

Jogos eletrônicos - a virtualização do brincar na perspectiva dos professores de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental I de uma escola particular de Maringá/PR

Luciana grandini CABREIRA¹

Olga Ribeiro de AQUINO²

RESUMO: antes as brincadeiras cansavam o corpo todo, os jogos de “queima”, “esconde-esconde”, “rela-rela” tinham que terminar quando a noite chegava, pois era hora de voltar para casa. Com os “games” vemos que não acontece assim. Os jogos eletrônicos são capazes de conter e espelhar a maioria dos avanços tecnológicos da atualidade, as possibilidades são inúmeras e podem conter os mais diversos assuntos, que uma vez marcados ali no livro do professor, podem saltar para as telas dos micros, com títulos pedagógicos. Dessa forma, a compreensão da atuação do professor como mediador dessas novas tecnologias torna-se imprescindível para que esse “playground” eletrônico cumpra seu papel de coadjuvante na educação. A fim de nortear este estudo elegemos os pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Neste estudo entrevistamos os professores de 3ª e 4ª séries, do Ensino Fundamental I de uma Instituição Particular de Ensino de Maringá, destacando o trabalho que realizam no laboratório de informática com o objetivo de compreender como os jogos eletrônicos têm sido utilizados no contexto escolar. A análise dos dados revelou a forma com que esses professores atuam no processo de mediação dos jogos eletrônicos, tanto no laboratório de informática, através dos títulos pedagógicos, quanto nas salas de aula, pois precisam lidar com os efeitos que os “games” provocam em seus alunos. O professor quando se depara com as revoluções tecnológicas processadas em nossos dias, tende a refletir quanto ao papel que desempenha frente a seus alunos, no sentido de traduzir esses avanços, tornando-os favoráveis ao aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos eletrônicos na educação; jogos eletrônicos e mediação pedagógica; ensino e jogos eletrônicos.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina e Mestre em Educação pela UEL.

² Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP e docente do Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina.

INTRODUÇÃO

Imagens, games, bate-papos no computador
O tempo é cada vez mais apressado
E mesmo com esse imenso e interativo amor
O Mundo da Criança é abençoado (TOQUINHO, 2003, p. 4).

Toquinho descreve um universo infantil composto por “games, bate-papos no computador”, assim o poeta faz uma leitura pontual das brincadeiras mais comuns dessa época em que o “tempo é cada vez mais apressado”. Essa visão do que caracteriza a infância na modernidade também pode ser observada na fala dos participantes de nosso estudo. Na companhia de 8 professores das turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I, transitamos pelo “mundo da criança”, guiados pelo seu olhar, que vem em nosso auxílio na análise dos elementos que indicam a influência dos jogos eletrônicos no dia-a-dia dos estudantes dessa comunidade escolar particular de tradição cristã, que cuidou de se modernizar ao longo dos anos.

Nessa direção Kenski (2001, p. 100) enfatiza: “o papel do professor como agente da memória na sociedade digital é, principalmente, ajudar seus alunos a se compreenderem como participantes de um grande e complexo grupo social, com tradições e processos civilizatórios diferenciados”.

Com os professores em cena, procuramos através de entrevistas semi-estruturadas compreender a visão que cada um trazia acerca das transformações ocorridas no brincar com a revolução tecnológica que fez surgir os jogos eletrônicos. Nosso percurso metodológico foi desenvolvido com uma abordagem qualitativa. Para tanto elegemos como ferramentas de coleta de dados a observação participante e a técnica de entrevista semi-estruturada, utilizando a análise do discurso proposta por Bakhtin (2004) para, a partir do discurso dos professores, compreender a visão que portam dos “games”.

Sobre as transformações no brincar, ocorridas no final do século XX, Friedmann (1992) apresenta quatro fatores preponderantes para a emergência das mudanças que testemunhamos na contemporaneidade. O primeiro fator gerador das transformações no brincar, indicado por Friedmann (1992) foi a redução dos espaços físicos, provocada pelo crescimento das cidades e pela violência urbana. O segundo, a diminuição do tempo destinado ao brincar, uma vez que nos lares a televisão passou a ocupar mais o tempo das crianças, que ainda têm que lidar com a ausência da mãe, agora mais voltada para a carreira profissional.

Friedmann (1992) menciona ainda que o desenvolvimento e a construção de brinquedos estão muito mais “atraentes”. Essa fábrica de “sonhos” a autora indica como o terceiro fator responsável pelas mudanças no brincar, pois o desenvolvimento da indústria do brinquedo contribuiu para o deslocamento do objeto “brincante” para o centro da brincadeira, relegando a um papel secundário as interações sociais. O quarto fator, destacado pela autora, está relacionado ao papel da propaganda neste cenário, visto que as campanhas de marketing vieram difundir amplamente o consumo dos brinquedos industrializados.

Na escola, o tempo antes dedicado às brincadeiras também ficou escasso, perdendo terreno para outras atividades preparatórias de um “adulto em gestação”, (FURLAN, 2003). Segundo Marcellino (1986), a visão de criança como um adulto em preparação implica na negação da sua necessidade de brincar, assim:

O que ocorre é que o lúdico vem sendo negado, exatamente pelas suas características, em nome da ‘produtividade’ da sociedade moderna. Restrito à criança, faixa etária ‘improdutiva’, até mesmo no âmbito infantil começa a ser negado, cada vez mais precocemente, na sociedade moderna, em nome da necessidade de preparação para o futuro. (MARCELLINO, 1986, p. 60).

A visão de infância como um período preparatório para a vida adulta, trouxe uma série de conseqüências para o universo infantil. Dessa forma, a criança hoje se vê às voltas com múltiplas tarefas e habilidades que precisa cumprir e desenvolver para estar apta para vencer as provas da vida, mostrando-se competitiva o bastante para não ficar à “margem produtiva” de nossa sociedade. Friedmann (1992, p. 29) nos lembra que:

Dentro da escola, a brincadeira integra um espaço de trabalho: a brincadeira livre passa a ser considerada como uma atividade não-produtiva. Fora da escola, nos diferentes contextos, a tendência é similar. A situação difere de um ponto ao outro do país, de uma grande cidade para o interior, de um contexto mais pobre para um mais abastado. Mas a modernização chega aos pontos mais longínquos do país, através dos meios de comunicação, sem que no entanto seja garantido o acesso ao que eles divulgam.

As transformações do brincar descritas por Friedmann (1992), Marcellino (1986), Arbex e Tognoli (1996), dentre tantos outros autores, foram construídas ao longo do tempo, apresentando, portanto, um caráter histórico que não pode ser negado ou mesmo ignorado, sob o risco de se desconsiderar todos os caminhos e processos que a humanidade trilhou até esse ponto.

NA REFLEXÃO DOS PROFESSORES AS TRANSFORMAÇÕES DO BRINCAR

Se antigamente os jovens se excitavam com brincadeiras de rua, como apertar a campainha das casas para em seguida fugir de proprietários irados, ou invadir o quintal alheio para roubar goiabas, hoje eles se envolvem em batalhas virtuais e solitárias com seres extraterrestres, com bandidos ou poderosíssimos exércitos inimigos. Mesmo as crianças em idade de manipular vídeo game (sic) já não mais experimentam o mundo dos contos de fadas, das fábulas contadas pelos pais. Agora, quando não assistem à televisão, estão às voltas com jogos de monstros, que elas têm o poder de aniquilar mediante a pressão de um botão do computador. (ARBEX; TOGNOLI, 1996, p. 41)

Como Arbex e Tognoli (1996) defendem vemos que, em face das inovações tecnológicas, o brincar adquiriu novas nuances no mundo contemporâneo, inaugurando com os jogos eletrônicos as fronteiras do virtual, espaço este que desafia uma série de reflexões no sentido de se observar as extensões de seus efeitos, tanto na vida adulta quanto para a infância, que através dos “games” experimenta seus limites. O “[...] problema do crescimento das crianças na sociedade contemporânea, sobrevém do fato de que o desenvolvimento social, as interações sociais da criança com o adulto e entre as próprias crianças, estão seriamente ameaçados pelo avanço tecnológico” (FRIEDMANN, 1992, p. 25).

Frente o “brincar virtualizado” dos jogos eletrônicos, muitos educadores preferem se calar a revelar suas idéias antes de vislumbrar um horizonte mais definido e seguro, tal atitude não reflete a ação dos professores que convidamos para este diálogo. Os professores que aceitaram nosso convite vieram partilhar conosco algumas de suas reflexões acerca das profundas transformações no brincar.

A professora das 4^a séries A (manhã) e D (tarde), M.N., de 32 anos, quando expõe sua visão sobre as transformações do brincar, vê na criança um ser humano solitário que até se encanta pelas brincadeiras em grupo, mas ainda sente-se mais atraída pela solidão dos jogos eletrônicos, chamando atenção para o fato de que “na modernidade a criança está mais só em seus momentos lúdicos”.

Eu percebo assim, comparando com a minha época, que muitos dos brinquedos que a gente tinha antigamente, eles até se interessam, mas o interesse maior deles é por brincadeiras individuais. Só ele com o joguinho eletrônico, ele com aquele gameboy, ele em casa com o computador ou ele em casa com o videogame, aí quando ele vem na escola e vê outras crianças brincando. Ele vê uma coisa totalmente diferente e isso chama a atenção deles. [...] Eles têm mais contato com esses jogos coletivos na escola. Em casa ficam na televisão, é no computador, no joguinho eletrônico, com o carrinho eletrônico.

Tudo que eles têm agora é mais moderno, mas não tem mais aquela brincadeira coletiva. Quando ele está brincando com outro está aprendendo a dividir, está aprendendo a perder, saber perder, saber ganhar, conviver com o outro. Então eu percebo, eles têm falta de conviver com o outro, eles brincam, mas eles brincam sozinhos (M. N., de 32 anos, professora das 4^a séries A e D).

A esse respeito Gómez (1997, p. 62), esclarece: “a diversão é cada vez mais uma monodiversão, e que está relacionada de uma ou de outra maneira com a videotecnologia” (grifo do autor). M.N., nas suas reflexões acerca dos brinquedos eletrônicos, enquanto produtos de uma modernidade, reconhece e descreve algo do caráter histórico das transformações do brincar, indicando uma tendência ao isolamento, característica da sociedade atual que busca, através da máquina, o encontro com um outro “virtualizado”.

Observamos a partir do diálogo com a professora M.N. que o desenvolvimento dos jogos eletrônicos, cada vez mais sofisticados, está de certa forma, delineando uma ruptura entre diferentes gerações, que se acentua mais entre os sujeitos professorais que, em alguns momentos, desqualificam as brincadeiras virtualizadas.

A extensão dessa distância pode ser percebida, também, na fala da professora das 4^a série B (manhã) e C (tarde), M.I., de 52 anos que, de alguma forma, demonstra e manifesta um certo ressentimento em relação a isso:

Na minha opinião a criança não sabe brincar mais, ela não está criativa, ela não inventa brincadeiras. Até algumas décadas atrás o meu filho, por exemplo, que tem 21 anos, construía os brinquedos para brincar. Ele já brincava construindo. Hoje em dia não! Hoje em dia tem muita coisa pronta e isso acaba refletindo até na aprendizagem da criança que quer tudo pronto. E você não pode estar puxando porque ela acha que você está brava e não é nada disso, sabe? É tudo pronto, computador, tem tudo muito pronto, jogos de videogame, brinquedo tem que faz tudo, piroteia, fala, faz xixi, faz tudo! Então a criança não brinca, não vive mais assim o lúdico mesmo, ela tem assim outros tipos de brincadeiras (M.I., 52 anos, professora das 4^a séries B e C).

Vemos, na fala desta professora, a mãe que tece comparações entre a infância de seu filho e a de seus alunos, enquanto analisa as mudanças que observa ao longo do tempo. A esse respeito Friedmann (1992, p. 26) esclarece: “Cada geração de crianças transforma brincadeiras antigas, ao mesmo tempo que cria as suas próprias, específicas. Assim, usando o antigo e o novo, cada geração tem suas próprias características e padrões de sensibilidade”.

A ruptura e o estranhamento que os brinquedos tecnológicos têm provocado entre as diferentes gerações marcam o processo de mudanças que se intensificaram nos últimos 30 anos, conforme nos assinalam Martin-Barbero e Rey (2001) quando falam dos jovens da América Latina:

O mal-estar na cultura da modernidade, que as gerações dos mais jovens da América latina expressam, sua empatia cognitiva e expressiva com as linguagens do vídeo e do computador, enlaça com o estouro das fronteiras espaciais e sociais que a televisão introduz na escola, des-localizando os saberes e des-legitimando suas segmentações (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p. 59, grifos do autor).

Neste cenário, o professor muitas vezes tem que lidar com um sentimento de impotência que se agiganta diante de seus alunos quando esses recusam o convite para a brincadeira proposta. E, é o que constatamos na fala de M.I.:

Então quando você inventa uma coisa diferente, tem atividades extras no pátio, na quadra e tal, logo você vê a criança falando "Ah, já brinquei, já enjoiei". Então, quer dizer, nem foi lá na brincadeira, entende? Você está batendo corda, pulando amarelinha. Pula amarelinha com a criança e às vezes, não resolve nada. Ela não se fixa por muito tempo naquela brincadeira, ela enjoa logo (M.I., 52 anos, professora das 4^{as} séries B e C).

A manifestação desta educadora denota um profundo desencontro entre as brincadeiras propostas pelos professores e as que são desejadas pelos alunos. Sua fala expressa desapontamento pelo desinteresse dos alunos em participar dos jogos da sua infância.

Quando M.I. atribui à criança a responsabilidade pelas transformações do brincar, deixa de considerar as contingências histórico-sociais que moveram os pilares da nossa sociedade. Assim, a criança assume na sua expressão os contornos de um ser exigente e pouco receptivo. O brincar humano contém em sua natureza as marcas do simbólico, do conotativo e por essa razão:

Parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a em trabalho. Resulta daí um paradoxo que pode levar os próprios defensores da pedagogia do brinquedo a traírem seus próprios fins, quando o adulto se julga autorizado a impor atividades, por ele consideradas prazerosas. Os 'convites' para participar de uma 'brincadeira' são freqüentemente convocações que não prevêm a recusa (DANTAS, 1998, p. 111-112).

Dantas (1998, p. 112), destaca em seu texto que a “liberdade da criança não implica na demissão do adulto”, nem tampouco opera um movimento de se afastar da atividade dos professores toda e qualquer forma de imposição, uma vez que, o que pretende é que o equilíbrio prevaleça e que venha das atividades propostas pelos educadores uma nova compreensão, ainda que sua vivência do lúdico tenha sido permeada por outros elementos.

A professora da 3ª série C, D.E.N., de 39 anos, enquanto nos fala informalmente de sua infância no sítio dos pais, relembra com carinho as bonecas de milho e de abóbora que a acompanhavam nas suas brincadeiras. Mesmo visivelmente cansada, deixa transparecer um sorriso ao se lembrar do cuidado com que seu pai desenhava um rosto infantil nas suas bonecas, colhidas na horta da família. Mas D.E.N. avalia a emergência dos jogos eletrônicos como uma “tendência geral da nossa sociedade” que, na sua opinião, “não permite mais que as crianças brinquem na rua com a mesma tranquilidade” que ela experimentou na sua infância. Ainda que esta professora considere as brincadeiras de seu tempo melhores, por serem desenvolvidas em grupo, parece não nutrir qualquer preconceito em relação aos avanços tecnológicos, pois, a exemplo de seus alunos, se diverte no campo virtual com alguns jogos eletrônicos. Seu vivido nos reporta a Kenski (2001) quando descreve:

O professor [...] em um mundo que ‘pensa para frente’, sempre em busca do mais novo, o mais veloz, o mais avançado – funciona também como a pessoa que leva as novas gerações a recuperar o passado, a discutir suas origens, histórias, sua memória social, a identificar avanços e recuos nas ciências, nos saberes e no processo civilizatório, a aprender com o passado e a respeitá-lo como construção socialmente tão importante quanto o momento presente e as projeções de sentido das coisas consideradas pontualmente importantes no presente e suas variações em outras épocas, a estabelecer relações entre tudo o que veio antes e o que virá (em termos de construções científicas e sociais), a identificar processos e descobertas que colocam esses saberes e práticas em permanente discussão. (KENSKI, 2001, p. 99).

O discurso da professora D.E.N., mais conciliador, reflete uma consciência individual que vai se formando na convivência com os alunos e a partir das experiências de sua infância. O novo espaço dos brinquedos, agora virtualizados nas telas que servem de cenário para os jogos eletrônicos, já configura um elemento aceito em seu universo sócio, sem tantos “dramas internos”, D.E.N. se mostra menos resistente ao universo dos alunos.

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de ‘natural’ no sentido usual da palavra: não basta colocar

face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que estes dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se (BAKHTIN, 2004, p. 35, grifos do autor).

Assim, o discurso, da professora D.E.N. nos indica o que Bakhtin (2004) postula sobre um contexto, ainda que escolar, com sua influência sobre o pensamento, contemplando por meio da análise do discurso a possibilidade das relações entre professores e alunos ocorrer de forma dialógica, com momentos em que ora o professor ensina, ora aprende, num movimento contínuo em que ocorre uma troca de experiências por intermédio dos signos que, repletos de sentidos, aproximam os grupos, uma vez que, estão “socialmente organizados”.

Já, a professora da 3ª série D, A.C.R., de 38 anos, limita-se a destacar a preferência das crianças pelos jogos eletrônicos, em especial dos meninos, que ao final das aulas trocam CDs de “games” enquanto comentam suas façanhas.

Em um outro extremo, a professora de inglês das 3ª e 4ª séries, K.N., de 29 anos, menciona primeiro a visão pedagógica das brincadeiras que na sua percepção: “dentro das teorias mais tradicionais não tinham seu valor pedagógico reconhecido”.

Antes o lúdico não tinha significado dentro da Educação, hoje nós já aproveitamos essa parte lúdica para transmitir conhecimento, para trocar informações. Então você percebe mesmo a função do lúdico dentro da Educação. Eu não acho que antigamente tinha-se essa noção, principalmente com o método tradicional (K.N., 29 anos, professora de inglês das turmas de 3ª e 4ª séries).

Vemos que diferente das demais professoras K.N. não trouxe suas experiências com a ludicidade, antes optou por definir as transformações do brincar a partir de uma visão acadêmica das teorias que elegeu para tratar do “lúdico”. Dessa forma, quando retomamos a questão sobre as transformações que ocorreram no brincar, ela nos fala do interesse dos seus alunos pelos jogos eletrônicos, “muitas vezes na minha disciplina eles querem tirar dúvida de vocabulário do que eles estão vendo em casa nos jogos e que eles não conseguem ainda ter acesso porque estão defasados em alguma coisa de vocabulário” (K.N., 29 anos, professora de inglês das turmas de 3ª e 4ª séries).

Constatamos, assim, que essa professora revela uma atenção especial dos alunos para suas aulas no sentido de descobrir o significado dos termos mais comuns no universo dos “games”, cujo idioma predominante é o inglês. K.N. assinala que o interesse por jogos com temas mais voltados para a ação e violência é maior entre os meninos,

que trazem para o diálogo com a professora o relato de suas proezas no universo virtual.

Já a professora de educação física das 3ª e 4ª séries, M.A., de 39 anos, observa as mudanças que ocorreram no brincar pela forma com que seus filhos jogam, nos conta que nas suas aulas “não é muito comum surgir esse assunto”, mas relata que já teve que pedir a um menino que guardasse o “gameboy” para não atrapalhar a aula.

Assim como K.N., a professora de música das turmas de 3ª e 4ª séries, M.O. de 25 anos, vai destacar as mudanças no brincar pelo interesse que observa nas crianças, que acredita “estão mais voltados para os brinquedos eletrônicos”.

Hoje as crianças, na verdade, elas... (pausa) Eu vejo assim, elas têm os seus próprios brinquedos. Com a tecnologia que temos hoje, elas já não se interessam tanto pelas coisinhas simples como nós nos interessávamos antigamente, né? Tem criança que diante de um barquinho de papel vai se interessar, vai brincar com ele, mas tem criança que com certeza vai se interessar muito mais por um barquinho com controle remoto, vai colocar na água, vai brincar muito mais do que com aquele barquinho de papel que você vai colocar ali. Essa é a diferença que eu percebo hoje (M.O., 25 anos, professora de música das turmas de 3ª e 4ª séries).

Mais habituado ao universo dos jogos, o professor de xadrez da escola, J.O., de 39 anos, mencionou nem se recordar das brincadeiras que tinha na infância para falar das transformações do brincar, relatando que, na escola onde estudou, não tinha aulas de xadrez. Contudo, J.O. mostrou estar atento às possibilidades que os “games” oferecem às crianças: “essa criançada de hoje joga muito videogame. Antigamente quando você queria brincar com seus irmãos e com seus pais, ninguém tinha paciência. Hoje as crianças não dependem de ninguém. Elas vão lá e jogam” (J.O., de 39 anos, professor de xadrez das turmas de 3ª e 4ª séries). Com as transformações do brincar, fica claro que o jogo antes exercitado entre amigos, nas ruas e quintais, está se deslocando para o campo do virtual, espaço marcado pelos avanços tecnológicos, que testemunhamos na contemporaneidade.

Observamos, assim, que os professores entrevistados estão atentos às mudanças que se processaram ao longo do tempo no brincar e se mostram preocupados com o envolvimento de seus alunos com os jogos eletrônicos. A virtualidade dessa brincadeira é vista com uma certa desconfiança e até preconceito por alguns professores que ainda não se renderam à sedução da máquina e cultivam um certo saudosismo pelas brincadeiras que conheceram na infância. Por isso, desenvolvem atividades com o interesse de resgatar algumas brincadeiras, há tanto deixadas de lado, em nome da “segurança” e do “conforto” que a tecnologia dos jogos eletrônicos oferece.

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS ELETRÔNICOS PELOS PROFESSORES

Existem tecnologias que favorecem mais diretamente a expansão das condições de elaboração do conhecimento. Estas se caracterizam pela melhoria das condições de aprendizagem e isto depende da maneira como ocorre a relação entre o usuário e as informações contidas no software utilizado. Tudo indica que quanto mais interativa for essa relação, maior será o significado do conhecimento para o sujeito. Essa é uma das razões pelas quais a interatividade é eleita por nós como um conceito de interesse pedagógico (PAIS, 2002, p. 16-17, grifos do autor).

A interatividade de que nos fala Pais (2002) representa um novo marco no trabalho do professor frente às novas tecnologias, pois este precisa conhecer, de forma mais intensa e profunda, os recursos e as possibilidades que estes meios, em constante inovação, trazem para complementar ou dinamizar suas aulas.

A professora das turmas das 4^a séries B e C, M.I., de 52 anos, descreve seu trabalho no laboratório de informática: “a gente vai ali para dar aula, tem aula que nós montamos e colocamos lá, utilizamos joguinhos, mas nunca assim, como único recurso, são um recurso a mais”. Essa fala nos remete a Carneiro (2002, p. 113), que destaca a necessidade do professor “perceber o laboratório de informática como uma sala de aula, que precisa de um professor que oriente e um contexto de aprendizagem para que seja significativa, [...] é um importante passo no processo de utilização da informática na educação”.

M.N., 32 anos, professora das 4^a séries A e D, também observa a empolgação de seus alunos diante das possibilidades que as aulas no laboratório de informática lhes reservam, especialmente no tocante aos jogos eletrônicos: “são muito interessantes porque os recursos que tem ali, por mais que você faça não vai superar! É um recurso que a gente procura utilizar com cuidado, sem ficar só nos joguinhos, porque senão eles ficam: “Não vai ter jogo? Nós não vamos jogar?” (M.N., de 32 anos, professora das 4^a séries A e D).

Nesse momento observamos, no discurso de M.N., uma preocupação comum na comunidade educacional, a utilização didático-pedagógica do jogo, para evitar que a escola, conhecida contestadora do excesso de horas que os alunos dedicam os jogos eletrônicos, esteja desempenhando o papel de promotora de um espaço que vê com certa reserva. Por isso, quando M.N. afirma “utilizar com cuidado” reproduz um discurso ideológico do meio educacional que, traduzido poderia significar: sem extrapolar, inserido num contexto de aula, com o objetivo de educar, como um recurso de aprendizagem - e não simplesmente para ocupar o tempo.

É importante assinalar que a fala de M.N. vai ao encontro do papel ideológico das instituições escolares junto à comunidade (BAKHTIN, 2004), uma vez que as escolas desempenham, em nossa sociedade, o papel de educadoras, transmissoras do conteúdo formal, estando voltadas para o ensino e não para a mera diversão, devendo, portanto, promover o desenvolvimento intelectual de seus alunos. O que nos leva a considerar que a forma de pensar de um indivíduo está diretamente relacionada ao produto das interações sociais que experienciou.

Sobre as estratégias de ensino que utiliza, D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C, destaca no seu trabalho “o que mais usamos aqui são as aulas do Proeducar e a maioria tem jogos eletrônicos, jogos de tabuada, de fração, de memória, e também as aulas do Positivo”, mencionando, ainda, com satisfação a reação dos alunos quando utilizam os jogos eletrônicos: “Eu percebo uma vontade maior de brincar, uma ansiedade muito grande de ver o próximo jogo, a próxima etapa que ele vai viver. Percebo também uma certa agitação em relação à competição, em saber se ele é melhor que o outro no computador (D.E.N., de 39 anos, professora da 3ª série). A forma com que os alunos da professora D.E.N. se expressam frente aos “games” no laboratório reproduz bem o comportamento que a nossa sociedade espera desses jovens, para que se tornem competitivos e se destaquem em suas carreiras profissionais.

Já M.I., em poucas palavras, apresenta o resultado que observa quando trabalha a ludicidade no ambiente eletrônico: “Tem jogos que dá para você adaptar de acordo com a matéria, outros, você chega a comprar, mas tem um objetivo. Existem também aulas que são só para lazer, com jogos maravilhosos que exploram alguma coisa do mundo da criança e eles adoram!” (M.I., 52 anos, professora das 4ª séries B e C).

D.E.N. também mostra desenvoltura ao lidar com jogos eletrônicos que não foram desenvolvidos com um sentido essencialmente pedagógico, ou seja, que não tiveram seu enredo elaborado com algum conteúdo escolar específico. Um exemplo disso é o uso que tem feito do jogo “Batalha Naval” que contribuiu para desenvolver noções de “pontos de referência, vista de frente, vista lateral e números decimais”. Sobre a aprendizagem que observa depois de trabalhar alguns conteúdos nas aulas desenvolvidas no laboratório de informática, D. E. N. esclarece:

Eles entenderam. Tem alguns conteúdos que a partir do momento que eu levo eles no laboratório de informática que eles até passam a compreender melhor, por exemplo, fração. São vários jogos de fração. São várias situações problemas que envolvem fração. Eles começaram a entender a soma, a subtração de fração, a divisão de fração, os números decimais através dos jogos. Ah, usei a “Batalha Naval” também para os números decimais (D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C).

D.E.N. ainda nos falou de seu empenho em conhecer bem os jogos eletrônicos que vai utilizar com os alunos. A esse respeito citou um jogo de tabuada “eu procurei saber com detalhes, mas em relação às aulas no laboratório de informática o que mais me interessou foi a questão da produção de textos, até minha monografia foi sobre esse assunto” (D.E.N., 39 anos, professora da 3ª série C).

A professora K.N., assim como D.E.N., toma o cuidado de estudar com antecedência os jogos que vai utilizar para conhecer as diferentes fases e verificar a pertinência de seus enredos para o conteúdo que está desenvolvendo com seus alunos, “faço um trabalho prévio com eles antes de levá-los (ao laboratório), então chegando lá eles já têm uma certa autonomia para desenvolver a atividade enquanto circulo pela sala”.

Eu tenho usado alguns jogos pedagógicos na parte dos números, das cores que envolvem às vezes conhecimentos de vocabulário, outros até com conteúdos gramaticais. [...] Então você tem assim vários (pausa) que envolvem até a construção de frases, com a necessidade da colocação correta dos verbos. Os jogos eletrônicos são fantásticos porque muitas vezes em sala de aula o aluno não teve aquela compreensão da nova estrutura da língua, né? (K.N., 29 anos, professora de inglês das turmas de 3ª e 4ª séries).

A expressão “né” no contexto do discurso desta professora e dos demais entrevistados reflete o que Bakhtin (2004) afirma ser a necessidade do outro para o estabelecimento e manutenção do enunciado.

Sobre o uso dos jogos eletrônicos aliados ao conteúdo do programa, M.N., professora das 4ª séries A e D, comenta:

Tem muitos joguinhos que a gente usa mais para ditados, a gente nunca usa simplesmente por lazer. Sempre está ligado a alguma coisa, a algum conteúdo que a gente está vendo. Por exemplo, a gente trabalhou bastante a campanha da fraternidade e depois a gente entrou no site, no planetário, eu acho. E tinha joguinhos de um super herói que estava ali justamente para orientar o consumo e a criança ia marcando pontos, assinalando onde tinha que desligar a torneira, onde poderia utilizar de outra forma a água, para não desperdiçar e com isso ia conseguido pontos. Então tinha um super herói ali que ele tinha que ajudar a evitar justamente o consumo errado! Então eles foram jogando com muito interesse porque tinham visto não só nas salas de ensino religioso, mas também na parte de consumo responsável. De se estar valorizando a água, um recurso natural que a gente sabe que vai se tornar precioso (M.N., 32 anos, professora das 4ª séries A e D).

M.N. também reconhece a predileção de seus alunos pelas aulas no laboratório de informática e, em especial, pelos jogos eletrônicos que utiliza “sempre com a intenção de trabalhar algum conteúdo que na sala

fica mais ‘maçante’”. No entanto, Martin-Barbero e Rey contestam o uso da máquina apenas como recurso contra o tédio nas salas de aula:

Não é estranho, portanto, que nossas escolas continuem vendo nas mídias unicamente uma possibilidade de eliminar o tédio do ensinamento, de amenizar jornadas presas de inércia insuportável. No entanto, a atitude eminentemente defensiva da escola e do sistema educativo os está levando a desconhecer ou disfarçar que o problema de fundo está no desafio proposto por um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de aprender e conhecer. (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p. 60).

Esses autores vêem a necessidade de se reconsiderar a utilização da tecnologia nas aulas no laboratório de informática que representam para eles a emergência de uma “outra cultura” que precisa ser melhor compreendida também pelo educadores que se encarregam de fazer a mediação dos alunos com essas inovações.

M.N. ainda se mostra surpresa com as proezas que seus alunos executam no laboratório de informática: “Não sei como meus alunos conseguem fazer atividades tão complexas no laboratório com os joguinhos e chegar aqui (sala de aula) ainda com tanta dificuldade” (M.N., 32 anos, professora das 4^a séries A e D).

A esse respeito, Greenfield (1988, p. 98) destaca que a transferência de conhecimento de um meio visual (tela do computador) para outro (sala de aula) não acontece espontaneamente, antes é preciso haver a mediação necessária para que o saber exercitado nos teclados seja aproveitado em outras instâncias da vida do estudante:

Tal transferência dos jogos para outros domínios não pode ser tomada como certa; está longe de ser automática. [...] a transferência de um meio de comunicação para uma habilidade não é apenas uma questão de conhecimento básico deste meio, mas depende de como ele é usado. As transferências de conceitos para um novo domínio geralmente parecem exigir sua formulação verbal: todavia, o conhecimento adquirido pelos jogos de vídeo é mais do que provavelmente não-verbal. Vimos anteriormente que a explanação verbal é produzida pelo diálogo entre professor e aluno que, normalmente ocorre na escola. (GREENFIELD, 1988, p. 98).

Como vemos, o papel do professor como mediador de novas tecnologias envolve o diálogo com o aluno, até mesmo para que os conceitos científicos sejam apreendidos pelos estudantes.

O destaque de Greenfield (1988) à necessidade da mediação do professor e do estudo dos “games” com seus alunos precisa ser

considerada para que a escola não se torne uma mera reprodutora do fascínio que estes jogos virtualizados despertam na população estimulando, dessa forma, o seu consumo, uma vez que a escola e os professores têm o poder de valorar os recursos que utilizam no ensino, atuando como modelos para os estudantes que desejam apreender sempre mais desse universo tecnológico.

Nesse contexto, destacamos a experiência do professor de xadrez, J.O. que assinala em sua entrevista uma preocupação com a satisfação dos alunos em jogar, com isso assume uma postura muito próxima de suas turmas e desenvolve brincadeiras afetuosas com os alunos, que diante de tanta intimidade, costumam puxá-lo para perto do micro em que estão jogando, para celebrarem juntos as chamadas “boas jogadas”: “quando eu levo a turma para o laboratório de informática eles falam dos joguinhos que as professoras levam para eles, então eles vão direto para os jogos e eu tenho que dizer “xadrez” e então eles vão para o xadrez (J.O., 39 anos, professor de xadrez das turmas de 3ª e 4ª séries).

J.O. discute a virtualidade do jogo de xadrez na tela do computador, chamando nossa atenção para a forma com que as crianças manipulam as peças nesse universo virtual: “Veja bem, é um mundo irreal para eles, né? Eles têm uma tela na frente deles e têm que pegar a peça com a mãozinha virtual, mas eles não sentem a peça, não sentem nada. É o mundo da imaginação. É uma realidade virtual (risos) (J.O., 39 anos, professor de xadrez das turmas de 3ª e 4ª séries).

O laboratório de informática, de acordo com a fala destes professores, tem servido para ensinar e fixar conteúdos, “eles aprendem brincando, se torna mais interessante para a criança a ação de estar jogando, brincando e aprendendo ao mesmo tempo” (M.N., 32 anos, professora das 4ª séries A e D).

O encontro de diversas vozes num único espaço de emissão constitui para Bakhtin (2004) o discurso polifônico. Nessa direção, consideramos a escola como um espaço de “manifestação multivoca” onde reunimos as vozes de personagens de um cenário educacional - os professores que acolheram as questões pertinentes ao jogo eletrônico - e que, portanto, constituem os personagens de um “romance” real onde o enredo versa sobre o ensino. Esse processo, denominado “descentralização da linguagem/polifonia” (BAKHTIN, 2004) nos permite observar nestas diferentes vozes o que revelam deste universo sócio educacional.

Constatamos que os olhares desses professores, embora impregnados dos seus brinquedos de infância, concebem o novo, ou seja, os jogos eletrônicos como o “espaço moderno” do brincar, que evolui tal como as relações sociais, para em suas mãos se tornarem coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS JOGOS ELETRÔNICOS

Cada professor entrevistado mostrou uma forma diferente de se relacionar com as transformações do brincar que culminaram com a emergência dos jogos eletrônicos, alguns se mostrando mais ressentidos, enquanto outros apresentavam uma integração maior com essa tecnologia, por se permitirem experimentar alguns “games”, até mesmo com o interesse de utilizá-los posteriormente com seus alunos.

Observamos que esses professores demonstram ter um compromisso sério com a educação, mesmo em se tratando da ludicidade na tela do computador, uma vez que relataram conhecer bem os jogos pedagógicos empregados nas suas disciplinas, fazendo um estudo cuidadoso das possibilidades que cada título reserva. Assim, estão sempre associando os jogos eletrônicos, no laboratório de informática, a algum conteúdo que planejam trabalhar por meio desse brincar virtualizado. Dessa forma, mostram desenvoltura para lidar com os títulos comerciais e pedagógicos, sempre adaptados ao conteúdo curricular. Suas mediações frente aos jogos eletrônicos no laboratório de informática e nas salas de aula indicaram favorecer o aprendizado, às vezes de forma mais organizada, às vezes de forma mais livre e lúdica.

Por meio do discurso dos educadores de 3ª e 4ª séries e observação de suas aulas no laboratório de informática constatamos que, com a mediação que exercem frente o brincar virtualizado, conseguem aproveitar os recursos dos jogos eletrônicos para aprofundar a compreensão e a fixação dos conteúdos que costumam abordar em sala de aula previamente. Assim, a função do laboratório de informática foi se desenhando no cenário dessa escola, que o mantém com o objetivo de apoiar as atividades desenvolvidas pelo professor diante do quadro negro.

Como vemos, o jogo eletrônico, pedagógico ou não, produto da indústria cultural e ícone de uma sociedade tecnológica, está presente no cotidiano das crianças mais do que conseguimos precisar em nosso estudo, que esteve voltado para o olhar dos professores que convivem de perto com essa nova forma de brincar. Desses olhares tivemos o privilégio de captar um discurso impregnado de sentidos e experiências que Bakhtin (2004) nos ajudou a entender e desvendar.

CABREIRA, L. G.; AQUINO, O. R. Electronic Games: the play virtualization in the perspective of 3rd and 4th primary school years teachers in a private school in Maringá/ Paraná. *Educação em Revista*, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 85-102, 2006.

ABSTRACT: some time ago, the games used to flag the whole body. Games such as “to play soldiers”, “hide-and-peek”, “hide-and-run” and “to play ball” were supposed to finish at dusk because it was the moment to go back home. With electronic games the situation is quite different. The electronic games are able to enclose and reflect the majority of current technological improvements. The possibilities are numberless and can have several subjects, which once designated by the teacher on the book can reach the computer screen with pedagogical title. This way, the comprehension of teacher’s role as mediator of this new technologies is imprescriptible to make this “electronic playground” a coadjuvant in education. In order to guide the study we picked out the presupposed theories of qualitative approach, using data gathering, semi-structured interviews and photographic records as tools. During the research we interviewed the teachers of 3rd and 4th primary school years in a Private School in Maringá, stressing their work in the computing laboratory with the aim to understand how the electronic games have been used in the school context. The data analyses has shown the way in which this teachers act in the electronic games mediation process in the computing laboratory, with the pedagogical books, as well as in the classroom, because they have to deal with games effects on their students. The teacher, when find the technological revolutions taking place today, tend to reflect about the role he plays with his students so that he can translate this improvements making them suitable to learning.

KEYWORDS: electronic games and education; electronic games and pedagogical mediation; teaching and electronic games.

REFERÊNCIAS

- ARBEX, José; TOGNOLI, Cláudio Júlio. Mundo pós-moderno. São Paulo: Scipione, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail.. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CARNEIRO, Raque. Informática na educação: representações sociais do cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.
- DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
- FRIEDMANN, Adriana et al. O direito de brincar. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.
- FURLAN, Marta Regina. A construção do “ser” criança na sociedade capitalista. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2003.
- GOMEZ, Guillermo Orozco. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, n. 10, set./dez., 1997.
- GREENFIELD, Patrícia Marks. O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica: os efeitos da tv, computadores e videogames. Tradução de Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988.
- KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). Ensinar a ensinar. São Paulo: Thomson, 2001. p. 95-106.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o “Jogo do Saber”. In: MORAIS, Régis (Org.). Sala de aula: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1986.

MARTIN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. Disseminação do saber e novos modos de ver/ler. In: _____. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2001.

PAIS, Luiz Carlos. Educação escolar e as tecnologias da informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHAUN, Ângela. Educomunicação: reflexões e princípios. São Paulo: FAPESP, 2002.

SIMONS, Lewis M.. Tíbetanos: avanço e resistência. Revista National Geographic Brasil, São Paulo, p. 28 – 63, abr.,2002.

TOQUINHO. Mundo da criança. In: Toquinho no mundo da criança. São Paulo: Universal, 2004. DVD (1h15 min.), color e CD-ROM (60 min.), color.

CABREIRA, L.G.; AQUINO, O.R.