

POR DENTRO DO JOGO: VIDEOGAMES E FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS¹

LUIZ HENRIQUE MAGNANI

Mestrando – UNICAMP

RESUMO

O presente artigo focaliza jogos digitais, salientando sua possível contribuição para a educação crítica. Inicialmente, o estudo questiona posições extremas que idealizam ou rejeitam os jogos e analisa, com base na literatura vigente, como os jogos, sendo artefatos culturais, transmitem valores culturais e apóiam visões de mundo específicas. Na seqüência, a pesquisa contempla duas formas alternativas de explorar jogos com fins educacionais: promover uma interação subversiva com jogos de cunho estritamente comercial ou construir jogos voltados para o desenvolvimento da consciência crítica. Em relação ao último, o artigo oferece algumas diretrizes para nortear a construção de jogos cuja preocupação seja a formação do usuários críticos.

Palavras-chave: jogos críticos, letramento digital, novas tecnologias

ABSTRACT

The paper focuses on digital games highlighting their potential for critical education. Avoiding extreme positions that understand computer games as inherently good or bad, the text initially discusses, from a theoretical point of view, how videogames, as cultural artifacts, convey social values and support specific ideologies. Following the theoretical discussion, the paper considers two different possibilities of exploring computer games in order to promote critical social awareness: subversive reading of existing games and construction of critical games. General guidelines for critical games production are also discussed.

Key-words: critical games, digital literacy, new technologies

INTRODUÇÃO

Jogos digitais, ou *videogames*, são artefatos culturais comuns no cotidiano das camadas mais jovens das sociedades urbanizadas contemporâneas. Tais objetos têm o potencial de argumentar, persuadir e favorecer a construção de sentidos, reproduzindo valores culturais e visões ideológicas de quem os financiou e construiu. Esse complexo processo de produção de vozes sociais tende a ser mascarado por posições extremas que desqualificam ou idealizam o valor e o papel desses jogos na sociedade. Aceitar argumentos do senso comum, segundo os quais tais jogos viciam e são prejudiciais para seus usuários, encarando-os como um problema a ser sanado pela sociedade, ou, pender para o extremo oposto, considerando-os como sendo intrinsecamente benéficos para o “raciocínio” ou

¹ Esse texto é parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida com o apoio da FAPESP.

para o “aprendizado”, não oferece uma orientação adequada para se entender o impacto desses jogos na formação de jovens usuários.

A literatura na área tem oferecido visões muito distintas sobre como usar ou não jogos digitais com fins educacionais. Essa discussão faz parte de uma reflexão mais ampla sobre o papel das novas tecnologias da comunicação e informação na educação em geral. Discutindo essa questão, Turkle (1997) explica que, apesar de haver uma concordância quase geral na sociedade de que essas novas tecnologias devem ser objetos de estudo dos jovens em formação, não há clareza sobre que foco privilegiar no ensino. A autora identifica duas fortes correntes de pensamento que discutem a pertinência dos usos do computador nos processos de ensino-aprendizagem mediados por instituições de ensino formal. A primeira corrente estaria fortemente vinculada à “geração da calculadora”, ou seja, aos primeiros estudiosos e professores que lidaram teoricamente com os computadores. Para esse grupo, dominar o computador é compreendê-lo enquanto máquina, saber quais são os princípios e a estrutura que estariam por trás das interfaces. Um dos trabalhos mais significativos nesse sentido é o de Seymour Papert, “*Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*”. Esse autor, responsável pelo desenvolvimento da linguagem de programação LOGO, entende que o uso de computadores e linguagens de computação deveria levar as crianças a “pensarem como um computador”, ou seja, aprenderem algoritmos e compreenderem como os programas mais básicos servem de base para outros mais complexos (Papert, 1980, *apud* Turkle, 1997). Dentro desse ponto de vista, o movimento do aprendiz de computação atravessaria a barreira da “superfície” para adentrar o computador, revelando o que haveria de mais “simples” e básico por debaixo de interfaces e distintas linguagens de computação. A segunda corrente de pensamento está imersa no que Turkle chama de “cultura da simulação”. Esta corrente dá prioridade à interface, não se preocupando em compreender o que acontece por baixo da tela: o programa precisa somente funcionar de forma adequada para os fins do usuário. Ou seja, na cultura da simulação, o que importa não é a reflexão sobre como o computador realiza suas próprias operações, mas sim o fato de que a máquina resolve o problema de seu usuário.

Para Turkle, o debate sobre o que implica “dominar o uso do computador” se mantém porque ambos os lados apresentam argumentos plausíveis. Por um lado, aprender a usar a simulação torna possível ao sujeito uma aproximação, ainda que virtual, com um mundo a que ele talvez nunca tivesse oportunidade de ter acesso na vida real. Por outro, o uso não analisado de *softwares* “amigáveis” pode levar o usuário a aceitar passivamente as regras de funcionamento ali presentes. Ou seja, o usuário, ao não questionar as regras desses sistemas, aceitando seu funcionamento como opaco, pode ser levado a reproduzir modelos que não estão necessariamente de acordo com sua visão de mundo ou com suas premissas básicas sobre a realidade. Diante disso, a autora reflete sobre modos alternativos para interagir e se relacionar com as simulações. O primeiro caminho, mais comum na cultura da simulação, seria aceitar resignadamente a estrutura de cada programa na forma exata como ele é desenvolvido e limitar-se a aproveitar o que ele pode oferecer de útil do ponto de vista educacional. A segunda posição, que segundo Turkle reflete a visão adotada pelos defensores da “cultura do cálculo”, seria o desprezo ou a rejeição de simulações para uso

educacional, visto que elas trazem pressupostos opacos e muitas vezes inatingíveis ao usuário leigo. Considerando tais alternativas, Turkle (1997, p. 7)² sugere uma terceira possibilidade:

Pode-se imaginar uma terceira resposta. Essa tomaria a ubiqüidade da cultura da simulação como um desafio para o desenvolvimento de uma nova crítica social. Essa nova crítica faria distinções entre simulações diversas. Ela tomaria como meta o desenvolvimento de simulações que ajudassem seus usuários a compreender e questionar os pressupostos internos do seu modelo.

O presente estudo acata a sugestão feita pela autora e entende que, considerando o fato de que estamos imersos na “cultura da simulação”, são necessários estudos no campo da educação e da linguagem para que as novas tecnologias de informação e da comunicação não sejam empecilhos, mas ferramentas para a educação do aluno e para a formação de sua consciência crítica.

Argumentando nessa direção, o presente texto está segmentado em três seções. Na primeira, busco compreender os jogos digitais como um veículo de construção de sentido e situar o modo como seus agentes os manipulam e o significam. Busco igualmente analisar como as diversas forças sociais se envolvem na criação e reprodução de tais jogos e qual a possível influência disso para os jogadores. Na segunda parte, mostro que os jogos, quando entendidos como objetos passíveis de leitura e construção de sentido, possuem especificidades que podem ficar mais evidentes na comparação com outros tipos de “textos”. Na última seção, apresento critérios para qualificar um jogo como “crítico”, salientando a possibilidade e as vantagens educacionais de sua utilização ou de sua produção. Defendo também que mesmo jogos “não críticos” podem ser utilizados subversivamente, visando ao desenvolvimento da consciência crítica do usuário.

1. AS FORÇAS SOCIAIS QUE INFLUENCIAM O USO E A PRODUÇÃO DE JOGOS COMO ARTEFATOS CULTURAIS

Gee (2003) afirma que os jogos digitais podem ser vistos como sofisticadas ferramentas de ensino. Para o autor, os jogos digitais exigem diversos tipos de conhecimentos prévios e pressupostos distintos, fazendo de seu aprendizado, a princípio, uma tarefa complexa. Porém, os bons jogos fazem com que o usuário permaneça interessado neles – a despeito das possíveis dificuldades – e aprenda, com isso, o seu funcionamento e a sua lógica, o que, por sua vez, pode permitir um posterior sucesso na partida. Mas o autor vai além. Para ele, tais jogos são ótimos exemplares de como ensinar, não só por terem sucesso em levar o jogador a captar sua lógica de funcionamento, mas também por facilitarem o aprendizado em outras dimensões: criando motivação para um comprometimento mais prolongado, criando e valorizando uma noção de preparação para um aprendizado futuro, levando os usuários a buscarem apoio em seus conhecimentos prévios, proporcionando situações que os levem a tomar decisões por si próprios. Até certo ponto, concordo que os jogos

² Todas as traduções deste artigo são de minha autoria.

podem desencadear todas essas transformações no sujeito. Entretanto, não acredito que o jogo por si só garanta tais benefícios. Aprendizados como esses dependem também do modo como o usuário interage com o *software* e reflete sobre o que vê na tela, uma postura que não é controlada pelo jogo.

Porém, a maior limitação que vejo na visão de Gee para os propósitos do presente estudo reside no seguinte fato: ainda que possa haver vantagens em se transpor a lógica do jogo para a sala de aula ou, mesmo, em se explorar o uso do jogo com fins pedagógicos, essas preocupações não bastam para favorecer a formação crítica do educando. Como defende Giroux (1983), para promover a reflexão crítica é necessário que as práticas educacionais extrapolem os limites da aprendizagem e, dentro do possível, explicitem as multiplicidades (conflituosas ou não) de visões de mundo, das concepções políticas e das práticas cotidianas dos diferentes grupos que constituem o universo social mais amplo no qual os educandos estão inseridos.

O que deve ser colocado em pauta, portanto, não é se um *videogame* ensina ou não, mas o que ele ensina e quais as conseqüências desse aprendizado. A orientação oferecida por Giroux nos permite entender que, embora a aprendizagem seja entendida como a aquisição ou incorporação de um comportamento qualquer, nem todo aprendizado tem função de ser, necessariamente, algo positivo ou útil para a formação do sujeito. O próprio Gee (2003, p. 12) dá margem para se pensar nessa questão quando busca explicar o sucesso dos jogos mais vendidos:

Se um jogo, por alguma razão, possui bons princípios de aprendizagem integrados em seu design – isto é, se ele possui boas maneiras de facilitar a aprendizagem – então ele é jogado e pode ser muito vendido, caso ele também seja bom em outros sentidos. Outros jogos podem basear-se nesses princípios e, talvez, aprimorá-los. Se um jogo tem princípios de aprendizagem ruins integrados no seu design, então ele não será aprendido ou jogado, e não venderá bem. Seus designers procurarão emprego em outro lugar. No final, portanto, os videogames representam um processo que, graças ao que Marx chamou de ‘criatividade do capitalismo’, leva a designs cada vez melhores para o bom aprendizado e, em realidade, bom aprendizado de coisas difíceis e desafiadoras.

A explicação de Gee acima está centrada em discutir o processo do aprendizado e maneiras de facilitá-lo. O alerta que deve ser feito diante do trecho em questão é que, caso se considere apenas essa premissa para refletir sobre a construção desses *softwares*, todo seu mecanismo de seleção ficaria condicionado a uma simples dinâmica de mercado, a qual não se norteia por valores sociais e éticos. Em termos de mercado, não há, por princípio, qualquer preocupação que fuja a uma busca por aceitação maior do produto. Isso, para a indústria de jogos, não causa incômodo algum, pois obedecer a essa demanda é meta para quem está focado em negócios lucrativos. Entretanto, considerando a perspectiva da educação, não se pode simplesmente aceitar que “bons jogos” segundo uma avaliação mercadológica serão também jogos interessantes para a formação do usuário como cidadão. Em suma, os princípios e preocupações que norteiam a lógica de venda de produtos não são necessariamente os melhores para se julgar a qualidade educativa dos jogos.

Tomemos por exemplo os jogos da série *The Sims*, que por meses lideraram diversas listas de jogos mais vendidos pelo mundo. Tais *softwares* são intitulados pela empresa detentora de seus direitos como uma “simulação do cotidiano”. Nesse jogo, situado num fictício subúrbio norte-americano, é possível controlar famílias em suas ações do dia-a-dia, como, por exemplo, determinar quando os membros dessas famílias irão descansar, alimentar-se, divertir-se, etc. Talvez o uso dessa simulação possa ser vantajoso em alguns dos aspectos apontados por Gee – o jogador certamente é obrigado a recorrer ao apoio do seu conhecimento prévio e também a arriscar soluções para os problemas encontrados. Contudo, esse “viver” e os padrões culturais que tal *software* reproduz – ou ensina – oferecem uma visão etnocêntrica da sociedade e desconsidera a diversidade de mundos, concepções, modos de vida e pontos de vista, que constituem a malha complexa da vida social mais ampla. Na realidade, as opções que o jogo oferece ao usuário são limitadas pelo eixo do consumo e do capital e, como conseqüência, o universo virtual que está ali exposto reflete o padrão de vida e valores de certos grupos sociais detentores de poder – potenciais consumidores do jogo –, apagando outros padrões possíveis.

A tendência discursiva percebida no jogo *The Sims* ilustra como o processo mercadológico pode explorar e direcionar o potencial que os jogos têm para o ensino (Gee, 2003). Ou seja, os grupos que possuem o controle dos grandes meios de produção de entretenimento e informação facilitam a “naturalização” das suas visões de mundo ao reproduzirem-nas nos discursos constitutivos de seus artefatos culturais. Esse processo de naturalização favorece, por um lado, que certos jogos sejam aceitos e considerados divertidos e, por outro lado, permitem que eles atuem como um mecanismo de reprodução social.

Feitas essas considerações, é necessário ressaltar que o poder de reprodução dos jogos digitais não exclui a possibilidade de exploração de seu potencial educativo. Contudo, para que essa apropriação de jogos digitais por educadores ocorra, é preciso estar atento às seleções de certos padrões culturais e aos apagamentos que tais jogos promovem, bem como entender o tipo de impacto que o jogo eventualmente causa no consumidor. Afinal, é ingênuo confortar-se com explicações que discutam os limites encontrados para certas ações dentro do jogo apenas em termos de inviabilidade técnica. Faz-se necessário considerar também a possibilidade desses limites resultarem de opções conscientes feitas durante o processo de criação. A análise do jogo *SimCity* – um simulador de gerenciamento de cidades – realizada por Friedman (1995) reforça essa preocupação. Para o autor, independente do grau de liberdade que um jogo oferece a seus jogadores, ele sempre estará calcado em um conjunto de pressupostos básicos. O autor ressalta que o jogo em questão foi criticado tanto por políticos de esquerda, quanto de direita, pelo modelo econômico proposto. Ambos os lados questionavam algumas premissas assumidas sobre os modos de gerir uma cidade. Friedman conclui que os diferentes problemas apontados sobre o jogo *SimCity* não foram gerados por “falhas” técnicas do jogo, mas, sim, por divergências sobre seus princípios fundadores. Tais princípios, para ele, podem ser questionados e discutidos e diferentes *designers* podem produzir jogos com base em princípios alternativos. Contudo, não haveria como criar simulações isentas de tendências ideológicas, já que o próprio jogo é uma

construção ideológica (Friedman, 1995, p. 80). Tendo isso como pressuposto, Turkle (1997, p. 8) defende uma aproximação diferenciada com essas simulações, de modo a explorar o potencial para a reflexão social que tais tendências ideológicas oferecem:

Entender os pressupostos que embasam a simulação é um elemento chave do poder político. Pessoas que compreendem as distorções impostas por simulações estão em posição de reivindicar mecanismos de retroalimentação política e econômica mais diretos, novas formas de representação, mais canais de informação.

Tendo isso em vista, pode-se concluir que não é desejável discutir teoricamente o uso de *videogames* sem antes refletir por que, como e para quem eles foram desenvolvidos. Indo além dessas questões, deve-se também considerar a possibilidade que as simulações abrem para a reflexão social crítica e para abordagens baseadas numa noção não-determinista de estrutura social. No âmbito pedagógico, esse tipo de artefato cultural oferece uma base interessante para refletir sobre a complexa relação existente entre as possibilidades de ação do sujeito e os condicionamentos sociais que tendem a limitá-las. Nessa direção, a interação analítica com jogos digitais pode resultar em exemplos bastante concretos e ilustrativos de valores e formas de agir e pensar na sociedade que se diferenciem daqueles inicialmente trazidos por seus jogadores. No entanto, para que essa abordagem frente aos *videogames* torne-se possível, é necessário que se compreenda, mesmo que de uma forma genérica, como se dão a interação e a construção de sentido nesses jogos, visto que elas possuem características bastante destoantes das formas mais tradicionais de leitura.

2. LENDO VIDEOGAMES: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM SIMULAÇÕES COMPUTADORIZADAS.

Nesta seção, pretendo esboçar como os valores culturais e ideológicos operam nos jogos através de mecanismos bastante particulares. Para introduzir esta questão, vou recorrer ao exemplo do jogo digital *on-line September 12th*³. Criado por Gonzalo Frasca para contradizer o discurso de demonização dos muçulmanos como terroristas, propagado após os ataques de 11 de setembro, este jogo é definido pelo autor como um *newsgame*, ou seja, um jogo baseado em notícias cotidianas que atua como charge em formato de jogo digital. São jogos fundamentalmente curtos, simples e datados. O jogo em questão remete ao incidente com as Torres Gêmeas, ocorrido no ano de 2001, e veicula idéias de como as reações norte-americanas que apoiavam o revide a esse ataque poderiam, quando efetivadas, aumentar o problema do terrorismo. O cenário do jogo é um vilarejo imaginário do Oriente Médio, no qual circulam civis e terroristas. O jogador tem a possibilidade de jogar ou não mísseis na cidade. Ao jogá-los, mata terroristas, porém, normalmente, também destrói casas e mata civis. Homens, mulheres e crianças da cidade, ao se depararem com civis mortos, choram e transformam-se em terroristas. Desse modo, o jogo defende o princípio de

³ <http://www.newsgaming.com/games/index12.htm>

que “agressão gera agressão” e confronta a lógica de que bombardeios resolveriam o problema do terrorismo.

Seguramente, a maneira de Frasca argumentar contra a política do presidente norte-americano George Bush a partir dessa simulação é distinta da que se pode realizar num texto impresso de mesma temática. Mais que isso, a construção de sentido na leitura de um texto impresso talvez tenha um efeito menos impactante do que aquele causado pela construção de sentido realizada através da interação com um *videogame*. Afinal, efetivar, no papel de jogador, escolhas determinadas a partir de um conjunto de ações possíveis e, logo em seguida, ver na tela a consequência direta de tais escolhas parece requerer um envolvimento muito maior do que o exigido nas formas tradicionais de leitura. É possível conjecturar que o fato do texto vir pronto e acabado crie um distanciamento do leitor que é mais difícil de ser mantido na interação com um programa de simulação, através do qual o jogador é obrigado a se posicionar concretamente frente às opções dadas. Ou seja, nesse tipo de “leitura”, o jogador é ativo não só na construção de sentido, mas também na manipulação do percurso do seu jogo. Embora a leitura de um texto impresso não exclua a possibilidade de escolhas, no jogo, o resultado de tais escolhas é certamente colocado para o interlocutor de maneira bem mais evidente.

Para explicar a especificidade do processo de “leitura” dos jogos, Frasca (2001) lembra que o programador, dentro de uma simulação, atua mais como “legislador” do que como “criador”: seu encargo consiste fundamentalmente em decidir as regras que valerão para o sistema que está criando. Esse processo é diferente da produção de um romance, por exemplo, no qual o autor descreve as ações, passo a passo. Um sistema de simulação terminado não se apresenta como um produto final fixo, mas como um conjunto de regras de comportamento que resultarão em ações específicas, dependendo das escolhas do usuário.

Todavia, como foi discutido anteriormente, essas escolhas oferecidas ao jogador estão limitadas por regras previamente determinadas pelos *designers*. Isso quer dizer que, embora não haja um único produto final possível, o usuário, num jogo, não tem a liberdade para seguir quaisquer caminhos que lhe venham à mente: ele será sempre cerceado pelas possibilidades contempladas no momento de produção do jogo. Estas regras, que definem o campo de ação do jogador, são divididas por Frasca em duas categorias: *ludus* e *paidea*. As regras da categoria *ludus* indicam a chave para a vitória ou derrota dentro do jogo, ou seja, são as regras que conduzem ao fim de uma partida – seja pelo sucesso ou pelo fracasso do jogador. As regras do tipo *paidea* não definem vitória ou derrota, mas limitam e formatam as possibilidades de ação dentro de jogo como, por exemplo, determinando os recursos que um personagem possui para enfrentar os adversários (armas de fogo, chutes, socos) ou os caminhos que ele pode percorrer (atravessar ou não massas de água, abrir portas ou escalar muros) dentro da partida.

Discutindo os efeitos que as regras do tipo *ludus* têm sobre o usuário, Frasca alerta para o fato de que a definição de normas que conduzem à vitória ou à derrota implicitamente constrói um conjunto de “regras morais”. Isto é, os parâmetros previamente estabelecidos para que o jogador termine uma partida com sucesso definem, por consequência, que tipo

de ação dentro do jogo leva à premiação ou à punição. Essa questão fica bastante evidente no exemplo oferecido pelo autor de uma famosa série de jogos chamada *Mario Brothers*. Nesta, o objetivo final é resgatar uma princesa. Partindo disso, Frasca argumenta que qualquer ação que não ajude Mario em sua tarefa torna-se inadequada ou irrelevante. Por outro lado, qualquer ação que aproxime o protagonista de sua meta – o resgate da princesa – seria intrinsecamente correta. Ou seja, jogos são norteados por uma lógica binária de certo e errado e as normas *ludi* evidenciam essa lógica. Do ponto de vista da formação do jogador, isso pode ser complicado. Como bem lembra o autor, muitos jogos são norteados pelo princípio da competição. Nesses casos, concluir uma partida sem ter alcançado as metas mais elevadas que foram propostas costuma ser visto apenas como “um modo um pouco menos constrangedor de perder”. O autor traz ainda um outro exemplo dos perigos desse tipo de lógica binária passar irrefletida: se, num determinado jogo, matar um guardião leva o usuário a entrar no castelo e vencer a partida, então, ao menos nos parâmetros do jogo em questão, matar é certo e poupar a vida do guardião é errado.

Além das advertências de Frasca sobre as regras *ludi*, creio que há outras tendências persuasivas nos jogos que não possuem paralelo com os modos tradicionais de leitura. O caso específico das regras do tipo *paidea* – que definem que ações o jogo permite ou não – é ilustrativo disso. Este tipo de regra, no meu entender, pode possuir uma orientação persuasiva ainda mais séria do que as apontadas por Frasca em relação as regras do tipo *ludus*, já que, na maioria das vezes, a *paidea* é veiculada de uma forma implícita. Em outras palavras, uma regra *ludus* é geralmente dada no início da partida, indicando qual o propósito do jogo e quais ações o jogador tem de exercer para conquistar o sucesso em sua empreitada. Sendo assim, torna-se mais fácil para o usuário questionar o que se entende por “sucesso” dentro daquele contexto, já que a visão de mundo que sustenta tal conceito naquele ambiente virtual é oferecida de forma explícita. Em contraste, nas normas do tipo *paidea* a persuasão é implícita: a orientação dada não deixa evidente para o jogador todos os limites que o jogo coloca para suas ações. Na realidade, é no processo do jogar que o usuário é levado a inferir sobre as restrições do jogo e sobre as conseqüências que a simulação lhe oferece diante de suas escolhas.

A título de exemplo, pode-se retomar o jogo *The Sims*, que, embora alegue não possuir objetivos específicos (*ludi*), norteia seu jogador, no nível da *paidea*, a alcançar a “felicidade” de seus personagens (os *Sims*). Desse modo, o usuário é levado a colocar em prática normas e valores de natureza consumista e capitalista para fazer os *Sims* felizes com mais facilidade. Faz-se, assim, uma associação entre um bem desejável de nossa sociedade (a felicidade) e modos de obtê-lo ideologicamente marcados (através do acesso ao capital e aos bens de consumo que esse propicia). Mais que isso, esse é um tipo de persuasão que, por se construir a partir de uma falsa impressão de realidade, se apresenta de modo mais perverso do que nas normas do tipo *ludi*: nessas, o contrato proposto entre jogo e usuário é ao menos oferecido de modo explícito e, geralmente, no início do percurso, dando maior chance do jogador refletir sobre sua pertinência antes de endossá-lo.

A breve reflexão apresentada sobre o funcionamento das regras *ludi* e *paidea* mostram que os jogos digitais, mais que passatempos neutros, são “textos” que persuadem o jogador

de forma bastante particular. Tendo salientado o poder dos jogos em argumentar a favor de determinadas visões de mundo e veicular valores culturais específicos, é importante ressaltar como eles também oferecem caminhos alternativos para questionar os discursos que sustentam o *status quo*.

3. VIRANDO O JOGO: TOMANDO OS VIDEOGAMES COMO MATERIAL POTENCIALMENTE CRÍTICO.

Para se lidar politicamente com a situação apresentada nas seções anteriores, vejo atualmente dois caminhos possíveis, mas que não são necessariamente os únicos: analisar criticamente jogos digitais de cunho comercial ou se engajar na construção de jogos que favoreçam a reflexão social crítica.

Em relação ao primeiro caminho, a proposta seria adotar uma postura subversiva frente ao uso de jogos mercadológicos, explicitando os modos pelos quais eles reproduzem discursos que favorecem a manutenção das hierarquias de poder e das formas de opressões nas relações sociais. Em outras palavras, essa sugestão implica aproveitar-se do material que já existe, pronto e acabado, para usá-lo de modo não previsto pelos vendedores ou consumidores, tentando fazer do jogo uma âncora para discussões sobre os valores culturais e as crenças que ele materializa. Trabalhos como os de Friedman (1995), Frasca (2001) ou Magnani (2005) indicam algumas possibilidades na direção de usar as simulações como um modo crítico de se analisar a sociedade (Turkle, 1997). A adoção desse caminho prevê a existência de tutores – pais, professores, colegas ou demais formadores – que estejam familiarizados com os jogos que circulam no cotidiano dos sujeitos e que se predisponham a levantar perguntas ou hipóteses sobre seu funcionamento. Esse questionamento deve buscar detectar o que é incluído e, principalmente, o que é silenciado e excluído naquele ambiente virtual. Afinal, com base no que já foi dito aqui sobre os limites técnicos de um jogo, pode-se entender que as situações não pensadas, ignoradas ou mesmo evitadas pelos criadores desses *softwares* podem ajudar a compreender, por oposição, o que cabe e o que não cabe no mundo que cada jogo se propõe a construir. Afinal, uma das formas de manutenção do *status quo* é o apagamento de vozes sociais alternativas. Contemplando essa possibilidade, é possível entender jogos de simulação como um bom caminho para começar debates sobre as relações e os arranjos sociais vigentes e possíveis. Isso me leva a sugerir a apropriação dos jogos em ambientes educacionais como uma alternativa para estimular o pensamento crítico de uma forma semelhante ao que já acontece na análise de materiais impressos e televisivos de um modo geral.

Na realidade, toda a discussão teórica acima realizada permite que se vá além e se considere que o *videogame* pode ser um objeto de análise ainda mais produtivo nessa direção. Ao combinar múltiplas modalidades com interatividade, o usuário não apenas lê ou vê a reprodução das regras que organizam o jogo, mas pode testá-las, acompanhar as conseqüências de cada ato, reparar em apagamentos ou em situações virtuais destoantes ou insustentáveis na realidade. No *videogame*, o usuário é, mais que intérprete, agente: faz

escolhas e vê o resultado de suas ações. Já que a exploração de normas aceitas e naturalizadas torna a simulação do cotidiano em muitos jogos de cunho comercial potencialmente envolvente, uma alternativa educacional seria fazer o caminho inverso: refletir sobre as normas do jogo digital estabelecendo paralelos com as normas que sustentam o jogo social. Para atingir tais objetivos não é necessário que os tutores interajam diretamente com os jogos analisados. Basta que eles observem minimamente a interação de jogadores com esses *softwares* e reflitam sobre esses jogos em conversas (palestras, aulas, reuniões), questionando as causas e conseqüências das ações do sujeito dentro das estruturas e dinâmicas oferecidas para o jogador.

A reflexão social crítica pode também ser explorada de uma segunda maneira, a saber, através da construção de “jogos críticos”, aqui entendidos como jogos preocupados em incluir na sua estrutura o questionamento social. Antes de discutir mais a fundo o que entendo por este conceito específico, vale explanar previamente a noção mais ampla de *jogos sérios* (ou *serious games*), de Frasca (2003), já que tal noção abarca conceitualmente, a meu ver, a definição de jogos críticos. Jogos sérios, para Frasca, são aqueles cujo objetivo vai além do simples entretenimento: eles podem, por exemplo, promover debates sobre a sociedade, explicar e informar algo ou compartilhar conhecimentos. Frasca chama a atenção para o fato de que a expectativa de senso comum exclui a possibilidade de reflexão através dos jogos por entender que eles têm a função básica de entreter. Porém, como salienta o autor, tal expectativa não se coloca para outros meios, como livros e filmes, os quais não causam estranhamento quando veiculam conteúdos mais sérios. Partindo dessa constatação, o autor defende que, assim como alguns livros e filmes mais reflexivos podem angariar audiência, não há impedimentos para que jogos sérios também possam ser alvo de interesse e promover o engajamento de jogadores.

Considerando essa possibilidade de produção, o autor sugere a criação de jogos com objetivos políticos mais definidos. Mesmo reconhecendo que jogos como o *The Sims* já avançam nesse sentido, ao discutir de algum modo questões sociais, o autor frisa que, sendo esse tipo de jogo primordialmente criado para a diversão, não há como incluí-los no grupo dos jogos sérios. Como alternativa, o autor sugere jogos como *September 12th*. Trazendo sua própria experiência na criação desse *newsgame*, o autor recorda que jogo em questão foi objeto de polêmica nos EUA na época de sua divulgação e gerou, em seu site, debates acalorados acerca da problemática ali representada. Isso demonstra que jogos com esse viés, por gerarem discussões que transcendem aquele ambiente lúdico, parecem propensos a transformarem-se em temas geradores para discussões futuras. Contudo, vale frisar que nada impede que também se pense em jogos digitais mais longos e complexos, nos quais a reflexão crítica independa de debates posteriores. Em outras palavras, uma segunda possibilidade de atuação nesse campo sugerido por Frasca seria criar jogos que instiguem o estranhamento e a quebra de esquemas interpretativos dentro da própria dinâmica da partida.

De ambos os modos, todavia, é possível se pensar no que estou concebendo como jogos críticos. Esses jogos poderiam criar espaço para que seu jogador se deparasse com idéias e discursos que colocassem em questão asserções do senso comum ou discursos

naturalizados dentro do universo social em que o sujeito circula. Tais jogos, ao promoverem este conflito de idéias, poderiam fomentar a ampliação do campo discursivo do jogador. Deve-se frisar, neste ponto, que seria simplista esperar que a interação com um jogo, por si só, seja capaz de garantir que um sujeito, cujos esquemas interpretativos estão já estabelecidos, desloque-se discursivamente para analisar de outra forma sua própria vida, questões éticas ou relações sociais. Entretanto, é igualmente problemático pender para extremo oposto, rejeitando toda tentativa concreta e propositiva de mudança em direções mais comprometidas com a equidade social. Meu argumento central é que jogos podem ser construídos para mostrar de forma mais evidente algumas vozes apagadas no embate social, outras visões de mundo e outros discursos não disseminados nem privilegiados por grupos com mais espaço de atuação social. Ou seja, mesmo não garantindo uma reflexão crítica por parte do usuário, um jogo pode estabelecer como meta que tal reflexão seja explicitamente estimulada.

Resumindo, um jogo crítico seria aquele que, de algum modo, possibilitaria a ampliação dos discursos do usuário. Neste estágio, seria importante aprofundar um pouco mais o modo como concebo que jogos críticos podem desnaturalizar potencialmente discursos estabelecidos. Penso que isso pode ocorrer através de duas estratégias discursivas: a primeira, ancorada em contradiscursos; a segunda, em visões alternativas de realidade.

Estratégias discursivas de contradiscursos seriam aquelas que ofereceriam contraponto a visões naturalizadas e disseminadas por determinados grupos, criando espaço para um debate que, no mínimo, obrigaria o usuário a assumir explicitamente sua posição. Isso é o que ocorre majoritariamente no exemplo dado, o jogo *September 12th*. Nesse caso, Frasca induz aqueles que acreditam que o bombardeio a países árabes seria uma boa maneira de combater o terrorismo a se depararem com resultados contrários aos previstos para as ações realizadas. Em outras palavras, nesse tipo de jogo, lida-se com o estabelecido para, a partir dele, dar resultados contrários, não esperados ou rejeitados e, com isso, forçar uma reflexão menos ingênua sobre os fatos.

Outra estratégia discursiva seria apresentar ao jogador visões alternativas de realidade. Nesse caso, a visão apresentada pelo jogo não busca o confronto direto contrapondo discursos opostos, mas apenas mostra ao jogador visões de mundo alternativas que extrapolam seus limites culturais. Pode-se fazer aqui uma analogia ao trabalho de incursão a culturas reais e distintas, como, por exemplo, mudar-se de sua cidade e seu país para morar em locais que têm valores e problemas distintos. Um bom exemplo dessa estratégia discursiva é o que ocorre no jogo *on-line Ayiti: the cost of life*⁴. Neste jogo, o jogador controla, como no *The Sims*, uma família em busca de prosperidade. Porém, o cenário e a situação são extremamente distintas: trata-se de uma família ambientada na zona rural do Haiti, sem qualquer grau de escolaridade, tentando usar de toda a força familiar para que um ou outro membro da família tenha sucesso. “Sucesso”, neste jogo é previamente escolhido pelo usuário – pode ser felicidade, dinheiro, estudo ou saúde. Dadas as condições da família, é muito improvável pensar em garantir tais benesses a todos e, por isso, o trajeto do

⁴ <http://ayiti.newzcrew.org/ayitiunicef/>

jogador é marcado por sacrifícios e dilemas. Não é raro algum familiar morrer no processo, outro ser infeliz; porém, há como alcançar os objetivos propostos (dois dos cinco membros conseguirem um diploma, por exemplo, ou a família ter um padrão razoável de vida).

A diferença basilar entre as duas estratégias discursivas é que, apesar de ambas seguirem caminhos distintos daqueles majoritários ou naturalizados nos grupos sociais que tendem a se relacionar com tais jogos, uma entra num embate direto, confrontando valores amplamente defendidos por esse grupo, e a outra sugere caminhos diferentes para que o estranhamento causado no conhecimento das novas lógicas também auxilie o jogador a repensar as lógicas já estabelecidas no seu universo vivencial. Resumindo, em uma estratégia, o foco é desconstruir visões conservadoras e estabelecidas da realidade; em outra, o foco é o contato com culturas alternativas, com outros grupos e povos (reais ou imaginários) que revelam a possibilidade de se viver a partir de outros conjuntos de valores e práticas sociais. O contato com a diferença pode auxiliar o jogador a refletir também sobre a heterogeneidade que é constitutiva de sua própria sociedade. No fim, ambas têm como meta combater uma idéia fechada de mundo, que entende que a realidade social como fixa e imutável: “as coisas só podem ser assim, sempre foram e sempre serão”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe reflexões sobre o potencial formador dos jogos digitais, um dos objetos de grande apelo e uso dentro das novas tecnologias da informação e da comunicação. Nessa direção, os jogos foram analisados inicialmente como artefatos culturais, ressaltando que não se pode aceitá-los ingenuamente como neutros.

Buscou-se apontar algumas características que podem tornar os jogos opacos para seus usuários e também se ressaltou formas de usar jogos como pontos de partida para questionar discursos naturalizados. Os exemplos apresentados mostraram que jogos, longe de serem intrinsecamente problemáticos, podem ser úteis para levar o sujeito a refletir sobre a sociedade em que se encontra, observando seus discursos em conflito e suas desigualdades sociais.

A interatividade inerente aos jogos talvez potencialize reflexões críticas atualmente construídas por educadores através de outros artefatos culturais. O próprio ato de jogar faz do jogador um agente ativo, e, considerando o compromisso que a academia deve ter com a transformação social, entendo ser necessário aprofundar o estudo sobre jogos digitais de modo a promover reflexões norteadas por valores éticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRASCA, G. (2001). Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate. Master Thesis, Georgia Institute of Technology.
- _____. (2003) “Ideological Videogames: Press left button to dissent.” Disponível (em 01/05/2006): http://www.igda.org/columns/ivorytower/ivory_Nov03.php.

- FRIEDMAN, T. (1995). "Making Sense of Software". In S. Jones (Ed.) *Cybersociety*. Thousand Oaks: Sage.
- GEE, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- GIROUX, H. A. (1983) *Theory and Resistance in Education*. New York: Bergin and Garvey.
- MAGNANI, L. H. (2005). *A contribuição dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento da consciência crítica*. Em: <http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/>
- TURKLE, S. (1997). "Seeing Through Computers". In: *The American Prospect* vol. 8 no. 31, Março/Abril.