comunicação em massa. Neste sentido, para nós, a relação psicológica entre a brincadeira e o trabalho se mantém quando entendemos o progresso das imagens e do trabalho virtualizado dentro de um contexto de redes virtuais e domínio de instrumentos tecnológicos aos quais alguns tipos de trabalho atualmente estão ligados.

Estamos buscando uma aproximação ao significado psicológico do jogo de faz-de-conta e queremos saber como as novas possibilidades abertas pelo incremento tecnológico e comercial no uso e manipulação das imagens, essa imaginação dos videogames comerciais baseados nos valores da competição e do marketing, mas também essa imaginação possível, nos videogames que nós estamos idealizando nesta tese, aqueles pedagogicamente pensados, isto é, criados com base em valores educacionais e não comerciais, como esses novos brinquedos atuam na formação da vontade e na preparação para o trabalho moderno?

Essa tarefa não é fácil e, certamente, não conseguiremos esgotar o tema neste capítulo, mas queremos apontar um caminho para o exame da vontade e imaginação nos videogames. Para início de conversa, não é possível estudar a vontade fora do âmbito da personalidade. A personalidade é uma formação psicológica global que reúne, centraliza e lidera todas as outras funções psíquicas superiores, como o pensamento, a imaginação e vontade.

A necessidade de inclusão dessa categoria nesse momento se justifica porque, assim como a vontade, a personalidade é uma categoria psicológica à qual normalmente se atribui o valor da liberdade. A liberdade é uma característica imprescindível e comum tanto à personalidade quanto à vontade. A análise do significado psicológico do jogo de faz-de-conta nos mostrou que o preço pago por essa liberdade é o cumprimento das regras.

Porém, com o videogame, a imaginação, que no trabalho industrial fora relegada ao segundo plano, retorna ao cenário moderno como elemento fundamental nesse novo milênio.

No jogo de faz-de-conta, convergem raciocínio, habilidade e imaginação. O videogame desenvolve não só rapidez de resposta e incremento da capacidade de atenção (ALVES, CARVALHO, 2010) como desenvolve a habilidade de manejo do *joystick*, ou manete. Nos videogames, também está fortemente presente uma racionalidade estratégica que implica uma resposta imediata ao meio.

A pergunta a que queremos responder pode ser assim colocada: o jogo de faz-de-conta cumpre o papel do jogo com regras como uma espécie de “escola superior da brincadeira” que visa a organizar

(...) as formas superiores do pensamento [que] geralmente estão ligados à resolução de problemas de conduta bastante complexos [e] exigem do jogador tensões, conjeturas, sagacidade e engenho, uma ação conjunta e combinada das mais diversas aptidões e forças. (VIGOTSKI, 2003, p. 105)



Em suma: em que medida a educação da vontade e a educação para o trabalho são compatíveis com a brincadeira que serve mais aos propósitos da imaginação criativa?

Vamos tentar responder a todas essas perguntas nas próximas páginas, mas, antes de finalizar esta parte da exposição, consideramos importante reforçar o fato de que, embora algumas pessoas acreditem que os videogames sirvam como fuga à realidade, o exame mais detalhado do seu sentido psicológico contraria totalmente essa crença, como Vigotski (2003) afirma no trecho abaixo sobre a brincadeira de faz de conta:

Além de não minar o sentido da realidade, ele desenvolve e exercita todos os hábitos e reações que servem para elaborar esse sentido [da realidade]. [...] mas o jogo é completamente inofensivo porque, ao suscitar reações reais, ao reproduzir elementos da experiência totalmente reais, continua sendo apenas um jogo e não afasta a criança da vida; pelo contrário ela desenvolve e exercita aptidões que lhes serão necessárias na vida. (VIGOTSKI, 2003, p. 157)

A relação da brincadeira e da imaginação com a realidade já foi bastante explorada nos capítulos anteriores. A questão que se coloca neste capítulo é a relação entre liberdade, vontade e trabalho. A brincadeira de faz-de-conta é o reino da liberdade e da imaginação humana, e sua principal função psicológica reside em que, por meio do cumprimento das regras, a vontade dos seres humanos é exercida.

Mas será que “posso querer aquilo que quero?” (PRECHT, 2009, p. 124-133) De que maneira os videogames exercitam a vontade, ou estão comprometidos com o trabalho ou a liberdade humana?

Não é possível falar da liberdade da vontade sem citar Arthur Schopenhauer (1788-1860), cuja principal obra é *O mundo como vontade e representação*. De acordo com Precht (2009, p. 126), “Schopenhauer [...] desconfiava profundamente do ser humano, por isso colocou a pergunta mais espetacular da filosofia: ‘Posso querer aquilo que quero?’”

A pergunta era uma grande provocação, pois tinha muitas conseqüências. Se fosse o caso de eu não poder querer aquilo que quero, então estava tudo perdido! E, se não houvesse uma vontade livre, então a razão não tinha mais sentido. E o que aconteceria com o imperativo categórico, a 'lei moral' da minha inteligência? Ele se tornaria totalmente insignificante, pois as leis de minhas ações não determinariam a razão, mas haveria a vontade sem razão! Schopenhauer, de maneira impiedosa, levou sua afirmação até as últimas conseqüências: a central de comando no cérebro não é a razão mas a vontade. É o inconsciente quem determina nossa existência e nosso caráter. A vontade manda, e a razão é sua criada. A razão não toma parte das decisões e determinações secretas da vontade; ela não tem a mínima ideia daquilo que acontece sem sua participação. Apenas a vontade me diz o que é preciso fazer, e a razão a segue, pois, 'a cabeça não permite a entrada daquilo que se opõe ao coração' – esse é o ponto decisivo. Todo resto é bobagem. (PRECHT, 2009, p. 126)

Na hipótese de A. Schopenhauer estar com a razão, cairia por terra a concepção kantiana da vontade como “razão prática”, isto é, “faculdade de agir segundo a representação de regras.” (KANT *apud* ABBAGNANO, 2008, p. 1008) Porém, a concepção racional da vontade havia prevalecido durante toda a Idade Média. A vontade era considerada como “um desejo compatível com a razão, enquanto o desejo oposto à razão, ou demasiado violento para ela é libidinagem ou a cupidez desenfreada que se concentra em todos os insensatos.” (CÍCERO *apud* ABBAGNANO, 2008, p. 1008) Para Kant, a vontade pura é a vontade determinada por princípios *a priori* estabelecidos por leis racionais, isto é, pelas leis do pensamento, diferentemente de outros autores que atribuem à vontade autonomia para se conduzir de acordo com leis próprias.

Um segundo significado atribuído à vontade pela filosofia clássica foi apresentado por Santo Agostinho, para quem a vontade está referida à ação: “a vontade está em todos os atos dos homens; aliás, todos os atos nada mais são que vontade.” (S. AGOSTINHO *apud* ABBAGNANO, 2008, p. 1009).

Esse pensamento foi aceito por Descartes, que chamou de vontade “todas as ações da alma”, em oposição às paixões:

O que chamo de ações são todas as nossas vontades, porque sentimos que elas vêm diretamente do nosso espírito, e parece que dependem só dele, enquanto as afeições são todas as percepções ou conhecimentos que se encontram em nós mas não foram produzidos por nossa alma, que, portanto, as recebeu das coisas representadas. (DESCARTES *apud* ABBAGNANO, 2008, p. 1009)

Aristóteles definiu a vontade como “apetição que se move de acordo com o que é racional” (ARISTÓTELES *apud* ABBAGNANO, 2008, p. 1009). O termo *voluntário* é usado para definir escolha, que é “a apetição voluntária das coisas que dependem de nós.” (ARISTÓTELES *apud* ABBAGNANO, 2008, p. 1009)

A vontade, na visão de Dewey, é muito próxima da noção de vontade defendida por Hobbes: “A vontade não é algo oposto às consequências ou separado delas. É a causa das consequências; é a causação em seu aspecto pessoal; o aspecto que precede imediatamente a ação.” (DEWEY *apud* ABBAGNANO, 2008, p. 1009)

Porém, Hobbes (*apud* ABBAGNANO, 2008, p. 1009) critica severamente essa ideia da existência de um apetite moral (vontade) que levaria à racionalidade da ação:

Não é boa a definição de vontade como apetite racional, comumente proferida pelas escolas. Pois se fosse, não poderiam existir atos voluntários contrários à razão. (...) Mas se em lugar de apetite racional, dissemos apetite resultante de deliberação anterior, então a vontade será o último apetite a deliberar. (HOBBES *apud* ABBAGNANO, 2008, p. 1009)

Neste ponto das concepções filosóficas clássicas de vontade, estabeleceu-se uma relação entre a vontade e a deliberação (escolha) que vai prevalecer até os dias atuais.

Essa visão da vontade como um domínio da razão sobre o corpo dará origem a outras especulações, como é o caso da vontade em Friedrich Schiller (1994). Para ele, o que fundamenta a vontade não é uma escolha, mas uma síntese que é levada a cabo por meio da arte e do jogo. Os impulsos lúdicos e estéticos são equivalentes em Schiller (1994): ele afirma que a condição

humana é dual, e dela participam forças antagônicas. A dualidade ocorre porque a necessidade física é marcada pelos impulsos sensíveis do organismo, e a necessidade moral é marcada pelos impulsos formais. Para esse filósofo, é no jogo que os seres humanos desenvolvem em simultâneo sua dupla natureza: “(...)o ser humano só joga quando realiza o significado total da palavra homem, e só é um ser plenamente humano quando joga.” (SCHILLER, 1994, p. 64)

O grande desafio da vontade, para este filósofo, reside no fato de que a sociedade física, o corpo vivo está situado no tempo, e o tempo não para um minuto sequer, é puro movimento, enquanto a sociedade moral se forma na ideia, cuja lei, ao contrário, se estabelece na regularidade: “Para que possa captar o fenômeno fugaz, ele [o filósofo] tem de agrilhoá-lo à regra, dilacerar o seu belo corpo em conceitos e conservar num precário esqueleto verbal seu espírito vivo.” (SCHILLER, 1994, p. 30)

Porque, diz Schiller (1994), a fim de descrevermos uma figura no espaço, temos que limitar o espaço, e, a fim de supormos uma mudança no tempo, temos que dividir o todo temporal. Para que a realidade exista, é preciso perder a infinitude. Logo,

(...) só atingimos a realidade através de limites, só através de uma negação ou exclusão chegamos a uma posição ou enunciação real, só através da supressão da nossa determinabilidade [infinita, enquanto potencial] alcançamos a determinação [enquanto existência real]. (SCHILLER, 1994, p. 71)

O impulso sensível, cuja sede é o homem físico, age através do tempo e espaço, sendo, portanto, limitado por algo, uma materialidade exterior a si, enquanto o impulso formal suprime o tempo. Ambos exercem uma coação sobre o ânimo, um, através das leis naturais, e o outro, através das leis da razão.

Para esse filósofo, forma e conteúdo condicionam-se mutuamente, de modo que o impulso lúdico é a possibilidade de não se deixar fixar nem pela forma, nem pelo conteúdo. A forma (razão) sem conteúdo é uma forma vazia, o

conteúdo (sensação) sem forma condena o homem a um estado de pura indeterminação.

O impulso lúdico, diz Schiller (1994), unifica essas duas tendências antagônicas, a imagem e o espírito sensível que almeja mudanças e

(...) quer que o tempo tenha um conteúdo; [e] o impulso formal quer que o tempo seja suprimido e quer que não haja mudança. Logo esse impulso no qual ambos atuam juntos [...], o impulso lúdico atuaria portanto no sentido de suprimir o tempo *dentro do tempo*, conciliando o devir com o ser absoluto, a mudança com a identidade. (SCHILLER, 1994, p. 60)

Schiller (1994, p. 73) afirma que “(...) só a vontade se manifesta contra ambos os impulsos como um poder”. Esse poder está ligado diretamente à liberdade que, porém, só tem início depois de o ser humano se encontrar completo: “Não existe no ser humano outro poder que não a sua vontade, e só o que suprime o homem, a morte ou tudo o que o priva da sua consciência, pode suprimir a liberdade interior.” (SCHILLER, 1994, p. 73)

Na vontade de Schiller (1994), a imaginação tem um papel preponderante. Um exemplo disso é o texto que se segue:

Os conceitos desenvolvem-se de acordo com a *lei da necessidade*, mas de acordo com a *lei da liberdade* eles passam diante da faculdade da imaginação; o pensamento permanece o mesmo, mudando apenas o *médium* que o apresenta. Desta maneira, o escritor eloqüente cria para si, a partir da própria anarquia, a mais esplendorosa ordem, construindo num terreno em constante mutação, na corrente sempre fluida da imaginação, um edifício sólido. (SCHILLER, 1994, p. 110)

Ao contrário dos racionalistas, a educação da vontade, vista sob essa ótica, não se exerce na subordinação às leis, mas na educação estética/moral do homem. Diferentemente da filosofia medieval apresentada, a vontade, para Schiller (1994), não implica uma escolha, mas uma criação. O impulso lúdico e a imaginação são as repostas dos seres humanos ao mundo formal, legal e político que os oprime.

Porém, a ambiguidade em relação ao conceito de vontade, ora entendida como uma condição inata, livre de quaisquer condicionamentos, ora como um produto da razão humana, perdura até os dias atuais.

Precht (2009) afirma que, cem anos após a morte de Schopenhauer, em 1964, um dado novo faria a dúvida quanto ao comando central da razão sobre a vontade aumentar. Acontece que, nessa época, um neurocientista relativamente desconhecido, Benjamin Libet (1916-2007), de São Francisco, partira para um experimento decisivo:

No final dos anos 1950, ele se aproximou de alguns pacientes do setor de neurocirurgia do Hospital Mont Sion, em San Francisco, sedados apenas localmente. Os pacientes encontravam-se nas salas de operação e seus cérebros estavam parcialmente expostos. Libet ligou cabos aos cérebros e os estimulou com vários impulsos elétricos, passando a observar como e quando os pacientes reagiam. O resultado foi espetacular: do estímulo do córtex até o espasmo do paciente passou-se mais de meio segundo. [...]

Libet concluiu que não percebemos esse segundo. Em 1979 começou uma nova experiência, conhecida como a *experiência de Libet*, que trouxe fama mundial ao seu criador. Libet sentou uma paciente numa cadeira de encosto e fez com que ela olhasse para um grande relógio. Não era um relógio normal, mas um ponto verde, que girava com bastante rapidez em torno de um disco. Em seguida ele fixou dois cabos. Um dos cabos foi atado ao pulso da paciente e também a um aparelho de medição. O outro cabo foi ligado ao cérebro da paciente por meio de um capacete e também se conectava a um aparelho de medição. (PRECHT, 2009, p. 128-129)

A comparação entre as duas medições, uma que informava quando a decisão fora tomada, com base na informação da paciente sobre a localização do ponto verde, e o momento em que o movimento efetivo dos punhos fora realizado: a paciente indicou como o momento de sua decisão meio segundo mais tarde, e cerca de 0,2 segundo depois aconteceu o movimento da mão. De acordo com Precht (2009), “Libet estava muito excitado: a paciente tinha decidido agir meio segundo antes de tomar conhecimento dessa decisão! O reflexo anterior à consciência, de querer ou fazer algo, é mais rápido do que a ação consciente.” (PRECHT, 2009, p. 129)

A surpresa e a excitação de Libet se justificam: sua experiência colocava em cheque o conceito filosófico da livre vontade humana e confirmava a visão de

Schopenhauer de que “A visão consciente ou razoável das coisas não é a essência do ser humano; apenas um acessório ornamental que aparece posteriormente, uma justificativa histórica ou um comentário atrasado.” (PRECHT, 2009, p. 131)

Mas o experimento também colocou uma questão que foi bem explorada por Libet: no 0,2 segundo que se passou entre a consciência da vontade e a ação em si, a paciente tinha chance de interromper a ação. Isso quer dizer que, “embora não exista uma vontade livre, existe algo como uma livre não-vontade, com a qual ainda posso evitar o pior.” (PRECHT, 2009, p. 131)

O problema da teoria de Libet é o mesmo enfrentado por outras concepções psicológicas da vontade e se refere à adoção dos conceitos de consciência e inconsciente. Pela sua descoberta, seria possível dizer que haveria uma vontade inconsciente e uma livre não vontade consciente.

Este problema da definição do que é consciência e do que é o inconsciente tem consequências diretas sobre o entendimento do que sejam as ações voluntárias e involuntárias. O conceito de vontade que se delineia para nós considera que a ação voluntária é uma ação consciente. Então, a demora na tomada de consciência da decisão, no experimento de Libet, refere-se possivelmente aos processos inconscientes.

Esse experimento mostra que “(...) não é a consciência que antecede a vida, mas a vida quem antecede a consciência.” (LEONTIEV, 1983, p. 79)

Leontiev (1983) afirma que essa é a tese fundamental da teoria da atividade histórico-cultural e que, do ponto de vista psicológico, “as significações por si mesmas não geram a ideia, mas a canalizam; do mesmo modo que os instrumentos não geram as ações, mas são seus mediadores.” (LEONTIEV, 1983, p. 80)

A distinção entre esses dois tipos de estados, voluntários ou involuntários, na determinação do comportamento humano, acompanhou outros estudos

psicológicos sobre a motivação e a vontade humana e representam o maior obstáculo, em nossa opinião, ao entendimento do conceito de vontade.

Leontiev (2005), em sua palestra sobre a questão da vontade, publicada por seu neto, Dimitri Leontiev, em primeiro lugar distingue os atos voluntários dos atos involuntários. A ação voluntária é, para Leontiev (2005), sempre uma ação orientada para um objetivo. Nessa ação, distinguem-se dois grupos de processos: os processos involuntários (ações automáticas, instintivas e impulsivas, como as ações passionais, movidas por estímulos diretos internos ou externos que desencadeiam uma reação) e os processos voluntários, que servem ao atendimento de um objetivo consciente. (LEONTIEV, 2005, p. 77)

No entanto, Leontiev afirma que, embora os termos *vontade* e *ação voluntária* sejam usados como sinônimos, há certos elementos da vontade que não estão parametrizados pela consciência do objetivo da ação, mas por certa característica especial que a presença de um processo de tomada de decisão implica na escolha entre duas ou mais ações possíveis, isto é, “uma ação da vontade é somente um ato [voluntário] praticado por meio de uma escolha.” (LEONTIEV, 2005, p. 79)

A principal diferença entre os tipos concretos de atividades é a diferença de seus objetos, na medida em que “(...) o objeto da atividade lhe dá uma determinada orientação.” (LEONTIEV, 1983, p. 83) Nesse sentido, podemos dizer que a principal diferença entre a atividade trabalho e a atividade jogo é o seu objeto. A atividade trabalho desenvolve-se em condições reais, enquanto a atividade jogo desenrola-se num contexto imaginário.

A imaginação é o mecanismo psicológico que permite que haja a transição dos motivos nas diversas fases etárias do desenvolvimento, a substituição de certos motivos por outros. A organização hierárquica desses motivos, nas distintas fases da formação da personalidade, cuja base real é a estrutura especial do conjunto de atividades do indivíduo que se apresenta em determinada etapa do desenvolvimento das suas relações com o mundo.



Portanto, a vontade “não é a origem nem também o ‘eixo’ da personalidade, mas uma de suas manifestações.” (LEONTIEV, 1983, p. 172)

Leontiev (2005), pelo que foi exposto, parece, para nós, se afiliar à concepção de vontade em Hobbes, para quem “a vontade não é algo oposto às conseqüências ou separado delas. É a causa das conseqüências; é a causação em seu aspecto pessoal; o aspecto que precede imediatamente a ação.” (ABBAGNANO, 1998, p. 1009)

Porém, o aspecto complicador da teoria de Leontiev (2005) sobre a vontade é que, na análise que empreende sobre a relação entre os diversos motivos positivos e negativos, conscientes e inconscientes, cuja relação de forças determinam a ação, Leontiev (2005), assim como outros autores que se basearam nas mesmas premissas, foram obrigados a distinguir a ação voluntária da vontade como tal. Esse argumento é reforçado pela ideia de que, para se caracterizar a vontade, seria imprescindível que houvesse um esforço superior da personalidade no alcance dos objetivos pretendidos.

Na visão de Leontiev (2005, p. 79): “agir voluntariamente não significa agir de acordo com a sua vontade.” Isto é, a ação da vontade pode não ser voluntária. São vários os exemplos nessa direção: numa tropa militar, embora seja nítida a extrema força de vontade que os militares devem desenvolver para superar os obstáculos que lhes exige a sua profissão, não há, ali, ação voluntária porque não há escolha. Outro exemplo de como a vontade não é sinônimo de ato voluntário é o viciado. Embora ele tenha que ter muita força de vontade para superar o vício, ser viciado não é realmente uma alternativa. (LEONTIEV, 2005, p. 79)

A vontade em Leontiev (2005) é principalmente um processo de tomada de decisão entre dois ou mais motivos: por trás do objetivo da ação, há sempre vários motivos que podem estar operando em níveis de abstração diversos. Assim, a vontade é sempre polimotivada, e esses motivos podem ser conscientes ou inconscientes. (LEONTIEV, 2005, p. 82-83)

Para Leontiev (2005, p. 82), “(...) o exame da vontade depende, em última instância, do exame da personalidade, dos motivos que são dotados de afeto e valor pelo indivíduo.” O autor chama a atenção para o fato de que a coexistência de dois motivos dá lugar a dois tipos diferentes de atividades, isto é, dois tipos diferentes de relação com as palavras, com o objeto requerido. Ele cita um experimento realizado num parque de diversões numa torre de salto tipo *body-jump*. (LEONTIEV, 2005, p. 83)

O procedimento na torre era o seguinte: os instrutores faziam todos os procedimentos necessários para o salto, e uma instrução era dada: “Você não deve pular, apenas dar um passo para frente (*forward*).” Para fazer o experimento, o instrutor convencional foi substituído por um membro da equipe de Leontiev (2005), que introduziu algumas coisas para desestabilizar a sensação de segurança dos saltadores, como obrigá-los a olhar para baixo, atraindo a atenção deles para um cachorro que passava embaixo da torre, e também alterando as instruções: “Você não deve pular, apenas dar um passo para baixo (*downward*).” E completava: “Isso não é perigoso, porque o *body-jump* já está regulado e você vai descer tranquilamente.” No primeiro caso, as recusas eram raras, e no segundo, frequentes. Isso mostrou para Leontiev (2005) a influência da escolha das palavras usadas como instruções para o salto. Não apenas as palavras, como todo o procedimento influenciavam na tomada de decisão.

Leontiev (2005) utilizou alguns aparelhos para medir o movimento dos saltadores e registrou o momento anterior ao salto, momento em que os saltadores voltavam um pouco antes de avançar, ao qual ele chamou de *backward push*. Ele concluiu que esse fenômeno mostrava que a decisão entre pular e não pular ocorria nesse pequeno espaço de tempo que antecedia ao salto.

Leontiev (2005), ao partir da distinção entre motivos voluntários e involuntários, vai concluir que o *backward push* é ativado sempre porque ele integra um comando inconsciente subcortical, que, enraizado nas leis da sobrevivência, propõe: não pule!

Porém, um processo de tomada de decisão superior pode decidir e superar a força da “lei da sobrevivência”, ou da “lei da necessidade”, e desconsiderar, por força dessa escolha, as advertências, e pelo crivo do pensamento em nível cortical, superior, racional de comando, o visitante é capaz de realizar o salto.

Então, para ilustrar esse estado de coisas, ele cita o caso de uma mulher que se recusara a pular no dia anterior e reaparece, no dia seguinte, pronta para uma nova tentativa. Leontiev (2005) fica curioso para saber o motivo da nova tentativa. Ela então lhe diz que o fato de não ter conseguido se forçar a pular no dia anterior havia provocado nela “um tipo de remorso” (*a kind of regret*) (LEONTIEV, 2005, p. 86)

Alguém, no trabalho dela, perguntou a ela se ela havia pulado, e ela dissera que sim. O remorso foi ficando maior, e ela resolveu voltar à torre sozinha e não falhar desta vez. Esse caso da mulher citada por Leontiev (2005) é curioso porque ele o analisa de acordo com a sua teoria, isto é, a determinação de uma razão/vontade superior sobre os impulsos involuntários (de fuga ou ataque, por exemplo).

Mas ele não levou em conta que a principal causa do remorso da mulher foi ter conscientemente mentido ao colega que ela tinha saltado. Queremos ressaltar a afirmação da mulher nesse exemplo e tentar recolocar o problema da vontade, como ele foi colocado por G. G. Kravtsov (2006), para por fim efetuar um exame dessa categoria nos videojogos.

Kravtsov (2006) faz uma comparação entre o conceito de vontade em Leontiev (2005) e em Vigotski (1982 *apud* KRAVTSOV, 2006) antes de apresentar sua própria contribuição sobre o tema. Ele diz que as teorias sobre a vontade são, de um modo geral, reducionistas, e que ora reduzem essa “faculdade” humana em seu aspecto intelectual, ora em seu aspecto afetivo.

Ele inclui Leontiev (2005) no conjunto dos teóricos que cometeram uma espécie de reducionismo afetivo, baseando toda a questão da vontade em

motivos, que ao final serão sempre pessoais. Ele analisa a visão do direito sobre essa faculdade humana no conjunto das teorias que cometem o reducionismo intelectualista que embasam a definição usual de vontade nas ciências do direito.

Na realidade, ficou claro para nós, durante a feitura desta tese, que não existe uma teoria definitiva sobre os jogos. E isso é tão ou mais verdadeiro quando falamos da vontade humana. Portanto, não propomos uma teoria final, mas acreditamos que o exame da vontade e da imaginação nos videojogos pode contribuir para esse entendimento.

Vigotski (1982), de acordo com Kravtsov (2006, p. 22), distingue, no estudo psicológico da vontade, levado a cabo pelas teorias psicológicas, duas orientações principais: à primeira ele chamou de teoria heterônoma da vontade, e à outra, de teoria autônoma da vontade. A teoria heterônoma da vontade tenta explicar a vontade com base em *complexos processos mentais involuntários, associativos e intelectuais*. Para a teoria autônoma da vontade, ou teoria voluntarista, a vontade é irreduzível. Essa teoria procura explicar o processo com base em leis que só são encontradas na própria ação voluntária. Mas nenhuma dessas teorias consegue explicar a origem da vontade, como ela surge e se desenvolve.

Kravtsov (2006) diz que as observações de Vigotski (1982 *apud* KRAVTSOV, 2006) conduzem à ideia de que a vontade não pode ser explicada fora da esfera da personalidade e deve ser considerada em associação com a imaginação: “Conseqüentemente, o objetivo de nossa investigação não pode ser conduzido separadamente da análise da vontade e imaginação, mas na exploração da vontade e da imaginação como componentes da personalidade.” (KRAVTSOV, 2006, p. 23)

Vigotski (1982) diz, de acordo com Kravtsov (2006, p. 24) que “A mais alta função mental é a função voluntária”. E o seu protótipo é a fala. A fala é o primeiro ato voluntário da criança. É ela que marca o começo do seu

desenvolvimento cultural, desde o início, enquanto ela ainda é um “ser totalmente social.” (KRAVTSOV, 2006, p. 24)

De acordo com Kravtsov (2006, p. 23),

se você sempre força a criança a fazer alguma coisa contando ‘um, dois, três’, então a vontade dele vai sendo formada para fazer o mesmo consigo mesmo, como nos fazemos, por exemplo, quando nós saltamos na água. (VIGOTSKI, 1982 *apud* KRAVTSOV, 2006, p. 23)

Para Vigotski (1982), de acordo com Kravtsov (2006), a psicologia histórico-cultural demonstrou de que maneira os signos exercem o papel de ferramentas psíquicas que provocam uma transformação. De acordo com Vigotski (1982 *apud* KRAVTSOV, 2006, p. 23),

(...) o mecanismo para tal transformação está associado com a aplicação das ferramentas psicológicas e significados como resultado de que o processo natural, involuntário torna-se cultural, conscientemente manipulado, subserviente ao sujeito, isto é, voluntário. [...] O voluntarismo não é possível sem a participação da vontade. (VIGOTSKI, 1982 *apud* KRAVTSOV, 2006, p. 24)

A voluntariedade, de acordo com Kravtsov (2006), é a chave do entendimento do que venha a ser a vontade para Vigotski (1982 *apud* KRAVTSOV, 2006).

Kratsov (2006, p. 27) apresenta um exemplo da associação entre a vontade e a fala infantil: a criança, sendo carregada por um adulto, aponta para a chave do carro, diz “carro” e balança seu corpo em direção à porta. Ela deseja sair, e usa a palavra “carro”, assim como todo o movimento do corpo, para expressar essa vontade. Ela ainda não conhece o significado pleno das palavras e nem das regras gramaticais, mas dá sentido ao seu próprio movimento, e repete o que foi feito por um adulto, quando este significa o gesto de apontar do bebê.

Essa situação não é tão simples como se imagina. Para Vigotski (1982), citado por Kravtsov (2006), esse ato voluntário “envolve um sistemático e complexo

mecanismo de organização da consciência da criança.” (KRATSOV, 2006, p. 29)

A consciência e a vontade se organizam nesse ato. A criança pequena só é capaz de organizar seu comportamento, em princípio, quando compreende o comportamento do outro. A criança se dirige ao adulto através de palavras que ambos, criança e adulto, conhecem e de cujo uso tenham consciência.

Vigotski (1982 *apud* KRAVTSOV, 2006) considera a fala o primeiro ato voluntário e também a primeira forma de manifestação da vontade, levando em conta que a vontade vai se desenvolver juntamente com a personalidade da criança. Nesse caso, não há a exigência de uma superação, não há esforço. Há uma ação afirmativa que propõe ou nega algo. (KRAVTSOV, 2006)

Tendo em mente esse fato, partiremos agora para uma tentativa de solução definitiva sobre a relação entre os jogos de faz-de-conta e a educação da vontade. Queremos reunir elementos que nos permitam atribuir um papel à imaginação na determinação da vontade.

Na perspectiva da vontade em Vigotski (1982), apresentada por Kravtsov (2006), por meio da fala, a criança associa, simultaneamente, no interior de sua consciência, o adulto para quem ela dirige sua fala e o objeto do seu desejo. As crianças usam ativamente as palavras como meio de acesso ao pensamento do outro, e somente quando elas conseguem compreender como funciona o pensamento do outro, começam a compreender como funciona o seu pensamento.

A relação das crianças com as palavras modifica-se quando se modifica sua experiência e desenvolvem-se os pensamentos abstratos e lógicos. No primeiro momento do desenvolvimento do pensamento, a palavra está associada à coisa. É um tipo de pensamento concreto, e a palavra pode assumir, na comunicação entre a criança e o adulto, uma função apenas prática, como sugere Kravtsov (2006) em seu artigo: seria uma espécie de palavra-ato, termo que foi cunhado pelo filósofo Martin Buber. Mais tarde, pela

emergência da imaginação, no processo de abstração, a palavra torna-se uma forma de generalização no pensamento por complexos, e só ao final da fase de transição a palavra é um conceito que se relaciona com outros conceitos, nos termos do pensamento por conceitos ou pensamento formal.

Kravtsov (2006, p. 30) diz que a palavra é a principal unidade do pensamento e, associada a ela, pode estar ou não associada uma imagem. A palavra, quando nasce, contém uma imagem que aponta para uma realidade concreta. Com o tempo, o significado da palavra permanece, enquanto a imagem, ou seja, a relação de seus elementos fonéticos e semânticos com o real se dilui, e ela passa a servir apenas como um conceito, uma forma de generalização teórica sobre as coisas.

O conceito de vontade proposto por Vigotski (1982) considera dois caminhos para a generalização da palavra, de acordo Kravtsov (2006): ela pode ser de tipo teórico (a formação de uma ideia) ou de tipo empírico. Ela também tem uma significação subjetiva, carrega a marca da vontade, o sentido pessoal da palavra pronunciada.

A diferença entre essa forma de generalização empírica da ferramenta e a generalização teórica é que, na abstração empírica, a ferramenta se adequa ao objetivo/objeto: eu não posso serrar uma tábua com um martelo, o que vale é a finalidade. Eu posso substituir a ferramenta, mas não posso substituir sua ação: eu posso aparafusar um parafuso usando a ponta de uma faca. A generalização empírica nos aproxima da realidade dos objetos. A generalização teórica nos aproxima do conhecimento, e a imaginação nos aproxima da vontade.

Quando nos voltamos para os signos, estes nos apresentam possibilidades infinitas: na poesia, por exemplo, em que a palavra possui essa dupla função, ela dá vida ao conteúdo pela manipulação da forma. Versos são ferramentas na alma de um poeta. Ferramentas criadas por ele para atender a uma vontade que encontra seu sentido máximo na obra realizada.

Kravtsov (2006) propõe que se adote uma análise da interrelação entre a vontade e a imaginação que foi considerada por V. V. Davydov e E. E. Kratsova. De acordo com ele,

Em outras palavras, como uma unidade da imaginação, a imagem dinâmica da situação tem um contexto semântico interno. Tal como a palavra tem uma significação objetiva e um sentido subjetivo, na imaginação nós temos um componente imagem-objetiva e uma semântico-subjetiva da dinâmica da situação imaginada. (KRATSOV, 2006, 32)

Dito de outra maneira, as palavras possuem imagens que precisam ser significadas, assim como as imagens podem ser lidas. Essa interpretação da vontade enquanto propriedade da fala, de uma atitude voluntária afirmativa, encontra respaldo tanto na filosofia clássica quanto nos estudos mais avançados sobre a neurofisiologia humana.

O respaldo filosófico encontramos em Spinoza (2008), base filosófica de Vigotski. A vontade, para Spinoza, não é um jogo de motivos, mas uma “faculdade pela qual a mente afirma ou nega o que é verdadeiro ou o que é falso, e não o desejo pelo qual a mente apetece ou rejeita as coisas.” (SPINOZA, 2008, p. 145)

Para Spinoza (2008), “não há, na mente, nenhuma vontade absoluta ou livre: a mente é determinada a querer isso ou aquilo por uma causa que é, também ela, determinada por outra, e esta última, por sua vez, por outra e assim até o infinito.” (SPINOZA, 2008, p. 145)

Spinoza (2008, p. 147) afirma que “a vontade e intelecto são uma só e mesma coisa”, porém, diz ele, é preciso ter muito cuidado para não se confundirem três coisas: as imagens, as palavras e as ideias. As ideias não são constituídas de imagens e nem das palavras. Imagens são ficções que fabricamos pelo livre arbítrio da vontade e, por outro lado,

aqueles que confundem as palavras com a ideia ou com a própria afirmação que a ideia envolve, julgam que podem querer o contrário do que sentem quando, apenas por meio das palavras, afirmam ou



negam alguma coisa contrariamente ao que sentem. (SPINOZA, 2008, p. 149)

Spinoza (2008) apresenta quatro objeções que podem ser feitas à sua noção da vontade: a primeira é de que a faculdade de negar ou assentir (vontade) seja maior que a faculdade que temos de compreender (intelecto); a segunda objeção é que podemos suspender nosso juízo para não dar o nosso assentimento a coisas que não percebemos, como quando alguém inventa um cavalo alado. Isso não significa que ele esteja enganado, a não ser que ele admita que exista um cavalo alado, isto é, “a faculdade de assentir é livre e diferente da faculdade de compreender” (SPINOZA, 2008, p. 151); a terceira objeção é que algumas afirmações parecem ter mais realidade que outras:

Percebemos, entretanto que uma ideia tem mais realidade que outra, pois é à medida que certos objetos são melhores que outros que as respectivas ideias de uns são melhores que as de outros, o que igualmente, parece permitir que se estabeleça uma diferença entre a vontade e o intelecto. (SPINOZA, 2008, p. 151)

Por fim, a quarta objeção que pode ser feita contra a igualdade entre intelecto e vontade é que, “se o homem não age de acordo com a liberdade de sua vontade, o que acontecerá, então, quando, tal como o asno de Buridan, ele estiver indeciso entre uma opção e outra?” (SPINOZA, 2008, p. 151)

À primeira objeção, Spinoza (2008) responde que a vontade não é mais extensa que a percepção. “E se dizem que existem infinitas coisas que não podemos perceber? Replico que não podemos apreendê-las por nenhum pensamento e, conseqüentemente, por nenhuma faculdade do querer.” (SPINOZA, 2008, p. 153)

À segunda objeção, quanto ao fato de sempre existir a possibilidade de suspensão do juízo [razão/intelecto], a resposta de Spinoza (2008) é:

Com efeito, quando dizemos que alguém suspende o seu juízo, não dizemos senão que ele vê que não percebe adequadamente a coisa. A suspensão do juízo é, portanto, na realidade uma percepção e não uma vontade livre. (SPINOZA, 2008, p. 153)

À última objeção, se, sem a liberdade da vontade, o homem, assim como o asno de Buridan, sucumbiria à fome e sede, Spinoza (2008, p. 155) responde que: “nada mais percebendo senão a sede e a fome, ao ver alimento e bebida colocados a igual distância dele, morrerá de fome e de sede.” Ou seja, sua vontade se orienta no sentido de uma percepção, de uma imaginação.

Ao jogar, o jogador está afirmando algo que pode ser verdadeiro ou falso, dependendo da proximidade do pensamento e da imaginação com a realidade. A mentira infantil “é a verdade interna da vivência emocional”, diz Vigotski (2003, p. 156). A mentira é uma “lei geral do comportamento infantil, mesmo quando”, para as crianças,

(...) isso não representa nenhuma vantagem nem constitui uma necessidade, graças ao fato de que a vida emocional das crianças tem um caráter de alta excitação; [...] Outras mentiras infantis são o eco direto dos desejos, como também acontece com os adultos. (VIGOTSKI, 2003, p. 156)

Vigotski (2003) depreende desse fato não o caráter moral da vontade, mas, antes, o seu condicionamento às outras funções, como o intelecto, a percepção, a memória e a imaginação.

Em Spinoza, a medida da vontade é a percepção,

(...) embora admita que, à medida que percebe, ninguém se engana, isto é, que as imaginações da mente, consideradas em si mesmas não envolvem nenhum erro. [...] nego que um homem à medida que percebe, nada afirme. Pois que outra coisa é perceber um cavalo alado senão afirmar, ao falar de um cavalo que ele tem asas? (SPINOZA, 2008, p. 153)

Como se vê, a afirmação da vontade está em cada ideia e em cada imagem produzida, espontaneamente ou não.

A visão do neurologista Henrique Del Nero (1997) não é muito diferente das concepções anteriores de vontade que apontam para a linguagem como

aspecto que fundamenta essa faculdade humana, juntamente com o ato voluntário. Del Nero (1997, p. 287) diz:

Considero difícil existir no cérebro humano um sistema neuronal específico (no sentido de departamento concreto) responsável pela implantação da vontade ou da liberdade. O que há é uma designação de atitudes e pensamentos através de conceitos. Assim diante de um comportamento ou de uma cadeia de ideias, os chamamos de ato livre ou ato de vontade. Mas se grande parte dos significados da linguagem tem um forte componente cultural e se a cultura tradicional supõe que a mente seja desgarrada do cérebro, é fácil entender que aquilo que se designa como ato de vontade vai muito além do que se poderia esperar de um ato de vontade cerebral.

A visão de Spinoza (2008) e de Del Nero (1997) diferem das visões racionalistas apresentadas antes, porque não consideram que a vontade seja livre ou esteja separada da percepção das coisas, do intelecto, do conhecimento. Porém, embora a imaginação seja livre, a vontade não o é. “Atos voluntários e livres são aqueles em que há comprovadamente condições cerebrais (e não simplesmente verbais ou imputações externas) de controle sobre a ação.” (DEL NERO, 1997, p. 287)

A consequência desse entendimento da vontade como palavra-ato, do ponto de vista de uma análise dos videogames, é a aceitação de um novo tipo de erudição proporcionado não só pelo videogame, mas pelo consumo e criação de imagens que se tornam símbolos que carregam vários significados.

Gee (2003) diz que as formas de texto modernas são multimodais, que podem incluir não só imagens e símbolos, como também sons, movimentos, sensações corporais e cheiros. “Na realidade”, diz Gee (2003),

(...) em muitas universidades modernas, nos livros-textos, as imagens científicas não somente ganham mais espaço, elas agora carregam sentidos que são independentes das palavras do texto. Se você não puder ler essas imagens você não será capaz de recuperar o significado no texto como era mais usual no passado. (GEE, 2003, p. 229)

Para entender a mudança psicológica da forma de erudição exigida pela sociedade telemática, o conceito de *letramento* deve perder a sua imagem inicial, associada ao texto, e abrigar múltiplas formas de experiências sociais:

Leitura e escrita em qualquer domínio, seja uma lei, uma música rap, um ensaio acadêmico, um quadrinho de super heróis, ou outra coisa qualquer, não são apenas caminhos de decodificação da imagem, eles estão imbricados com e em práticas sociais. (GEE, 2003, p. 230)

O conhecimento da prática social, diz Gee (2003, p. 230), “sempre envolve o reconhecimento de modos distintos de ação, valores, sentimentos conhecimento e usa vários objetos e tecnologias que constituem a prática social.”

Portanto, para um exame da vontade no videogame, é preciso considerar não só as regras explícitas e a ação, mas também o significado que está sendo atribuído àquelas imagens. O exame da vontade, levando em conta a imaginação, nos insere no domínio de uma nova erudição. Essa visão da educação abre um largo caminho para o uso dessa forma de representação de uma experiência social em um meio de transmissão de valores e regras que norteiem a vontade dos jovens.

Por meio dos videogames, a imaginação pode levar ao desenvolvimento de importantes aquisições no campo do conhecimento do mundo ou no campo do conhecimento de si, no campo das ideias e de todas essas funções que, como vimos, devem ser consideradas em seu conjunto: conhecimento, imaginação e vontade são elementos de formação da personalidade e, por isso, os videogames, enquanto forma multimodal de comunicação, ação e interação, podem contribuir para a educação social, ou educação pelo trabalho, na medida em que ensina habilidades importantes para o domínio tecnológico. Além disso, ao mesmo tempo, pode preparar o jovem para os valores do trabalho futuro.

Os elementos e as regras dessa imaginação são hauridos da realidade e provocam sentimentos e relações reais, mesmo em condições fictícias. Por isso ele tem um papel formador da vontade. Por meio da atividade de jogar, os impulsos (ou instintos) adquirem uma nova síntese em torno de cada novo objeto ou ideia que atrai e que põe em movimento a consciência, a imaginação

e o pensamento, podendo revelar novos interesses ou novos motivos para a busca do conhecimento. A cultura e a imaginação alimentam essa busca, delineando novos modos de percepção, aproximando-nos e distanciando-nos da realidade, permitindo o desenvolvimento e as transformações por que passa a personalidade.

No próximo capítulo, perguntamos aos jovens o que eles pensam sobre os videogames e como essa atividade se insere em sua vida. Mas, antes, é preciso conhecer melhor a natureza dessa transição que se opera nos jovens.

#### 4 TUDO QUE NÃO INVENTO É FALSO<sup>17</sup>

A transformação da crisálida em mariposa pressupõe tanto a extinção da crisálida como o nascimento da mariposa; toda evolução é, ao mesmo tempo, involução.

(VIGOTSKI, 1996, p. 24)

A fase de transição, conhecida como adolescência, é um dos momentos de crise do organismo. É a fase final do crescimento cerebral e amadurecimento sexual. Crise no sentido de mudanças de interesses e novos pensamentos e desejos. Algumas mudanças vêm acompanhadas de comportamentos próprios dessa fase.

O amadurecimento orgânico e a ação hormonal sexual alteram um conjunto de funções psíquicas, como a percepção, a memória e a atenção. Porém, o conteúdo principal do desenvolvimento, nessa idade, é a mudança na estrutura da personalidade pelo surgimento de uma nova função integradora.

As funções psíquicas superiores se organizam hierarquicamente e obedecem a três leis básicas: 1) as instâncias elementares e inferiores são subordinadas às instâncias superiores de pensamento; 2) as instâncias inferiores transferem suas funções para as instâncias superiores, que as regem conforme suas próprias leis de funcionamento, e mantêm-se como instância isolada do sistema; 3) caso haja algum dano nos centros superiores, a instância imediatamente inferior se torna autônoma do sistema geral e apresenta os elementos que conservou da etapa anterior.

A evolução do pensamento e da conduta do adolescente atinge seu ápice quando o adolescente começa a pensar conceitualmente. A ascensão ao pensamento por conceitos provoca mudanças significativas nas relações interfuncionais, alterando fundamentalmente o conteúdo do pensamento. Uma

---

<sup>17</sup> Verso do poeta Manoel de Barros.

das novidades mais importantes é o controle voluntário da atenção, da memória e da imaginação.

O pleno desenvolvimento da personalidade permite que haja o pensamento por conceitos. Na teoria de Vigotski (2003), a imaginação do adolescente está a serviço da sua esfera emocional. As motivações, interesses e inclinações ocupam um lugar de destaque, de modo que

(...) o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento. [...] Uma compreensão plena do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. Para compreender a fala de outrem, não basta compreender as suas palavras. Temos que entender o pensamento, mas nem isso é suficiente - também é preciso que conheçamos sua motivação. (VIGOTSKI, 2003, p. 187 e 188)

De acordo com Vigotski, as emoções têm como determinante último um elemento histórico-cultural e não biológico. As emoções não estão ligadas às reações instintivas com as quais se manifestam, e tampouco se localizam em algum lugar específico do corpo. As emoções não são regidas pelos instintos. Como demonstrou Lewin, as reações afetivas e as motivações não podem ser isoladas na vida psíquica: “A reação emotiva é um particular resultado de uma estrutura determinada do processo psíquico.” (LANE, CAMARGO, 1995, p. 122)

O que se leva em conta nas mudanças que se operam nas emoções dos jovens, nessa fase, é a passagem do ser social para o ser individual, que é marcada, diz Vigotski (1996), pelas relações com os adultos, e voltada para o seu mundo interno. As emoções da adolescência se voltam para a construção de uma identidade. O mundo interno parece emergir lento e doloroso.

Não há mudança significativa nos hábitos já formados. A transição dos interesses, nessa fase, está associada ao fato de que “as necessidades que põem em marcha esses mecanismos mudam radicalmente.” (VIGOTSKI, 1996, p. 23)

Dessa forma, diz Vigotski (1996, p. 24), é nessa idade que “se manifestam com toda nitidez as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, que chamamos interesses.”

Todos os mecanismos da conduta do adolescente começam a funcionar num mundo interno e externo completamente distinto, em um sistema de interesses internos e num sistema de influxos incitadores externos radicalmente distintos. É a fase da conquista de experiências sociais e do surgimento da autoconsciência:

As funções superiores, que são produto de desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição em direta dependência do meio, no processo do desenvolvimento sócio-cultural do adolescente. (VIGOTSKI, 1996, p. 118)

Já vimos que os signos são como órgãos sociais por meio dos quais os seres humanos modificam não só o mundo, como a si mesmos, primeiro exteriormente e depois interiormente. O pensamento, antes orientado pela experiência prática, se descola das situações concretas e se volta para o mundo interior. Começa a se delinear uma personalidade.

A distribuição de funções na fase de transição mostra o papel do pensamento como a função principal que guia o desenvolvimento de todas as outras funções:

A idade de transição é a idade da estruturação da concepção de mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para esse fato é o pensamento em conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna, estão representados em um determinado sistema de conceitos. (VIGOTSKI *apud* LANE, CAMARGO, 1995, p. 127)

Tanto os conceitos quanto os sentimentos se configuram por meio de um sistema simbólico que nos é imposto pelo mundo que nos rodeia. A palavra é um elemento desse sistema, e ela orienta nossa atenção e ação. Mas ela



também abstrai certos traços que sintetizam e simbolizam a realidade, conforme dizem Lane e Camargo (1995, p. 127):

Da mesma forma que é impossível separar onde termina a percepção superficial e onde começa a compreensão em questão de um objeto determinado (na percepção estão sintetizadas, fundidas, as particularidades estruturais do campo visual e da compreensão), exatamente igual ao nível afetivo. Nunca experimentamos os ciúmes de maneira pura, mas ao mesmo tempo somos conscientes de suas conexões conceituais.

O conhecimento de nosso afeto o altera, transformando seu estado passivo num processo ativo. Assim, os ciúmes de uma pessoa, se estiverem relacionados aos conceitos maometanos da fidelidade da mulher, serão diferentes dos de outra pessoa ligada a conceitos opostos, isto é, esse sentimento é histórico, condicionado por meios ideológicos e psicológicos distintos, apesar de estarem radicados no corpo, em virtude do qual surge essa emoção.

Portanto, diz Vigotski (1990 *apud* LANE, CAMARGO, 1995, p. 128), “(...) as emoções complexas só aparecem historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que surge do transcurso do processo evolutivo das emoções.”

No pensamento realista, o processo emotivo é dirigido; em outros processos patológicos, ou autistas, o processo torna-se dirigente, porque perde ou não ocupa a função estrutural que antes ocupava. De acordo com Lane e Camargo (1995), Vigotski (1990) afirmava que,

Quando se manifesta um processo psicológico alterado (especialmente se não há retardo mental acentuado) o que ocorre é antes de tudo a desintegração dos sistemas complexos conseguidos como resultados da vida coletiva, a desintegração daqueles sistemas de mais recente formação. (VIGOTSKI, 1990 *apud* LANE, CAMARGO, 1995, p. 128)

Em suma, a formação das funções psíquicas superiores do pensamento depende do processo histórico e ideológico. As emoções cumprem um papel importante na formação do pensamento do adolescente, assim como os pensamentos por conceitos cumprem importante papel na formação dos

sentimentos. Pensamento e emoção são duas faces da mesma moeda. Na imaginação criativa, a emoção é conduzida pelo sistema linguístico ou por qualquer outro sistema imposto pelas condições culturais e históricas. No pensamento autista, a emoção conduz as ideias em desconexão com os sistemas conceituais conseguidos como resultados da vida coletiva. O sentimento permite, portanto, que a emoção seja controlada, ou mesmo alterada, pelos valores sociais envolvidos na situação. Esse complexo sistema de interação entre as regras sociais e a emoção primária compõe a estrutura do caráter e a personalidade das pessoas que se revelam com mais clareza na fase de transição.

Para Vigotski (1996), a história da linguagem deveria mostrar como a palavra participa na formação de uma série de sistemas que englobam a atitude da personalidade ante a natureza. Ele diz que “o conhecimento no sentido de uma percepção ordenada, categorial, é impossível sem a linguagem” (VIGOTSKI, 1996, p. 126). Para compreender as próprias percepções externas, o indivíduo precisa objetivá-las em palavras, no início relacionando-as com os objetos e, depois, relacionado-as entre si.

Diz Vigotski (1996) que a função da formação de conceitos desempenha um papel decisivo porque permite que, por meio e com a ajuda das palavras, o adolescente adentre a realidade interna, o mundo de suas próprias vivências. “Ao conhecer, com a ajuda das palavras, que são signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre no mundo visível para ele, as leis e os nexos que contém.” (VIGOTSKI, 1996, p. 71)

O pensamento deverá seguir um longo caminho de desenvolvimento que separa a primeira manifestação verbal da criança, que é o nome próprio dos objetos, até a generalização do conceito da palavra e o entendimento de todas as relações semânticas que envolvem o emprego daquele signo. Esse processo se completa na adolescência, na ascensão ao pensamento por conceitos.

No início da vida, o signo e o significado da palavra generalizam uma série de elementos relacionados, algo parecido com “um conglomerado informe e sincrético de elementos individuais que, nas ideias e percepções da criança, estão de algum modo relacionados entre si, em uma imagem.” (VIGOTSKI, 1996, p.136) Essa forma de pensamento sincrético é a primeira forma de imaginação e se assemelha à formação das imagens que o cérebro opera no sonho, descrita por Freud, através dos mecanismos de condensação e deslocamento na formação das imagens no sonho.

No início da idade escolar, a partir dos 6 anos, a criança começa a abandonar o pensamento sincrético predominante na primeira infância e surge uma nova forma de pensamento: o pensamento por complexos. Na primeira forma de pensamento, a palavra é totalmente dominada pela percepção visual-direta; na segunda forma, a palavra passa a definir o contorno das coisas, e a realidade passa a ser composta por famílias de objetos. A criança que pensa por complexos começa a agrupar os objetos em famílias. Uma conquista importante nessa fase é que a criança deixa de confundir suas próprias impressões das coisas com a percepção da relação das coisas entre si.

O pensamento por complexos, diz Vigotski (1996, p. 138), já é um pensamento coerente e objetivo, ainda que essa coerência e objetividade não se igualem à coerência característica do pensamento conceitual, atingido somente na fase da adolescência. O pensamento por complexos opera com objetos agrupados em conjuntos e generalizados de acordo com critérios que podem ser de ordem prática, casual, concreta ou afetiva:

Para a criança dessa fase de desenvolvimento, as palavras deixam de designar objetos isolados, de ser nomes próprios; se convertem em nomes de família. Para a criança nesta idade, dizer uma palavra significa apontar o nome próprio das coisas relacionadas entre si de acordo com as mais diversas linhas de afinidades. Denominar o objeto concreto com o nome correspondente significa incluí-lo em um determinado complexo concreto com que guarda relação. (VIGOTSKI, 1996, p. 140)

Na idade adulta, assim como na adolescência, opera-se com muitas formas de pensamento por complexos, como o nome de família, por exemplo. Pode-se

perceber nesse exemplo elementos diferentes, agrupados sob o mesmo nome, mas, ainda assim, trata-se aqui de um pseudoconceito, porque refere-se a um tipo de classificação ainda muito voltado para os elementos concretos (pessoas da mesma família que se agrupam sob um mesmo nome a partir de laços de parentesco).

Na adolescência, tem lugar um novo tipo de percepção, uma síntese secundária da realidade que, juntamente com a formação de conceitos, modifica as velhas proporções e os momentos concretos e abstratos. As imagens são substituídas pelas palavras, e a memória deixa de ser um depósito de imagens e se converte em um “arquivo de conhecimentos”. (VIGOTSKI, 1996, p. 124)

Portanto, a mudança do relacionamento entre a memória e o pensamento e a inversão da função hierárquica da memória que, no escolar, subordina o pensamento, no adolescente torna-se subordinada a ele. Dessa forma, está em curso o processo de formação do pensamento por conceitos. A possibilidade da manipulação das imagens guardadas na memória é função da formação de autênticos conceitos. (VIGOTSKI, 1996, p. 134)

Esse aspecto faz com que a imaginação do adolescente seja diferente da imaginação infantil, porque ela rompe com a dependência dos objetos da realidade imediata. A base continua sendo a realidade, e a imaginação deixa de ser visual concreta e vai se fazendo mais conceitual, mas ela ainda não é uma “representação geral”, ela não se assemelha a um retrato fotográfico. (VIGOTSKI, 1996, p. 80).

O conceito não é uma coisa, mas um processo, não é uma abstração esquálida da diversidade, mas um profundo e amplo reflexo da realidade em toda a sua diversa complexidade, seus nexos e relações. O verdadeiro conceito, diz Vigotski (1996, p. 78) “(...) é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade.”

A relação concreta com o objeto desemboca numa síntese verbal dessa diversidade que reflete a imagem total do objeto, mediante múltiplas definições: “À diferença da contemplação, do conhecimento direto do objeto, o conceito está pleno de definições do objeto, é o conhecimento mediado do objeto.” (VIGOTSKI, 1996, p. 78).

O mecanismo de sua formação consiste de uma série de atos de juízo, percepções, interpretações e conhecimentos: “O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, mas também o singular e o particular.” (VIGOTSKI, 2009, p. 77)

Vigotski (1996) diz que o pensamento infantil não pode ser separado da ação prática; ele não é, ainda, uma ação autônoma. O pensamento da criança é uma propriedade da ação. Na idade de transição, a fantasia se desdobra em fantasia subjetiva e fantasia objetiva, e o adolescente se torna consciente de sua fantasia como subjetiva, e é consciente da fantasia objetiva que colabora com o pensamento.

A imaginação é uma atividade transformadora porque, desde o primeiro momento da vivência inicial do escolar tem início o processo de abstração, construtor do pensamento em palavras e imagens. Esse movimento de reconstrução mental da realidade só se consegue com o apoio imprescindível da abstração, porém, não é isso que define a imaginação do adolescente. “O avanço do concreto, por meio do abstrato, até a estruturação da nova imagem concreta é o caminho que descreve a imaginação na idade de transição.” (VIGOTSKI, 1996, p. 220) O adolescente concebe com ideias e planeja a ação que será executada.

Como resultado do desenvolvimento do pensamento por conceitos, de acordo com Vigotski (1996, p. 222), surge a imaginação criadora, que responde por todos os objetos e obras já criadas. Esse tipo de imaginação serve à criação puramente objetiva, à encarnação criativa de uma ideia:

Somente na idade de transição, devido ao surgimento do pensamento por conceitos, se faz possível resolver a tarefa verbalmente e realizá-

la praticamente: atividade já está submetida a um planejamento, a um propósito único regido por uma vontade que determina com uma lei, o modo e o caráter da ação. (VIGOTSKI, 1996, p. 162)

Essa imaginação é a manifestação da atividade criadora do ser humano, e devemos a ela o nosso potencial produtivo. Mas, de acordo com Vigotski (1996), tanto os momentos concretos e abstratos como as funções subjetivas e objetivas da fantasia são estreitamente vinculados entre si nessa idade: “A expressão objetiva está manchada de tonalidades claramente emocionais, mas também normalmente observam-se imaginações subjetivas no terreno da criação objetiva.” (VIGOTSKI, 1996, p. 223)

Com o aprofundamento e a ampliação da forma e do conteúdo do pensamento, ante ao adolescente, abre-se todo o mundo, no seu passado e presente, a natureza, a história e a vida do ser humano. Diferentemente do que ocorre com a criança na brincadeira protagonizada, a imitação não é o mecanismo preponderante. A identificação com um grupo ou o sentido de pertencimento se constrói por meio da colaboração, das atividades e interesses que ele desenvolve dentro da sua comunidade, das “tribos” ou gangues.

O adolescente se coloca a tarefa de dominar sua imaginação e pensamento, não só em termos do comportamento exterior, aparente, como também de todo um conjunto de convicções, interesses, concepção do mundo, normas éticas, regras de conduta e ideais. A conquista da autonomia e da individualidade passa pela apropriação dos espaços públicos, nos quais os vínculos se constituem por meio de novas práticas sociais.

Em nossa opinião, a telemática contribui enormemente para que a imaginação do adolescente seja potencializada. Se, antes, a fase de transição marcava a entrada do pensamento por conceitos, hoje talvez não seja mais assim. A hegemonia das imagens, associada às novas formas de interação e comunicação, permite que essa nova forma de imaginação possa ser explorada e consumida. Os videogames interessam e fascinam essa fase da adolescência porque o adolescente, até o fim desse período, ainda estará

oscilando entre duas formas de pensamento, e as imagens e a imaginação cumprem importante papel.

Nos primeiros anos da adolescência, a transição do pensamento por complexos e o pensamento por conceitos não prescindem da imagem, mas essa imagem, antes carregada apenas de fantasias, começa a ser compreendida, em última instância, como uma forma de expressão da experiência social, ou como sua contraparte, que projeta para o futuro.

Nos videogames, as imagens técnicas permitem que o plenamente abstrato, virtual e ideológico, possa ser representado por meio de imagens sintetizadas, que representam objetos não existentes na realidade, que parecem dotados de inteligência própria. Os *games* permitem o retorno, na fase de transição da brincadeira de faz-de-conta, agora apresentada como a brincadeira tecnológica moderna, sustentada pelos *gadgets*, geringonças, ou “brinquedos” tecnológicos modernos.

Na imaginação proporcionada pela telemática, o intelecto caminha lado a lado com a expressão pessoal e emocional do adolescente, que opera em forma de imagens conceituais. Por isso essa atividade é tão interessante nessa fase. A linha naturalista de análise da brincadeira considera que essa atividade serve como uma fase de treinamento, uma preparação para o futuro.

Vigotski (1996, p. 42), no entanto, procura separar a linha naturalista do jogo e a linha histórico-cultural, cuja complexa síntese, para ele, forma o processo real. Para entender como essa atividade é importante para os adolescentes, devemos considerar a relação entre o mundo interno e externo, entre a atração exercida pelos objetos e pessoas do mundo externo e os interesses dos adolescentes, que nada mais são que expressões de necessidades autênticas, sejam elas biológicas ou sociais. O adolescente vai passar por um processo complexo de transformação das atrações pelos objetos do mundo exterior em necessidades pessoais e interesses humanos mais complexos.

O videogame é a passagem entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento das habilidades próprias do mundo digitalizado. Isto é, não basta ter um cérebro, é preciso saber pensar. O que os adolescentes buscam por meio da brincadeira de faz-de-conta é o domínio da experiência social, antes restrita ao círculo familiar e em dependência com o exemplo e idealização da ação dos adultos.

Na brincadeira de faz-de-conta, a imaginação vai ganhando novos contornos, porque a criança, primeiro, aprende a dominar o próprio corpo e as palavras, e inicia um processo de adaptação às leis inorgânicas do mundo instrumental. Com o tempo e com as novas aquisições escolares, vão surgindo novas exigências sociais. De acordo com Erikson (1976, p.124),

(...) embora todas as crianças precisem de suas horas e dias de fantasia lúdica, mais cedo ou mais tarde, todas elas acabarão descontentes e mortificadas sem um sentimento de serem capazes de fazer coisas, de fazê-las bem e até perfeitamente.

Ele chama esse tipo de necessidade que surge no aprendiz de 'sentimento de indústria'<sup>18</sup>. (ERIKSON, 1976, p. 124)

A sociedade começa a se revelar significativa para a criança, e ela desperta para aspectos da tecnologia e da economia, mas também para o entendimento das injustiças sociais. Começa a se delinear, de acordo com Erickson (1976, p. 126), juntamente com a manipulação tecnológica primária, um sentimento de competência, assim como um sentido da ética tecnológica de uma cultura. Porém, diz ele,

Se a criança francamente conformista aceita o trabalho como critério exclusivo de valor, sacrificando a imaginação e o instinto lúdico com a maior facilidade, ela está pronta a submeter-se ao que Marx chamou 'idiotia artesanal', isto é, tornar-se-á uma escrava de sua tecnologia e da sua tipologia dominante de papel. (ERIKSON, 1976, p. 128)

---

<sup>19</sup> O autor fala do sentimento que surge nas crianças escolarizadas, mas acreditamos fazer parte de outras formas de aprendizado extraescolares.



À medida que uma sociedade tecnológica amplia o intervalo entre o começo da vida escolar e o ingresso do jovem no mercado de trabalho, mais acentuada se torna a fase de transição, podendo se tornar menos uma fase transitória como um modo de vida à parte entre a infância e a idade adulta. Os jovens, pressionados pelo período de maturação sexual, de um lado, e a incerteza quanto ao seu papel como adulto, de outro, criam subculturas, muitas vezes excêntricas, que visam a dar continuidade às aptidões desenvolvidas até ali e aos ideais projetados para o futuro.

Os ídolos servem para salvaguardar sua identidade em fase de construção:

(...) o adolescente procura mais fervorosamente homens e ideias em que possa ter fé, o que também significa homens e ideias em cujo serviço pareça valer a pena ser digno de confiança. (ERIKSON, 1976, p. 129)

Os adolescentes procuram uma oportunidade de decidir livremente sobre seus deveres e serviços que são mais acessíveis ou inevitáveis para se proteger do medo mortal de ser forçado a atividades em que se sentisse exposto ao ridículo ou à dúvida sobre si próprios. Por isso, essa fase será menos intempestiva para os jovens bem treinados nas tendências tecnológicas em expansão e aptos, por conseguinte, a identificar-se com os novos papéis de competência e invenção. É o potencial ideológico e a ética tecnológica que falam mais claramente ao adolescente que está tão ansioso por ser afirmado por seus pares, confirmados pelos professores e inspirados pelos “modos de vida” (ERIKSON, 1976, p. 130) que valham a pena serem vividos.

Por fim, consideramos, por tudo o que foi apresentado até aqui, que o videogame atende a essa necessidade de apropriação tecnológica e social dos jovens, assim como enseja o desenvolvimento de uma imaginação que visa à vivência de uma ficcionalidade que possibilite a simulação de realizações em sua busca de experiências sociais. E é tão importante, neste sentido, como outras atividades culturais, como o teatro, a dança, a música, o cinema, a literatura.

Em que o videogame se distingue destas outras atividades? Pela ação. O videogame permite a atuação do adolescente e a vivência das regras e sua transgressão em nome do exercício de uma moral por meio da autonomia da ação. O mais importante, nessa atividade, além da atração tecnológica que exerce sobre os jovens, é o sentido da identidade social e da autonomia pessoal.

## **5 O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES?**

Nosso estudo de campo se baseia numa série de entrevistas com jovens em idades entre 11 e 16 anos, estudantes cursando desde a 6ª série do ensino fundamental até o segundo ano do ensino médio, 22 no total, sendo que apenas dois pontos fogem da curva: G1 (11anos) e P1 (16 anos). A maioria situa-se na faixa entre os 12 e os 14 anos, de ambos os sexos. A coleta de dados realizou-se no período de fevereiro a abril de 2011. Primeiramente, aconteceu em Brasília, com oito adolescentes de classe média, e depois em Belo Horizonte, com alunos da Escola Municipal Professor Milton Lage, no Bairro Jardim Vitória, um bairro de periferia, situado na região nordeste de Belo Horizonte, com o apoio da professora de português Williane Rolim.

Em Brasília, a coleta de dados consistiu na realização de um diálogo com cada adolescente, em caráter individual. O diálogo foi gravado em mp3, com o consentimento dos jovens, e posteriormente transcrito pela pesquisadora. O critério de seleção dos jovens foi o interesse e a prática na atividade de jogar *games*, além da disposição de colaborar com a pesquisa. A partir do contato inicial com os jovens, a pesquisadora se identificou como doutoranda da Faculdade de Educação da UnB, cuja pesquisa tinha como objetivo conhecer um pouco mais sobre essa atividade do adolescente.

Em Belo Horizonte, fizemos contato com a professora de português, e a gravação foi feita a partir de um questionário aplicado oralmente, no pátio da escola, durante o recreio.

### **5.1 Apresentação dos dados coletados**

Para a apresentação dos dados coletados, elaboramos uma matriz de referência constituída na vertical pelos códigos aleatórios de identificação dos 22 entrevistados, e, na horizontal, pelas questões que lhes foram apresentadas.

As informações contidas na Matriz de Referência – Apêndice B – foram divididas por dois focos de interesse: o primeiro descreve o perfil da amostra, hábitos e interesses dos jogadores em relação ao videogame – Apêndice C. O segundo quadro reúne informações sobre o que pensam os adolescentes em relação aos *games* e como é extrapolada essa experiência em termos do aprendizado, ensino e conteúdo da atividade – Apêndice D.

O resultado da tabulação dos dados da primeira parte, que contém informações sobre o perfil dos jogadores, informa que, dos 22 entrevistados, 36,4% são do sexo feminino, e 63,6%, do sexo masculino. Em relação à faixa etária abrangida pela amostra, 49,5% têm 14 anos, 27% têm 13 anos, 9% têm 12 anos, um (4,5%) tem 11 anos, um (4,5%) tem 15 anos e um (4,5%) 16 anos.

Em relação aos hábitos de jogo, 58,5% dos entrevistados dizem jogar apenas na casa onde mora; 27% jogam na casa onde mora e também nas casas de vizinhos, familiares ou amigos; 9% jogam apenas na casa dos colegas ou familiares, apenas 4,5% citaram a lan house como fonte de acesso.

Dos entrevistados, 75% dizem jogar, preferencialmente, de modo presencial, usando um console de videogame ou jogando no computador, sendo que, destes, 40,5% jogam apenas com os colegas e familiares, 22,5% jogam sozinhos e 13,5% jogam sozinhos e com colegas e familiares. Os 27% restantes disseram jogar preferencialmente *on line* e sozinhos. Desses, 18% disseram que também jogam presencialmente com os colegas, e 9% disseram que, quando estão com os amigos, preferem fazer outras coisas a jogar.

Em relação à pergunta a respeito de como foi o acesso ao *game*, 67,5% aprenderam a jogar com colegas e familiares; 22,5% aprenderam sozinhos, com as regras especificadas no próprio *game* ou apenas jogando; e 9% disseram não se lembrar como aprenderam.

Considerando que 18% não responderam ao item sobre a mudança no tipo de *game* de interesse, foi possível verificar que houve mudança em 31,5% dos casos e que em 49,5% não houve mudança.

Sobre os motivos que levam os entrevistados a jogar: 40,5% jogam por causa da emoção, adrenalina, tranquilidade, para relaxar, para ter alegria e para descobrir a história; 36% jogam porque gostam de cumprir as missões, perseguir e matar os carinhas, competir, ganhar; 18% citaram passar o tempo, porque “parece que você está lá dentro”, e distração. O aspecto da diversão do jogo foi citado também em grande parte das respostas (22,5%), juntamente com outros motivos, mas em apenas 9% foi resposta única. “Porque todo mundo joga” foi resposta dada por apenas 4,5% dos entrevistados.

Na segunda parte da entrevista, foi perguntado aos entrevistados se eles já haviam aprendido algo com os *games*. 4,5% deixaram de responder e 27% disseram não ter aprendido nada; do restante, 67,5% citaram mais de um aprendizado, tendo sido citado (em ordem de maior frequência): palavras em inglês (22,5%); jogadas de futebol (13,5%); saber perder e palavras em português (9% cada). Coordenação motora, usar os botões certos, atirar, saber onde os carinhas ficam escondidos ficaram com 4,5% cada. Dos que citaram apenas uma aprendizagem, 4,5% citaram apenas “sair da rua” (perder rua); 4,5% citaram apenas “fazer amigos” e “ter confiança”; 4,5% citaram apenas “nunca desistir” que “sempre vai ganhar”; 4,5% citaram apenas dirigir, e 4,5% , apenas jogar melhor (aprender jogando).

Quando questionados sobre a percepção de alguma relação dos sentimentos do jogo com os sentimentos da vida real, quase metade da amostra – 49,5% – não soube responder. Dos que responderam, 27% disseram ser mais fácil transferir os sentimentos da vida para o jogo; 13,5% acham que algumas pessoas podem ser estimuladas a fazer coisas por causa do jogo; e 9% acham que o jogo não tem nenhuma relação com a realidade.

Perguntamos também o que o jogador ganha jogando: 9% não souberam responder. Os itens “diversão”, “experiência no jogo” e “nada” foram citados por 63% da amostra, sendo que 22,5% disseram “diversão”, 22,5% “experiência no jogo” e 18% disseram “nada”. 13,5% disseram “aprender alguma coisa” e ficaram empatados, com 9% cada: interação/amizade e “sair da rua”.

Quando perguntados sobre o que o jogador perde jogando, 40,5% responderam tempo e possibilidade de estar fazendo outras coisas, como jogar futebol de verdade, estudar, passear pela rua; 22,5% do total dos entrevistados disseram que não perdem nada; 9% disseram que, se o jogador fica viciado, perde a vida social; 9% disseram que perdem apenas o jogo ou as fases que estavam gravadas até ali; 4,5% disseram perder apenas dinheiro; 4,5% disseram perder porque o jogo ensina a matar e a roubar, e 9% não souberam responder.

Quando questionados sobre que habilidades um jogador iniciante deve aprender, 31,5% não responderam<sup>19</sup>. Dos 67,5% restantes, 36% disseram que o iniciante tem que aprender a mexer na manete, nos botões e no *mouse*, e também tem que saber como mexer com o bonequinho, como atirar, a função de cada botão, como fazer para dar golpes, chutes e socos; 9% citaram ter que saber as regras do jogo; 9% citaram apenas saber mexer nos botões, setinhas ou manete; 9% disseram que o iniciante deve jogar sozinho para aprender; e 4,5% citaram as dicas do jogo.

## 5.2 Análise das respostas

A análise dos dados coletados aponta para o fato de que, na faixa etária abrangida pela pesquisa, entre 11 e 16 anos, a maioria aprendeu a jogar com parentes e pessoas próximas, como colegas e vizinhos, joga em casa e prefere jogar presencialmente com os colegas, vizinhos e familiares. Os que jogam *on line* preferem jogar “sozinhos” e em casa. Achamos que essa condição – sozinho – no ambiente *on line* é ambígua porque, em alguns momentos, o *game* exige que se tenha amigos para cumprir algumas missões. O fato é que, algumas vezes, os jogadores se conhecem e se comunicam via MSN ou Skype, outras vezes se comunicam sem se conhecer, apenas se unem para cumprir aquela fase. A pesquisa mostrou que todos os que jogam *on line* pertencem ao grupo com maior renda. Esse resultado mostra como essa atividade é uma atividade social e socializante, tendo em vista que mesmo os

---

<sup>19</sup> Esta pergunta não foi proposta para todos os entrevistados.

que consideram jogar sozinhos, na verdade, estão mantendo algum tipo de interação ao jogar. Isto é, eles jogam com o jogo, o jogo avisa o que ele deve fazer e reage às suas ações como se fosse um outro jogador. Mesmo não havendo um outro real, existe um outro virtual.

Como não foi citado nenhum videogame solitário, como sudoku, paciência ou tetrix, poderíamos pensar que esse tipo de jogo não atende aos interesses dos jovens nessa faixa etária. O interesse desses jovens parece estar voltado para a ação (prática e estratégica), e não para o raciocínio. De fato, as respostas sobre a motivação do jogo apontam mais para a busca de emoção do que de conhecimento.

O jogo é visto como um entretenimento, uma ficção, uma ilusão, uma ação que ocorre de mentira e um passatempo sem consequências reais. Isso demonstra que os jovens não confundem as ações e sentimentos do jogo com as ações e sentimentos da vida real. Isto é, o jogo é uma atividade cujo resultado é ficcional e não real. Não se perde ou ganha nada jogando, apenas diversão.

O fato de a metade dos entrevistados não ter sido capaz de estabelecer a relação do jogo com a realidade mostra como essa relação, quando há, é inconsciente para a maioria. Para os que foram capazes de responder, é mais fácil transferir sentimentos reais, tipo a raiva, para o jogo, que o jogo ser transposto para a vida.

Porém, em conversas informais com jogadores adultos, durante a feitura desta tese, alguns consideraram a influência do videogame no interesse pela computação. Outros consideraram terem sido os videogames os responsáveis pela escolha profissional. Foi possível verificar que existe um grupo muito grande de jogadores adultos que mantém o hábito de jogar. Os exemplos clássicos são dos adeptos dos RPGs. Um desses jogadores é adulto, casado, pai de um bebê, e mantém, aos 26 anos, uma guilda, da qual é o líder e criador.

Uma guilda é como uma organização em grupo, que possui um líder que determina algumas regras estratégicas e éticas próprias de atuação dentro do jogo com os outros grupos ou clãs. São jogadores que se reúnem quase diariamente para jogar com outros jogadores de várias faixas etárias, até anteriores aos 16 anos. Esse jogador me disse que foi o trabalho dele como gerente em uma lan house que influenciou no seu “vício” pelos *games*. É um exemplo de que o *game* mudou a vida real. Ele se considera um viciado, mas teríamos que redirecionar nossa pesquisa para os adultos “viciados” para entender que lugar essa atividade ocupa na vida deles e qual a sua importância. No entanto, como esse esforço escapa ao escopo desta tese, basta-nos a comprovação, pela análise das respostas obtidas, de que, para os jovens que entrevistamos, é mais fácil transferir sentimentos reais, como a raiva, para o jogo, que o jogo ser transposto para a vida.

Embora metade não tenha apontado ter alcançado algum conhecimento, o videogame parece contribuir com o aprendizado de novas palavras em inglês e português, além de dribles de futebol, mas o principal para começar a jogar é o domínio da tecnologia (manete e botões) e de como manipular a ação do personagem apertando o botão certo para cada ação do boneco. Só em último lugar aparece o entendimento das regras do jogo. De todo modo, a questão do conhecimento aparece na entrevista como casual. Não é algo que foi buscado intencionalmente, nem foi citado como fonte de motivação inicial.

A experiência (aprender jogando) apareceu como um elemento muito importante para o aprendizado, o que demonstra que essa atividade é autoexplicativa, prática e utiliza-se grandemente de aspectos mais intuitivos que lógicos do pensamento.

Os dados coletados permitem notar que o conteúdo dos jogos escolhidos pelas meninas e pelos meninos, de nível social mais alto, segue um certo padrão dos papéis sociais ideais. As meninas preferem jogos que simulam a vida cotidiana, a vida em família, moda e culinária. Os meninos preferem os jogos de ação e guerra, em que procuram ensaiar uma virilidade ainda latente nessa fase. Com os alunos da Escola Municipal Prof. Milton Lage, essa diferença não se



verificou. Meninos e meninas jogam os mesmos jogos, de luta, ação, violência e estratégia. O motivo de tal escolha não pode ser verificado. Não se pode afirmar que essa escolha se deva por uma reprodução de uma experiência de violência, mesmo que o bairro em que se situa esta escola em Belo Horizonte seja conhecido pelo alto índice de violência.

Essa relação é paradoxal porque os jogadores gostam de jogar para fugir do cotidiano doméstico, escolar, mas se aproximam dele ao jogar: seja por meio de simulações de um cotidiano desejado, que ainda não é possível, como casar e ter filhos, como pode ser simulado no *The Sims*, ou do cotidiano da cidade, com seus grupos e classes em conflito, guerras, roubos e perseguições – a violência nossa de cada dia. É verdade também que alguns jogos podem trazer uma fantasia ou história mais sofisticadas, mas esses não estão entre os preferidos dessa faixa etária.

Outro aspecto notável é que a atividade é sentida como tendo fim em si mesma. Ela não se desdobra em outras atividades, mas se encerra dentro do campo da imaginação, com destaque para a ação, realização, autonomia. O sentido da ação encerra-se na vontade mesma do jogador. Não se verificou que tenha havido, durante o jogo, em sua maioria, nenhum tipo de reflexão predominantemente cognitiva ou simbólica, embora o jogo possa conter elementos dessa natureza, que são tratados apenas estrategicamente. Com isso, queremos dizer que o jogo se aproxima mais de uma atividade prática que teórica embora ambas sejam atividades geradoras de conhecimento.

Do ponto de vista dos aspectos que foram extrapolados pelos jogadores em termos do jogo, nota-se que esse aprendizado se dá no nível da experiência social, como saber perder, saber ganhar, não desistir. Um dos aspectos apontados como mais excitantes foi a competição, o desejo de vitória e passar de fase, com não objetivo de conquistar novos papéis ou aumentar o grau de importância do personagem dentro do jogo. Isso nos mostra que os interesses dos jovens, nessa fase, estão voltados para o aspecto das relações e papéis sociais e para o poder.

### 5.3 Outras questões levantadas pela pesquisa

Durante um desses diálogos, em Brasília, a pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar uma partida de *Perfect Word*, que é um dos games mais jogados no mundo. O que mais chamou a atenção foi o conjunto de imagens e símbolos que o jogador deve “ler” na tela do computador, durante uma partida – o que indica que o jogador deve ser capaz de manipular muitas imagens, mas não imagens quaisquer. São imagens que indicam um estado, por exemplo, quanto de vida tem o jogador, onde ele está, em que localização no mapa, quem está na mesma sala virtual. São informações que orientam a ação do jogador.

Essas informações são chamadas, em linguagem de computação, de interfaces. São elas que permitem ao jogador acompanhar a sua *performance* e a dos seus companheiros, no combate.

Talvez possamos pensar que o tipo de atenção requerida pelo *game* é diferente. O jogador tem de analisar vários dados, estando atento a vários ícones ao mesmo tempo, sem perder o foco no combate. Na realidade, vários estudos sobre a atenção nos *games* já foram realizados, conforme nos mostram Alves e Carvalho (2010, p. 519):

Pesquisas na área apontam os jogos de ação como aqueles capazes de levar a modificações cognitivas mais significativas do que jogos de aventura (Green & Bavelier, 2003, 2004, 2006, 2009). Green e Bavelier (2009) ressaltam que os jogos de videogame do gênero ação melhoram os recursos atencionais de jogadores de qualquer idade.

Os autores analisam:

(...) Estudos recentes vêm demonstrando que crianças e adolescentes envolvidos com jogos de videogame apresentam maior habilidade para alocar de forma mais eficiente seus recursos atencionais tanto no que diz respeito ao espaço quanto ao tempo. A análise dos resultados corrobora estes achados e demonstrou que os jogos de videogame foram eficientes para melhorar o desempenho destes adolescentes no teste de atenção sustentada CPT-II em relação às variáveis relacionadas com a atenção. Salienciamos a necessidade de novos estudos para melhor elucidar os efeitos do videogame para cognição e do desenvolvimento de novas tecnologias

baseadas nestes achados cuja aplicação possa ser útil à reabilitação cognitiva. (ALVES, CARVALHO, 2010, p. 524)

Luria (1981) e Vigotski (1996) ressaltam que toda a atividade mental humana, inclusive a atenção e a percepção, é constituída por processos ativos que estão a serviço da adaptação e sobrevivência do organismo. A função responsável pela seleção e direção dos processos mentais é a atenção, que, como vimos, na adolescência deixa de ser involuntária, condicionada por estímulos ambientais ou biologicamente significativos, para fazer parte das formas superiores de conduta, que estão associadas ao domínio da vontade.

Porém, há um aspecto da atenção que permanece invariável e que é fundamental para a relação ensino/aprendizagem: a estabilidade dessa função depende de fatores fisiológicos. Todo fenômeno de alerta é acompanhado por um conjunto de sintomas físicos, que indicam o grau de prontidão do organismo em uma determinada direção. Esses sintomas fisiológicos constituem o pano de fundo geral da atenção do indivíduo. (LURIA, 1981, p. 232)

As pesquisas desse autor mostraram que a expectativa ativa, isto é, uma instrução falada ou uma complicação da tarefa mediante uma instrução, conduz a um aumento da amplitude do potencial evocado, que nada mais é que “um sinal definido e objetivo de atenção voluntária.” (LURIA, 1981, p. 233)

Só nas crianças mais velhas, as mudanças fisiológicas produzidas por instruções faladas, que se situam na base da atenção voluntária, vão adquirindo estabilidade. (LURIA, 1981, p. 233)

O desenvolvimento da atenção mediada passa por três estágios fundamentais, de acordo com Vigotski (1996). No primeiro estágio, na idade pré-escolar, a criança é incapaz de dominar sua atenção, ela está sujeita aos estímulos ambientais diretos. No segundo estágio, na idade escolar, a criança vai se tornando capaz de operar com estímulos externos auxiliares, que marcam o início do processo de desenvolvimento do controle da atenção voluntária

observada nos adultos (VIGOTSKI, 1996, p. 145). Na adolescência, ocorre uma inversão, de modo que a atenção deixa de estar subordinada à percepção e passa a estar subordinada ao pensamento (VIGOTSKI, 1996, p. 149).

A atenção voluntária e o desenvolvimento do pensamento por conceitos se condicionam reciprocamente e possuem duplo caráter. Por um lado, o desenvolvimento da atenção é indispensável para a formação do conceito e, por outro, a forma superior de atenção se desenvolve em função da intelectualização, erigindo-se a um estágio superior do pensamento. Porém, esse nexos não é estático. Para entendê-lo, é preciso considerar a questão do pensamento prático. Na adolescência, ocorre um grande avanço na atividade prática. O jovem torna-se apto ao trabalho prático, profissional e técnico.

De acordo com Vigotski (1996), o pensamento prático da criança é marcado fortemente por esquemas cristalizados de experiência social retirados do seu ambiente mais próximo de relações. É o surgimento do pensamento verbal, que, primeiramente, surge como acompanhamento da ação prática da criança para, em seguida, tornar-se algo voltado para o interior. Nesse momento, o pensamento prático alcança um novo patamar: não está mais determinado pelo campo visual, constitui-se como imaginação e permite que a ação possa ser precedida de um planejamento que visa à satisfação de uma intenção. A pessoa torna-se capaz de desviar sua atenção da situação imediata, há um propósito e uma vontade que determinam o modo e o caráter da ação.

Todas as questões sobre a atenção discutidas acima por Vigotski e Luria são pertinentes, mas o que se coloca para nós, de acordo com nossas observações e diálogos com os jogadores, é o fato de que o *game* invade o campo do pensamento verbal, criando a necessidade de outro tipo de “letramento”, ou aprendizagem de leitura, ou deciframento, ligado a um texto icônico. Por isso, quando Vigotski (1996, p. 157) afirma que “a linguagem se converte em um meio de pensamento porque reflete a ação intelectual prática que transcorre objetivamente”, pensamos que, no caso dos *games*, a imaginação, que era sincrética, na infância, se converte em uma imaginação nova, na qual parte da narrativa é verbal, principalmente a introdução e o desfecho, enquanto, no

decorrer da ação, não há uma lógica narrativa, mas uma lógica fragmentada, que reúne uma série de eventos em imagens e ação.

Esta digressão foi necessária para podermos apresentar algumas observações adicionais ao que fizemos em nosso trabalho de campo, conversando com os adolescentes. Acreditamos que, no *game*, o adolescente desvia voluntariamente sua atenção das tarefas escolares e diárias e a orienta para a imaginação. O *game* permite o exercício da liberdade como uma condição inseparável da imaginação e da vontade humana.

O caráter “viciante” dessa atividade, que tanto impressiona os educadores, em nossa opinião, está mais associado à fisiologia do movimento que ao conteúdo do jogo. Nesse sentido, vale destacar os aspectos dos estímulos visiomotores e a atenção. Os videogames conseguem criar um sistema de expectativas que prendem a atenção do jovem. A atenção no videogame vem acompanhada de uma resposta imediata, uma reação se torna automatizada e se constitui como uma habilidade a mais para o jovem. A atenção é um elemento de vital importância para a ação, e no videogame ela envolve tanto uma ação física – apertar os botões certos – quanto uma ação mental – tomar uma decisão estratégica no jogo.

Para nós, o ensino pode se valer dessa atividade junto principalmente aos jovens, não só procurando conscientizá-los em relação aos valores que estão sendo transmitidos nos *games* e o impacto deles sobre a sociedade, como indo além. O videogame, como mostrou a pesquisa, já está dentro de praticamente todos os lares, mesmo os mais pobres. Exceção seja feita aos lares de zonas rurais, que não foram pesquisados. De qualquer modo, seria bastante interessante saber se, nos lares rurais, o videogame é um objeto de desejo tão atrativo quanto é para os jovens urbanos. Estaria esse fato associado a maiores oportunidades de ocupação do tempo livre? Ou em que sentido o estímulo que o jovem tem para jogar está ligado ao contexto de violência em que o jovem vive ou não realmente?

Indo além, o videogame pode muito bem servir como fonte de estímulo à aprendizagem porque é, sem dúvida, um estímulo à imaginação. Em que medida essa imaginação pode ser aplicada na educação ou na vida real, depende da apropriação dessa tecnologia pelos professores e alunos.

Uma questão complementar é conhecer o sentido que o aprendizado tem para o aluno. O videogame consegue criar um sistema de expectativas que prende a atenção e o esforço do jovem. A imaginação puxa o interesse do jovem. Porém, no sistema tradicional, não raro ouvimos comentários dos alunos em relação a certas disciplinas: “Por que eu tenho que aprender isso?” Esses fatos, para nós, explicam por que os maiores problemas educacionais de hoje em dia, o desinteresse e a desatenção, não atingem os videogames.

Claro que, antes, é fundamental que compreendamos que tipo de atividade melhor se ajusta aos interesses das idades. Defendemos o uso dos videogames para a educação de jovens e adultos porque acreditamos que as crianças devem viver plenamente a fase da brincadeira de faz-de-conta, isto é, sem regras prescritas, uma atividade que se desenrola no reino da liberdade espontânea, porque essa é a base emocional da pessoa, o fundamento de sua personalidade, da qual emergirão, ao seu tempo, o jogo, a imaginação e a vontade como algumas das características que a integram.

Citando Vladimir V. Maiakovski, famoso poeta russo, Vigotski (2003, p. 157) diz que “em nenhum outro período da vida a criança aprende tanto quanto nos anos das brincadeiras infantis.”

Transformar o jogo de faz-de-conta em brincadeira educativa é possível quando compreendemos o que Vigotski chamou de “realidade da fantasia”, que, em suma, significa que “ainda que o ser humano explore ao máximo o potencial de sua fantasia, não pode inventar algo que não tenha sido vivido por ele em sua experiência.” (VIGOTSKI, 2003, p. 153)

Compreende-se, assim, que jogar envolve uma ação, que envolve também uma imaginação. Vamos tentar mostrar, no próximo capítulo, em que sentido devemos entender essa ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreender uma análise psicológica do jogo não é tarefa fácil. A complexidade do tema é tão grande que foi objeto do artigo do Prof. Brian Sutton-Smith, professor emérito da Universidade da Pensilvânia, que escreveu, em 2001, o artigo *Play and Ambiguity* (SUTTON-SMITH, 2006), no qual ele associa a atividade de jogar aos sete tipos de ambiguidades de William Empson (1955 *apud* SUTTON-SMITH, 2006, p. 297-298): a ambiguidade de referência (isto é a imitação do som de um tiro ou você está se engasgando?); a ambiguidade de referente (isto é um objeto ou é um brinquedo?); a ambiguidade de senso (isso é sério ou é absurdo?); a ambiguidade de transição (você disse que nós estávamos apenas brincando); a ambiguidade de contradição (um homem brincando de ser mulher); a ambiguidade de propósito (isto é um jogo ou uma luta?).

Por isso, conforme Sutton-Smith (2006, p. 298), há quem diga, como é o caso do Dr. Stephen Jay Gould, um evolucionista, que alguns traços humanos, dentre eles a brincadeira, são apenas uma espécie de “sucata genética”, uma espécie de “efeito colateral” do desenvolvimento de funções genéticas mais fundamentais, restos de comportamento dos nossos antepassados que não merecem maiores esclarecimentos.

Outro ponto de vista é o de Richard Schechner (1976), um biólogo:

Etologistas dizem que o comportamento é como a fisiologia – ela evolui; então, a comparação entre certos comportamentos de diferentes espécies é uma ciência frutífera. Além disso, alguns etologistas acreditam fortemente no ‘ritual cultural’ [do qual o jogo faz parte], padrões de comportamento que evoluem com as sociedades. Rituais culturais têm sido também observados nos animais. Tudo isso indica que a relação entre a genética (o que costuma ser chamado ‘instinto’) e ambiente (ou aprendizagem) é muito complexa e não fixada. De fato, os mais recentes estudos, tal como Edward O. Wilson’s *Sociobiology*, descobrem os processos evolucionários entre espécies. Desta forma, a teoria evolucionária se aproxima da teoria da comunicação. (SCHECHNER, 1976, p. 3)



O Prof. Sutton-Smith (2006) diz que a razão para tantas ambiguidades, inclusive considerando a variedade de tipos de jogos, é que as teorias sobre o jogo são, de fato, retóricas culturais que têm fundamentos ideológicos e que reproduzem os valores da sociedade e da cultura na qual é jogado:

A palavra retórica é usada no seu sentido moderno, como sendo um discurso persuasivo, ou uma narrativa implícita, adotada conscientemente ou inconscientemente pelos membros de uma afiliação particular para persuadir outros da veracidade e plenitude de suas crenças. (SUTTON-SMITH, 2006, p. 302)

Sutton-Smith (2006) diz que a maior parte das retóricas a respeito da brincadeira e do jogo são reflexos de múltiplos sistemas simbólicos – políticos, religiosos, sociais e educacionais –, por meio dos quais nós construímos o significado das culturas em que vivemos. Ao longo dos tempos, surgiram muitas teorias sobre a função dessa atividade. Algumas dessas teorias enfatizaram o desenvolvimento cognitivo das crianças, outras, seu aspecto funcionalista. O jogo é quase sempre tratado como uma forma de preparação física e emocional para o futuro. Outras teorias dão ênfase à experiência de prazer ou fuga da realidade.

Todos esses tratamentos teóricos dispensados à atividade de jogar, de acordo com Sutton-Smith (2006, p. 304-305), são retóricas modernas, que contrastam com outros tipos de retóricas mais antigas, tais como a prática de lançar a sorte como forma de resolver os conflitos, ou mesmo de prever o destino. Algumas dessas teorias fortalecem a primazia da razão, outras, a da teleologia biológica. Umas destacam o prazer do jogo, outras, sua funcionalidade.

O exame da vontade no jogo permite várias abordagens de tal modo que encontramos, durante a nossa pesquisa bibliográfica, muitas teorias sobre os jogos e especificamente uma psicologia do jogo do leste europeu. Muitos autores propuseram teorias sobre o jogo e essas teorias, em nossa opinião, concordando com Huizinga, permanecerão ainda inacabadas porque o jogo evolui junto com a sociedade, ele não só atende às necessidades sociais como cria novas necessidades.

Esta tese não tem a pretensão de criar uma nova teoria sobre o jogo. A nossa intenção era entender a atividade de faz-de-conta como uma atividade superior onde reina a imaginação e o papel desta imaginação na formação da vontade como Vigotski (1982) entende como tal, do ponto de vista da psicologia genético-estrutural.

O primeiro ato voluntário que Vigotski (1982) identifica com a primeira ação comunicativa da criança pequena dirigida ao adulto. Desse ato começa a se delinear uma vontade. Ao pedir, ou afirmar algo que a criança entendeu do ambiente, nesse ato a consciência da criança se organiza em relação a si mesma, ao outro, ao que se pretende (imaginação) e os meios (vontade) para se atingir o objetivo, no caso, a fala ou outro meio de expressão e comunicação com o adulto.

O desenvolvimento da imaginação e da vontade vão amadurecendo em íntima relação com o ambiente próximo até que a idade de transição permita o acesso ao auto(re)conhecimento e ao reconhecimento do outro social.

Então, eticamente, devemos nos perguntar que tipo de desenho estamos propondo para as gerações futuras por meio dos videogames mais populares que são totalmente estruturados sobre um modelo extremamente competitivo e violento? É claro que a resposta a essa pergunta não é animadora.

A primeira ponderação a ser feita antes de responder é entender que tanto a imaginação quanto a vontade, qualidades desenvolvidas pelos videogames, fazem parte do conjunto maior da personalidade e a personalidade não se resume à representação de papéis.

Quanto a isso, Mario Golder (2004) traz uma importante contribuição de A.N. Leontiev numa entrevista concedida a este autor quando de seu doutorado na Rússia em 1966: “Faz tempo que está claro que cada um joga diversos papéis em um momento ou outro, mas convenhamos o que é um papel. Um papel não é uma personalidade, é uma *imagem* frente a qual a personalidade se choca” (GOLDER, 2004, p. 131)

Acrescente-se a isso o fato de que a principal questão que se coloca sobre a imaginação e a vontade humana, para nós, nesta tese, do ponto de vista filosófico, é a condição da liberdade humana. Nesse sentido, como diz Roberto Bartholo em conversa informal, o problema reside na determinabilidade da ação. Uma ação é mais livre quanto menos forem determinados os resultados desta ação.

Nesse sentido a personalidade é livre porque por meio do uso da imaginação, a criança, o adolescente ou adulto pode superar os limites atuais impostos a sua condição e se satisfazer imaginariamente. Mas essa imaginação não está tão próxima assim da razão. Imaginação e razão possuem raízes de desenvolvimento genético distintas e se encontram na fase de transição quando tendem a caminhar lado a lado.

Teoricamente, imaginação e razão vão se aproximando uma da outra até a idade de transição quando passam a se desenvolver paralelamente possibilitando uma aproximação cada vez maior com a realidade. Era assim, não é mais. Flusser (2008;2009) mostrou como a escalada de abstração tem nos afastado da realidade ao invés de nos aproximarmos dela.

Associado a isso, na fase de transição a vida vai adquirindo um sentido pessoal e, teoricamente, a pessoa deveria se tornar apta a dar sentido a sua própria experiência emocional.

Quando eu digo “isto é um jogo” não podemos compreender essa afirmação ignorando a experiência emocional e psicológica. Esse é um aspecto fundamental da atividade. Isso as máquinas ainda não fazem: sentir. Vigotski (2008) diz que a criança que brinca de boneca não aprende a ser mãe, mas aprende a “sentir-se mãe”.

Esse é o aspecto fundamental que queremos questionar sobre os videojogos competitivos. Não acreditamos que os videojogos por si sós possam ser os responsáveis pelos massacres ou atitudes criminosas das pessoas porque,

como mostramos, o faz-de-conta por si só não cria os meios de manipulação do real, ele permite uma atenuação do sentimento e um incremento na satisfação imaginária do desejo de atuar.

Este é o papel dessa atividade e é assim que ela abre caminho a formas alternativas de saber e pode chegar a desenvolver novas ferramentas, instrumentos ou aparelhos que produzam e satisfaçam novas vontades ou realizações imaginárias ou reais.

Mas isso não impede que nos questionemos, primeiro, até quando a violência institucionalizada, não só por meio dos *games*, mas, de outras formas de exploração deste tipo de conteúdo comercial, é conivente com uma política do medo que tem sido imposta por um modelo competitivo de mercado, e até quando esse modelo será estimulador dessa mesma necessidade, nos jovens, de reprodução desse modelo por meio dos videogames?

Em segundo lugar, com base no exame da vontade, podemos dizer que embora a ação do jovem possa ser fortemente influenciada pelo impulso afetivo e emocional, ao jogar, ele precisa exercer um controle sobre si mesmo. A vontade, neste caso, é a condição que os seres humanos têm de dominarem sua ação em função de um valor. O exame da vontade nos insere num contexto diferente do exame da imaginação, porque a vontade é menos livre em relação à imaginação.

A ênfase dada nesta tese em relação a essa questão da vontade incide sobre o fato de que o exercício da vontade não ocorre apenas em situações em que haja uma escolha. A vontade é um modo de afirmação de algo, como vimos em Espinosa (2009) filosoficamente, está relacionada à percepção e à imaginação e é um modo de afirmação ou negação de algo.

Na brincadeira, como mostrou Bateson (1976), quando eu afirmo “isto é uma brincadeira”, essa questão adquire um caráter peculiar e paradoxal e ação pode abstrair-se da lógica da ação realista, razoável ou moralmente aceitável.

A arte, a brincadeira e o trabalho, para nós, são atividades histórico-culturais necessárias à organização interna da pessoa. O ponto principal que diferencia o jogo de faz-de-conta de outras formas de atividade e o aproxima do trabalho e da inovação é o seu caráter instrumental:

Os instrumentos canalizam a atividade do homem, não só com respeito ao mundo dos objetos, mas também ao mundo das pessoas. Graças a eles, a atividade humana carrega em si a experiência da humanidade; de onde se conclui, que os processos psíquicos humanos – suas funções psicológicas superiores – adquirem uma estrutura que tem, em qualidade de elo obrigatório, os meios e métodos transmitidos de geração em geração no acontecer histórico e social da humanidade, durante o processo de colaboração, de comunicação humana. (LEONTIEV, 1983, p. 78)

Instrumentos e signos são tratados como duas faces de uma mesma moeda. Uma face voltada para o mundo dos objetos e outra face voltada para a representação da própria vivência. Os signos permitem que os seres humanos manipulem e interpretem a realidade transformando aquilo que é vivido em imagem, linguagem, emoção, sentido e obra. Eles também possibilitam a comunicação entre as pessoas e os povos.

Para ilustrar a relação que se estabelece entre vontade e imaginação no contexto geral da personalidade, apontamos para a relação dialética que se estabelece entre a ferramenta e o signo.

A generalização proporcionada pela ferramenta é de tipo empírica, e a do signo é de tipo teórica. Uma está mais ligada à ação e à educação de habilidades e a outra está mais ligada à imaginação e à educação de valores.

Neste sentido vontade e imaginação são funções psíquicas complementares: enquanto por meio do desenvolvimento da vontade ampliamos o campo de atuação dos seres humanos e sua capacidade de realizações, a imaginação é esse trabalho emocional que motiva a ação.

Na ação educativa é preciso redescobrir, nessa nova Era das imagens, o sentido, os aspectos valorativos que orientam a vontade em direção a um tipo ou outro de ação.

Na Era Industrial que antecedeu a nossa, dominava a estrutura verbal do pensamento. Na atualidade, como vimos, surgiram novas formas de pensamento conceitual e imaginativo e junto com isso, uma nova forma de consciência (ou de alienação, se considerarmos a psicopatologia) de si e do outro que ainda precisa ser esclarecida. Isto porque, um dos aspectos fundamentais da teoria histórico-cultural, na nossa opinião, é o entendimento de que um conteúdo de valor não pode ser examinado sem que se leve em conta a forma, assim com o exame da forma por si só não é suficiente para conhecermos o conteúdo.

O segredo do entendimento sobre o funcionamento do aparelho psíquico em Vigotski (1996), para nós, foi aceitar a proposição de que a forma e o conteúdo constituem-se mutuamente mesmo que devemos sempre considerar a possibilidade de incorrerem-se em reducionismos, quando enfatizamos apenas a forma ou o conteúdo. Assim devemos ver os videogames, eles não são apenas uma forma nova do mesmo conteúdo dos jogos já conhecidos. Eles carregam a semente de outra coisa, uma nova imaginação, outras formas de conhecimento, motivação e interação.

Forma e conteúdo “(...) são dois momentos de um só processo integral, relacionados interiormente por um nexos essencial, não fortuito.” (VIGOTSKI, 1996, p. 59) Esse “nexos essencial” pode ser focalizado pela investigação da atividade humana, tanto do ponto de vista da fisiologia do trabalho e desenvolvimento de novas capacidades, quanto do ponto de vista da imaginação:

De fato, toda investigação realmente profunda nos ensina a reconhecer a unidade e indissolubilidade da forma e o conteúdo, da estrutura e da função; nos ensina que cada passo novo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento está inseparavelmente unido também com a aquisição de novos mecanismos de conduta, com o passo a uma etapa posterior de operações intelectuais. (VIGOTSKI, 1996, p. 54)

Para Vigotski (1996, p. 54), “a unidade dialética da forma e do conteúdo na evolução do pensamento é o princípio e o fim da moderna teoria da linguagem

e do pensamento.” Assim, também o cérebro é uma formação orgânica herdada que só funciona plenamente imersa numa situação cultural adequada, enquanto a mente é essa função cultural adequada que exige esse órgão herdado. Um conteúdo não enche mecanicamente uma forma vazia. O conteúdo e a forma são momentos de um processo de desenvolvimento intelectual único. “Não se podem encher com vinho novo os velhos odres.” (VIGOTSKI, 1996, p. 82)

Assim é que com o amadurecimento do organismo e o incremento da experiência social, o desenvolvimento do pensamento por conceitos permite ao adolescente o domínio da atenção, da percepção e da memória em função de seus pensamentos e personalidade.

Porém, embora os instrumentos e os signos sejam análogos, faz-se necessário distingui-los. Como aponta Shuare (1990, p. 64),

(...) o instrumento é o meio da atividade externa do homem destinada a conquistar a natureza. O signo não muda nada no objeto da operação psicológica sobre o comportamento, está dirigido para dentro.

Dessa forma, “(...) todo estímulo condicionado, criado artificialmente pelo homem e que constitui um meio para dominar o comportamento – alheio ou próprio – é um signo.” (VIGOTSKI *apud* SHUARE, 1990, p. 64)

Signo e instrumento mantêm uma relação dialética, na medida em que, mesmo sendo distintos, estão unidos na filogênese e na ontogênese:

Assim como o emprego de instrumentos marca o início do desenvolvimento das funções psíquicas superiores no gênero humano, na ontogênese, o primeiro uso do signo marca que o sujeito saiu dos limites do sistema orgânico da atividade. (SHUARE, 1990, p. 65)

Avançando um pouco mais, levando em conta a questão da vontade (não livre) e da imaginação (livre), num exame mais próximo da distinção entre a função da ferramenta e a função do signo, podemos inferir que a imagem da

ferramenta, por permitir a manipulação do real, aproxima-a mais do mundo da produção dos objetos, do mundo do trabalho, produzindo um tipo de conhecimento diferente do produzido pela imagem do signo. Este último nos aproxima mais da cultura, do pensamento e da imaginação, porque permite a manipulação de símbolos e conceitos.

Dessa forma, devemos levar em conta dois processos: um que nos aponta para a relação do conhecimento com a realidade. Neste, tem lugar o que, para nós, corresponde ao processo de objetificação de Hartman, o processo de “tornar-se objeto para um sujeito”. (ABBAGNANO, 1998, p. 721)

A objetificação é o contrário da objetivação: esta é a transformação de algo subjetivo em objetivo, enquanto objetificação exprime o processo pelo qual um objeto, independente do sujeito torna-se objeto de conhecimento. (HARTMAN *apud* ABBAGNANO, 1998, p. 721)

O processo de objetificação define uma qualidade que os objetos tem de existirem independente da consciência ou vivência ou ideia que tenhamos deles. Isto é, o real, a natureza, a matéria cósmica existem independentes de nós. Mas, para que isso que chamamos de “real” ou “realidade” exista para nós, seres humanos, é necessário que esse real seja representado, e é aí que o que é apenas “vivência” torna-se objeto do conhecimento (objetivado).

Assim, entendemos que a imaginação, o pensamento e a vontade são formas distintas de apreensão da realidade. Formas distintas de consciência. Na matéria *Através do processo de objetificação*, dizem Hertzog *et al* (1969, p. 5):

o mundo subjetivo do homem ou seu modelo de realidade começa a se aproximar mais e mais da realidade objetiva. Em essência, a objetificação está relacionada com aproximações sucessivas da representação subjetiva da realidade objetiva. Isto significa que há graus de consciência.

Entre o objeto que visa à ferramenta, isto é, à realidade, e o objeto que visa ao signo, isto é, ao pensamento, há uma relação dialética no que diz respeito às leis às quais eles estão sujeitos. Em outras palavras, ao objeto que a ferramenta pretende modificar, aplicam-se as leis da física e as leis orgânicas e



materiais, enquanto ao objeto que o signo visa a manipular, o pensamento e a imaginação, não se pode aplicar tais leis. As leis que na imaginação valem são as leis psicológicas histórico-culturalmente condicionadas.

O problema da correlação entre o social e o biológico parece não abandonar facilmente os debates psicológicos. Algumas dessas teorias, dentre elas a teoria da atividade, aderem à chamada “teoria dos dois fatores”: “Em uma mão, esta teoria atribui um tratamento individual aos instintos geneticamente inatos, as aptidões colocando na outra mão a linguagem, a cultura e o meio.” (GOLDER, 2004, p. 130).

O aspecto mais problemático sobre esse ponto de vista, na opinião de A.N. Leontiev citado na entrevista de Golder (2004, p.128) é o conceito de personalidade. Para uma parte dos psicólogos, a personalidade demanda a atividade que vai satisfazer o sujeito da ação embora rejeitem a ideia de que haja uma determinação biológica da ação humana. Mesmo assim essa vertente situa nas necessidades primárias a motivação da ação humana – o homem trabalha para comer – do outro lado, a personalidade é o *tornar-se personalidade* por meio da socialização e da objetivação, conhecimento e vivencia emocional – o homem come em função do seu trabalho. Dentre essas duas visões, adotamos a segunda. A atividade externa – trabalho- e atividade interna- pensamento - ‘condicionam’ as necessidades daquele homem em particular.

A psicologia dialética demonstra que o processo de formação dos comportamentos superiores de conduta é ativo e bilateral; nele, o organismo não está submetido apenas à influência do ambiente, mas também influi sobre o ambiente e, por meio dos signos, sobre si mesmo. A realidade também não é algo totalmente estático, rígido e invariável. A todo tempo estamos sujeitos ao contato com novos objetos e realidades criadas pela imaginação e pelo trabalho humano.

A compreensão do caráter do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, interiorização orientada pelo exterior-social, e a importância

decisiva da atividade em colaboração no processo levou Vigotski a desenvolver um dos conceitos mais fecundos da concepção histórico-cultural para ensino e educação: o conceito de “zona de desenvolvimento iminente”<sup>20</sup>:

(...) os processos psicológicos humanos superiores, específicos, podem gerar-se somente na inter-relação do homem com o homem, isto é, como processos interpsicológicos. (LEONTIEV, 1983, p. 78)

Uma abordagem histórico-cultural da atividade de jogar *games* deve considerar que a adoção da atividade como categoria psicológica sofre com a dissociação histórica criada, de acordo com Leontiev (1983, p. 72), pelo abismo que dominou a psicologia antiga, que separava como objetos de estudo as ações da consciência (atividade imaginativa, pensamento e memória) das ações práticas da conduta. Ou seja, a psicologia antiga separava as atividades externas das atividades internas.

Assim, uma psicologia da atividade exige a compreensão de que, como uma realidade empírica, ela envolve a participação de múltiplas formas de conhecimento:

Como toda realidade empírica dada, a atividade é estudada por distintas ciências: podemos estudar a fisiologia da atividade, mas com a mesma validade podemos promover seu estudo, por exemplo, na economia ou na sociologia. (LEONTIEV, 1983, p. 73)

O nosso objeto de estudo, o jogo de faz-de-conta revelou questões não muito claras dentro da psicologia. Um dos conceitos que mais sofrem com a dualidade entre o que se entende como interno e externo ao sujeito é o conceito de necessidade. Um tratamento desse conceito que leve em conta a teoria da atividade também deve considerar a relação dialética entre a forma e o conteúdo.

Leontiev (1983) sugere que se proceda à seguinte distinção quando se trata da psicologia das necessidades: a necessidade, primeiramente, deve ser tratada

---

<sup>20</sup> Conforme a tradução de PRESTES, 2010, p. 173.

como uma condição interna do sujeito, uma das premissas imprescindíveis da atividade que consiste na ativação de funções biológicas correspondentes e da excitação geral da esfera motriz. Nessa condição, a necessidade não conduz diretamente à ação. (LEONTIEV, 1983, p. 70). Somente “quando a necessidade encontra o objeto que lhe corresponde”, diz Leontiev (1983, p. 71), “ela [a necessidade], pela primeira vez, se torna capaz de orientar e regular a atividade”.

O interessante nessa perspectiva do modelo de necessidade é que o ciclo das necessidades desloca-se dos processos fisiológicos internos para o ambiente. E torna social e compartilhado aquilo que antes era tratado como individual. Entendemos que, nesse caso, todo objeto produzido induz a novas formas de necessidades e não apenas o contrário. Dessa forma, o videogame não apenas é adequado a idade dos jovens, por permitir um tipo de imaginação, pensamento e ação, mas também cria novas necessidades de imaginação, pensamento e ação.

E a análise psicológica da atividade passa a levar em conta os aspectos psicológicos, no que diz respeito às suas condições históricas, idade, escolaridade, sítio de pertencimento simbólico, e também as características próprias do objeto, não só como forma de representação social, como um objeto cultural que está imbuído de valores, mas também no seu sentido material, como ele atua sobre as funções psíquicas e psicológicas, modificando-as.

De acordo com Leontiev (1983), “as novas necessidades”, assim criadas, “não têm analogia com as necessidades biológicas do organismo, e nesse sentido são ‘autônomas’.” (LEONTIEV, 1983, p. 71)

Por causa disso, a análise psicológica da nossa atividade, o jogo de faz-de-conta, deve levar em consideração não apenas o simples exame da atividade por seus atributos técnicos e cognitivos: também devemos entendê-lo como uma prática social em que não só são compensadas algumas carências dos

jogadores, como, também, o contado com esse novo objeto “que brinca”, o videogame cria novas necessidades futuras.

O jogo de faz-de-conta é um aparelho – brinquedo – que se torna signo quando possibilita uma interação simbólica, intersubjetiva. Ramos (1981) diz que os estudiosos da interação simbólica partem do princípio de que a sociedade é, essencialmente, a existência social. De acordo com ele,

A verdadeira existência, individual tanto quanto social, nunca é um fato – uma simples manifestação externa existente por si mesma. É uma coisa intermediária – *in-between*. Uma tensão entre o potencial e o real. (RAMOS, 1981, p. 128)

O videogame proporciona rico entendimento da interação entre o conhecimento e a imaginação. Vimos que a importância dos jogos para a psicologia, sua complexidade, dificuldade de apreensão deve-se em parte ao seu caráter de passagem, de transição entre um comportamento primitivo e social. Embora a brincadeira exista entre os animais, não há esse nível de desenvolvimento, nem imaginação, nem vontade.

Vigotski (2003) diz que as crianças brincam e que essas brincadeiras têm um sentido importante: ele sempre corresponde exatamente às necessidades da idade e seus interesses:

O primeiro grupo de brincadeiras é constituído pelas brincadeiras das crianças com *diferentes objetos*, por exemplo, os chocalhos, e consiste em lançar e recuperar objetos; enquanto a criança se ocupa desses objetos, está aprendendo a ver e ouvir, a segurar e a rejeitar o objeto, a dominá-lo. O período posterior das brincadeiras que inclui esconder, escapar etc., vincula-se à elaboração da *habilidade de se deslocar e se orientar* no ambiente. Podemos dizer sem exagerar que quase todas as nossas reações mais fundamentais e profundas são elaboradas e criadas no processo da brincadeira infantil. O mesmo significado tem o componente imitação nas brincadeiras infantis. A criança reproduz e assimila ativamente o que observa nos adultos, aprende as mesmas atitudes e desenvolve as mesmas habilidades mais primordiais para a sua atividade futura. (VIGOTSKI, 2003, p. 105)

Vimos também que, como diz Elkonin (1971), “a brincadeira protagonizada é uma atividade que é social na origem e conseqüentemente social no conteúdo”

e que, por meio da imitação, as regras vão sendo internalizadas e aplicadas, inicialmente aos objetos, e posteriormente a si. A evolução desse processo depende das transformações que ocorrem na percepção da criança quanto ao seu papel social e na sua relação com o mundo do adulto, e essa relação, por sua vez, cria a necessidade da brincadeira de faz-de-conta.

Porém foi nosso objetivo deixar clara a diferença entre a brincadeira de faz-de-conta infantil, ou “espontânea” e a brincadeira de faz-de-conta “programada”. A primeira surge de uma necessidade da criança de superar um estado de urgência emocional pelo qual está submetida na relação com o mundo dos adultos. Para o adolescente, o mundo dos adultos já lhe parece ultrapassado.

No videogame o adolescente se vale dos elementos da realidade, como no faz-de-conta infantil, mas já não o faz com o objetivo de reproduzir as ações. Ele mantém uma relação diferente com o mundo já que em breve ele também se tornará um adulto. No videogame, a imaginação não está tão associada ao fato de conhecer o mundo para se apropriar dele, mas aos modos de operar, de dominar o mundo. Neles desenvolve-se um tipo de imaginação estratégica e está mais ligada aos “atalhos imaginários” para a conquista dos objetivos estimulados pelo jogo e pela sociedade.

A atividade principal da fase de transição, é, portanto, a busca de experiência social. A conscientização de seu papel no mundo e a apropriação dos meios que visam a modificação do mundo.

A necessidade e a sua satisfação constituem uma realidade produzida no seio da relação cultural e histórica entre as pessoas e a ela está relacionada. A necessidade que motiva o desenvolvimento da imaginação na brincadeira é a necessidade de relação; é a atração que lhes exerce o mundo adulto. A necessidade e a atratividade do objeto aqui se correspondem, e ambas se encontram situadas no mundo histórico-cultural.

Entendemos que a psicologia do jogo deve levar em conta também que além dos sentidos sociais e subjetivos que foram apreciados ao longo desta tese, os

videojogos têm sido usados para os mais diversos fins, como acontece no campo da reabilitação cognitiva e fisioterapia (LUND, 2009; MURAGAKI *et al*, 2006), mostrando a utilização dos videojogos como instrumentos que visam a uma interferência específica na realidade.

Afirmamos que o videojogo é mais que uma versão moderna da brincadeira de faz-de-conta: ele representa uma nova síntese, uma evolução do objeto (criado pela imaginação dos seres humanos) em aparelho. Esse fato altera e configura um novo tipo de aprendizado e de possibilidades de apreensão da realidade.

Vigotski (2008, p. 32) diz que, na brincadeira, a criança age contra o que ela deseja naquele momento, e a maior força de autocontrole na criança surge na brincadeira. Cumprir as regras é uma fonte de satisfação porque “dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo a um ‘eu’ fictício, ou seja, com papel na brincadeira e sua regra.” (VIGOTSKI, 2008, p. 33)

No videojogo estão presentes os símbolos, ações e objetos do mundo através dos quais crianças e adultos podem se orientar. Nele estão contidos mistérios ou missões que exigem dos jovens raciocínio, concentração e rapidez de resposta e, por ser uma atividade condizente com o processo de transformação que está sendo operado nos adolescentes, pode despertar o interesse dos jovens para questões pertinentes ao interesse da sociedade.

Por isso, os videojogos tem sido alvo, de acordo com Savi e Ulbricht (2008) de “pesquisas que tentam unir ensino e diversão com o desenvolvimento de jogos educacionais.” Mas, advertem os autores, de acordo com Gros (2003)

(...) para serem utilizados com fins educacionais os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar o conteúdo das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos. (GROS, 2003 *apud* SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 2)

Quando inseridos no contexto de aprendizagem os videojogos podem receber outras nomeclaturas como jogos educativos ou jogos sérios. Savi e Ulbricht (2008) destacam os aspectos benéficos ao processo de ensino e aprendizagem que foram levantados por outros autores em relação ao uso didáticos dos jogos.

Dentre as vantagens oferecidas pelo uso de jogos como ferramenta de educação, das oito vantagens apontadas pelos autores acima citados, apenas três, em nossa opinião, podem ser consideradas como características próprias apenas dos videojogos. As outras cinco vantagens são vantagens alcançáveis também pelos jogos de empresa ou jogos de simulação “tradicionais”, ou dito de outro modo, presenciais, como o próprio RPG jogado com cartas ou tabuleiro.

Destacamos da lista apresentada o fato de as tecnologias dos jogos digitais proporcionarem uma experiência estética visual e espacial muito rica viabilizando a geração de uma grande variedade de cenários tornando mais fácil a manipulação de certos conceitos (MITCHELL, SAVILL-SMITH, 2004 *apud* SAVI; ULBRICHT, 2008). A segunda vantagem dos videojogos como ferramenta de ensino em relação aos outros jogos é que eles permitem o desenvolvimento da coordenação visomotora e de habilidades espaciais (GROS, 2003 *apud* SAVI; ULBRICHT, 2008). Por último, o que Vandeventer e White (2002 *apud* SAVI; ULBRICHT, 2008, p.4) chamaram de “comportamento expert” – os jogadores de videogames se tornam especialistas no *game*, nos seus personagens e naquilo que o *game* propõe.

Todos esses elementos são possibilidades pedagógicas no uso dos videojogos. O videojogo cria necessidades e nesse sentido, ao desvendar o programa podemos projetar atividades pedagógicas que criem novos interesses de conhecimento. O modo de fazer isso deve respeitar não só as questões racionais e teóricas, mas devemos levar em conta, nesta atividade o forte papel das imagens e as habilidades requeridas física e mentalmente. Entendemos que nos desenhos dos *games* é preciso considerar fortemente o

que consideramos ser o combustível essencial para o jogador, o aprimoramento da sua própria experiência, valorizando sua expertise no jogo.

Savi e Ulbricht (2008) dão alguns exemplos de videojogos utilizados em diferentes níveis de ensino. De acordo com os autores, exemplos destes instrumentos vão desde jogos digitais mais simples que exigem o reconhecimento de números e letras assim como o ensino de melodias em instrumentos virtuais. São jogos pré-escolares e do ensino fundamental. É o caso do Gcompris<sup>21</sup> e do Childsplay<sup>22</sup> que promovem os ensinamentos básicos sobre a linguagem e lógica para crianças que ainda estão em processo de alfabetização ou não sabem ler. De acordo com Savi e Ulbricht (2008, p. 5), estes exemplos referem-se à softwares *open source* que são distribuídos livremente, em portais web, como o IGuinho<sup>23</sup> e Discovery Kids<sup>24</sup>.

Alguns simuladores também podem ser encontrados. Savi e Ulbricht (2008, p.5) destacam o site do professor Romero Tavares da Silva<sup>25</sup> que disponibiliza “um conjunto de simuladores de física aplicáveis ao ensino médio”.

Os autores destacam também os jogos de saúde, ou *health games*. Citam como exemplos o *Escape from Diab*<sup>26</sup>, “que tem o objetivo de prevenir a obesidade e a diabetes” (SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 4). Outro jogo do mesmo gênero é o *Re-mission*<sup>27</sup> “um jogo para jovens com câncer que procura ser tanto divertido como informativo, e, em vinte níveis, esclarece para os pacientes os diferentes tipos de tratamento, como eles funcionam, e a importância de realizá-los.” (SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 5)

Alguns jogos abordam as questões políticas e sociais. É o caso do *Global conflicts: Palestine*<sup>28</sup>. De acordo com Savi e Ulbricht (2008):

---

<sup>21</sup> Ver em <<http://gcompris.net/pt-br>>

<sup>22</sup> Ver em <<http://childsplay.sourceforge.net>>

<sup>23</sup> Ver em <<http://iguinho.ig.com.br>>

<sup>24</sup> Ver em <<http://www.discoverykidsbrasil.com/jogos/>>

<sup>25</sup> Ver em <[www.fisica.ufpb.br/%7Eromero/](http://www.fisica.ufpb.br/%7Eromero/)>

<sup>26</sup> Ver em <<http://www.escapefromdiab.com/>>

<sup>27</sup> Ver em <<http://www.re-mission.net/>>

<sup>28</sup> Ver em <<http://www.gamesbrasil.uol.com.br/comentarios.php?numero=14529>>



Este jogo possibilita que as pessoas interajam com os dois lados da guerra e pode ser utilizado para o ensino de disciplinas como história, cidadania e ciências sociais enquanto referencia temas como direitos humanos, terrorismo e o funcionamento da mídia. Já o *3rd World farmer*<sup>29</sup> desafia o jogador a manter sua família viva enquanto gerencia uma fazenda em área de conflito e pobreza na África. (SAVI; ULBRICHT, 2008, p.5)

E por fim, na lista de exemplos de jogos digitais utilizados pelos cursos de graduação e especialização figura o Inova8<sup>30</sup> que de acordo com Savi e Ulbricht (2008, p. 5) é “um jogo 3D desenvolvido pela IBM para ajudar estudantes universitários e alunos de MBA a desenvolverem habilidades de negócios e aprenderam sobre tecnologias de informação.”

Diante desse quadro apresentado por Savi e Ulbricht (2008) fica claro que o uso de jogos digitais não só já é uma prática escolar como muitas são as pesquisas que o confirmam como uma das tendências mais inovadoras nesse campo. O uso de jogos para a educação pode levar em conta não só os videojogos, mas também os jogos tradicionais.

Os jogos de um modo geral são facilitadores do aprendizado porque são mais motivadores que as aulas expositivas, envolvem um processo de negociação e socialização importante para a educação social e, por serem atividades imaginativas, permitem a construção do conhecimento por meio da experimentação, atenuando as consequências da ação sobre a realidade, permitindo um espaço de reflexão e estimulando o raciocínio estratégico e de resolução de problemas.

No que diz respeito à relação dos videojogos com o conhecimento, e deste com a liberdade e a imaginação, destacamos um trecho do artigo de Squire e Patterson (2010) sobre a distinção entre os *games* e a simulação. Eles dizem que muitos dos desenvolvedores de softwares de simulação vêm da área militar, da saúde, têm formação em ciências e colocam em primeiro plano a representação de sistemas com exatidão, enquanto os *designers* de jogos de

---

<sup>29</sup> Ver em

<[http://socialimpactgames.com/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=279&mode=t  
hread&order=1&thold=0](http://socialimpactgames.com/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=279&mode=t<br/>hread&order=1&thold=0)>

<sup>30</sup> Ver em <[www.03.ibm.com/press/us/em/pressrelease/22549.wss](http://www.03.ibm.com/press/us/em/pressrelease/22549.wss)>

entretenimento focam no “aprimoramento da experiência do jogador” e trapaceiam intencionalmente, reduzindo o sistema de exatidão, retirando aquilo que os jogadores nunca irão experienciar, habilitando-os a ganhar mais *performance* em áreas que eles podem experienciar. (SQUIRE, PATTERSON, 2010, p. 5)

Assim, continuam eles,

Observadores de ambas as indústrias têm destacado como essas diferenças na orientação para o desenvolvimento tem conduzido ao desenvolvimento de diferentes ferramentas, práticas de programação, e produtos de último tipo. (SQUIRE, PATTERSON, 2010, p. 6)

Por fim, Squire e Patterson (2010) dizem que as mesmas distinções podem ser feitas entre a alta e a baixa fidelidade nas simulações: “*Designers* de videojogos instrucionais sustentam que a baixa fidelidade é mais desejável para a aprendizagem.” (SQUIRE, PATTERSON, 2010, p. 6)

O importante é que o uso dos jogos seja coerente com o conteúdo da disciplina ou do tema que se pretende trabalhar e não seja apenas uma estratégia de sedução vazia.

Nossa tese visou levantar principalmente os aspectos sociais e motivacionais dos videojogos para os jovens. Neste sentido nossa contribuição ao tema foi mostrar que, nessa fase, ocorre uma crise de interesses. Os interesses infantis vão sendo substituídos. Aumenta o papel do intelecto e do conhecimento na determinação da vontade.

Por isso não devemos levar em conta somente os aspectos divertidos ou educativos da brincadeira, é preciso levar em conta o sítio simbólico de pertencimento procurando desvendar o sentido da ação humana e as necessidades que são mais emergentes nas diversas fases de desenvolvimento. É preciso também reconsiderar os modos como as regras são formuladas e praticadas.

A flexibilização das regras proporcionada pela atividade de jogar videogames pode ser vista como uma das estratégias dos adolescentes para enfatizar sua necessidade imaginativa de ação.

Os velhos modelos de sala de aula estão sendo substituídos pelos ambientes virtuais de aprendizagem e precisam ser repensados levando-se em conta o contexto geral das mudanças de consciência proporcionada pela telemática. Será necessário construir modelos pedagógicos mais flexíveis, mais participativos, visando a um novo humanismo, que leve em conta a imaginação, a inovação, a invenção, porque esta nova abordagem permitirá novas reflexões a respeito do conhecimento, da estética e da filosofia e, por que não, do próprio trabalho. De que vale servir o novo vinho em velhos odres?

A educação autoritária, ou bancária, para utilizar a expressão de Paulo Freire (1992) torna inviável a aprendizagem porque

(...) o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber. A psicologia exige que os alunos não aprendam apenas a perceber, mas também a reagir. Acima de tudo, educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta. (VIGOTSKI, 2003, p. 76)

Isso sem considerar que esse modelo de educação não se sustenta mais com a telemática e os *gadgets*. A imaginação retorna com força total, e o homem moderno se vê novamente mergulhado no espectro das imagens, da magia, da imaginação, mas, nesse retorno, as imagens foram reinventadas, são produzidas pelos aparelhos. A educação baseada no modelo atual não atinge mais a forma do pensamento que traz o jovem nascido no século XXI porque esse tipo de ensino carece de liberdade. E a liberdade é uma condição de exercício da vontade.

Como formas de representação social, os videogames reproduzem estereótipos e valores sociais que são assumidos pelos jogadores. Infelizmente, os videogames populares, em sua maioria, são produtos que seguem a cartilha da competitividade e mantêm uma relação muito próxima com a violência. Nos

videojogos comerciais, reproduzem-se os modelos sociais e psicológicos historicamente delineados, e *scripts* que reforçam um tipo de resposta violenta e imediata, mas isso não é percebido assim pelo adolescente, que, se não encontra outras formas de coesão interna mais estáveis e outros meios de inclusão social, pode ser influenciado negativamente pelo videojogo.

Dito de outra maneira, por meio da imaginação e do jogo, o indivíduo participa da feitura da realidade social, e o carácter dessa participação pode diferir de um indivíduo para outro.

A pesquisa que realizamos com os jovens de Brasília e de Belo Horizonte revelou alguns aspectos que consideramos serem os mais interessantes. O primeiro deles confirma o que já foi apresentado nesta tese, e diz respeito à motivação para o aprendizado: a atividade intelectual é estimulada pelo desafio proposto pela atividade. A esse desafio associa-se um segundo elemento, a emoção – ou, como os jovens se referem a esse tipo de emoção, a adrenalina. A adrenalina, em alguns casos, é buscada como uma forma de canalização de situações de desgaste emocional, ou raiva, ou ainda algum outro tipo de emoção real que encontra compensação e descarga no jogo.

Por outro lado, as maiores conquistas conscientes, citadas nas entrevistas, no campo do desenvolvimento de habilidades, são o manejo do *joystick*, que não deixa de ser uma conquista no campo da educação tecnológica, e o aprendizado de palavras, no próprio ou em outros idiomas. Cumpre ressaltar, no entanto, que esse aprendizado decorre de forma espontânea, sem que esse conhecimento fosse um objetivo intencional do jogo, apenas atendeu a uma necessidade do jogo. É uma forma de conhecimento que foi revelado pelo interesse no jogo.

Outro aspecto curioso levantado pela pesquisa é que muitos jogadores disseram que aprenderam a jogar sozinhos, e quando foi lhes perguntado sobre o que era necessário para um jogador iniciante aprender, frequentemente os jogadores apontaram a necessidade de se jogar sozinho, o

que pode ser um indicador importante para o tipo de aprendizado proporcionado pelo jogo, que é o aprendizado pela ação.

Uma característica também essencial para a análise do papel psicológico do jogo é o fato já destacado por Vigotski (2003) de que o jogo, ao contrário do entendimento comum, não promove uma negação da realidade, ou uma fuga para a fantasia. Isso também foi percebido nas conversas com os jogadores e só reforça o caráter paradoxal desta atividade, porque a imaginação retira da realidade os elementos com o qual opera, no caso, a violência, mas ao fazer isso, altera o sentido desta violência e o jogador não a percebe como percebe a violência real.

A imaginação não se opõe ao real, não há uma negação da realidade por meio do *game*. Essa realidade é apenas representada sob novas regras por isso não é reconhecida como tal. Por isso, em 100% dos entrevistados, a percepção do limite que separa a fantasia e a realidade permaneceu intacta, isto é, a percepção da realidade permaneceu intocada. Mesmo reconhecendo que o *game* possa inspirar alguma ação real. Em nenhum momento das entrevistas foi percebido que estivesse havendo alguma confusão entre essas duas dimensões: a da realidade e a do jogo.

Em todo caso, o conteúdo dos videojogos como *mass media* sofre as mesmas críticas que podem ser feitas à TV; também podemos atribuir-lhes as mesmas potencialidades educativas, com a diferença de que a possibilidade de interação no jogo pode acrescentar um ambiente social que sirva aos propósitos da educação social da vontade.

Sendo assim, cabe a nós, educadores, procurar entender as potencialidades dos jovens, para que possamos dar uma oportunidade à inovação e à brincadeira. A ideia de uma “educação livre” é uma ideia polêmica, principalmente para os professores que estão na frente das classes, em sala de aula.

Vigotski (2003) fazia objeção aos ideais da educação livre por dois motivos: primeiro, porque “a educação livre quase nunca pode ser realizada plenamente e, por isso permanece apenas como um princípio pedagógico com uma vigência relativa, dentro de limites bastante estreitos.” (VIGOTSKI, 2003, p. 221). Segundo, porque o desejo da criança “sempre contém muitos aspectos funestos e daninhos” que podem causar danos a si mesmo ou a outros. (VIGOTSKI, 2003, p. 221)

Por isso, o limite da liberdade na educação deve ser estabelecido em relação aos interesses da coletividade, tendo em mente a ideia do respeito às diferenças e em sua diversidade.

Milhões de anos se passaram até que tivéssemos aprendido a olhar, a produzir imagens mentais. A coordenação da mão com os olhos, da práxis com a teoria é um dos temas essenciais da existência humana. As imagens produzidas servem de modelo para ação. “Os olhos percebem as superfícies dos volumes. As imagens abstraem a profundidade da circunstância e a fixam em planos, transformam as circunstâncias em cenas.” (FLUSSER, 2009, p. 16)

As imagens fixam as visões, mas carregam também uma ambiguidade, porque o tempo do olhar que vagueia no plano das imagens é um tempo diferente do tempo linear da casualidade materialista e estabelece novas relações causais entre os eventos.

O vaguear do olhar no plano das imagens é circular e tende a voltar para contemplar elementos já vistos fazendo com que o “antes” se torne o “depois”, e o “depois”, o “antes”. O olhar, dessa forma, estabelece relações significativas e causais não presentes no tempo de causa e efeitos lineares. Este tempo que circula e estabelece relações significativas é também o tempo de magia.

O caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens. Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Não que as imagens *internalizem* eventos; elas substituem eventos por cenas. E tal poder mágico, inerente à estruturação plana da imagem, domina a dialética interna

da imagem, própria a toda mediação, e nela se manifesta de forma incomparável. (FLUSSER, 2009, p. 8)

Flusser (2009) diz que abstrai-se tentando capturar o fenômeno, mas, ao abstrair, afasta-se dele. A imagem foi criada para ser um instrumento do mundo, mas, a “*imaginação* torna-se alucinação e o homem passa a ser incapaz de decifrar imagens, de reconstituir as dimensões abstraídas.” (FLUSSER, 2009, p. 9)

Tal alucinação teve seu apogeu no segundo milênio a.C. Surgiram então pessoas empenhadas no “relembramento” da função originária das imagens, desafiando as superfícies das imagens em linhas e alinhando os elementos imagéticos: “Surgia assim a consciência histórica, consciência dirigida contra as imagens.” (FLUSSER, 2009, p. 9)

O homem pode agir em função das imagens ('magia'). Dezenas de milênios se passaram até que tivéssemos aprendido a tornar transparentes as imagens, a 'explicá-las', a arrancar com os dedos os elementos da superfície das imagens e alinhá-los a fim de contá-los; até que tivéssemos aprendido a rasgar o tecido do contexto imaginado e a enfiar os elementos sobre as linhas, a tornar as cenas 'contáveis' (nos dois sentidos do termo), a desenrolar e desenvolver as cenas em processos vale dizer, a escrever textos e a 'conceber o imaginado'. Conseqüentemente, a conceituação é o terceiro gesto abstraidor, abstrai a largura da superfície; graças a ele o homem transforma a si próprio em homem histórico, em ator que concebe o imaginado. (FLUSSER, 2009, p. 17)

A análise da escrita empreendida por Flusser (2009) coincide com as conclusões de Luria e Vygotsky (1996) no campo experimental. Para eles, o passo mais notável no controle da memória é a história do desenvolvimento da escrita. Um exemplo dessa passagem é a escrita pictográfica, isto é, “(...) a escrita que utiliza imagens visuais para transmitir certos pensamentos e conceitos”. (LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 118)

O ser humano primitivo, para expressar essa infinidade de detalhes concretos, precisa de um número enorme de expressões, de modo que, segundo A. Gatschet (1832-1907, citado por LURIA e VYGOTSKY, 1996, p. 121), “nossa

meta é falar com clareza e precisão; a do índio é falar como se estivesse desenhando; enquanto nós classificamos, ele individualiza.”

O desenvolvimento da linguagem caracteriza-se, pois, pelo desaparecimento gradual de grande número de detalhes concretos. Na linguagem imagética dos povos primitivos, encontramos menos expressos os aspectos gerais das coisas; nela está nomeada uma infinidade de detalhes e traços distintivos dos objetos.

As características da linguagem utilizada pelos povos primitivos, a saber, a descrição detalhada e precisa, permite-nos dizer, em outras palavras, que a linguagem dos povos primitivos “imita” as coisas e os acontecimentos que quer transmitir e, nesse sentido, está mais próxima do gesto que do conceito: “(...) as palavras do homem primitivo não se diferenciam de objetos, mas continuam intimamente ligadas as percepções sensoriais imediatas.” (LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 123)

Assim também, de acordo com Luria e Vygotsky (1996, p. 124),

A natureza concreta, visual, das línguas primitivas, afeta as formas gramaticais. [...] Muitos autores concordam que essa linguagem é pictórica, ou colorida, e a encaram como uma tendência a falar com os olhos – a desenhar e pintar o que se quer exprimir.

Essa função eidética da linguagem dos povos primitivos passa para segundo plano, no decorrer do desenvolvimento cultural do pensamento e da linguagem. Neste sentido, a influência inversa da palavra sobre o pensamento é de grande importância. Luria e Vygotsky (1996, p. 130) avaliam que

O modo como um indivíduo usa uma palavra define, em cada caso específico, como um indivíduo pensa. Por isso é que o pensamento do homem primitivo fica em segundo lugar se comparado à atividade de sua memória.

De acordo com Luria e Vygotsky (1996), para o pensamento primitivo, a palavra é usada como nome próprio, ou seja, está associada a um objeto



determinado e “é usada para realizar uma simples operação associativa da memória.” (LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 130) Os autores descrevem esse estado de coisas como o primeiro estágio do desenvolvimento da linguagem. No segundo estágio, a palavra

(...) aparece como um signo associativo, não de um objeto individual, mas de um agregado ou grupo de objetos. A palavra torna-se semelhante a um nome de família ou grupo. (LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 130)

Nesse estágio, a palavra desempenha “não tanto uma função associativa, mas uma tarefa mental; pois, com sua ajuda, diferentes objetos específicos são categorizados e associados num certo agregado [representação coletiva].” (LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 130)

A esse respeito, Flusser (1999) apresenta uma argumentação muito interessante. O intelecto pode ser mais bem compreendido por meio do reconhecimento dos seus limites. A escalada de abstração assemelha-se à niilização da realidade. Para reconhecer os limites do intelecto, Flusser (1999) propõe uma viagem às suas fronteiras, que nada têm de místicas ou sagradas, são algo prosaico:

As últimas fronteiras do intelecto, o ponto no qual o intelecto pára e deixa de funcionar, são nomes de um certo tipo chamados ‘nomes próprios’. A partir deles e contra eles investe, em vão, todo esse processo chamado pensamento. (FLUSSER, 1999, p. 60)

As palavras fazem parte da realidade intelectual, são dados do intelecto, e sua classificação gramatical responde a determinada visão de mundo. Quando olhamos atentamente para as palavras, distinguiremos as palavras primárias e as secundárias. Palavras primárias são as que servem para chamar qualquer elemento da realidade, enquanto as secundárias são as que se articulam logicamente com outras, isto é, podem ser conversadas. Segundo informa Flusser (1999, p. 61),

Chamar e conversar são, portanto, as duas atividades intelectuais. Os nomes próprios são chamados para serem conversados, isto é, transformados em palavras secundárias. Essa transformação é

gradativa. À medida que os nomes próprios são conversados transformam-se em palavras secundárias, sempre mais distantes de sua origem primária.

Flusser (2009) contesta a ideia de que o ser humano avança quando abandona a natureza concreta e visual das quantidades e passa a realizar uma correlação quantitativa de certo grupo de objetos com o número, por exemplo, embora seja verdade que a criação do símbolo algébrico tenha permitido uma simplificação do trabalho psicológico exigido para a resolução de um problema.

Segundo esse autor,

Abstrair não é progredir, mas regredir, é um *reculer pour mieux sauter*. De maneira que a história da cultura não é série de progressos, mas dança em torno do concreto. No decorrer de tal dança tornou-se sempre mais difícil, paradoxalmente, o retorno para o concreto. Tal conscientização do absurdo da abstração caracteriza o clima do último estágio (*endgame*) no qual estamos. (FLUSSER, 2009, p. 18-19)

Para ele, vivemos o “suicídio do intelecto”, efeito da própria intelectualização e abstração sem fim. Vivemos um progresso rumo ao nada. Todas as reações a isso, até o momento, fracassaram porque, de acordo com o autor, ignoraram o problema fundamental que é encontrar, dentro do campo das artes, das ciências e da filosofia, “um novo senso de realidade” porque “em todos os terrenos, já agora altamente intelectualizados, a dúvida desalojou a fé e perdeu o senso da realidade”. (FLUSSER, 1999, p. 23)

Para Flusser (1999), a atividade do chamar é a única atividade produtiva do intelecto. Os nomes próprios são produtos dessa atividade, mas,

Embora tudo possa ser chamado nome próprio, embora tudo possa ser apreendido, pelo menos em teoria, nem tudo pode ser compreendido pelo intelecto. Nem tudo pode ser conversado. (FLUSSER, 1999, p. 63)

Algumas coisas são “intuídas”. O intelecto, ao chamar algo, intui algo. Por isso, embora o nome próprio seja a primeira fronteira do intelecto, é por meio dela

que o intelecto se expande, trata-se de uma intuição poética. Porém, diz Flusser, (1999), “a poesia aumenta o território do pensável, mas não diminui o território do impensável.” A língua se enriquece, mas o inarticulável continua intocável.

Flusser (2009) considera fundamental, para compreender a história do ocidente, compreender a relação entre texto e imagem.

Na Idade Média, assume a forma de luta entre o cristianismo textual e o paganismo imagético; na Idade Moderna, luta entre ciência textual e ideologias imagéticas. A luta, porém, é dialética. (FLUSSER, 2009, p. 10)

Imaginação e conceituação se negam mutuamente, mas nessa luta dialética entre o paganismo imagético e o cristianismo textual, as imagens se tornam cada vez mais conceituais, e os textos mais imaginativos.

Deste modo, a hierarquia dos códigos vai se perturbando: embora os textos sejam metacódigos de imagens e determinadas imagens passam a ser metacódigos de textos. (FLUSSER, 2009, p. 11)

Flusser (2009, p. 10) diz que, “ao inventar a escrita, o homem se afastou ainda mais do mundo concreto quando, efetivamente, pretendia dele se aproximar.”

A textolatria assumiu proporções críticas no século XX e é tão alucinatória quanto a idolatria o era na Idade Média e Antiguidade. Tais textos passam a ser inimagináveis, como o é o universo das ciências exatas.

No entanto, como são as imagens o derradeiro significado dos conceitos, o discurso científico passa a ser composto de conceitos vazios; o universo da ciência torna-se um universo vazio. (FLUSSER, 2009, p. 11)

A história, de acordo com Flusser (2009, p. 11),

(...) é explicação progressiva de imagens, desmágicação, conceituação. Lá, onde os textos não mais significam imagens, nada resta a explicar, e a história pára. Em tal mundo, explicações passam a ser supérfluas: mundo absurdo, mundo da atualidade.

A invenção das imagens técnicas é comparável, em termos de importância histórica, à invenção da escrita. A tarefa dessas imagens seria estabelecer um código geral para a reunificação da cultura, reintroduzindo as imagens na vida cotidiana, tornar imagináveis os textos herméticos e tornar visível a magia subliminar. Mas a invenção da imprensa e a introdução da escola obrigatória tornaram os textos mais baratos, enquanto as imagens, num movimento contrário, se refugiaram em guetos ou museus, e a ciência se utilizava de textos inacessíveis ao pensamento conceitual barato. Segundo Flusser (2009, p. 18),

Toda imagem técnica devia ser, simultaneamente, conhecimento (verdade), vivência (beleza) e modelo de comportamento (bondade). Na realidade, porém, a revolução das imagens técnicas tomou rumo diferente: elas não tornam visível o conhecimento científico, mas o falseiam: não reintroduzem as imagens tradicionais, mas a substituem; não tornam visível a magia subliminar, mas substituem por outra.

As imagens técnicas são imagens produzidas pelos aparelhos, e os aparelhos são produtos da técnica, que, por sua vez, é texto científico altamente evoluído e aplicado.

Ontologicamente, a imagem tradicional é abstração de primeiro grau: abstrai duas dimensões do fenômeno concreto: a imagem técnica é abstração de terceiro grau: abstrai uma das dimensões da imagem tradicional para resultar em textos (abstração de segundo grau): depois, reconstituem a dimensão abstraída, a fim de resultar novamente em imagem. Historicamente, as imagens tradicionais são pré-históricas; as imagens técnicas são pós-históricas. (FLUSSER, 2009, p. 13)

O jogo de faz-de-conta revela-se como um domínio semiótico em que se podem desenvolver as novas erudições necessárias ao próximo milênio, uma espécie de “letramento cibernético”. Além disso, pela necessidade de ler e interpretar imagens e símbolos, ele pode promover um tipo de “letramento visual”, como diz Gee (2006, p. 234), que trata do videogame “como um domínio semiótico”.

Esse autor afirma que

Há dois diferentes caminhos para olhar os domínios semióticos: internamente e externamente. Qualquer domínio pode ser visto internamente como um tipo de conteúdo ou externamente em termos da pessoa engajada no conjunto de práticas sociais. (GEE, 2003, p. 241)

Por exemplo, ele cita “os videojogos de tiro em primeira pessoa são um domínio semiótico que contém um conteúdo particular” (GEE, 2003, p. 241). Tais videojogos envolvem mover-se através do mundo virtual na perspectiva de ‘primeira pessoa’. Isto é ver o domínio semiótico internamente.

Por outro lado, diz Gee (2003, p. 242):

(...) as pessoas atualmente jogam *games* de tiro em ‘primeira-pessoa’ como uma prática no mundo, às vezes sozinhas, às vezes com outras pessoas na Internet ou quando eles conectam-se numa plataforma de *games* ou com muitos computadores juntos. Eles também podem conversar com outros jogadores sobre tais *games* e ler revistas e sites da internet dedicados a eles. Eles são conscientes que certas pessoas são mais adeptas a jogar tais *games* que outras. Eles também são conscientes que pessoas que são muito adeptas a tais *games* revelam uma certa identidade, no mínimo quando eles estão envolvidos com estes *games*. [...] Eu chamo de grupo de pessoas associadas com um dado domínio semiótico – nesse caso, os jogadores de tiro de primeira-pessoa – um grupo de afinidade. Pessoas no grupo de afinidade podem reconhecer outras como mais ou menos ‘dentro’ do grupo. Eles podem não ver muitas pessoas do grupo cara-a-cara, mas, quando eles interagem com alguém na internet ou leem alguma coisa sobre o domínio, eles reconhecem certos caminhos, ações, interações, valores e crenças com mais ou menos típicas das pessoas que estão dentro deste domínio semiótico. Então nós podemos falar sobre os caminhos típicos do pensamento, ação, interação, valores e crenças como tipos típicos de prática social associada ao domínio dado. Isto é examinar o domínio externamente. (GEE, 2003, p. 242)

Porém, diz Flusser (2009, p. 8), o observador das imagens técnicas vê nelas uma extensão do mundo, como se olhasse por uma janela, de modo que a imagem e o mundo se fundem, unidos por uma cadeia ininterrupta de causa e efeito, de maneira que a imagem parece não precisar de deciframento. O carácter mágico das imagens “domina a dialética interna da imagem, própria a toda mediação, e nela se manifesta de forma incomparável.” (FLUSSER, 2009, p. 8)

As imagens técnicas inauguram um novo modo de representação, de magia. Em lugar do artista que domina um pincel, encontramos um complexo aparelho operador, que é muito complicado de ser penetrado: é caixa-preta, e o que se vê é apenas *input* e *output*. E as consequências desse novo modo de representar o mundo não são poucas.

A nova magia não visa modificar o mundo lá fora, como faz a pré-história, mas os nossos conceitos em relação ao mundo. É magia de segunda ordem: feitiço abstrato. Tal diferença pode ser formulada da seguinte maneira: a magia pré-histórica ritualiza determinados modelos, mitos. A magia atual ritualiza outro modelo: *programas*. [...] A nova magia é ritualização de programas, visando programar seus receptores para um comportamento mágico programado. (FLUSSER, 2009, p. 16)

Todo ato, seja ele científico artístico ou político, na atualidade, tem por finalidade ser fotografado, filmado ou videoteipado. Deste modo, ele deixa de ser histórico, passando a ser um ritual de magia. Esta revolução das imagens técnicas, inaugurada pela fotografia, coloca não só o problema do conhecimento, da vivência e do comportamento, mas também o do trabalho e da liberdade, em parâmetros inteiramente novos.

Os aparelhos são produtos industriais, embora sejam objetos pós-industriais. Isto quer dizer que as categorias fundamentais do plano industrial proletariado não são adequadas às questões que se colocam na era pós-industrial. Flusser (2009, p. 22) diz: “Aparelhos não trabalham. Sua intenção não é ‘modificar o mundo’. Visam modificar a vida dos homens.”

Flusser (2009) informa que, na sociedade pós-industrial, o valor antes dado aos objetos de consumo foi transferido para o valor da informação:

Pós-indústria é precisamente isso: desejar informação e não mais objetos. Não mais possuir e distribuir propriedades (capitalismo ou socialismo). Trata-se de dispor de informações (sociedade informática). Não mais um par de sapatos, mas um móvel, porém uma viagem, mas uma escola. Eis a meta. Transformação de valores, tornada palpável nas fotografias. (FLUSSER, 2009, p. 47-48)

Tunes e Bartholo (2009) examinam de que maneira as mudanças tecnológicas engendram modificações nos modos e sentidos da aprendizagem. Existe, na opinião desses autores, uma insistente presença de dissenso em relação ao que “se entende por aprendizagem, ensino, educação, enfim, ao que se pensa que é o homem e como se processa a sua formação.” (TUNES, BARTHOLO, 2009, p. 13)

Os autores citam Michel Montaigne (1533-1592), para quem o processo de educação é um processo de permanente renovação, “propiciando não o ‘saber mais’ mas o ‘saber melhor’” (MONTAIGNE *apud* TUNES, BARTHOLO, 2009, p. 13).

Historicamente, dizem os autores (2009), as ideias de Montaigne (2005) seguem na contramão do ideal pedagógico adotado pela instituição escolar emergente na época, assim como outra voz dissonante destacada pelos autores – Jacotot, que foi um revolucionário na França de 1789. (TUNES, BARTHOLO, 2009.

Jacotot, de acordo com Rancière (2004 *apud* TUNES, BARTHOLO, 2009, p. 15),

(...) inverte a lógica do sistema explicador, mostrando que não é o incapaz que tem necessidade do explicador, mas o contrário e, por isso, este constitui o incapaz como tal e confirma-o nessa situação. Para ele a explicação é um mito da pedagogia, uma vez que ‘explicar alguma coisa a alguém’ é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si.

Então, de acordo com Tunes e Bartholo, (2009, p. 16), para Jacotot

(...) há o ensino embrutecedor, regido pelo princípio da explicação, e o emancipador, como seu contraponto. No primeiro admite-se a desigualdade de inteligências como condição e a sua igualdade como meta. Daí a necessidade de haver um mestre explicador, uma inteligência mediadora para unir a inteligência do aluno àquela do autor do texto. No segundo assume-se com axioma a ideia de igualdade de inteligências, não havendo necessidade de um mestre mediador, uma vez que os estudantes, tencionado, podem aprender por meio de seu próprio esforço: ‘uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não

na qualidade de alunos ou de sábios, mas na condição de homens, como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade'. (RANCIÈRE *apud* TUNES, BARTHOLO, 2009, p. 16).

A telemática ampliou astronômica a experiência social com a criação das redes sociais. O videogame é um enclave importante desse universo, que pode se transformar, por meio dessa nova escola, em uma ferramenta de transmissão de valores universais, e não apenas científicos.

Concluindo, uma educação que considere a atividade de jogar deve se orientar para os interesses e impulsos naturais das crianças e dos jovens, no sentido de canalizar essa força criativa e renovadora para a o exercício da imaginação e da vontade, por meio do estímulo aos valores de uma educação voltada para a garantia das liberdades coletivas e para educação social, através da relação e do diálogo.

Os jovens precisam ser estimulados fazerem coisas que lhes proporcionem experiência e por meio dos quais eles possam se expressar. Nesse sentido, os videogames, por permitirem a manipulação de regras, não só contêm as virtudes necessárias a esse novo modo de busca e de construção de um conhecimento coletivo, como podem ser também portadores dos valores da liberdade e da diversidade.

Como toda estratégia pedagógica histórico-culturalmente pensada, é preciso considerar seu uso para o ser humano *vivo, concreto*, entendendo suas necessidades e interesses reais. Só assim a ludicidade pode ser encontrada: na liberdade e na autonomia da busca do conhecimento que esteja voltado para a resolução de seus próprios interesses e necessidades.

O jogo pode estimular essa busca, como uma obra aberta, ou restringi-la. Isso significa que o uso apenas técnico da ferramenta não é garantia nem de ludicidade e nem de aprendizado, se não forem observados os aspectos relativos ao contexto de relações mais amplas.



Para que o jogo de faz-de-conta, que é uma brincadeira de faz-de-conta, reeditada e revalorizada pelas imagens técnicas, possa contribuir para a educação do jovem, ele deve estar relacionado a um tipo de educação que foca seus esforços na formação dos seres humanos integrais, em sua singularidade, protagonismo e liberdade.

Aqui, cabe dizer que existe uma diferença sutil entre o ser social e o ser relacional, com aponta Buber (1982) – há uma linha divisória fundamental. Falamos de fenômenos sociais sempre que a coexistência tenha como consequência experiências e reações em comum, mas isto não implica que entre um membro e outro haja qualquer espécie de relação pessoal. Numa relação autêntica,

(...) a única coisa importante é que, para cada um dos dois homens, o outro aconteça como este outro determinado; que cada um dos dois se torne consciente do outro de tal forma que precisamente por isso assuma para com ele um comportamento que não o considere e não o trate como seu objeto mas como seu parceiro num acontecimento da vida, mesmo que seja apenas uma luta de boxe. É este o fator decisivo: o não-ser-objeto. (BUBER, 1982, p. 136)

Buber (1982) diz que não se trata de compreender os fenômenos inter-humanos como fenômenos subjetivos, ou simplesmente psicologizar as relações. Se dois seres humanos conversam entre si, então, diz Buber (1982, p. 138), “(...) pertence a esta situação, de uma forma eminente, o que acontece na alma de cada um deles, o que acontece quando ele escuta e o que acontece quando ele próprio se dispõe a falar”.

O sentido dessa conversação, continua Buber (1982), não se encontra nem em um dos parceiros e nem nos dois: “(...) encontra-se somente neste encarnado jogo entre os dois, neste seu ‘entre’.” (BUBER, 1982, p. 138)

No lugar da criatividade individual, a abstração do ‘eu’ dará lugar ao ‘nós’. De acordo com Flusser (2009, p. 107), “o homem individual será incapaz de criar informação nova. O tempo do indivíduo criador, do autor, do Grande Homem, o tempo da inspiração, da aura gloriosa, pertence ao passado.”

Devemos reconhecer o potencial do videogame como uma ferramenta de ensino que não só permite avançar no entendimento de certos conceitos científicos, como também ampliar o diálogo entre professores e alunos a respeito das questões sociais mais amplas da sociedade.

Um ponto de partida para essa nova reconfiguração necessária à educação do futuro será a integração de diversas disciplinas que foram atomizadas por séculos de opressão pelo modelo de trabalho massificado. Será preciso resgatar o sentido de autoria e protagonismo da educação, o valor da participação e da atividade, mas principalmente o valor do diálogo inter-humano, sem o qual estaremos fadados ao vazio tecnológico.

A transmissão dos conteúdos escolares, o ato de ensinar somente estará a serviço da aprendizagem se for operado na conjuntura dos processos de significação social. (VYGOTSKY, 2000)

“Com a emergência das imagens técnicas”, diz Flusser (2009, p. 127), “a sociedade não pode ser estruturada a não ser ciberneticamente.” O videogame pode contribuir para a preparação dessa nova sociedade porque, nele, o mundo da imaginação e da vontade podem ser estimulados e os seres humanos, preparados. A educação deverá engajar-se nessa atividade para criar um novo nível de consciência, que não será mais ideológico, porque será pós-histórico, mas nem por isso deixa de ser ético e político. (FLUSSER, 2009)

Nesse sentido, é preciso também considerar que se tornou urgente para nosso planeta encontrar um meio mais cooperativo de existência coletiva. Zaoual (2010, p. 33) argumenta que

(...) Contrariamente à competição uniforme da ciência econômica, a natureza parece, antes combinar uma grande variedade de mecanismos que vão da *concorrência vital*, entre e no seio das espécies, à cooperação, passando pelas modalidades híbridas. É mesmo esta diversidade que garante o potencial da evolução dos ecossistemas. Sem ela, a vida morre.

O extremo da competição é o extermínio. A política do extermínio não coaduna com a política da pluralidade necessária à evolução. A existência da pluralidade de modos de pensar a organização da sociedade e da economia é um elogio à vontade. É a vontade que tornará significativa a realização dessa imaginação coletiva libertadora.

O videogame não só permite a expressão dos conceitos em imagens e das imagens em conceitos, como, por meio dele, o adolescente orienta sua imaginação para assegurar a sua experiência social, “que é uma das duas linhas de desenvolvimento principais da formação da personalidade nessa fase.” (VIGOTSKI, 1996, p. 160)

O desenvolvimento do pensamento por conceitos e da imaginação criadora de realidade são frutos da experiência social e, neste sentido, a telemática e as redes podem ser um caminho de aperfeiçoamento e ampliação dessa experiência. Este é outro aspecto que podemos explorar no universo criado pelas imagens técnicas.

Nosso papel como educadores, na criação de videogames e de jogos ou brincadeiras com finalidade educativa, é permitir que haja um espaço para a liberdade, isto é, que nós possamos olhar para esses jogos com um critério que tenha a ver com o quão mais ou menos espaço o jogo deixa para a brincadeira, para a criação pessoal. Isso tem a ver com as regras do jogo.

As regras do jogo são um elemento fundamental para quanto espaço eu deixo para a brincadeira e para o exercício de uma vontade. Uma coisa é brincar dentro das regras; outra coisa é brincar subvertendo as regras. Por exemplo, Garrincha brincou, jogando futebol, dentro da regra. Ele, malandramente, driblou magicamente as regras. Outra coisa é subverter as regras, e fazer um gol de mão, por exemplo. Quando eu faço isso, estou transformando o jogo numa outra coisa.

Eu tenho duas formas de fazer isso: se eu crio um jogo de faz-de-conta, um brinquedo que eu disponibilizo para meus alunos, no qual um subconjunto de

coisas é, por exemplo, o ensino de química. Outra coisa é estabelecer um jogo para aprender química. Ou eu disponibilizo um brinquedo do qual eu “puxo” coisas sobre o ensino de química, ou eu estabeleço um jogo *a priori*. Não é que o jogo possa “ser” uma brincadeira. No jogo, pode “ter” brincadeira, ou seja, pode haver condições e possibilidades para o exercício da liberdade plena da vontade. O jogo não substitui a brincadeira.

No jogo, as regras estão em primeiro plano, e a imaginação em segundo. Podemos olhar para o jogo e pensar se esse jogo tem a capacidade de trazer o que está em segundo plano para o primeiro, subvertendo-a, tornando-a não a atividade de jogar em si, mas um prolongamento da atividade de faz-de-conta. Não se trata mais de uma atividade de faz-de-conta infantil.

O futebol, naquele tempo, era uma atividade considerada mais pelo seu aspecto social que econômico, e conservava, em muitos aspectos, certo amadorismo que permitia um grau maior de ludicidade, de criatividade. As regras eram as do divertimento. O divertimento, na nova perspectiva apresentada aqui, pode ser aliada ao conhecimento e à educação e contribuir para a formação integral dos nossos alunos.

Esta tese considera que os videogames têm qualidades pedagógicas importantes para o letramento tecnológico e semiótico, sendo um meio de transmissão de valores, revelando-se uma importante ferramenta de ensino por meio da qual tem lugar o diálogo entre a vontade e a imaginação, duas das mais importantes funções psicológicas da personalidade. Sua influência faz-se notar principalmente na adolescência, por permitir que o jovem possa criar um “atalho” para satisfazer o desejo de adentrar o mundo do adulto, possuir seus objetos e realizar suas atividades por meio da ação de manejar com habilidade o *joystick*, ou saber como apertar botões.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Martins Fontes: São Paulo, 1998.
- ALVES, L.; CARVALHO, A. M. Videogame e sua influência em teste de atenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 5, n. 13, p. 519-525, julho/setembro 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a09.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2011.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos, 1978.
- AYRES, A.; MUDADO, T. H.; BARTHOLO, R. *Formação de empreendedores de interesse social*. Disponível em: <[www.oei.es/memoriasctsi/mesa4/m04p43.pdf](http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa4/m04p43.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2010.
- BARTHOLO, R.; SAN SOLO, D.; BURSZTYN, I. (Orgs.). *Turismo de base comunitária*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. Disponível em: <[http://www.turismo.gov.br/turismo/o\\_ministerio/publicacoes/cadernos\\_publicacoes/15turismo\\_basecomunitaria.html](http://www.turismo.gov.br/turismo/o_ministerio/publicacoes/cadernos_publicacoes/15turismo_basecomunitaria.html)>. Acesso em: 14 maio 2010.
- BARTHOLO, R. Sobre o sentido da proximidade. In: BARTHOLO, R. *et al* (Orgs.). *Turismo de base comunitária*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 45-54.
- BATENSON, G. A theory of play of fantasy. In: SCHECHNER, R., SCHUMAN (Editors). *Ritual, Play e Performance: Readings in the Social Sciences/Theatre*. New York: The Seabury Press, 1976. p. 67-73.
- BELINTANE, C. Mundos virtuais. O olhar do adolescente: caminhos da cognição. *Rev. Mente e Cérebro*, São Paulo, v. 3, p. 62-71, s/d. Edição especial.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994, v. 1. 254p.
- \_\_\_\_\_. Brinquedo e brincadeira. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 249-253.
- \_\_\_\_\_. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-188.
- BENJAMIN, W. História cultural do brinquedo. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 247-248.
- BUBER, M. *Eu e tu*. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

BUBER, M. *Do diálogo ao dialógico*. Perspectiva. São Paulo: 1982.

CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Econômico, 1986.

CAMPOS, F. A agonia lúdica: guerra, competição e fortuna nos jogos medievais. *Bulletin Du Centre d'Études Médiévales d'Auxerre*, Portugal, (v. 2), 2008, p. 7. Disponível em: <<http://cem.revues.org/index9452.html>>. Acesso em: 4 out. 2009.

CEPAL/OIJ. *Juventude e coesão social na Ibero-América: um modelo a ser construído*. Santiago do Chile: Nações Unidas, 2008.

CERQUEIRA, J. D.; BARTHOLO, R.; MUDADO, T. H.; AYRES, A. Novas perspectivas para a utilização de meios e materiais em EAD. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Anais*. Porto Alegre: ABED, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC116.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

CHIAVENATO, I. *Recursos humanos*. Ed. compacta. São Paulo: Atlas, 1993.

COOK, M.; TWEET, J.; WILLIAMS, S. *Livro do jogador: livro de regras básicas I*. Tradução de Fabiano de Castro e Castro. São Paulo: Devir, 2001.

DARWIN, C. *The Expression of the Emotions, in Man and Animals*. New York: D. Appleton and Company, 1899. Disponível em: <[http://openlibrary.org/books/OL6936946M/The\\_expression\\_of\\_the\\_emotions\\_in\\_man\\_and\\_animals](http://openlibrary.org/books/OL6936946M/The_expression_of_the_emotions_in_man_and_animals)> Acesso em: 18 maio 2011.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999.

DeKOVEN, B. Breaking the rules. In: SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. (Editors). *The Game Design Fundamentals*. Massachusetts and London: The MIT Press, 2004. p. 267-283.

DEL NERO, H. S. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium Cognitio, 1997.

DEPARTMENT OF ENERGY, RESEARCH & DEVELOPMENT – DOE R&D. Videogames: did they begin at brookhaven? Washington: *DOE R&D Accomplishments*, 1981. Disponível em: <[www.osti.gov/accomplishments/videogames.html](http://www.osti.gov/accomplishments/videogames.html)>. Acesso em 18 maio 2011.

ECO, Umberto, *A arte e a beleza na estética medieval*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

\_\_\_\_\_. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Braga (Portugal): Edições 70, 1980.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447p.

EL'KONIN, D. B. Toward the Problem of Stages in the Mental Development of Children. 1971. In: *Psychology and Marxism Internet Archive*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FARR, R. M. *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FENNELLY, G. Exclusive: Amazon Selling Rape Simulation Game. *Belfast Telegraph*, Belfast, fev. 2009. Tradução de Larissa Tunes. Disponível em: <<http://www.belfasttelegraph.co.uk/news/local-national/exclusive-amazon-selling-rape-simulation-game-14183546.html>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

FLUSSER, V. *Filosofia da caixa-preta: ensaios para uma futura filosofia da caixa preta*. Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2009. 83p.

\_\_\_\_\_. *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2008. 151p.

\_\_\_\_\_. Para uma escola do futuro. *FACOM*, n. 15, Rio de Janeiro, segundo semestre 2005.

\_\_\_\_\_. *A dúvida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

FOLHA.COM. São Paulo, 14 dez. 2010. Caderno Ciência. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/845632-pesquisadores-querem-jogos-de-computador-para-resolver-problemas-cientificos.shtml>>. Acesso em: 18 maio 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREUD, S. [1920] *Além do princípio do prazer*. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 17-85. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.

\_\_\_\_\_. [1908] *Escritores criativos e devaneios*. v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 149-158. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.

FREYRE, G. Tempo, ócio e arte: reflexões de um latino-americano em face do avanço da automação. *Revista Brasileira de Cultura*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 47-58, jan./mar. 1970. Disponível em:

<[http://bvfg.fgf.org.br/portugues/obra/artigos\\_cientificos/tempo\\_ocio\\_arte.html](http://bvfg.fgf.org.br/portugues/obra/artigos_cientificos/tempo_ocio_arte.html)>. Acesso em: 4 outubro 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SETEMC, 2004.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SETEMC, 2004.

GAME GTA salvou minha família, afirma mulher nos EUA. *Folha.com*. São Paulo, 10 set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u443250.shtml>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

GARCIA-ROZA, L. A. *Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

GEE, J. Semiotic Domains: Is Playing Video Games a “Waste of Time?”. In: SALEN K., ZIMMERMAN, E. *The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology*. Massachusetts and London: The MIT Press, 2006. p. 228-267.

GEIWITZ, P. J. *Teorias não-freudianas da personalidade*. Tradução de Elizabeth Tunes. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1973.

GOLDER, M. (org.), *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004.

GROOS, K. *The Play of Animals*. LaVergne, Tennessee: General Books LLC, 2009. 219p.

\_\_\_\_\_. *The Play of Man*. LaVergne, Tennessee: General Books LLC, 2009a. 306p.

HANNS, L. *A teoria pulsional na clínica Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

HERTZOG, R. L.; HRITZUK, J.; UNRUH, W. Soviet Psychology of Set as Related to Parameters of the Educational Process. *American Educational Research Association Symposium*. University of Calgary, Alberta, Canadá: 1969. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED029510.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2011.

HUIZINGA, H. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IAROSCHEVSKI, M. G. *La psicología del siglo XX*. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

ILLICH, I. *Convivencialidade*. Tradução de Arsenio Mota. Lisboa: Publicações Europa- América. 1976.

ILLICH, I. *Convivencialidade*. Lisboa: Editora Estudos e Documentos, 1973.



\_\_\_\_\_. *El viñedo del texto* – etologia de la lectura: um comentário al “Didascálicon” de Hugo de San Victor. Tradução de Marta I. González Garcia. México: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Obras Reunidas. Volume II*. México: Fondo de Cultura Econômica, 2008.

JAEGER, W. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 1957.

JAMES, William. What is an emotion? *Mind*. v. 9, p. 188-205, 1884. Disponível em:

<<http://psychclassics.yorku.ca/James/emotion.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

JOGOS DE EMPRESA. Construção da Ponte. In: *Manual do multiplicador*. Belo Horizonte: Edições Centro CAPE/ICCAPE, 2002, p. 7-15.

JUSTIÇA proíbe Counter Strike em todo Brasil: Procon tenta recolher jogos. *Folha On Line*. São Paulo, 18 jan. 2008. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u364924.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

KETCHUASHVILI, G. Dimitry Uznadze. Perspectivas: a revisão trimestral da educação comparada. Paris, v. 24, n. 3 / 4. Instituto Internacional de Educação: UNESCO, 1994. p. 1-12. Disponível em:

<[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/uznadzee.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/uznadzee.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2011.

KRAVTSOV, G. G. A Cultural-Historical Approach to Imagination and Will. *Journal of Russian and East European Psychology*, Finlândia, v. 44, n. 6, p. 19-36, Nov./Dec. 2006.

KUENZER, A. Z; MACHADO, L. R. S. A pedagogia nova, tecnicismo e educação compensatória. In: MELLO, G. N. (Org.). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1986. p. 19-28.

LANNA, M. Nota sobre Marcel Mauss e o ensaio sobre a dádiva. *Rev. Sociol. Polit.* [online], n. 14, p. 173-194, 2000. Disponível em:

<[www.scielo.br/pdf/rsocp/n14/a10n14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n14/a10n14.pdf)>. Acesso em: 4 maio 2009.

LANE, S. T.; SAWAIA, B. B. *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LANE, S., CAMARGO, D. Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In: LANE, S. T.; SAWAIA, B. B. *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.114-131.

LANIER, J. *Gadget: você não é um aplicativo*. São Paulo: Saraiva, 2010.

LEON, E. La educacion: una problematización epistemológica. *Revista Mexicana de Sociología*, México, n. LII(4), p. 93-106, 1991.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana: Editorial Pueblo e Educación, 1983. 250p.

\_\_\_\_\_. Will. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 43, n. 4, p. 76-92, July-August 2005.

LIVINGSTONE, D. *Narrative of an expedition to Zambesi and its tributaries*. Londres: John Jurray, 1865.

LUND, H. H. Modular Robotics for Playful Physiotherapy. In: KYOTO INTERNACIONAL CONFERENCE CENTER - ICORR 2009. Kyoto, Japão: Junho de 2009, p. 571-575. Disponível em: < <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/mostRecentIssue.jsp?punumber=5188775>>. Acesso em 20 jan. 2011.

LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Edusp, 1981.

NEW YORK TIMES (NYT). Pesquisadores querem jogos de computador para resolver problemas científicos. *Folha.com*. São Paulo, 14 dez. 2010. Caderno Ciência. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/845632-pesquisadores-querem-jogos-de-computador-para-resolver-problemas-cientificos.shtml>>. Acesso em: 18 maio 2011.

MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. *Sociologia e Antropologia*, v. II. São Paulo: Edusp, 1974.

MEDEIROS, C. M. B.; MUDADO, T. H. O primado da ética e do diálogo. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Orgs.). *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: UFSCAR, 2007. p. 13-27.

MELLO, G. N. (Org.). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1986.

MONTAIGNE, M. *A educação das crianças*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. Martins Fontes. São Paulo: 2005.

REVISTA VIRTUAL DE GESTÃO DE INICIATIVAS SOCIAIS. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 10. Resenha de: MUDADO, T. H. MOURA, R. M. *No princípio, era a roda: um estudo sobre o samba, partido-alto e outros pagodes*. São Paulo: Rocco, 2004. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis10.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2009.

MUDADO, T. H.; DELAMARO, M.; SOARES, F. P.; LANGENBACH, M. L.; SAVIOLO, S. R.; SILVA, G. T. *Jogo Elo Perdido*. Brasília, 2007. Trabalho não publicado.

MUDADO, T. H. Implicações do uso de recursos audiovisuais sobre a dialogicidade: *um estudo de caso do curso de Gestão de Iniciativas Sociais*. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia – COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do curso Vir'Ação*. Rio de Janeiro: LTDS/COPPE/UFRJ. Dez. 2005. Apostila, 43 p. Não publicada.

\_\_\_\_\_. A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 11, junho 2008. Disponível em: <<http://www.ltlds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

MURAGAKI, C. S.; OKAMOTO, K. H.; FURLAN, L.; TOLDRÁ, J. C. A utilização de jogos pela terapia ocupacional: contribuição para a reabilitação cognitiva. *Anais X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação*. Universidade do Vale do Paraíba, Rio de Janeiro: Univap, 2006. p. 2524-2527. Disponível em: <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2006/epg/03/EPG00000538-ok.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/epg/03/EPG00000538-ok.pdf)>. Acesso em: 13 junho 2011.

OLIVEIRA, C. Gamemaniacos criam continuações para jogos prediletos. *Folha.com*, São Paulo, 29 jul. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/774246-gamemaniacos-criam-continuacoes-para-jogos-prediletos.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

OLIVEIRA, D.; FRAGOSO, E. A. R.; SALERNO, S. C. E. K. (Orgs.). *Educação: identidades e contexto*. Londrina: Unipar, 2001. v. 300.

PRECHT, R. D. *Quem sou eu? E se sou, quantos sou?* São Paulo: Ediouro, 2009.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Guita Lvovna Vigodskaja. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 141, p. 1025-1033, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a17.pdf>> Acesso em: 23 maio 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). De la invisibilidad al protagonismo: la voz de la juventud. *Informe nacional de desarrollo humano*. Cidade do Panamá, Panamá: PNUD, 2004. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/es/informes/nacional/americalatinacaribe/panama/name,3290,es.htm>>. Acesso em: 18 maio 2011.

RAMOS, G. A. *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: FGV, 1981. 209p.

RACIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REGUILLO, R. Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos: entre la precarización y el desencanto. *Pensamiento iberoamericano*, Madri, n. 3, set. 2008.

SAVI, R., ULBRICHT, V. R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. *Revista Novas Tecnologias na Educação*. vol. 6, nº 2, Dezembro de 2008. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14405/8310>> Acesso em 30 de abril de 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. (Editors). *The rules of the play: game design fundamentals*. Massachussets and London: The MIT Press, 2004. 672p.

\_\_\_\_\_. *The game design reader: a rules of play anthology*. Massachussets and London: The MIT Press, 2006. 922p.

SCHECHNER, R.; SCHUMAN, E. *Ritual, Play e Performance: Readings in the Social Sciencies/Theatre*. New York: The Seabury Press, 1976. 230p.

SCHILLER, F. *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1994.

SCHON, D. *Beyond the Stable State*. New York: Random House, 1971.

SUTTON-SMITH, B. Play and Ambiguity. In: SALLEN, K.; ZIMMERMAN, E. (Editors). *The game design reader: a rules of play anthology*. Massachussets and London: The MIT Press, 2006. p. 296-313.

SMITH, S. L; LACHLAN, K.; TAMBORINE, R. Popular Video Games: Quantifying the Presentation of Violence and Its Context. *Journal of Broadcasting & Eletronic Media*, Philadelphia, v. 47, p. 58-76, 2003. Disponível em: <<http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5001928242>>. Acesso em: 19 maio 2011.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

SCHUMACHER, E. F. *O negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas*. Tradução de Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SQUIRE, K.; PATTERSON, N. Games and Simulation in Informal Science Education. *WCER Working Paper*, Universidade de Wisconsin, Madison, n. 2010-14. Disponível em: <<http://www.weer.wisc.edu/publications/workingPaers/papers.php>>. Acesso em 20 jun. 2011.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/1747/Conceito-de-consciencia-em-Vigotski>>. Acesso em: 27 julho 2010.

TUNES, E; TUNES, G. O adulto, a criança e a brincadeira. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. Dois sentidos do aprender. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 11-29.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com/as juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004. 304p.

VACA VACA, P.; SERRANO, D. *Construcción de significados frente a los contenidos violentos de los videojuegos em niños de 11 a 14 años*. Acta Colombiana de Psicología, n. 10, v. 1, p. 35-48, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n1/v10n1a05.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2010.

VIANNA L. C. R; TEIXEIRA, J. G. Patrimônio imaterial, *performance* e identidade. *Concinnitas*, n. 12, v. 1, p. 121-129, ano 9, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.concinnitas.uerj.br/resumos12/viannaeteixeira.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

VOLKET, J. *Sovremiennie voprossi estétiki* (Questões atuais da estética). *Revista Obrazovanie*, São Petersburgo: 1900. p. 69.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Moscou: Visor, 1996. Tomo IV.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de las funciones psíquicas superiores em la edad de transición. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Moscou: Visor, 1996. p. 117-203.

\_\_\_\_\_. Imaginação y creatividad del adolescente. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Moscou: Visor, 1996. p. 205-224.

\_\_\_\_\_. Dinâmica y estrutura de la personalidade del adolescente. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Moscou: Visor, 1996. p. 225-247.

VIGOTSKI, L. S. Lev Semenovich Vigotski: manuscrito de 1929. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo: CEDES, ano XXI, n. 71, p. 21-44, julho 2000.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 3-36, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores.htm>>. Acesso em: 3 nov 2009.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZAOUAL, H. *Globalização e diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2003.

ZAOUAL, H. Do turismo de massa ao turismo situado: quais as transições? In: BARTHOLO, R. *et alli* (Orgs.). *Turismo de base comunitária*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 55-75.

\_\_\_\_\_. O homo situs e suas perspectivas paradigmáticas. *Oikos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 13-39, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/viewFile/196/126>>. Acesso em: 23 maio 2011.

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

### ELO PERDIDO

Autora: Tereza Harmendani Mudado

Coautores: Maurício César Delamaro, Flávia Passos Soares, Simone Saviolo, Marcos Lins Langenbach, Gabriela Tunes da Silva

#### Instruções gerais

##### 1 Pré-requisitos

##### Número de participantes:

Mínimo: 12 pessoas (4 grupos de 3 pessoas)

Máximo: 24 pessoas (4 grupos de 6 pessoas)

##### Tempo de execução estimado:

2 horas e 43 minutos

##### Material:

- 1 tabuleiro geral, como o mapa da cidade de Águas Claras.
- 4 cartelas de personagens (Cooperativa de produtores, Ambientalistas, Comunidade Beira Rio e Prefeitura)
- 1 tabela com os projetos aprovados anteriormente (Anexo 1)
- 1 cartaz com os atributos de cada personagem em cada rodada (Anexo 2)
- Cartas de exterioridades (Anexo 3)
- 1 saco de pano contendo os nomes dos personagens para o sorteio
- 1 dado

O aplicador deverá estar munido de um relógio.

É recomendável que os participantes tenham papel e caneta, para o caso de precisarem escrever.

##### 2 Tarefas do facilitador (10')

- Divida os participantes em quatro grupos;
- Distribua as cartelas: cada grupo receberá uma cartela com o histórico que contém as informações sobre cada personagem (essas informações podem ou não ser compartilhadas com os outros atores);
- Distribua o quadro com os projetos prioritários, desejáveis e indesejáveis e a tabela de pontuação dos projetos;
- Leia em voz alta, para todos os participantes, a introdução:

*Vocês são moradores de uma pequena e simpática cidade de Águas Claras, incrustada no interior do Brasil. Águas Claras possui cerca de 15.000 habitantes, tendo como principal atividade econômica a produção agrícola. A*

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

*cidade possui boa estrutura de saúde básica, escola pública, cadeia pública, parque de exposições e um mercado público. Águas Claras ganhou notoriedade na região porque foi palco de graves conflitos envolvendo um antigo quilombo – Comunidade Beira Rio, que resiste afastada do centro comercial – e grandes fazendeiros.*

*Atualmente, a cidade de Águas Claras vem sofrendo com um grave problema porque não possui tratamento de esgoto, que é lançado nos afluentes do Rio do Peixe. Esse problema associado, com o desmatamento da mata ciliar e das nascentes, a utilização intensiva de agrotóxicos e a poluição da cidade, estão fazendo com que surjam problemas de qualidade e quantidade da água do Rio. Embora a quantidade de lixo gerada seja pequena, a cidade só possui um "lixão", bastante precário, localizado próximo de cursos de água, e esse fato, associado aos problemas da comunidade quilombola, trouxe à região diversas Organizações Não Governamentais (ONGs), que atuam desenvolvendo projetos ambientais.*

*Como a arrecadação da prefeitura é muito baixa, há 1 (um) ano o prefeito resolveu criar uma Comissão de Orçamento Participativo – COP.*

*O objetivo da COP é definir prioridades no uso dos recursos. A COP é composta por 4 grupos, que representam a Prefeitura, a Cooperativa de Produtores Rurais, uma Associação Comunitária de Beira Rio e um grupo de Ambientalistas das ONGs que atuam na região.*

*Esse ano, o programa de **Sustentabilidade, desenvolvimento econômico e social de um financiador internacional** está disposto a investir na região. Para tanto, selecionou alguns projetos que já foram aprovados pelo COP. Porém os recursos disponíveis não são suficientes para todos os projetos, e a COP terá que se reunir para definir quais serão os próximos projetos.*

### **3 Objetivos dos grupos**

O objetivo dos jogadores é construir um acordo, com pelo menos mais dois grupos de atores locais, que permita a utilização adequada dos recursos. O orçamento dos projetos está previsto no Anexo 1.

### **Informações importantes**

O governo do Estado estabeleceu que só serão liberados recursos para projetos que contem com a aprovação de pelo menos três dos quatro grupos e que somem o valor máximo de 100 mil reais. A prefeitura, como contrapartida, vai disponibilizar mais 25 mil para investimentos, totalizando 125 mil reais.

### **4 Regras para Negociação (103')**

Essa negociação será realizada em três etapas, divididas cronologicamente como se segue:

#### **1ª etapa: Definição de problemas internamente**



## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

Nesta etapa, o grupo se reúne e começa a desenhar qual o objetivo central para eles a partir das condições apresentadas. Também se reúnem com os outros grupos para conhecer quais são os objetivos deles.

### **Reunião interna para definição do objetivo central para o grupo: 10'**

Depois da visita aos outros grupos, cada grupo se reúne internamente para propor uma combinação de projetos que melhor atende aos seus objetivos.

### **1ª rodada de negociação:**

Discussão entre os representantes do grupo sobre o escopo do projeto principal, isto é, que parte do dinheiro deve necessariamente ser investido em um projeto definido no escopo como projeto principal. Dentre os projetos aprovados previamente, há projetos que atendem à diversidade de necessidades, preservação, prevenção de acidentes, infraestrutura e investimentos. Cada grupo poderá defender seu projeto como projeto principal, mas, ao final, os grupos deverão apresentar uma visão comum do problema central de Águas Claras. 10'

### **2ª Etapa: Estabelecimento de estratégias, formação de parcerias e sorteio de exterioridades**

#### **Reunião interna para escolha dos projetos que vão ser levados ao COP para serem votados: 10'**

Os projetos que foram escolhidos serão revistos sob o foco da visão do problema central, definido na primeira roda de negociações, e podem ser feitas alterações para a votação final. Cada grupo se reúne para propor uma combinação de projetos que melhor atenda aos seus objetivos.

### **3ª Etapa: O objetivo é construir um documento final com os projetos escolhidos**

#### **Regras básicas:**

- Os **Atributos** descritos no **Anexo 2** representam os pesos que deverão ser aplicados aos valores dos dados para cada ator. O projeto escolhido pelo grupo vencedor é pré-selecionado;
- Serão 4 (quatro) rodadas de negociação. A cada rodada serão sorteadas exterioridades. As rodadas continuam até que o documento principal, que atenda às condições impostas pelo Governo do Estado – que condiciona o empréstimo à aprovação de três dos quatro membros e somem o valor máximo de R\$ 100.000,00. Lembrando que a prefeitura liberou mais R\$ 25.000,00 à proposta ganhadora.
- Para cada rodada será feito um sorteio para definir as duplas que iniciam a negociação;

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

-Caso haja divergência de interesses, os representantes de cada grupo jogam os dados;

- Lançamento dos dados: Se não houver o consenso, os grupos jogam, escolhem o atributo que querem apostar nos dados. Por exemplo, a cooperativa de produtores tem peso econômico 4, e os Quilombolas, peso político 4 também. Eles lançam os dados, por exemplo, os produtores tiraram 2 e os Quilombolas 4. Esse número é multiplicado pelo peso, então os produtores ficam com 8 e os Quilombolas, com 16. No entanto, os Quilombolas gastam seu peso político para a próxima rodada, mas todos recuperam seus pesos na última.

- Na reunião do COP, se os grupos ainda não tiverem chegado a um consenso, prevalecerá o interesse da maioria por votação.

### **Planejamento:**

#### **Definição de uma estratégia de negociação/articulação a cada rodada: 5'**

Os grupos se reúnem internamente e definem as estratégias que utilizarão para a negociação e articulação com os outros atores.

### **Estrutura da negociação:**

- Sorteio da primeira rodada de negociações: será sorteada a ordem de conversação entre os grupos. PROCEDIMENTO: retiram-se do saco de pano os nomes dos grupos, por exemplo: primeiro os Quilombolas com os ambientalistas, enquanto a cooperativa conversa com a Prefeitura;

- Negociação: reunião entre os dois atores previamente definidos no sorteio. Escolha do projeto principal: 10'

- Sorteio de uma exterioridade: Uma exterioridade pode ser positiva, negativa ou neutra, como apresentada no Anexo 3. Quando a exterioridade pode pontuar os grupos, mesmo que seu projeto não esteja no documento principal, isto é, o grupo A defendeu a “reforma do mercado”, e na exterioridade “a água da chuva invadiu o mercado por falta de manutenção”, quem defendeu a reforma do mercado ganha pontos.

-Cada grupo perderá um ponto por projeto não escolhido.

**1ª rodada:** Escolha do projeto principal: 10';

**2ª rodada:** Escolha do segundo projeto: 10';

O processo se repete até que um documento final seja apresentado.

#### **4ª Etapa: Negociação com o Governo do Estado**

- Escolha de um representante e quatro suplentes: 10'

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

**OBS:** Na COP, só os representantes têm direito à palavra. Os outros integrantes só podem falar com o COP através do seu representante.

### - Reunião na COP: 20'

O grupo apresenta o projeto e suas justificativas, o Governo do Estado avalia se o documento principal atende aos critérios. O Governo do Estado sorteia uma exterioridade.

### 5ª Etapa: Divulgação do grupo vencedor

Os pontos de cada grupo serão somados, divulgados e classificados de acordo com a sua capacidade de negociação, conforme as faixas abaixo:

- **Acima de 13 pontos – Excelente negociação**

Você soube negociar muito bem (excelente negociação)

- **De 13 a 9 pontos – Boa negociação**

Você não conseguiu tudo o que pretendia e pode melhorar em alguns pontos, mas fez uma boa negociação.

- **De 9 a 5 pontos – Negociação razoável**

Foi um resultado razoável, mas há muitos pontos em que pode ser melhorada a forma de negociação.

- **Menos de 5 pontos – Negociação ruim**

Houve dificuldade de negociação, cedendo muito ou não conseguindo articular com os demais grupos.

### 5 Processamento do jogo: 45'

Esse é o momento de reflexão sobre a negociação feita, as formas encontradas de negociação e articulação. Foram sugeridas as seguintes perguntas para serem feitas para os grupos:

- 1) Como vocês estão se sentindo com esse resultado?
- 2) Como o grupo definiu o objetivo central?
- 3) No primeiro encontro com os outros grupos, houve alguma alteração de percepção sobre as estratégias? Por quê?
- 4) Como foi escolhido o projeto a ser defendido?
- 5) Que critérios foram utilizados?
- 6) Como foi escolhida a estratégia de articulação/negociação?
- 7) Como foi escolhido o representante do grupo?
- 8) Que critérios foram utilizados?
- 9) A primeira rodada de encontro induzido como foi?
- 10) Como os membros do grupo avaliam a atuação do representante?
- 11) Na opinião de todos, esse exercício focaliza que questões?
- 12) Qual a importância do debate sobre essas questões?
- 13) A partir dessa experiência, o que devemos considerar quando nos preparamos para uma negociação ou articulação?

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

- 14) Trazendo essa experiência para a vida vivida, que erros foram cometidos antes e o que poderemos fazer para evitá-los no futuro?

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

### **CONTEÚDO DA CARTELA – Quilombolas do Beira Rio (ATENÇÃO: Estas informações constam nos cartões de cada personagem)**

#### **Os Quilombolas do Beira Rio**

##### **Histórico da Comunidade Beira Rio**

A comunidade Beira Rio é um antigo quilombo. Composta por cerca de 1.500 pessoas, entre homens, mulheres e crianças, esta comunidade ocupa 450 hectares de terra, onde são cultivados milho, mandioca e produtos para subsistência.

Politicamente, a comunidade faz parte do município de Águas Claras. Os Quilombolas vendem peixe e a farinha de mandioca na sede do município, mais especificamente no Mercado Municipal de Águas Claras, mas a região permaneceu intocada, constituindo-se num paraíso ecológico e com uma forte cultura quilombola, sendo procurado por ambientalistas e pesquisadores.

Há alguns anos houve disputas litigiosas com fazendeiros da cooperativa e grileiros da região. Ainda hoje, o perigo de perda da posse da terra existe e preocupa a comunidade. Porém outros problemas começam a afligir a comunidade, o escasseamento dos peixes devido à poluição do rio atentam contra sua principal fonte de renda, e também é fonte de suspeita de doenças pela poluição. As condições de transportes de mercadoria e da integração com a cidade são muito precárias, assim como as condições financeiras da comunidade.

##### **Objetivos:**

- Garantir a posse de terra.
- Melhorar a renda da comunidade.
- Garantir uma preservação maior da natureza, melhorando assim as condições de saúde da comunidade.

##### **Política:**

A comunidade dos Quilombolas do Beira Rio representa 10% do eleitorado da região, que sempre vota unida. Na última eleição, votou em peso no atual prefeito, o qual prometeu lutar pelos interesses Quilombolas. Demonstram interesse pelos seguintes projetos:

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

<b>PROJETO</b>	<b>PONTOS</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
Criação da reserva quilombola	10	Prioritário
Reforma da estrada de terra	06	Desejável
Reforma do mercado	05	Desejável
Curso de capacitação	04	Desejável
Proteção das matas ciliares	03	Desejável
Construção da rede de esgotos	02	Aceitável
Aterro sanitário	02	Aceitável
Recuperação e proteção das nascentes	01	Aceitável
Construção da nova estrada	- 01	Inaceitável

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

**CONTEÚDO DA CARTELA – Prefeitura de Águas Claras  
(ATENÇÃO: Estas informações constam nos cartões de cada  
personagem)**

**Prefeitura de Águas Claras  
Histórico da Prefeitura**

A cidade de Águas Claras possui cerca de 15.000 habitantes. A grande maioria sobrevive da produção rural. A arrecadação da prefeitura é baixa, porém a cidade possui infraestrutura básica de saúde, contando com 1 hospital e diversos postos de saúde situados estrategicamente na zona rural. Além disso, a cidade possui escola pública, cadeia pública, parque de exposições e um mercado público. Atualmente, os moradores têm reclamado de problemas de saúde decorrentes da poluição do rio.

**Política:**

O prefeito mantém boas relações com a comunidade do Beira Rio. Com esse comportamento, sempre consegue muitos votos. Mas mantém também uma boa relação com os produtores rurais, os quais contribuíram na campanha de eleição e se constituem em uma das principais fontes arrecadadoras do município.

**Os objetivos da prefeitura são:**

- Aumentar a arrecadação do município.
- Aumentar a qualidade de vida da população.
- Manter o grande apoio político dos Quilombolas.

**Seus projetos de interesse são:**

PROJETO	PONTOS	CLASSIFICAÇÃO
Construção de estrada	07	Prioritário
Criação da reserva quilombola	06	Prioritário
Parque de exposições	04	Desejável
Esgoto	03	Desejável
Reforma do Mercado	02	Desejável
Aterro sanitário	02	Desejável
Reforma da estrada de terra	02	Aceitável
Recuperação e proteção das nascentes	01	Aceitável
Proteção das matas ciliares	01	Aceitável
Curso de capacitação	01	Aceitável

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

**CONTEÚDO DA CARTELA – Cooperativa de Produtores Rurais  
(ATENÇÃO: Estas informações constam nos cartões de cada  
personagem)****Cooperativa de Produtores Rurais  
Histórico da Cooperativa de Produtores Rurais**

A principal atividade econômica da cidade de Águas Claras é a produção rural. Parte dessa produção é vendida no mercado, e outra parte precisa ser escoada para Nova Ponte, cidade de maior porte, que fica a 100km de distância pela estrada atual.

Como o gasto de transporte é muito alto, há algum tempo os produtores, juntamente com a prefeitura, estudam a possibilidade de construção de uma nova estrada, que reduziria a distância entre Águas Claras e Nova Ponte de 100 para 50km, trazendo grandes benefícios econômicos, como a redução do consumo de combustível e a minimização das perdas de mercadorias. Mas, para ser técnica e economicamente viável, a nova estrada passaria pela comunidade Beira Rio. Seu maior problema atualmente são os ambientalistas, que estão fazendo pressão porque os fazendeiros invadiram as matas ciliares e estão trazendo prejuízo ambiental para a região.

**Política:**

A Cooperativa vem exercendo uma forte pressão sobre o atual prefeito para que parte da área da Comunidade Beira Rio seja desapropriada para a construção da estrada. Ela financiou grande parte da campanha do atual prefeito.

**Trunfo:**

A Cooperativa dispõe de uma sobra de caixa de R\$15 mil, que pode ser utilizada nas obras negociadas.

**Objetivos:**

- Construção de uma nova estrada entre Águas Claras e Nova Ponte, que reduziria a distância entre as cidades de 100 para 50km. (Para ser técnica e economicamente viável, a nova estrada passaria pela comunidade Beira Rio).
- Construção do novo Parque de Exposições Municipal e reforma do Mercado Municipal



## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

**Seus projetos de interesse são:**

<b>PROJETO</b>	<b>PONTOS</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
Construção de estrada	11	Prioritário
Parque de exposições	06	Desejável
Reforma do Mercado	05	Desejável
Esgoto	02	Aceitável
Aterro sanitário	02	Aceitável
Recuperação e proteção das nascentes	01	Aceitável
Economia dos R\$15 mil	01	Aceitável
Proteção das matas ciliares	- 01	Inaceitável
Criação da reserva	- 02	Inaceitável

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

**CONTEÚDO DA CARTELA – Ambientalistas**  
**(ATENÇÃO: Estas informações constam nos cartões de cada personagem)****Ambientalistas****Histórico dos Ambientalistas**

A cidade de Águas Claras está situada numa área nativa de Mata Atlântica e tem uma biodiversidade muito rica. Essas características fizeram com que muitos ambientalistas, pesquisadores e ONGs viessem a Águas Claras. Chocados com a deteriorização ambiental, eles desenvolveram diversos projetos que possibilitassem a recuperação ambiental da região.

Paralelamente à conservação do meio ambiente, eles se interessaram também pelos problemas da comunidade quilombola, desenvolvendo um projeto para a criação de uma reserva quilombola que protegesse adequadamente o ambiente natural, e que contasse com a instalação de infraestrutura de visitação e pesquisa, já que, por seu isolamento, a região é um paraíso ecológico com potencial turístico e de interesse da comunidade acadêmica.

Eles colocam sérias restrições à construção de uma nova estrada entre Águas Claras e Ponte Nova, pois isso traria muitos prejuízos socioambientais à região da comunidade Beira Rio, assim também como são contra a reforma da estrada que liga os Quilombolas à cidade, já que, segundo eles, esse seria o primeiro passo para a destruição cultural e ambiental da comunidade.

**Política**

Os ambientalistas têm uma boa relação com os Quilombolas, que são parceiros de alguns projetos. Mas são olhados com desconfiança pela prefeitura e principalmente pelos fazendeiros da região.

Porém, uma de suas vantagens na negociação reside nos baixos preços dos projetos, principalmente a recuperação e proteção das nascentes e das matas ciliares.

**Objetivos:**

- Aprovar os projetos para melhorias ambientais, principalmente nos rios.
- Garantir a reserva quilombola e a preservação de sua cultura.
- Recuperar as matas ciliares.

**Seus projetos de interesse são:**

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

<b>PROJETO</b>	<b>PONTOS</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
Construção da rede de esgotos	09	Prioritário
Criação da reserva quilombola	07	Desejável
Aterro sanitário	06	Desejável
Proteção das matas ciliares	06	Desejável
Recuperação e proteção das nascentes	04	Desejável
Curso de capacitação	03	Aceitável
Reforma da estrada de terra	02	Aceitável
Construção da nova estrada	- 02	Inaceitável

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

## TABELA DE ORÇAMENTO DOS PROJETOS – ANEXO 1

Projeto	Estimativa de custo	Principais itens de custo
Construção da nova estrada entre Águas Claras e Nova Ponte	85	Obras.
Instalação de aterro sanitário	40	Obras, Elaboração de Plano de Gestão de Resíduos, Equipamentos para manejo do aterro.
Reforma da estrada de terra da reserva quilombola à cidade	40	Obras.
Construção de um resort nas terras Quilombolas	50	Desmatamento. Obras.
Curso de capacitação para os Quilombolas (artesanato, agricultura e pesca)	25	Custo de material didático, diárias (se houver), passagens (se houver), hospedagens (se houver) e honorários dos professores.
Recuperação e proteção de nascentes	20	Mudas, equipamentos, insumos, treinamento e fiscalização.
Recuperação de matas ciliares	25	Mudas, equipamentos, insumos, treinamento e fiscalização.
Instalação de uma empresa envasadora de água mineral	60	Obras.
Construção de novo Parque de Exposições Municipal	40	Obras.
Reforma do Mercado Municipal	20	Obras.
Criação da Reserva cultural e ecológica da comunidade tradicional quilombola do Beira Rio	60	Delimitação, indenizações e infraestrutura.
Construção de sistema de coleta e tratamento de esgotos	55	Obras.

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

## TABELA DE ATRIBUTOS – ANEXO 2

## 1ª RODADA

	COOPERATIVA	BEIRA RIO	AMBIENTALISTAS	PREFEITURA
<b>Poder Econômico</b>	10	4	4	9
<b>Poder Político</b>	6	9	2	6
<b>Apelo “Midiático”</b>	3	6	10	1

## 2ª RODADA

	COOPERATIVA	BEIRA RIO	AMBIENTALISTAS	PREFEITURA
<b>Poder Econômico</b>				
<b>Poder Político</b>				
<b>Apelo “Midiático”</b>				

## 3ª RODADA

	COOPERATIVA	BEIRA RIO	AMBIENTALISTAS	PREFEITURA
<b>Poder Econômico</b>				
<b>Poder Político</b>				
<b>Apelo “Midiático”</b>				

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

## EXEMPLOS DE CONTEÚDOS DAS CARTAS EXTERIORIDADES – ANEXO 3

**CARTA 1:** FENÔMENO: COM AS FORTES CHUVAS DESSA SEMANA, UMA GEADA INTENSA TROUXE GRAVES PREJUÍZOS PARA AS PLANTAÇÕES.

EFEITOS:	COOPERATIVA	BEIRA RIO	AMBIENTALISTAS	PREFEITURA
<b>Poder Econômico</b>	PERDE 6 PONTOS	PERDE 2 PONTOS		PERDE 3 PONTOS
<b>Poder Político</b>				
<b>Apelo “Midiático”</b>			GANHA 3 PONTOS	

**CARTA 2:** FENÔMENO: HOVE VAZAMENTO DE CHORUME PARA O LEITO DO RIO E VÁRIOS PEIXES FORAM ENCONTRADOS MORTOS.

EFEITOS:	COOPERATIVA	BEIRA RIO	AMBIENTALISTAS	PREFEITURA
<b>Poder Econômico</b>	NÃO PERDE NADA	PERDE 2 PONTOS		PERDE 3 PONTOS
<b>Poder Político</b>				PERDE 2 PONTOS
<b>Apelo “Midiático”</b>			GANHA 3 PONTOS	

**ATENÇÃO:** SE O ATERRO SANITÁRIO ESTIVER ENTRE OS PRÉ-PROJETOS SELECIONADOS, OS EFEITOS PERDEM A VALIDADE.

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

**CARTA 3:** FENÔMENO: COM AS FORTES CHUVAS DAS ÚLTIMAS SEMANAS, O SISTEMA DE ESGOTO DO MERCADO MUNICIPAL ESTOUROU POR FALTA DE MANUTENÇÃO

EFEITOS:	COOPERATIVA	BEIRA RIO	AMBIENTALISTAS	PREFEITURA
<b>Poder Econômico</b>	PERDE 1 PONTOS	PERDE 3 PONTOS		PERDE 3 PONTOS
<b>Poder Político</b>			GANHA 1 PONTOS	PERDE 2 PONTOS
<b>Apelo “Midiático”</b>				

**ATENÇÃO:** SE A REFORMA DO MERCADO ESTIVER ENTRE OS PRÉ-PROJETOS SELECIONADOS, OS EFEITOS PERDEM A VALIDADE.

**CARTA 4:** FENÔMENO: MATANÇA DESCONTROLADA DE ANIMAIS PROVOCA DESEQUILÍBRIO ECOLÓGICO E NUVEM DE INSETOS INVADE A CIDADE.

EFEITOS:	COOPERATIVA	BEIRA RIO	AMBIENTALISTAS	PREFEITURA
<b>Poder Econômico</b>	PERDE 5 PONTOS	PERDE 2 PONTOS	PERDE 1 PONTO	PERDE 3 PONTOS
<b>Poder Político</b>			PERDE 1 PONTOS	PERDE 2 PONTOS
<b>Apelo “Midiático”</b>				

**ATENÇÃO:** SE A CAPACITAÇÃO PARA OS QUILOMBOLAS TIVER SIDO PRÉ-APROVADA, OS EFEITOS PERDEM A VALIDADE.

## APÊNDICE A – JOGO ELO PERDIDO

<b>CARTA 5: FENÔMENO: REPORTAGEM SOBRE O POTENCIAL PARA ECOTURISMO NA REGIÃO</b>
--

EFEITOS:	COOPERATIVA	BEIRA RIO	AMBIENTALISTAS	PREFEITURA
<b>Poder Econômico</b>	GANHA 2 PONTOS	GANHA 6 PONTOS	PERDE 3 PONTOS	GANHA 3 PONTOS
<b>Poder Político</b>			PERDE 3 PONTOS	GANHA 2 PONTOS
<b>Apelo “Midiático”</b>				

EFEITOS:	COOPERATIVA	BEIRA RIO	AMBIENTALISTAS	PREFEITURA
<b>Poder Econômico</b>		GANHA 3 PONTOS	GANHA 2 PONTOS	GANHA 3 PONTOS
<b>Poder Político</b>	PERDE 4 PONTOS			GANHA 2 PONTOS
<b>Apelo “Midiático”</b>				



## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	Como foi o acesso? Com quem aprendeu? Com que idade começou? O que joga atualmente?	Onde joga?	Com quem joga?	Qual o prazer no jogo?	Sentimento quando joga	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do game.	O que devemos saber para começar a jogar?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	O que sente com a violência no jogo?	O que sente com a violência real?	Por que acha que no jogo o sentimento é diferente?
IS	13	7a	Comecei jogando GTA com 10 anos. Meu tio me ensinou. Atualmente joga GTA, mas gosta de todos. Sonic.	Na casa da minha mãe.	Com meu irmão.	Assim sabe, a gente passa o tempo...	A gente fica mais tranqüila jogando. Tipo assim sabe, é um pouco violento, mas a gente sabe que não é real, sabe?	Não aprendeu nada como jogo. Não levou nada nem da vida pro jogo nem do jogo para a vida.	Não é tão difícil. Quando você começa você fica envolvida pelo jogo. Você teria que aprender muita coisa. Primeiro você tem que aprender a pegar a manete. Depois saber passar de fase. Tem uns macetes. No meu caso, meu tio me explicou tudo.	Nada.	Nada. Quando o jogador perde, ele sabe que sempre nas fases da vida tem o perder e ganhar... e quando ele ganha, é mais uma fase que é conquistada na sua vida.	***	***	Tem muitas pessoas que começam a jogar GTA e ficam violentas. Porque elas vêm a violência no jogo e transferem para vida real.

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	Como foi o acesso? Com quem aprendeu? Com que idade começou? O que joga atualmente?	Onde joga?	Com quem joga?	Qual o prazer no jogo?	Sentimento quando joga	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do game.	O que devemos saber para começar a jogar?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	O que sente com a violência no jogo?	O que sente com a violência real?	Por que acha que no jogo o sentimento é diferente?
JS	13	7a	Meu primo me ensinou. Era um jogo de luta. Hoje continuo jogando jogos de luta.	Na minha casa.	Sozinha.	Não sei.	Tranquilidade.	Algumas palavras.	As teclas que aperta para poder atirar, andar, para esquerda, para direita. Depois, você tem que jogar para aprender.	Só ganho o jogo. Não sei.	Só perco o jogo. Não sei.	É legal.	É ruim.	Tem muita diferença. No jogo os bichinhos têm poder e na vida real não.
R1	14	7a	Teve acesso na Lan House. Sozinho. O primeiro jogo foi o GTA. Hoje joga o Resident Evil.	Casa dos colegas	Com os colegas	Mito legal... adrenalina... você vê os monstros, você vira e de repente tem tiro para lá, tiro para cá...cabeça para um lado, perna para o outro.	***	***	As dicas	Amizade	Perco nada, tempo.	Doido. Perco minhas fases gravadas no jogo.	Nada. Não gosto. tristeza	No jogo tem adrenalina, na vida real tem medo. No jogo não é a mesma coisa.

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	Como foi o acesso? Com quem aprendeu? Com que idade começou? O que joga atualmente?	Onde joga?	Com quem joga?	Qual o prazer no jogo?	Sentimento quando joga	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do game.	O que devemos saber para começar a jogar?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	O que sente com a violência no jogo?	O que sente com a violência real?	Por que acha que no jogo o sentimento é diferente?
M1	12	6ª	Começou a jogar com 5 anos. O pai e o tio jogam e ele começou a jogar com eles. O primeiro jogo foi o Super Mario. Hoje, joga futebol woods of world, jogo de tiro, GTA	Joga em casa e talvez na casa do vizinho.	Meu pai, meus primos, meus colegas	Emoção de jogar... ver você fazendo os negócios... jogando futebol... fazendo gol. É quase real. Você sente que está dentro do videogame jogando também, participando.	Felicidade de ver que esta fazendo gol.	Nada.	Controlar os botões... saber ligar, pôr o CD.	Experiência de jogar mais... ficar cada dia melhor.	Perco de brincar lá fora... jogar ping-pong... jogar volei... handbol	Porque é uma coisa que ele não pode fazer na vida real ele faz no jogo.	***	É diferente. No videogame é virtual, você só ta fazendo a coisa que você ta jogando. De verdade você ta matando pessoas, matando crianças.
V1	14	8ª	Viu com os colegas, interessou e aprendeu sozinho. O primeiro jogo foi de luta. Hoje gosta de futebol.	Em casa.	Com os colegas.	Muitas expectativas.	Dá muita emoção. Muita diversão.	Já. Vários dribles no futebol.	Mexer com a manete e saber as regras do jogo que você está jogando.	Emoção.	Dinheiro. Gasto energia por causa do tempo que eu gasto jogando.	Não jogo	Não gosto	***

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	Como foi o acesso? Com quem aprendeu? Com que idade começou? O que joga atualmente?	Onde joga?	Com quem joga?	Qual o prazer no jogo?	Sentimento quando joga	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do game.	O que devemos saber para começar a jogar?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	O que sente com a violência no jogo?	O que sente com a violência real?	Por que acha que no jogo o sentimento é diferente?
N3	14	7a	Aprendeu sozinho. Comprou o aparelho, comprou o cartucho e começou a jogar. Joga desde os 5 anos; gosta de tiro, GTA e Playboy	***	***	Ficar matando os outros... é só um jogo.	É bom mudar de fase, matar os outros. O personagem fica melhor.	Um tanto de coisa. Aprende usar os botões certos. Só.	Os botões certos para você apertar e matar os outros no joguinho...	Não fico na rua, ocupando meu tempo jogando videogame	***	Ele usa o jogo para descontar a raiva. No jogo você é obrigado a matar.	Tá por fora. A violência na vida real é ruim. É bringuento. Adora uma confusão. O jogo estimula a violência. Para defesa.	Jogo é jogo, vida real é vida real
O2	12	7a	O pai comprou. O primeiro game foi de tiro. Atualmente jogo o Guitar hero.	Em casa.	Com o irmão.	Normal.	Alegria quando eu ganho.	Já. Um monte de coisa. Atirando... saber atirar... onde os caras ficam... tem uns jogos que ensinam... o emulador de nintendo... um monte de coisas.	Só entender o jogo... tem saber onde ter que ir... seguir os caras.	Ganho nada.	Perco nada. Na rua que eu moro é muito pequena não da para brincar. Eu jogo com minha tia.	Não gosto	Não gosto	***

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	Como foi o acesso? Com quem aprendeu? Com que idade começou? O que joga atualmente?	Onde joga?	Com quem joga?	Qual o prazer no jogo?	Sentimento quando joga	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do game.	O que devemos saber para começar a jogar?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	O que sente com a violência no jogo?	O que sente com a violência real?
PQ	14	7a	O irmão tem. O primeiro jogo foi o mortal Combat. Mario	Em casa	Com o irmão.	É legal.	Sinto bem. O tempo passa mais rápido.	Nada. Já levou coisas da vida real para o jogo: "No GTA tem uns bichinhos então tem que matar ,ué." Desconta a raiva no jogo.	Aprender as regras do jogo.	Eu passo de nível e vou para outra fase. Melhor fica o jogo, mais difícil.	Perco tempo.	Não gosta.	Sentimento ruim.
Q3	14	8a	Joga desde 5 anos. Super Mario. O irmão. Joga atualmente o Midnight Club. Game de carro. Tem pegar todas as corridas até não ter mais nenhuma.	Em casa.	Sozinho.	É competitivo. É difícil. Ganhar primeiro que os outros.		Nunca desistir que eu sempre vou ganhar.	Montar o carro para ter um carro melhor	Não desistir.	Perco tempo.. fico um tempão jogando	***	***

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	Como foi o acesso? Com quem aprendeu? Com que idade começou? O que joga atualmente?	Onde joga?	Com quem joga?	Qual o prazer no jogo?	Sentimento quando joga	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do game.	O que devemos saber para começar a jogar?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	O que sente com a violência no jogo?	O que sente com a violência real?	Por que acha que no jogo o sentimento é diferente?
K1	14	7a	Tinha 7 anos quando começou a jogar. Jogava Super Mario. Aprendeu sozinho. Hoje joga Counter Strike. Todo dia e toda hora	Em casa, na casa dos vizinhos.	Sozinho	Diversão	Sei não.	Ainda não. Só no futebol, aprendi a fazer umas jogadas.	Mexer no mouse e andar na setinha e atirar. Dar um head shot. Aprender a matar com um tiro só.	Sei não.	Sei não.	Adrenalina, felicidade.	Sentimento ruim.	***

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	Como foi o acesso? Com quem aprendeu? Com que idade começou? O que joga atualmente?	Onde joga?	Com quem joga?	Qual o prazer no jogo?	Sentimento quando joga	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do game.	O que devemos saber para começar a jogar?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	O que sente com a violência no jogo?	O que sente com a violência real?	Por que acha que no jogo o sentimento é diferente?
K2	14	7a	Viu com os colegas e pediu para mãe; como não fazia nada, pegou o habitó. Gosta de jogar Resident Evil IV e God of War;	Em casa, nos fins de semana	Comigo e Deus.	Sei não... o jogo dá susto eu gosto disso.	Felicidade... fico triste não. Passar de fase é legal... descobrir a história...	Muitas palavras em Inglês, às vezes o professor chega e eu já sei muitas palavras por causa do jogo.	Mexer na manete, é um pouquinho difícil. O mai difícil é passar de fase. Cada botão tem uma função.	Pode ganhar um pouco de conhecimento tipo inglês e espanhol.	Perde porque tem pessoas que ficam muito viciadas e não querem saber mais de nada. Aí você vai perder muitas oportunidades.	Eu não jogo muito, mas eu acho que esse jogo atrai as pessoas que já tem muita raiva e infelizmente, o jogo incentiva ela a trazer para a realidade, principalmente quem tem a mentalidade afetada.	***	Tem muita diferença porque na realidade é tudo mentira, mas na realidade tem consequências bem piores.

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	Como foi o acesso? Com quem aprendeu? Com que idade começou? O que joga atualmente?	Onde joga?	Com quem joga?	Qual o prazer no jogo?	Sentimento quando joga	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> .	O que devemos saber para começar a jogar?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	O que sente com a violência no jogo?	O que sente com a violência real?	Por que acha que no jogo o sentimento é diferente?
T1	13	7	Aprendeu com o primo. O primeiro game foi o GTA. Hoje joga todo dia.	Em casa, uma vez por semana.	Com o primo	É legal, você rouba carro, você corre, você ajuda as pessoas, às vezes.	Distração, perco a noção do tempo, fico tranqüila.	Nada. Umas palavras em inglês e português.	Como apertar as teclas e como você manuseia os bonequinhos para você continuar jogando. Aí você tem que continuar jogando sozinha.	Ganho o jogo. Ganho ponto extra. Ganho poder. Na vida real não. Eu continuo sendo eu, fazendo as coisas que eu faço no meu dia a dia.	Perco meu tempo jogando.	Diverte	***	Na vida real tem que fazer tudo certinho. No jogo você faz tudo errado, você bate. Na vida real, você tem que respeitar as pessoas.



## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	Como foi o acesso? Com quem aprendeu? Com que idade começou? O que joga atualmente?	Onde joga?	Com quem joga?	Qual o prazer no jogo?	Sentimento quando joga	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do game.	O que devemos saber para começar a jogar?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	O que sente com a violência no jogo?	O que sente com a violência real?	Por que acha que no jogo o sentimento é diferente?
P3	13	7a	Não lembro o nome o primeiro jogo. Meu primo me ensinou. Eu gosto do Mario, GTA.	Na casa do meu primo, nos fins de semana	Com o primo	Ao mesmo tempo que é bom é ruim. Você rouba os carros lá... mata os carinhas... o lado bom é que você esquece o que você tem que fazer.	Relaxa... distrai das preocupações. Gosto de jogar porque não tem que matar, lutar nada disso.	Aprendeu algumas coisas em inglês.	Tem saber como anda, como soca os carinhas depois eu ia te deixar jogar sozinha para você aprender.	Porque você aprende muitas coisas... Uma coisa nova. Novos jogos.	Porque você está aprendendo a roubar. O jogo... pede para pegar a arma...atirar no cara e sair dirigindo;	Porque o povo gosta de bater, né? E lá no jogo , tem que bater, lutar, roubar carro...tudo ao mesmo tempo e na vida real não pode, se você roubar você vai preso, no jogo não.	Não gosto	Não gosto. No Mario não tem nada disso. Você tem que passar de fase, no final você mata o chefe e pega a namorada.

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	Como foi o acesso? Com quem aprendeu? Com que idade começou? O que joga atualmente?	Onde joga?	Com quem joga?	Prazer no jogo?	Sentimento?	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do game.	O que devemos saber para começar a jogar?	O que ganha jogando?	O que perde jogando?	O que sente com a violência no jogo?	O que sente com a violência real?	Por que acha que no jogo o sentimento é diferente?
H1	14	7a	Jogo no computador. Vi os meus amigos jogando e pedi emprestado. Joga GTA.	Em casa.	Com o irmão.	Ação.	***	Perder rua... sair da rua.	Aprender andar... aprender código... aprender a tiro... aprender a andar com um carro... usando o teclado.	Sair da rua.	Nada.	Não gosta.	Não gosta.	Na vida real é morte... no jogo não é real.
BR	14	7a	O primeiro jogo foi Medalha de Honra.- tiro. Hoje joga Deus da Guerra e Deus do Inferno; são jogos de luta. Aprendeu sozinha com as instruções que vem no próprio jogo.	Em casa, todos os dias.	***	“eu gosto... você se sente lá dentro”	Adrenalina.	Não. Desconto a raiva no jogo.	Segurar na manete, o que tem de fazer pra poder jogar.	Ganho diversão.	Perco tempo. Podia estar estudando.	Eu gosto.	Eu não gosto.	Eu gosto da violência no jogo e não gosto da violência na real. É muito diferente. Na real a violência traz tristeza e no jogo alegria.

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	Série	O que gosta de jogar?	Por que gosta de jogar?	Usa macetes, hackers ou manhas	Apreendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> .	Como joga?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?
L1	14	***	It Girl do Facebook, The Sims	Porque quer passar de nível, desbloquear coisas; Competir; Vontade de vencer	Sim	Fica fazendo experiências com moda, vestindo as bonecas; Inglês; Quando tem competição te ensina a perder e ganhar	Sozinha ou <i>on line</i> com outras pessoas, amas nunca pessoalmente por causa dos riscos;	Diversão	Perde o dia que podia estar passeando ao ar livre.
L2	13	***	Cake Comer do Facebook, The Sims	Pelo vício; para passar de nível e desbloquear mais receitas; você pode fazer escolhas, criar a família que você gostaria de ter; monta sua casa do seu jeito.	Sim	Nada, só sair matando, pulando. Quando você joga com outras pessoas você tem que aprender a perder, mas a vida ensina mais sobre isso.	Sozinha; com o primo; com a irmã	Diversão	Perde sua vida pessoal; perde aula; deixa de estudar e vai mal na prova.

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	O que gosta de jogar?	Por que gosta de jogar?	Usa macetes, hackers ou manhas?	Aprende algo? Relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> .	Como joga?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	Que atividade prefere ao jogo?
T1	13	Tiro, guerra, GTA	Porque todo mundo fala do jogo, todos os meus amigos jogam; é muito divertido.	Sim	Aprende a perder, porque "...na vida para aprender tem que errar."	Sozinho; <i>on line</i> , com os amigos presencialmente.	Diversão	Tempo	Bater papo na internet, sair com os amigos, tocar bandolim.
P1	16	RPG, Estratégia, Grand Chase, Counter Strike, Perfect Word, raciocínio	Diversão; fugir da rotina; sonha em ser o mais forte, mais esperto, querer ganhar.	Sim	Ser amigo, ter confiança nos outros; Inglês.	Sozinho quando não tem outra atividade de lazer com os amigos.	Interage com pessoas de vários lugares do mundo; faz novos amigos.	Se ficar viciada perde a vida social; amigos; dinheiro.	Passear, jogar futebol e outros jogos com os amigos que não sejam de computador; assistir TV.
P2	15	Guitar Hero; Playstation 2	Porque é divertido	Sim	Coordenação motora e jogadas de futebol; a ganhar e perder.	Prefere jogar com os amigos, mas também joga sozinho.	Saber ganhar e perder; que tem pessoas melhores que você em alguma coisa.	Podia estar fazendo outra coisa, jogando futebol ou assistindo TV;	Fazer coisas que movimentam mais; assistir TV.

## APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Nome	Idade	O que gosta de jogar?	Por que gosta de jogar?	Usa macetes, hackers ou manhas?	Aprendeu algo? Relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> .	Como joga?	O que ganha ao jogar?	O que perde ao jogar?	Que atividade prefere ao jogo?
<b>CS</b>	13	GTA IV; Game Space.	Para cumprir a missão de perseguir o carinha e matá-lo; andar de carro e fazer guerra com a polícia	Sim	***	Sozinho ou em equipe <i>on line</i> ; mas nunca conheceu nenhum dos seus <i>brothers</i> .	***	Podia estar fazendo outras coisas.	Joga videogame, vai ao shopping.
<b>G1</b>	11	Futebol, GTA, Transformers.	Quando não tem com quem brincar na rua	Não	***	Sozinho ou com o irmão.	Diversão	Tempo	Jogar futebol, queimada, vôlei, brincar na rua.

## APÊNDICE C – PERFIL E HÁBITOS DE JOGO

Nome	Sexo	Idade	Série que está cursando	Onde joga?	Com quem e o que joga? Com quem aprendeu? Primeiro Game	Game Atual	Por que joga? Qual o prazer do jogo?
C	M	13	***	Casa; Vizinhos; Casa do Primo.	<u>On line</u> : Sozinho, com desconhecidos, ou combina com amigos. <u>Presencialmente</u> : Irmão; vizinhos; primo; amigos. Aprendeu sozinho e com os colegas	Game Space; GTA.	Cumprir a missão, perseguir o carinha e matá-lo; andar de carro e fazer guerra com a polícia.
G 1	M	11	***	Em casa.	<u>Presencialmente</u> : Irmão; sozinho. Aprendeu com o irmão. Transformers; PS <sup>31</sup> II (futebol); GTA;	Transformers; PS <sup>32</sup> II (Futebol); GTA;	Passar o tempo quando não tem com quem brincar na rua.
G2	M	13	***	Em casa	<u>Presencialmente</u> : Sozinho; com irmão; amigos. Aprendeu sozinho e com os colegas; PS II (futebol); Dragon Ball;	Dragon Ball; GTA;	Jogar traz emoção boa; sensação ótima; alegria; ganhar é ainda melhor; competir.

---

<sup>1</sup> Sony Playstation.

<sup>2</sup> Sony Playstation.

## APÊNDICE C – PERFIL E HÁBITOS DE JOGO

Nome	Sexo	Idade	Série que está cursando	Onde joga	Com quem e o que joga? Com quem aprendeu? Primeiro game	Game atual	Por que joga? Qual o prazer do jogo?
T1	M	13	***	Em casa e na casa dos amigos.	<u>On line</u> : sozinho, com os 'brothers' virtuais; <u>Presencialmente</u> : sozinho, com os amigos; Aprendeu sozinho PS II (futebol)	Game de tiro; GTA.	Porque todos os amigos jogam; é muito divertido.
P1	M	16	2º ano do ensino médio	Em casa	<u>On line</u> : sozinho, na maior parte das vezes; com outros jogadores virtuais; <u>Presencialmente</u> : sozinho; com os amigos quando eles não têm outra coisa para fazer; Aprendeu sozinho, com os colegas, em revistas.	RPG; Estratégia; Grand Chase; Counter Strike; Perfect Word; jogos de raciocínio, suspense.	Diversão; fugir da rotina; desejo de se sentir forte, poderoso; desejo de ganhar.
P2	M	15	***	Em casa	Prefere jogar com os amigos, mas também joga sozinho <i>on line</i> ; Aprendeu com os colegas	Guitar Hero; PS II.	Diversão.

## APÊNDICE C – PERFIL E HÁBITOS DE JOGO

Nome	Sexo	Idade	Série que está cursando	Onde joga	Com quem e o que joga? Com quem aprendeu? Primeiro <i>game</i>	Game atual	Por que joga? Qual o prazer do jogo?
L1	F	14	8ª	Em casa.	<p><u>On line</u>: Sozinha; com outras pessoas virtuais;</p> <p><u>Presencialmente</u>: prefere fazer outras coisas quando está com os amigos, mas também joga.</p> <p>Aprendeu com o primo; Primeiro: The Sims; Spore.</p>	The Sims; It Girls (Facebook).	Para passar de nível para desbloquear coisas no jogo; Competição; Vontade de vencer.
L2	F	13	8ª	Em casa; na casa do primo.	<p><u>On line</u>: Sozinha;</p> <p><u>Presencialmente</u>: Com a irmã; com o primo;</p> <p>Aprendeu com a irmã; Primeiro <i>game</i>: The Sims.</p>	The Sims; Cake Corner (Facebook).	Pelo vício; para passar de fase e desbloquear novas receitas; Porque o jogo permite que você faça escolhas tipo: criar a família que voe quer ter; você pode montar uma casa; você pode ter a vida que quer: vida noturna; vida universitária; pode ter carro, namorado.



## APÊNDICE C – PERFIL E HÁBITOS DE JOGO

Nome	Sexo	Idade	Série que está cursando	Onde joga	Com quem joga?	Com quem e o que joga? Com quem aprendeu?	Game atual	Por que joga? Qual o prazer do jogo?
H1	M	14	7ª	Em casa.	Com o irmão; com os colegas.	Viu os amigos, pediu emprestado. Hoje joga pelo computador; GTA.	GTA.	Ação.
K1	M	14	7ª	Em casa; na casa dos vizinhos.	Sozinho.	Começou com 7 anos; aprendeu sozinho; Super Mario	Counter Strike.	Diversão.
K2	M	14	7ª	Em casa.	Sozinho e Deus.	Não sabe quando começou a jogar; Viu os outros jogando e pediu a mãe um Super Nintendo. Não tinha muita coisa para fazer e aí “pegou o hábito”.	Resident Evil; God of War.	Não sabe dizer; gosta do susto; Joga para passar de fase e aí fica feliz porque pode descobrir a história toda do jogo.

## APÊNDICE C – PERFIL E HÁBITOS DE JOGO

Nome	Sexo	Idade	Série que está cursando	Onde joga	Com quem joga?	Com quem e o que joga? Com quem aprendeu?	Game atual	Por que joga? Qual o prazer do jogo?
T1	F	13	7 <sup>a</sup>	Em casa.	Com o primo.	Aprendeu com o primo; GTA.	GTA.	Distração; Perde a noção do tempo; fica tranqüila; Acha legal, no jogo, roubar carro, correr, e ajudar as pessoas, às vezes.
P3	F	13	7 <sup>a</sup>	Na casa do primo.	Com o primo.	Aprendeu com o primo; Super Mario, GTA.	Super Mario; GTA.	Jogar, ao mesmo tempo que é bom, é ruim. É ruim porque você rouba os carros, mata os carinhas, o lado bom é que você se esquece do que você tem que fazer. O jogo relaxa, distrai das preocupações. Não gosto de jogo de matar, de lutar, nada disso.

## APÊNDICE C – PERFIL E HÁBITOS DE JOGO

Nome	Sexo	Idade	Série que está cursando	Onde joga	Com quem joga?	Com quem e o que joga? Com quem aprendeu? Primeiro <i>game</i>	Game atual	Por que joga? Qual o prazer do jogo?
PQ	F	14	7ª	Em casa.	Com o irmão.	Aprendeu com o irmão; Mortal Combat; Super Mario.	Mortal Combat; Super Mario.	É legal. Me sinto bem; O tempo passa mais rápido.
IS	F	13	7ª	Na casa da minha mãe.	Com o irmão.	O tio ensinou; começou a jogar com 10 anos; gosta de todos os jogos; GTA, SONIC.	GTA; SONIC.	Passa o tempo; fica mais tranqüila jogando: “É um pouco violento, mas a gente sabe que não é real” Desconta a raiva no <i>game</i> .
JS	F	13	7ª	Em casa.	Sozinha.	O primo ensinou; Não se lembra do nome; Luta.	Gosta de games de luta.	Não sabe; tranqüilidade; acha legal.

## APÊNDICE C – PERFIL E HÁBITOS DE JOGO

Nome	Sexo	Idade	Série que está cursando	Onde joga	Com quem joga?	Com quem e o que joga? Com quem aprendeu? Primeiro <i>game</i>	Game atual	Por que joga? Qual o prazer do jogo?
N3	M	14	8ª	Em casa.	Sozinho.	Joga desde os 5 anos; Super Mario.	Midnight Club (corrida de carros)	É difícil; É competitivo; Ganhar.
Q3	M	14	7ª	Em casa; na casa dos amigos.	Sozinho; com os colegas.	Aprendeu sozinho; comprou o aparelho e o jogo e começou a jogar; joga desde os 5 anos.	Playboy (mulher pelada); Jogo de sexo; GTA.	Matar os outros para mudar de fase; o personagem fica melhor; é só um jogo.
O2	M	12	7ª	Em casa.	Com o irmão e com a tia.	O pai comprou, o primeiro game foi de tiro.	Guitar Hero.	Normal; Alegria quando ganha.

## APÊNDICE C – PERFIL E HÁBITOS DE JOGO

Nome	Sexo	Idade	Série que está cursando	Onde joga	Com quem joga?	Com quem e o que joga? Com quem aprendeu? Primeiro <i>game</i>	Game atual	Por que joga? Qual o prazer do jogo?
M1	M	12	6 <sup>a</sup>	Em casa; Na casa do vizinho.	Com o pai; com os primos; com os colegas.	Começou com 5 anos. O pai e o tio jogam; O primeiro jogo foi o Super Mario.	World of Wood; Game de Tiro; GTA; PS (Futebol).	Felicidade quando faz gol; Noção de jogar... fazer coisas; É quase real; Você se sente dentro do videogame, jogando, participando.
V1	M	14	8 <sup>a</sup>	Em casa.	Com os colegas.	Viu com os colegas, interessou e aprendeu sozinho; não lembra o nome do primeiro jogo; Jogo de Luta.	PS (Futebol).	Dá muita emoção; Muita diversão; muitas expectativas.
R1	M	14	7 <sup>a</sup>	Na casa dos colegas.	Com os colegas.	Teve o primeiro contato na Lan House; GTA.	Resident Evil.	Muito legal... adrenalina; "Você vê os monstros, vira e de repente, tem tiro para cá, tiro para lá... cabeça para um lado, perna para o outro."

## APÊNDICE D – PERFIL DA ATIVIDADE

Nome	Sexo	Idade	Já aprendeu alguma coisa jogando?	Qual a relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> ?	O que ganha jogando?	O que perde jogando?	O que é preciso saber/fazer para começar a jogar?
<b>C</b>	M	13	Nada.	Da vida para o jogo.	Nada.	Podia estar fazendo outras coisas.	***
<b>G1</b>	M	11	Nada.	Não sei.	Diversão.	Tempo.	***
<b>G2</b>	M	13	Jogar melhor; aprendo jogando com os meus colegas.	“O jogo é um tipo de ilusão que a gente não pode trazer para a vida real.”	Sensação de vitória, felicidade; alegria.	Tempo; Podia estar fazendo outras coisas, Jogando futebol de verdade.	***

## APÊNDICE D – PERFIL DA ATIVIDADE

Nome	Sexo	Idade	Já aprendeu alguma coisa jogando?	Qual a relação entre as situações da vida real e do game?	O que ganha jogando?	O que perde jogando?	O que é preciso saber/fazer para começar a jogar?
P1	M	16	“Eu acho que só ser amigo... ter confiança nos outros”; Inglês.	“Você fica com medo do que vai acontecer na próxima fase... às vezes você sonha com isso... ai se isso acontecesse de verdade, na humanidade... isso dá um pouco de medo.”	Interage com pessoas de vários lugares; Ganha muitos amigos	Se ficar viciado, perde a vida social; amigos; dinheiro.	“O que mais conta mais é o equipamento e a habilidade. Tem que ter habilidade. Cada personagem tem um jeito.. p.ex. , a Maga, se você clicar duas vezes pro lado e ela atravessa o personagem.... a pessoa precisa saber disso senão ela morre....ela precisa saber usar os poderes do modo certo, na hora certa e então ela vai adquirindo mais habilidades...que você vai adquirindo no jogo.”

## APÊNDICE D – PERFIL DA ATIVIDADE

Nome	Sexo	Idade	Já aprendeu alguma coisa jogando?	Qual a relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> ?	O que ganha jogando?	O que perde jogando?	O que é preciso saber/fazer para começar a jogar?
L1	F	14	Inglês... mas aprender matemática com jogo... acho que não. Tem o sudoku, mas tem saber matemática.	“Eu acho que mais a gente muda o jogo que o jogo muda a gente.”	Só diversão.	A pessoa perde o dia, podia estar com amigos estar passeando, fazer alguma coisa ao ar livre ao invés de ficar presa no computador	***
L2	F	13	Quando você joga com outras pessoas você tem que aprender a perder, mas a vida ensina mais sobre isso.	***	***	***	***



## APÊNDICE D – PERFIL DA ATIVIDADE

Nome	Sexo	Idade	Já aprendeu alguma coisa jogando?	Qual a relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> ?	O que ganha jogando?	O que perde jogando?	O que é preciso saber/fazer para começar a jogar?
H1	M	14	Perder rua... sair da rua.	***	Sair da rua.	Nada.	Aprender andar... aprender o código... aprender a andar com um carro... usando o teclado.
K1	M	14	Ainda não, só no futebol aprendi a fazer umas jogadas.	***	Sei não.	Sei não.	Mexer no mouse, andar na setinha e atirar; Dar um Head Shot; Aprender a matar com um tiro só.
K2	M	14	Muitas palavras em Inglês.	***	Pode ganhar um pouco de conhecimento tipo inglês e espanhol.	Perde porque tem pessoas que ficam muito viciadas e não querem saber mais de nada aí você vai perder muitas oportunidades.	Mexer na manete é um pouquinho difícil. O mais difícil é passar de fase. Cada botão tem uma função.

## APÊNDICE D – PERFIL DA ATIVIDADE

Nome	Sexo	Idade	Já aprendeu alguma coisa jogando?	Qual a relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> ?	O que ganha jogando?	O que perde jogando?	O que é preciso saber/fazer para começar a jogar?
T1	F	13	Umhas palavras em Inglês e Português.	“Na vida real tem que fazer tudo certo. No jogo você faz tudo errado, você bate. Na vida real você tem que respeitar as pessoas.”	“Ganho o jogo, ganho ponto extra, na vida real não. Eu continuo sendo eu fazendo as coisas que eu faço no meu dia a dia.”	Perco meu tempo jogando.	Saber como apertar as teclas e como manusear os bonequinhos. Aí você tem que continuar jogando sozinha.
P3	F	13	Aprendeu algumas coisas em inglês.	“Porque o povo gosta de bater, né? E lá no jogo tem que bater, lutar, roubar carro... tudo ao mesmo tempo.”	Aprende muitas coisas. O jogo é uma coisa nova. Novos jogos.	Perde porque o jogo dá as instruções de como roubar, atirar.	Tem que saber como anda, como soca os carinhos depois eu ia te deixar jogar sozinha para você aprender.
PQ	F	14	Não aprendeu nada.	Já levou coisas da vida real para o jogo; Usa o game para descontar a raiva; “Fica mais calmo porque sabe que não é real, né?”	Passa de nível e vai para outra fase melhor. “Melhor fica o jogo, mais difícil.”	Perco tempo.	Aprender as regras do jogo.

## APÊNDICE D – PERFIL DA ATIVIDADE

Nome	Sexo	Idade	Já aprendeu alguma coisa jogando?	Qual a relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> ?	O que ganha jogando?	O que perde jogando?	O que é preciso saber/fazer para começar a jogar?
IS	F	13	Não, nada.	“Tem muitas pessoas que começam a jogar GTA e ficam violentas. Porque elas vêem a violência e querem fazer na vida real.”	Nada.	Nada.	“Não é difícil, quando você começa você fica envolvida pelo jogo. Você teria que aprender muita coisa. Primeiro você tem que aprender a pegar na manete. Depois saber passar de fase. Tem uns macetes, no meu caso, meu tio me explicou tudo.”
JS	F	13	Algumas palavras.	“Tem muita diferença. No jogo os bichinhos tem poder e na vida real não.”	Só ganho o jogo.	Só perco o jogo.	“As teclas que aperta para poder atirar, andar; para esquerda, para direita. Depois, você tem que jogar para aprender.”
BR	F	14	Não.	Desconto a raiva no jogo.	Diversão.	Tempo. Podia estar estudando.	Segurar na manete.

## APÊNDICE D – PERFIL DA ATIVIDADE

Nome	Sexo	Idade	Já aprendeu alguma coisa jogando?	Qual a relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> ?	O que ganha jogando?	O que perde jogando?	O que é preciso saber/fazer para começar a jogar?
N3	M	14	A usar os botões certos. Só.	“Jogo é jogo. Vida real é vida real.” Desconta a raiva no jogo. Gosta de briga na vida real, e acha que o jogo estimula esse lado dele. “No jogo você é obrigado a matar.”	Não fica na rua. Ocupa o tempo dele jogando.	***	Os botões certos para matar os outros...
Q3	M	14	“Nunca desistir que eu sempre vou ganhar.”	***	Aprendeu a não desistir.	Perco tempo... fico um tempão jogando.	Montar um carro para ter um carro melhor.
O2	M	12	Um monte de coisas. Atirar... onde os caras ficam... tem uns jogos que ensinam um monte de coisas.”	***	Ganho nada.	Perco nada. “A rua onde eu moro é muito pequena não dá para brincar.”	“Só entender o jogo... tem que saber onde tem que ir... seguir os caras.”
ML	M	13	“A gente aprende a dirigir e passar a marcha.”	***	Nada.	Nada.	Pegar na manete.

## APÊNDICE D – PERFIL DA ATIVIDADE

Nome	Sexo	Idade	Já aprendeu alguma coisa jogando?	Qual a relação entre as situações da vida real e do <i>game</i> ?	O que ganha jogando?	O que perde jogando?	O que é preciso saber/fazer para começar a jogar?
M1	M	12	Nada.	“No videogame é virtual, você só está fazendo a coisa que você ta jogando.”	Experiência de jogar mais. Ficar cada dia melhor.	Perde de brincar “lá fora”; jogar ping-pong, jogar vôlei, handbol.	Controlar os botões, saber ligar, pôr o CD.
VI	M	14	Já. Vários dribles no futebol.	***	Emoção.	Dinheiro. Gasto energia elétrica porque eu jogo muito tempo.	Mexer com a manete e saber as regras do jogo que você está jogando.
R1	M	14	***	“No jogo tem adrenalina, na vida real tem medo. No jogo não é a mesma coisa.”	Amizade.	Perco minhas fases gravadas no jogo.	As dicas.