

Jogos Eletrônicos na Educação Formal: fantasia e controle para expectativas e perspectivas

Games in Formal Education: fantasy and control for expectations and perspectives

Guilherme Xavier, Dr., PUC-Rio, guix@puc-rio.br;

Resumo

Conforme as relações simbólicas entre alunos e jogos se mostram desafiadoras aos docentes, se faz necessário pensar em jogos eletrônicos além de simples cosméticos de tópicos factuais. Para maior motivação dos alunos em relação ao conteúdo das aulas, é preciso que o professor saiba prospectar no agenciamento do entretenimento eletrônico, oportunidades de promover discursos, autonomias, competências e relacionalidades. O artigo tem como objetivo apresentar formas de instalação de jogos eletrônicos em espaços de educação formal pela percepção de suas potencialidades.

Palavras Chave: jogos, práticas, recursos didáticos.

Abstract

As symbolic relationships between students and games are challenging their teachers, it is necessary to think about electronic games beyond cosmetics for factual topics. To motivate students regarding the content of their classes, teachers must know how prospect electronic entertainment opportunities, and in doing so, to promote speeches, autonomy, competence and relatedness. The article aims to provide instructions in how to install electronic games in formal education spaces.

Keywords: games, practices, educational resources.

Uma breve consideração sobre todos os jogos

Icebergs são montanhas de gelo flutuantes tradicionalmente reconhecidos como uma apresentação material acima de uma superfície, sob a qual esconde sua maior quantidade. Assim também podem ser metaforizados os jogos eletrônicos na educação: há mais do que inicialmente se percebe e se explora.

E sendo praxe começar com uma história que possa contemplar o jogo no tempo e no espaço de modo a clarificar suas origens, convido o leitor a voltar centenas de milhares de anos no passado, em busca das primeiras manifestações sistemáticas do lúdico entre os primeiros humanos. Encontraremos uma mistura fértil de ritos e amplas produção de sentido; competição, sorte, imitação, vertigem... Alí, entre a caçada, a coleta e a fogueira, estão os primeiros jogos, como forma de lidar com o mistério do mundo, como forma de transcender os ciclos de dia e noite, de vida e morte, que regem os destinos desde sempre. No ensaiar e no brincar sobre o que há além, naquilo que não conhecem mas se experimenta espírito, surge a noção de que as escolhas podem ser antecipadas para o benefício da sobrevivência.

Na emergência das primeiras organizações sociais, organizam-se as primeiras aldeias e cidades. Delas oriundam as primeiras palavras escritas, e os primeiros jogos materializados em tabuleiros e miniaturas como forma de aplacar tentações de poder e buscar a atenção dos deuses. Para o espírito, há Arte. Para a mente, há Técnica. O estudo da arte e da técnica e seus resultados práticos é o que hoje entendemos como tecnologia.

Avançados mais em nossa história, chegamos nas primeiras costuras entre aldeias e cidades, já regidas pelas tecnologias do conhecimento. Surgem os primeiros reinos e depois os primeiros estados, os quais como forma de manutenção, se estruturam em torno de uma cultura ou reconhecimento amplo de iguais. Sendo os jogos profundos o suficiente para demonstrar talentos físicos e remediar conflitos, surgem os esportes, como brincadeiras mediadas por regras, determinando resultados mensuráveis.

Mais próximos da nossa contemporaneidade o trabalho organizado deu origem aos excedentes de produção, liberando mãos e mentes do colapsante fardo diário do cultivo e da manufatura, permitindo os jogos das ideias, os jogos das políticas. Após o labor, o ócio, ocupado pela liberdade de escolher entre atividades. Eis o entretenimento: o espaço para o aprendizado pelo ensaio e pelas atividades simbólicas. Vencer. Perder. Tentar. Sobre isso rezam os jogos, todos: enaltecem uma tal persistência acumulativa, para o momento e para o futuro, com base nos conhecimentos adquiridos no passado. E se há conhecimento, pode haver educação.

Uma breve consideração de todos os jogos, em um parágrafo, se resume em compreender que mesmo indefiníveis ao absoluto, são meios resultantes de um contexto espaço-temporal, e de tecnologias aplicadas na tradução de conceitos em sistemas, que participados, fazem de seus participantes, indivíduos melhores pela experiência.

Docentes perceberam os notórios ganhos do uso de jogos na educação há muito, porém, lhes é necessário agora perceber que algumas experiências funcionam, enquanto outras são tão canhestras que ao invés de aproximar o alunato interessado, o repele. Há um desconforto, o mesmo sentido quando diante do uso teórico e prático dos jogos eletrônicos de entretenimento em suas aulas: embora não sejam novidades, carecem ainda de pleno respeito e reconhecimento pelos educadores e educadoras pelo que são capazes e pelo que permitem. Mesmo os ditos nativos, sentem-se imigrantes.

Uma nota sobre o entretenimento há de o definir como atividade executada com objetivo de manter atenta uma audiência por seu interesse em algo. Ao longo da história antiga, tornamo-nos especialmente interessados em situações recreativas diversas, quase todas envolvendo performance e maestria de uns para com outros. Dança, teatro, música, e mais tarde, pintura e leitura, foram formas tradicionais de entreter e assim dominar.

Até meados do século XX, o amplo entretenimento além da tradição popular se encontrava reservado a poucos, uma elite. Mas o rádio multiplicava-se em aparelhos e em alcance, e televisão tinha seus primeiros ensaios de viabilidade. Com a produção de conhecimento científico e a busca por melhores condições de determinados modos de vida orientados ao consumo, grande parcela da população se beneficiou da eletrônica, que por sua vez, deve ao desequilíbrio ideológico Leste-Oeste suas principais conquistas.

Não tomemos, pois, os jogos eletrônicos como frutos diabólicos da corrida armamentista da Guerra-Fria, dado o caráter belicoso de suas origens. Nem como diversão dos alienados tipificados da contracultura popular, conforme fizeram suas primeiras aparições midiáticas na década de 1970. Bem provável que tudo que foi dito até aqui dos jogos eletrônicos pela mídia tradicional o foi com intuito de demonizar um competidor da televisão comercial. No entanto, sem a força ditadora de outrora - graças a rede mundial de computadores com seu inesgotável conteúdo acessível à ponta dos dedos - a televisão exclusivista recua e desinfla; e jogos eletrônicos representam uma retomada consciente do "entusiasmo competente e ativo" que precisa invadir os espaços das aulas. Se durante muitos anos jogos eletrônicos foram tomados como competidores desleais dos professores e professoras analógicos, devem doravante ser cooptados como parceiros dos

educadores e das educadoras, trazendo o que sempre trouxeram, o mais interessante de sua essência: fantasia sob controle.

Se antes jogos eletrônicos eram contidos ao momento ritualístico da missa diante do altar do *deus-tevé*, ou nos computadores que invadiram as residências com promessas de futuro profissional desde a década de 1980, agora vagam soltos, em cada bolso e bolsa, na forma de aplicativos ou programas dedicados para dispositivos portáteis que, sem descanso, convidam para conferência em qualquer momento, seja oportuno ou inoportuno. Lutar contra isso é lutar contra a atualização da sociedade informativa. É como culpar a gravidade pelo tombo. Não há volta. Não há pausa. Não há como os proibir, pois os jogos não estão nas coisas eletrônicas, estão na mente dos seus jogadores, na forma de ideias e experiências vívidas. E não se deve proibir ideias e experiências vívidas.

Pois não há como se obter sucesso ao dopar o aluno com a infeliz atenção ao de sempre, aos modelos de sempre, os quais você e eu fomos condicionados por nossos professores e professoras: Que viam a televisão como um poder, mas se mostraram incapazes de usar em suas aulas, por medo ou incompetência. Perdemos todos, eles, nós, a sociedade. Como perdemos também em seguida, com as mídias ópticas e seus aparelhos de DVD, que adquiridos sem programa coerente para aplicação, ainda empoeiram em depósitos sem o uso devido e prometido.

Que não aconteça aos jogos eletrônicos o mesmo destino de potência impotente.

Não deixemos. Mas então... Como usar? Como instalar? Como jogar?

Nos espaços de educação formal, as Teorias de Aprendizagem

Podemos dizer que as relações humanas são premeditadas conforme interesses. Um deles é de que é possível se transmitir experiências na forma de informação para o conhecimento, mas que sabemos, é um pouco mais complicado do que parece.

Querem educadores e educadoras hipotéticos colocar coisas nas cabeças de seus alunos e alunas e tem um problema de espaço pois descobrem, estarecidos, que as cabeças dos discentes não estão e nunca estiveram, vazias. Há muito lá dentro e a não possibilidade de colocar interesses além não deveria ser visto como um problema de atenção, mas como uma oportunidade de trabalho. Aprender é isso. Aprender é ser capaz de considerar novos interesses em relação a interesses já existentes, incrementando o conjunto.

Por isso parece ser frustrante a muitos professores e professoras produzir farto material e dar de frente com jovens entediados e incapazes de ver naquilo brilho algum. Não nos iludamos: em muitos casos, os assuntos são tão foscos que mesmo os melhores e mais pacientes professores e professoras se perguntam os motivos que os levam a concordar que tais assuntos sejam percebidos como importâncias extremas. Perguntas como “É para copiar?” ou “Isso vai cair na prova?” perdem apenas para a mais misteriosas de todas: “Para que eu vou usar isso na minha vida?”

As teorias de aprendizagem promovem os recursos para alcançar objetivos didáticos esperados, concordamos todos, mas ainda estão distantes de certos crivos que somente as realidades contextuais promovem. Ou em outras palavras, na prática, a teoria seria outra.

Desde a Grécia antiga a questão do aprendizado é visto como um problema a ser resolvido. São muitas as abordagens, mas as consideradas principais se resumem nos trabalhos de Piaget e Vygotsky e em duas noções bem articuladas de que o aprendizado é um acúmulo de experiências valoradas e que interações com outros e com o meio são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Tanto o suíço quanto o russo foram tomados em suas teorias como suficientes para dar conta de uma escolarização precoce, como forma de garantir por tutoria, condições para que o apriorismo e o empirismo - bem como o interacionismo e a linguagem - façam muita diferença. Os dados confirmam as teorias e nossa sociedade aprendeu a prezar pela participação das crianças junto aos centros educacionais formais como garantia de sucesso na vida adulta, o que é outra coisa, bem diferente. Não é uma crítica aos trabalhos excepcionais de Piaget e Vygotsky, mas uma constatação: são teorias constituídas em outro tempo e em outro espaço, e obviamente, desconsideram o que podemos entender como uma sociedade informativa bem poderosa em termos de estímulos. Ao falarmos de estímulo, consideremos não somente a questão sensual da palavra, mas especialmente, promessas e expectativas.

Estímulos são como combustível de uma motivação que muitas vezes, desaparece em salas de aula porque as mesmas não foram pensadas para engajar e emocionar, mas para organizar e manter ouvidos e olhos atentos aos fatos. E em pleno ano de 2015, como em pleno ano de 1815 lá está o professor médio em uma caixa média com janelas médias diante de uma grade ordenada de móveis (imóveis) fazendo-se importante por suas palavras e não tanto por suas ações... É notório pois representa o pensamento de como a escola foi criada para produzir massas consumidoras capazes de atender à Revolução Industrial: um misto de fábrica e hospital, mantidas na esperança de que o sistema entraria em colapso caso não existissem daquela forma.

E por que mesmo com as teorias de aprendizagem mais atuais o pensamento industrial não muda? Afinal, historicamente, se tudo já foi tentado para otimizar o aprendizado, por que esse modelo é mantido sacro? Ou o aprendizado é individual, do mestre para com os alunos e alunas, em espaço comum... Ou o aprendizado é mútuo, do mestre e monitores para com os alunos e alunas em espaço comum dividido por níveis... Ou o aprendizado é simultâneo, dos mestres para com os alunos e alunas em espaços comuns divididos por classes...

O problema é que além da hierarquia escolar, poucas instituições se manifestam da mesma forma. Consideremos a vida adulta, para a qual os discentes são preparados desde muito novinhos para atender: a vida adulta implora por partilha, o que na escola é visto como trapaga. A vida adulta implora por autonomia, o que na escola é visto como anarquia. A vida adulta implora por criatividade na solução de problemas, o que na escola é tolido pela implacável manutenção formulária...

Por isso é preciso conhecer mas ir além das teorias de aprendizagem. Precisamos de práticas de aprendizagem. E para construção delas, tomemos nossos primeiros instrumentos comparativos e historicamente testados: behaviorismo versus cognitivismo.

Quando introduzidas na educação formal estas abordagens, buscou-se um meio de caminho entre o controle e o processamento. Discentes são condicionados a reagir ao ambiente desafiante da escola e sua estrutura enquanto processam as informações que são arremessadas pelos professores na forma de fatos incontestáveis. Mesmo não se identificando com ratos dos behavioristas e computadores dos cognitivistas, os alunos e alunas parecem levar para suas vidas adultas as gaiolas nas quais passaram ao menos doze anos de suas vidas, da alfabetização à formatura. E para sua condição de ser humano crítico, um entendimento deturpado de que conhecimento é algo transmitido e não conquistado e guardado pela emoção.

Daí, a alternativa ao conflito behaviorismo versus cognitivismo pelo viés do conectivismo... Não é coisa nova, mas uma leitura nova da teoria da atividade de Engeström baseado em Vygostky, Leont'ev, Luria e Rubinstein (ENGESTRÖM, 1999). Em suma, é a hipótese de que o aprendizado é uma conquista das relações sociais de troca de experiências e conhecimentos por contato. Algo amplificado pelas tecnologias de informação e conhecimento, do que Bandura chama de Aprendizagem Social (BANDURA, 1986).

Concordemos com Downes quando afirma que "ensinar é modelar e demonstrar, aprender é praticar e refletir." (DOWNES, 2007) Cabe ao professor da atualidade esse entendimento prático da atuação (bem) além do conhecimento fatual, que

doravante o coloca como entidade-repertório abaixo de qualquer rápida consulta ao Google. O professor e a professora devem ser mediadores instigadores, e não mais repositórios de sapiência (que nunca foram) de outrora. Pois mesmo os polímatas mais talentosos tinham suas equipes e trocavam constantemente com seus pares. Por que tão pouco (com)partilham os educadores e as educadoras suas experiências além do mais do mesmo “pouco reconhecimento social e político”?

Conectivismo é uma abordagem baseada no fenômeno do comportamento de aprendizagem a partir de interconexões entre unidades mais simples geralmente mediadas por recursos tecnológicos. Seria assim, uma teoria de aprendizagem para a Era Digital. Se baseia em nós e links, e especialmente, na diferença de força e intensidade que guardam entre si, fazendo uso de quaisquer modelos conceituais possíveis.

Daí entender que o conectivismo como abordagem não é crista, mas uma (re)visão sobre verdades proclamadas mas não compreendidas, pois aprendemos a caminhar e falar em grupo, não sozinhos. Nada do humano emerge por si sem que haja mínima orientação, o que os pensadores russos consideravam a zona de desenvolvimento proximal. Então, por que fazemos diferentes em nossas aulas, considerando não o que grupo sabe e compartilha mas o que o indivíduo deve saber para si e por si somente?

Com a tecnologia digital garantida pela eletrônica, novas formas de empreender sobre conteúdos apareceram e com isso, novas formas de lidar com conhecimentos formais e informais. O que não pode ainda prevalecer, é a ideia de que existem momentos compartimentados para o aprendizado, e que o ensinar é uma atividade solitária isenta de conexão com um mundo repleto de estímulos além dos muros das escolas e das paredes das salas de aula. Como explicado por Downes, em essência, “conectivismo é a tese de que conhecimento é distribuído por uma rede de conexões e o aprendizado consiste na habilidade de construir e percorrer essas redes” (DOWNES, 2007).

E para percorrer essas redes é preciso interação. E para interagir, é preciso uma boa história.

Interatividade para uma Narratividade

Algumas palavras recentes são tão repetidas que passam a guardar verdades, mas cujas definições carecem de certa simplicidade argumentativa. *Interação* é uma delas.

Desde meados do século XIX, a palavra *interação* associada à tecnologia, já frequenta alguns livros em inglês. Mas somente com a aproximação entre artistas e cientistas da computação ao final dos anos de 1960, ela recebeu o sentido que normalmente pensamos quando aparece nas nossas conversas. Isso porque os cientistas da computação capturaram o termo dos físicos quando falavam da relação entre partículas... Partículas interagem. Partículas se interferem. Enfim, quando os programas de computador começaram a depender da sua relação com os usuários e os usuários começaram a mudar suas perspectivas de mundo pela arte emergente presente em alguns softwares, a palavra “interatividade” ganhou o status que hoje ostenta: capacidade de estabelecer reciprocidade entre ações de pessoas e ou objetos e ou sistemas.

Assim, quando dizemos que algo é *interativo*, estamos afirmando que aquilo reage a nossas intervenções da mesma forma que nós reagimos aos resultados obtidos de nosso agenciamento. Interatividade é assim, uma ação perfumada de características dialógicas, na qual está implícita uma participação **ativa** das partes envolvidas. Ativa, vale o negrito.

Muitos pensadores e pensadoras, especialmente de áreas como engenharia, arquitetura e psicologia se debruçam hoje sobre o termo na busca de seu entendimento profundo e chegaram a certas convicções. Uma delas, de que algo interativo (ou capaz de convidar a reação, manipulação e [re]configuração) parece mais intenso e imediato do que algo que não traz os mesmos poderes. Outra é de que as pessoas parecem aprender melhor a usar recursos quando são atuantes sobre eles, e não somente quando sabem tudo sobre eles. Imagine uma porta sem maçaneta: deve ser empurrada, puxada ou arrastada para o lado? A interatividade do mundo nos convida ao aprendizado, e sempre diante de uma novidade, buscamos na manipulação, certezas mínimas do que se trata e para o que serve. Esse diálogo constante entre coisas (e não-coisas) com as pessoas e das pessoas entre si pelas coisas (e não-coisas) chamamos *interatividade*, e sobre ela devem dedicar, educadores e educadoras, a máxima atenção em aula. Eis um primeiro pilar. *Interatividade* é poder de controle e poder de escolha, duas coisas que desafiam a realidade educacional.

Lembremo-nos: interatividade deve surgir como um convite a descoberta. Por isso os jogos eletrônicos são tão interativos e prazerosos, pois como sistemas de solução de problemas, partem de uma lacuna e não de uma ocupação de certezas anteriores. Há neles história e emoção. Há fantasia como verdade.

Uma experiência publicada em 1944 por Heider e Simmel em um jornal de psicologia foi realizada, utilizando um filme de animação com triângulos, uma área quadrangular e uma bola, atravessando a tela de modo sistemático e cumprindo certo roteiro. Ao final da exibição, os pesquisadores perguntavam do que se tratava o que se havia assistido. E por mais elaboradas que fossem as exposições dos participantes do experimento, nenhuma delas dizia o óbvio, que eram simples figuras geométricas percorrendo um espaço visual de modo sistemático. Todas, sem exceção, viam relações além das meras aproximações e distanciamentos das formas. Viam relações humanas de causa e efeito. Em suma, as figuras estavam vivas (HEIDER & SIMMEL, 1944).

Eis o poder da narrativa. Qualquer sequência de fatos será mais do que uma sequência de fatos pois será tratado pelas emoções de quem assiste na busca da compreensão.

Narratividade, portanto, é uma característica de como a sequência de eventos passíveis de serem declarados logicamente permitem a produção de sentido (STURGESS, 1992). Histórias são processos pelos quais conhecimentos são transmitidos, consoante com uma predisposição para a finalidade de tornar o que é dito, um valor. Por isso são tão poderosas na articulação de mensagens e por isso foram, durante milênios, a forma mais poderosa de propagar cultura e experiências.

Conforme a tecnologia gráfica tirou da oralidade o monopólio pela manutenção dos saberes, consideramos a importância da tecnologia para que gerações futuras se abastecessem dos acontecimentos passados como tesouros a serem aproveitados. Tal “(re)vivência” é inestimável e sobre ela a educação se organizou. Educação é a forma pela qual as crenças viram conhecimentos que se perpetuam como verdades momentâneas. Para que os conhecimentos fossem melhor saboreados, normalmente, eram embutidos em narrativas, as quais fundamentaram certos sintagmas que hoje entendemos como sendo pilares para o entendimento da mensagem.

O ato de registrar em narrativa o mítico e o lógico da situação histórico-social é o ato de torná-los presentes e reais, para o momento e além. Por isso a tecnologia deve ser usada na educação quando necessária e não como obrigação do momento histórico. Pois o momento histórico consegue sempre conjugar o velho e o novo e torná-lo o atual e promissor. Jogos eletrônicos aguardam essa oportunidade, dada sua especialidade de trazer aos jogadores um reflexo das culturas nos quais são criados e desenvolvidos. Para isso, usam e abusam de recursos audiovisuais interativos para convocar a participação de suas histórias, sejam as que trazem embutidas, sejam as que fazer surgir pelo agenciamento dos jogadores em suas fantasias.

A corrente narrativa de instrução prevaleceu pela facilidade de construir sentido de unidades menores interdependentes, o que deu origem a certos modelos que se repetem. Quando não tratam do contexto ou temperam o contexto com expectativas, temos a fantasia. Fantasia é uma verdade mentirosa para o contexto, mas não por isso, ruim, pois é uma verdade em si. E como dependemos tanto de verdades momentâneas como de expectativas, a fantasia tem papel fundamental para que certas verdades sejam reconhecidas como verdadeiras. O detalhe é como verdade e fantasia são anunciadas, e sobre a importância de se estabelecer crivos para que sejam compreendidas como tais. Quando conseguimos, a fantasia é libertadora pois é comburente da criatividade. Pois não é possível se pensar em soluções somente com as verdades existentes em um repertório que ignore fantasias como possibilidades a serem testadas. Fantasias são janelas e verdades são portas. Como atravessar com segurança se não é possível ver o que há além?

Como na narrativa se dá na constante atualização dos discursos do mundo, a narratividade é a qualidade dos discursos, profundamente dependente do receptor e seu estofo. Para se alcançar engajamento, o convencimento deve estar presente. Convencer é vencer junto e não é jamais uma imposição, mas um estado de aceite, um contrato, semelhante ao do jogador com o jogo. Cabe ao jogador convencer a si que se sairá bem no jogo, o que sempre acontece por causa de um otimismo urgente que traz a cada partida.

Para cada instrumento uma metodologia

“Todas as famílias felizes são iguais, e cada família infeliz, infeliz à sua maneira”. O aforismo que inaugura a obra *Anna Karenina*, de Victor Hugo, também se aplica aos métodos de ensino. Diríamos que todo método de ensino feliz, é feliz como os que são felizes em cumprir seus objetivos. Mas os métodos que não funcionam, não funcionam cada qual por um motivo diferente.

Ao longo dos séculos, professores e professoras se fiaram na própria sapiência como forma de manter os papéis do teatro-aula com seus respectivos atores. Um indivíduo ensina, os outros aprendem, como se conhecimento fosse uma transferência de quem tem mais para quem tem menos (FREIRE, 1970). Seja qual for o método educativo, se direto ou indireto; expositivo, instrucional ou programado, se Montessori, se Waldorf, se Freinet, se Escola da Ponte... o importante é o atendimento ao aluno em suas necessidades de expressão, o que invariavelmente passa pelo deslumbramento com o ápice da técnica humana por seu estudo, ou seja, com a tecnologia.

Metodologia, portanto, é um estudo do método e não a escolha de um sobre os demais. Métodos são caminhos para se chegar a certo lugar esperado, e o estudo dos melhores caminhos é o que podemos entender pelo termo *metodologia* (BASTOS, C. & KELLER, 1997).

Usar de recursos audiovisuais interativos em sala de aula não é, por si, um caminho, mas uma forma de se percorrer um determinado caminho, mais íngreme, de modo mais ágil. Assim, antes de se perguntar qual o melhor método, que se pergunte qual a melhor maneira de se escolher um método. Importante que haja método, pois tentar chegar a qualquer destino sem usar um caminho declarado é aventura pioneira e por isso perigosa. E se o caminho escolhido estiver demasiadamente cerrado, um bom mapa será fundamental. Se o caminho é o método, o mapa é o plano de práticas. O que? Quando? Onde? Como? Por quê? E mais, muito mais importante: Para quem? Fazer essas perguntas a cada conteúdo a ser trabalhado com os discentes é criar no mapa marcações importantes, pontos a serem visitados nos quais será possível se deter para outras explorações.

Mas como relacionar o conteúdo a ser trabalhado com um plano de práticas? Se interatividade e narratividade, como controle e fantasia, determinam um novo paradigma de exposição (e não mais de imposição), como saber se o que está sendo considerado junto aos alunos e alunas reflete aquilo que deve ser ensinado conforme instâncias superiores?

Para isso crivos de análises são necessários. Crivo é o que torna a peneira um filtro. A parte mais importante da peneira é - paradoxalmente - justamente onde não há peneira alguma. O mesmo pode-se dizer de um determinado conteúdo a ser trabalhado pelo docente com seus discentes: nos interstícios e não somente no cerne. Daí os modelos serem tão importantes, pois sem modelos comparativos, não há como antecipar os controles, e a fantasia desmorona. Nada pior para um aluno estimulado pelas mídias a participar e tomar decisões de vida e morte das quais depende o destino da galáxia, ou de um reino invadido por criaturas do mal, do que ter de aturar tarefas tão pouco atrativas como um dever de casa ou um conjunto de exercícios de fixação.

Ainda sobre modelos, tomemos os jogos eletrônicos, sem exceções, como modelos de engajamento proativo, que em muitos educadores e educadoras provocam inveja por não verificarem, na leitura de um livro ou no cumprimento de alguma demanda, a mesma satisfação estampada. Como sabem que estão se saindo bem em um determinado jogo se comparados os seus sucessos com os de outros participantes? Que filtros usam os jogos para fazer avançar mesmo o mais preguiçoso dos jogadores, por horas e horas, em busca da satisfação de uma meta

inexistente na sua realidade social, em muitos casos, sem qualquer outra perspectiva de reconhecimento e de auto-(re)conhecimento?

Jogos eletrônicos tendem a ser avaliados como produtos por sua capacidade de retorno comercial, que decorre de interesses particulares e coletivos de consumo, e que decorre de sua essência interativa e audiovisual de promover experiências. Não podemos medir a qualidade do ensino com a mesma régua, pois os retornos e recursos envolvidos são bem diferentes. Mas além de produto, podemos medir jogos eletrônicos como processos, e aí sim, chegar a comparativos analíticos interessantes. Esses serão nossos crivos de análise.

Como processos, jogos são participados pelo mesmo público que atendem aulas, e que garantem ao jogo valores de engajamento, lealdade, influência, dedicação e multiplicação:

- Engajamento por atuar ativamente na fantasia do jogo, cumprindo suas regras conforme procedimentos informados e descobertos em busca de solucionar problemas objetivos.
- Lealdade por se manter adepto ao jogo e ao que representa em seu repertório, como bem simbólico, do qual pode obter inspiração e reconhecimento público.
- Influência por ser capaz de incutir em outros o mesmo interesse pela prática do jogo, servindo como arauto de uma fantasia que de então, passa a ser uma partilha entre amizades e comuns.
- Dedicação por passar tempo suficiente para ter o jogo como atividade de produção de sentido, concorrendo-o com outras atividades que passam a ser consideradas intervalares da satisfação alcançada com o entretenimento principal.
- Multiplicação por ser capaz de transitar informações adquiridas no jogo em outros jogos na forma de conhecimento construído, e em situações semelhantes, se tornando competente em controlar outras fantasias.

Nossos crivos de análise, como filtros de sucesso, devem atentar para a capacidade dos conteúdos a serem trabalhados como oportunidades de despertar esses valores. Seja jogando, fazendo jogos, ou mesmo usando jogos como assunto de mediação entre indivíduos, docentes e discentes.

Propriedades e Apropriações

Por mais que se diga isso ou aquilo dos jogos eletrônicos, verdade dita é que faltam estudos de sua prática. Especialmente, dos mais interessados em detrata-los como superficialidade alienante ou catalisador de violência.

Sabemos que jogos eletrônicos, como sistemas interativos construídos por modelos simbólicos convidativos a resolução de problemas pelo aprendizado, entretém. E sabemos como isso acontece psicologicamente. No entanto, embora não sejam comprovadamente capazes de deixar as pessoas mais inteligentes, uma vez que inteligência é uma medida da capacidade de resolução de problemas contextuais conforme os recursos (e não um rótulo que gostamos de colar nas testas uns dos outros), jogos eletrônicos são capazes de deixar as pessoas mais espertas. Isso é resultado de pesquisas científicas sérias na psicologia e na medicina, por estudiosos que investigam percepção, coordenação e habilidade viso-motora: jogadores de videogame obtiveram melhores notas se comparados aos não jogadores de videogame em avaliações metrificadas (GRANIC; LOBEL & ENGELS, 2013). Memória e pensamento lateral (a capacidade de solucionar certos problemas de modo alternativo ou inusitado) também são beneficiados por jogos eletrônicos no médio e longo prazo.

Outras propriedades interessantes também merecem atenção. Não por serem singulares aos jogos eletrônicos, mas por terem neles amplificação na constituição de competências que serão refletidas em comportamentos e posturas diante de situações de ensino-aprendizagem. Raciocínio lógico é uma delas, muito útil para compreensão de certas regras e conceitos em diversas disciplinas, especialmente, as que lidam com formulações e abstrações.

Além de raciocínio lógico, tolerância ao fracasso e mutabilidade perspectiva também garantem aos jogos benquistas propriedades para docentes. Como erros mínimos não impedem o progresso com fracasso frustrante, sinalizam que as táticas de solução devem ser revistas sempre que necessário. A busca pela melhor solução passa a ser uma constante retroalimentada, criando no jogador a mesma sensação de investigação de um cientista. Saber que se pode tentar novamente e de outras formas é um ganho situacional.

Socialização e convivência também são propriedades importantes, uma vez que o jogador está inserido em um grupo de referência no qual pode compartilhar e produzir significado. Embora no passado muitos jogos eletrônicos tenham sido criados em torno do automatismo de respostas conferidos pela computação, e assim, dando vez aos jogadores solitários; hoje os jogos eletrônicos existem como reunião de muitos jogadores simultâneos, que costuram uma rede de influências e

interdependências. Muitos jogos eletrônicos, especialmente os mais atuais, estão baseados no princípio da manutenção mutualística e por isso apresentam relações sociais complexas em suas regras e procedimentos.

E talvez, a propriedade mais importante, seja a concentração. Poucas atividades engajam seus participantes de modo tão compenetrado e envolvido, no qual tempo e espaço se dissolvem como em uma pintura surrealista. Horas passam como minutos para quem se dedica a solução de um problema mais cabeludo, como passar de uma fase ou encontrar um item escondido em um cenário que parece se estender ao infinito... E a mesma concentração observada no ato de jogar, falta para a sala de aula e suas atividades. Muitas vezes, por não terem como os jogos as mesmas garantias de satisfação no desafio de sua intelectualidade. O mesmo pode ser dito dos filmes e livros que tratam de instaurar fatos e não suas interpretações pela avaliação de consequências imediatas.

Portanto, devido a tais interessantes propriedades, não deveria ser o jogo eletrônico um problema para o educador da atualidade implantar como objeto de aprendizagem; pois não seria o jogo eletrônico de todo diferente de outros objetos de aprendizagem por seus benefícios. No entanto, sendo jogo eletrônico um processo cuja essência é a diversão, pode haver uma dissonância cognitiva entre discentes e docentes em relação à finalidade do entretenimento, se no momento do entretenimento forem penduradas outras responsabilidades.

Entretenimento educacional, portanto, seria mais um conjunto de estratégias de reconhecimento de propriedades, com outras formas de avaliação de progresso; não uma mera substituição de um modelo tradicional por outro inovador. O novo não é adequado por ser novo, mas por se abastecer na releitura e resignificação do anterior. Livros e filmes podem entreter e educar se forem apropriados para tal, o que já vem sendo feito já há muito tempo. Daí a necessidade do educador e da educadora de se apropriar dessa mídia tão expressiva e impressionante.

No espaço educacional, as apropriações deveriam acontecer o tempo todo e não somente ser consideradas como situação paralela de um plano prévio descontextualizado. A apropriação de uma notícia de jornal a ser comentada como um blog para uma aula de geografia pode surtir mais efeito do que a aplicação de uma prova. Nomear pokemóns conforme suas características em uma aula de química, pode surtir mais efeito do que a decoreba de toda a tabela periódica.

O desafio ao educador é encontrar um bom modelo e demonstrar interesse em sua adequação de conteúdo informal em um conteúdo formal. Conforme a apropriação, o processo pode resultar em risadas com traços de balbúrdia, claro, mas também

no reconhecimento de similitudes importantes entre o que apropriado e o que é referenciado na estratégia principal.

Assim sendo, a apropriação de jogos eletrônicos para constituição de um entretenimento educacional vai depender dos interesses prévios de um projeto e na realização de sua interação pelos envolvidos, discentes e também docentes. Afinal, se professores e professoras prezassem pelo livro mas não fosse ávidos leitores, por que haveria o alunato de confiar em sua testemunha? E se o professor ou a professora falam de jogos eletrônicos mas não jogam ao mínimo, porque merecem confiança em todo o resto que é dito?

Jogos eletrônicos de entretenimento, como já dito, originalmente não trazem o exato que precisa ser ensinado, caso contrário seriam jogos eletrônicos educativos. Não precisamos de jogos eletrônicos educativos porque temos interesse no desenvolvimento uma metodologia diferente, que faz uso de jogos eletrônicos de entretenimento e sua receptividade. Por isso, para que a apropriação se estabeleça, o modelo deve destacar aspectos pontuais e não a obra integralmente. Ver a obra integralmente é o óbvio. Tomar a obra desintegrada, aos pedaços e conforme a oportunidade e o interesse, é o inusitado, aquilo que os alunos e alunas não esperam e que por isso, lhes parecerá extraordinário. Pense em como o mágico entretém, e por isso, diverte sua platéia: distraíndo-a de onde o truque será realizado, para atentá-los aos resultados inacreditáveis.

Tome-se como exemplo de decomposição um jogo famoso qualquer que seja do reconhecimento de todos. Esse jogo poderá ser apropriado pois terá placares que podem aludir a operações matemáticas, terá saltos e piruetas que podem aludir a física mecânica, terá tiros e explosões que poderão aludir a química, terá textos e símbolos que poderão aludir a língua em sua comunicação escrita e oral, terá moedas e outras preciosidades que poderão aludir a economia e história. Cenários podem ser úteis para conceitos de geografia, e diferentes personagens, úteis para ecologia e biologia... Formas podem ser geometrizadas e narrativas podem ser decompostas... A navalha de utilidade estará nas mãos do professor, que poderá seccionar esse e qualquer jogo para trabalhar seus interesses, sem com isso, ferir a essência do entretenimento envolvido e pior, como colateralidade, ferir o afeto do aluno pelos jogos eletrônicos favoritos. Isso seria pecaminoso... E acontece quando se usa o jogo por sua obviedade audiovisual e interativa.

A apropriação deve ir além do óbvio. Deve ir além do que imediatamente é visto na tela na forma de um boneco que corre e salta para ganhar pontos e avançar de fase. Isso é o que há na superfície. Assim como o que há na superfície dos livros didáticos é um amontoado de fatos e exercícios que tem na avaliação de sua aceitação e memorização (e não no seu conhecimento), sua razão de ser.

Lembremos do iceberg...

Há mais, muito mais, abaixo da superfície. Basta motivar à busca.

Referências Bibliográficas

BANDURA, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. New Jersey: Prentice Hall, 1986.

BASTOS, C. & KELLER, V. Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHELL, Jesse. A Arte do Game Design: o livro original. Campus, 2010.

DOWNES, S. (2005). An introduction to connective knowledge [Web log post]. Disponível em: <www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>. Acesso em: 20/06/2015.

_____. (2007). What connectivism is. Disponível em: <<http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>>. Acesso em: 20/06/2015.

ENGESTRÖM, Yrjö. Activity theory and individual and social transformation. In. ENGESTRÖM, Yrjö et al. Perspectives on activity theory. 3.ed. New York: Cambridge University Press, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra, 1970

GRANIC, Isabela; LOBEL, Adam; ENGELS, Rutger C. M. E. (2013) The Benefits of Playing Video Games. Disponível em <<http://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0034857.pdf>>. Acesso em 01/07/2015

HEIDER, F. & SIMMEL, M. An experimental study of apparent behavior. In. The American Journal of Psychology, Vol 57, 1944, 243-259.

POPPER, Karl. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: Cultrix, 1993.

STURGESS, Philip J. M. Narrativity: Theory and Practice. Oxford: Clarendon Press, 1992.