
Cultura de simulação, videojogos e educação: uma (nova) caixa de ferramentas para a aprendizagem

Luís Filipe B. Teixeira¹

Resumo: Com este ensaio pretende-se, em linhas gerais, reflectir sobre as potenciais capacidades (aditivas) dos videojogos. Com efeito, mesmo alguns dos auto-rotulados ‘videojogos violentos’ cumprem (ou podem cumprir) o seu papel cognitivo, social, nomeadamente, ao ajudarem a resolver problemas e ao simularem contextos históricos antigos (exemplo dos jogos de estratégia tipo Sid Meier’s Civilization (Microprose, 1991), Rome Total War (Creative Assembly, 2004) ou Portugal 1111 (Ciberbit, 2004)) ou ainda, ao possibilitarem ao jogador movimentar-se num espaço de simulação (quer de fantasia quer de ‘replicação’ do real), fazendo-o aceder a contextos educacionais novos ou melhorados, ou, mesmo, permitindo formas de catarse e/ou de terapias (será o caso, por exemplo, dos jogos utilizados para o tratamento pós-traumático dos ex-combatentes de guerra). Assim sendo, a “experiência ergódica de jogabilidade” e de “mediação”, para além dessa dimensão (aditiva) de violência, em muitos casos, também presente noutros contextos de (outros) médias, também possui essa capacidade geradora (e mesmo motivadora) de (novos e essenciais) conhecimentos/competências em novos contextos de acção.

Palavras-chave: Ludologia; Novos Médias; Jogabilidade

Abstract: This paper discusses the potential (addictive) qualities of digital games, particularly in their positive aspects. The fact is that even some of the self-proclaimed ‘violent videogames’ fulfil (or may fulfil) their role as fundamental educational tools, namely by helping to solve problems and by simulating ancient historic contexts (as such strategy games as Sid Meier’s Civilization (Microprose, 1991), Rome Total War (Creative Assembly, 2004) or Portugal 1111 (Ciberbit, 2004)). Alternatively, this can also be achieved by allowing gamers to move about within a simulated space (in fantasy terms or by ‘replicating’ reality), thus enabling them to access new or improved educational contexts, or even by making possible certain forms of catharsis and/or therapies (this can be the case, for instance, of the games used for post-traumatic treatment of former war soldiers). The

¹ Investigador Associado no CIES (Instituto Universitário de Lisboa) e Pesquisador no NELI-Núcleo de Estudos em Literatura e Intersemiose (Univ. Federal de Pernambuco).
Email: www.luisfilipeiteixeira.com.

“ergodic experience of gameplay”, besides an (addictive) dimension of violence, in many cases also present in other medium, also holds a generating (and even motivating) ability regarding (new and crucial) knowledge/skills in new (educational) contexts of action.

Keywords: ludology/game Studies; new media; Gameplay

Introdução

Anyone who makes a distinction between games and education clearly does not know the first thing about either one

M. McLuhan (1968: 149)

The issue of violence and video games is widely overblown (especially in a world where real people are regularly really killing real people in wars across the world that we watch on television).

(...) In any case, shooting is an easy form of social interaction (!) program.

(...) It's pretty clear that a simulation game (like SimCity) involves important learning principles, if only because many scientists themselves use such simulation techniques. However, it is easier to miss and dismiss the learning principles in other sorts of games. But they are very much there, nonetheless.

James Paul Gee (2003: 10-11)

Discussions of violent games are clouded by ambiguous definitions, poorly designed research, and the continued confusion of correlation with causality. What is a violent video game, and how does its violence differ from violence in other media, and from violence as we know it in reality? How do the consumers of violent video games perceive the violence before them?

Jeffrey Goldstein (2005: 342)

1. A emergência e consequente popularidade e massificação acelerada da indústria dos videogames, assim como o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, resultaram na generalização da consciência das potencialidades, a vários níveis, da cultura de simulação presente nos videogames e jogos de computador, bem para além do mero entretenimento. Em termos históricos, poderíamos dizer que tal se verificou, sobretudo, a partir de 1985, ano em que foi lançada a *Nintendo Entertainment System*, usualmente conhecida por *NES*. Contudo, já antes, nos finais dos anos

70 e princípios de 80, Clive Sinclair tinha criado o *ZX Spectrum*² (o ZX80 em 1979 e o ZX81 em 1981, que custava, na altura, mais de 62 euros, sendo que uma versão em *kit* era vendida por 45 euros, como é lembrado no Museu virtual de Informática³), conhecido no Reino Unido por *Speccy*. Este não foi o primeiro computador a sair das suas mãos, pois já antes, em 1977, tinha criado o *Microcomputer Kit 14*, que chegou a vender mais de 50 mil exemplares. O *Spectrum* foi licenciado para os EUA pela Timex e, só para se ter uma breve ideia do sucesso, em 1982, a empresa filial em Portugal, produzia milhares de *Spectrum* diariamente, chegando (a partir de 1984) a comercializar um *clone* sob a marca *Timex Computer 2048*, que chegou mesmo a ser exportado para a Polónia! Foi a época do grande interesse pela computação pessoal e, curiosamente, refira-se que a concorrência a este *Spectrum* podia mesmo ter nascido a partir de um protótipo criado e terminado em 1981 (ano em que a IBM lançou o seu PC) na Universidade de Coimbra pela equipa de Dias Figueiredo. Este protótipo foi apresentado e comercializado no ano seguinte, em 1982, pela Enertrónica, sob o nome de *Ener 1000*, funcionando com cartões e podendo ser configurado para sete terminais. O seu teclado já incluía caracteres portugueses, tendo este projecto, apoiado pelo governo da altura, sido considerado como uma “oportunidade de Portugal entrar no mercado dos microcomputadores” (como se escreve no catálogo da exposição “Memórias dos Sistemas e Tecnologias da Informação” (Braga, 2005)). Não deixa ser muito curioso, e de uma extrema actualidade, lembrarmos hoje estes factos. Agora que já se perfizeram 25 anos desde a sua criação, não será por demais lembrá-lo aqui, até por ter sido devido a ele (às suas teclas de borracha, ao seu registo de dados a partir de um gravador/cassetes áudio que, nem sempre, funcionava como pretendido, bem como à sua biblioteca de mais de 14 mil títulos...) que toda uma geração, bem para além dos fins lúdicos do *ZX*, se iniciou no mundo da informática e do “dar ordens” a uma máquina a partir da sua linguagem

² Com o nome original ZX82, lançado inicialmente no Reino Unido pela Sinclair Research, devendo o seu nome ao facto das suas imagens serem a cores, esta máquina chegou a ter, no Reino Unido, em 1983, vendas semanais superiores a 12 mil unidades, acompanhando o sucesso do mais potente *Commodore 64* nos EUA!

³ <http://piano.dsi.uminho.pt/museuv/historias.html> (consultado em 5/01/2008).

Basic. Este *Spectrum* original deixou de se produzir no início da década de 90, precisamente, com o desenvolvimento da indústria das consolas de videojogos, apesar de ainda ter sido copiado na ex-URSS com o nome de *Dubna 48K*, lançado em 1991 acompanhado de um manual de *Basic*.

Se dizemos e relembramos tudo isto é, para além do mais, pelo facto do *Spectrum* ter sido dos computadores que mais fez pela informática pessoal e, sobretudo, neste nosso caso, por se dever a ele o iniciar de muitos jovens no mundo dos videojogos, isto na época em que muitos desejavam apenas ter moedas e idade para entrar nos então designados “salões de jogos” para se jogarem *flippers* e jogos de arcada, para além, evidentemente, dos “velhinhos” matraquilhos e bilhares. A alternativa acabou mesmo por ser os encontros lúdicos em casa de quem tivesse um *Spectrum* ligado a uma TV onde se pudessem “correr” os tais primeiros jogos. De todos estes, quem não se lembra, apenas por exemplo, de *Highway* (Vortex, 1985) – em que seres alienígenas invadiam a Terra e ocupavam uma auto-estrada, tendo nós de dirigir uns robôs para que destruíssem um centro de comando? Ou de *Saboteur 1* (escrito por Clive Townsend, 1986), em que temos de penetrar numa nave inimiga, recuperar um disco e fazer com que a base seja destruída? Ou de um *Pinball*, editado em 1984 pela Sagitarian Software? Ou, ainda, de um *Pool*, jogo de bilhar da autoria de Mike Lamb, escrito em 1983? E tudo isto numa máquina com tão pouca capacidade de memória, que não deixa de ser risível em face das suas contemporâneas.

2. Ora, com o desenvolvimento exponencial da cultura digital, e do incremento da Internet, existente hoje em muitos dos nossos lares, escolas, Universidades e, mesmo, já, nos telemóveis, a realidade alterou-se por completo e a variadíssimos níveis, passando por alterações fundamentais, quer a nível cultural e social (serão disso exemplos os videojogos tipo *MMO* – *Massive Multiplayer Online*), quer em termos cognitivos, ontológicos, estéticos e fenomenológicos, obrigando a uma reflexão atenta desta cultura de simulação, nas suas múltiplas e interdisciplinares intersecções.

Com efeito, se é certo que, como escrevemos anteriormente,

a categoria do jogo é constitutiva da pura realização da Vida e da Cultura, [sendo], como no título da obra de Eugen Fink, símbolo do Mundo. A sua pátria abrange, quer a finitude humana quer a totalidade do mundo (Teixeira, 2004: 157),

também não deixa de ser menos verdade que é, sobretudo, na cultura contemporânea que a categoria lúdica acaba por assumir contornos essenciais, colocando-se no centro das múltiplas dimensões da nossa contemporaneidade tornando-se, por exemplo, num dos campos fundamentais em que se «joga» o problema da(s) relação(ões) (e da experiência da mediação) entre o Homem e a(s) técnica(s) e da(s) subjectividade(s) mediada entre o Homem e os outros homens, com base na técnica, designadamente, nos mundos simulados nos vários MUD's e jogos *online*⁴. Para além da afirmação prévia de que, ontológica e fenomenologicamente falando, os jogos são mais que «meros jogos» e de que a dimensão lúdica é (em termos antropológicos, sociológicos e culturais) mais antiga que o próprio homem, este posicionamento da problemática ludológica no centro da nossa cultura contemporânea e a constatação de que, hoje, o lúdico nos acompanha para todo o lado (incluindo, nos nossos bolsos⁵), cruzada com a questão técnica, tornou urgente que a Academia olhasse para este objecto de estudo e este campo do humano como área científica fundamental. É nele que, apesar de ainda de contornos a necessitar de delimitações e de explicitação conceptual, reside, porventura, se não **o**, pelo menos **um**, dos cernes da nossa actual «cultura da simulação», transversal às várias dimensões do Ser-do-Homem (ontológica, fenomenológica, gnoseológica, antropológica, sociológica, estética, económica, política, ideológica, etc.). Ao constituir-se como elemento fundamental da lógica de discurso contemporâneo, tomando o «lúdico», não apenas como «entretenimento» e «passatempo», mas como exercício bem para além da mera «finalidade recreativa» (por exemplo, com usos militares, empresariais, educacionais, médicos, etc.), o ludológico obriga a que olhemos para ele de um modo diferente à constatação, por exemplo, de se tratar de

⁴ Sobre este tema, ver Taylor (2006: sobretudo, 1-65).

⁵ Para já não referir que, hoje, qualquer máquina, desde os telemóveis passando pelos PC, já vem «carregada» com alguns pequenos jogos.

“tempo desperdiçado” à frente de uma TV ou de um ecrã de computador (aliás, muitas vezes, bem menos do que fazendo *zapping* televisivo, mas enfim...), merecendo estudar este fenómeno nos fundamentos da sua complexidade, isto é, diferente de uma lógica analítica, de progresso e de perfectibilidade herdadas do positivismo, procurando as fronteiras quer de léxico, quer de objecto/processos, quer de metodologias, quer, em suma, de programa de investigação (a tal «agenda» de que alguns falam), mas sempre segundo uma postura crítica e de interrogação (e, sobretudo, de *open mind*). Mas há outras razões essenciais para esta necessidade.

Com efeito, desde a década de 80, os videojogos foram-se transformando num fenómeno de cultura de massas, a par com a massificação da utilização do computador pessoal e das primeiras consolas caseiras. Por outro lado, em termos económicos, a sua indústria move, actualmente, mais dinheiro que a de Hollywood⁶, rivalizando com ela⁷, sendo poucos os jovens que desconhecem nomes como os de Lara Croft, Snake, Mário, Jack & Dexter, Ratcher, ou Sonic, mas também os de Atari, Nintendo ou Sega. Associada a esta massificação, muitos pais preocupados com a educação dos seus filhos, ao verem o fascínio que esses objectos lúdicos, qual flautista das fábulas, provocam neles, acabam por começar a atribuir-lhes o “mérito” de sedução e de os levar para o abismo da loucura, depressão, volência e solidão (até por, na maioria dos casos, esses jogos serem jogados na clausura dos próprios quartos das crianças e adolescentes, isolados do resto da família). O panorama desta diabolização ainda hoje permanece, tendo mesmo, nalguns contextos, vindo a agravar-se, quer por amplificação mediática de certos acontecimentos (desde logo associados ao “caso Columbine”, mesmo esse, mal explicado e contextualizado...) quer,

⁶ Segundo um dos números do *The New York Times*, em 2003, ou seja, há já dez anos, pela primeira vez, as receitas de vendas de jogos electrónicos (de computador e de consolas) foram superiores, nos Estados Unidos, às das bilheteiras: 10 mil milhões de dólares contra os 9,5 mil milhões, explicando-se, ultimamente, os desejos, por parte de realizadores e produtoras de cinema em entrarem nesta indústria.

⁷ Este facto explica que um dos *Cahiers du Cinéma*, de Setembro de 2002, seja um «Special Jeux Vidéo». Por contraponto, em Itália, Matteo Bittanti criou a *Ludologica. Videogames d'Autore* (www.ludologica.com), colecção que se anuncia como pretendendo ser os *Cahiers du Cinéma* dos videojogos.

quantas vezes mesmo, apoiado por (supostas) teorias e “*case studies* científicos” que as “sustentam” (a maioria deles, nada mais que meras e apressadas generalizações), vindo a ganhar adeptos, sobretudo, como seria de esperar, entre as camadas menos esclarecidas, de literacia (digital ou não-digital) mais baixa e mais idosas da população e, em geral, por muitos daqueles que nunca pegaram num *gamepad* nem jogaram (por dentro) um qualquer jogo (qualquer que seja a consola em que se pense ou, evidentemente, o próprio computador).

Ora, que motivos haverá então para tamanha preocupação? E será toda esta preocupação justificável? Evidentemente, a nossa resposta clara será: não. E porquê? Em primeiro lugar, será humanamente natural que as pessoas fiquem preocupadas e desconfiadas perante algo que não conhecem e, mesmo, que não dominam. No entanto, daí até à quase histeria colectiva a que hoje se assiste nalguns meandros acerca dos malefícios deste novo média, quase sempre só acentuando a dimensão de violência (esquecendo-se quer dos muitos e variados jogos que já existem, incluindo para as diversas consolas e computador, quer do facto que, na maioria dos casos, esses jogos que são referidos o são devido, quantas vezes, inclusive, a estratégias mediáticas e de marketing das próprias empresas que os produzem ou de outras, por razões de concorrência...), vai um passo de gigante que a crítica deste produto da indústria cultural, ainda bastante nova, terá ainda de percorrer. A acrescentar a isto, evidentemente, está o próprio problema dos pressupostos críticos e de quem os produz. É que, na maioria dos casos, quem tece todas estas críticas, e supostas análises, como se disse acima, por estranho que pareça, nunca pegou num *gamepad* nem sequer sabe, concretamente, do que está a falar, não que por incompetência, mas por não se encontrarem familiarizados com o *objecto* que estão a criticar nem com a abertura de espírito para tecerem sobre ele um qualquer juízo crítico. Na maioria dos casos, tratam-se de meros espectadores de um fenómeno cujas regras lhes escapa por completo e, por isso, assumem a atitude de diabolizar esse “desconhecido”, tentando aniquilá-lo, rotulando-o, mesmo, nalguns casos, de “alienante”, isto apesar de desconhecerem o “sobre que” falam. Aliás, muitos deles chegam mesmo a assumir frontalmente não serem jogadores, nem perceberem o porquê de tanta paixão videolúdica, o que, em termos de crítica e

de análise, não deixa de ser estranho! De salientar, em breve parêntesis, que um dos problemas que se coloca a quem analisa os videogames é que, comparativamente ao que se passa com um livro ou um filme, um videogame exige, na maioria dos casos e, sobretudo, nos melhores deles (!), a “perda” de muito mais tempo. Há videogames para os quais precisamos de dispendir mais de quarenta horas de jogo para os resolvermos⁸. Mas se a isto se acrescentar que, nalguns deles (uma vez mais, na maioria dos melhores), cada “termo” depende das várias opções que fomos tomando ao longo dele (colocando-nos cada nova resolução em face de novos desafios e, por isso mesmo, de conclusões variadas); então, facilmente se perceberá o que está em causa⁹. Evidentemente, não é preciso um psicólogo ser depressivo para ser capaz de compreender um doente com depressão (embora possa haver gente que ache que isso possa ajudar!). No entanto, isso é certo e, diríamos, verdade apodítica, para se ser um hermenêuta dos videogames tem de se compreender “por que” se joga, e por se tratar de algo *performativo*, só se compreende esta realidade e este *objecto* se o jogarmos, isto é, se o *experienciarmos por dentro*, aplicando/exercitando uma hermenêutica igualmente performativa (Teixeira: 2004, 2008a, 2008b e 2013), pois só assim compreendemos a contextualização da acção, violenta ou não (por vezes mesmo, teremos de jogar um “mesmo” jogo em consolas diferentes para se perceber algumas das eventuais questões que esse determinado jogo coloca¹⁰). Como costumamos lembrar, muitos de nós fomos criados a ouvir (e ainda bem!) contar as chamadas “histórias para crianças” e, por exemplo, entre elas, uma certa história em que o *Lobo Mau* come a *Avozinha* que, depois, sai de dentro dele inteirinha! Ora, haverá algo mais “violento” (sobretudo, para uma

⁸ Refira-se, por exemplo, os longos meses que teremos de estar ocupados a jogar os cinco jogos ‘clássicos’ e de referência na história dos jogos digitais da excelente caixa *Orange Box* (Valve, 2007), que inclui a saga *Half-Life*, assim como outros dois, respectivamente, os extraordinários *Portal* e o *Team Fortress 2*, no sentido de se conseguir tecer uma análise crítica suficientemente objectiva...

⁹ Há vários jogos «dentro» dum videogame, *origamis ‘dentro’ de origamis*, como, por exemplo, *Fahrenheit* (Atari, 2005) ou *Heavy Rain* (SCE/Quantic Dream, 2010).

¹⁰ Por exemplo, um qualquer *Call of Duty 4: Modern Warfare* (Activision, 2007), por exemplo, é totalmente diferente, em termos de jogabilidade, e não só, se jogado numa consola de última geração ou na Nintendo DS, quer em termos de resolução gráfica e de ‘máquina’, quer, por isso mesmo, relativamente ao produto perceptivo e experiência de mediação em que é jogado! E muitos outros exemplos se poderiam acrescentar.

criança que ouve essa história!) que comer avozinhas inteiras?! Claro que, descontextualizada e fora do registo de representação ficcional, a história assume aspectos bem violentos (como outros casos). Ora, o mesmo também se passa com um espectador que olha “de fora” para algum dos videojogos. Para ele, por certo, muitas das cenas de um qualquer GTA (começando, desde logo, pelo *St Andreas* (Rockstar Games, 1997)), ou de um *God of War* (Sony Computer Entertainment, 2005), ou ainda, de um *American Mc’Gee’s Alice* (Rogue Entertainment, EA, 2000) o qual, apesar de ser baseado na interpretação original do livro de Lewis Carroll, *Alice in Wonderland*, está longe de ser um produto aconselhável a crianças, ou mesmo a adolescentes (!), por se basear na experiência real das alucinações e dos pesadelos, para só citar estes casos, são também, todos eles, de uma extrema violência. Ou seja, que fique bem claro, não estamos a negar a violência dos e nos videojogos, pois, nalguns casos precisos, até poderemos aceder que alguns deles podem ter, numa ou noutra situação, violência mais ou menos gratuita ou desnecessária para os objectivos pretendidos¹¹. Apenas estamos a dizer que, tal como nas histórias (em livros ou filmes), todas estas acções (como no caso da avozinha) terão de ser enquadradas no contexto da acção que a gera.

3. Mas, para além disto, ainda haverá outro argumento de peso a considerar. É que, ao contrário do que por vezes parece à primeira vista, existe legislação que permite avaliar e classificar os videojogos, a qual, infelizmente,

¹¹ Nesta linha de ideias, e também registando um exemplo relativamente recente já experienciado por nós (tudo se desactualiza rapidamente, mas em muitos destes casos, independentemente do objecto em análise, *mutatis mutandis*, as questões permanecem, mesmo com um ou outro ajuste argumentativo), não deixa de ser decepcionante que um videojogo da nova geração para o qual as expectativas eram bastante elevadas (a produtora passou dois anos a falar dele), como foi o caso de *Assassin’s Creed* (Ubisoft, 2007), contudo, para além dos cenários extraordinários e da excelência de uma ou outra solução de jogabilidade, não deixe de ser incompreensível alguma da violência que o integra, precisamente por, no contexto de jogo, ser inexplicável por que é que, por exemplo, um simples empurrão em alguém é motivo bastante para se ter de iniciar uma luta fratricida até à morte?; ou por que é que somos constantemente atacados quando estamos, simplesmente, a andar a cavalo? Ou nos enchem de setas quando, também simplesmente, subimos a um terraço? Para além de algum carácter simplista nos assassinatos.

quase nunca é aplicada e levada em consideração. Se, por um lado, graças ao *Pan European Game Information (PEGI)*¹², nascido em 2002 (mas que só se começou a aplicar em Janeiro de 2003), precisamente, como forma de resolver a falta de e/ou desconexa classificação dos videojogos no território europeu, é possível a qualquer Pai saber a que idade é que determinado jogo se destina; por outro, a legislação não é aplicada, nomeadamente, proibindo a venda a menores de jogos que não sejam para as suas idades (à semelhança do que se passa, por exemplo, com o cinema ao proibir a entrada a menores nas salas em que esses filmes estão em exibição), respeitando as classificações fornecidas. Então, mesmo que possamos ser críticos relativamente a algumas das classificações desse sistema, no entanto, o ponto central da questão estará na responsabilização, quer de quem joga quer, sobretudo de quem compra os videojogos e permite que crianças ou adolescentes com idades inferiores usufruam deles. É que, na larga maioria dos casos, os videojogos estão longe de ser brinquedos próprios para crianças e até, alguns deles, para adolescentes! Passam-se com eles o mesmo que com a enorme cultura de animação japonesa (usualmente designada de *mangas* ou *comics japoneses*)¹³, a qual, sendo um instrumento de lazer de grande parte da população, quando são comercializadas noutros países, estas animações são rotuladas como sendo livros e séries infantis, algo de profundamente errado e, mesmo, proibido no país de origem. Todos estaremos lembrados da grande polémica que se gerou há uns anos em torno, precisamente, da série *Dragon Ball*¹⁴, que passava em Portugal (e ainda, por vezes, passa), em determinados canais televisivos, a horas de espaço infantil, normalmente de manhã, quando, no país de origem, precisamente devido à existência de alguns conteúdos violentos e (talvez) impróprios para crianças mais sensíveis ou com mais apetência para a violência (na altura, chegou-se a falar que alguns dos *flashes* podiam mesmo provocar, se demasiado

¹² Ver www.pegi.info/. Este sistema foi desenvolvido pela ISFE – Interactive Software Federation of Europe no sentido de dar ao consumidor uma informação independente na avaliação dos jogos electrónicos e dos videojogos na sua adequação às diversas idades. Ver mais informação em:

www.luisfilipeteixeira.com/ludogeral.php?id_ludo=h68&letra=P

¹³ Sobre este tema, ver Masuyama (2002: 034-043).

¹⁴ Escrita e ilustrada por Akira Toriyama, transformada em *anime* entre 1984 e 1995.

sujeitos a eles, a epilepsia¹⁵), é apenas possível vê-los fora do horário infantil, normalmente, após o jantar! Por aqui se vê, também, a necessidade de se estabelecer uma distinção entre os vários tipos de animação e de bandas desenhadas, por certo, nem todas devidamente passíveis de serem consumidas por crianças ou adolescentes. Por este exemplo se constata a consciência (ou falta dela), quer pedagógica quer social, dos nossos importadores, produtores e “fazedores de grelhas” e a dificuldade que a nossa sociedade em geral sente em lidar com estes produtos culturais, uniformizando-os e assumindo que todos são iguais, ficando chocada quando verifica que uma criança, ao visioná-los ou ao jogar um desses jogos, não tem capacidades de compreensão do contexto em que essa violência é (ou está a ser) aplicada. Claro que poderíamos ir mesmo mais longe e dizer que, neste plano, a (con)vivência visionada da violência por parte das crianças e adolescentes¹⁶, no que diz respeito aos videogames, também tem que ser questionada no âmbito mais alargado da que é percebida através dos outros meios e, logo e em primeiro lugar, através da própria TV que nos «entra» pela casa dentro, não só pelos telejornais quantas vezes vistos por toda a família enquanto se janta¹⁷! Num excelente livro, já de 1997 na sua edição original, mas ainda bastante actual em vários aspectos, Olivier Mongin chama a atenção para este ponto. Escreve ele, logo a abrir:

Pode mostrar-se tudo no pequeno ecrã? A violência na televisão não está prestes a ultrapassar a “fronteira” do admissível? Será necessário tomarmos posição a favor dos códigos destinados a filtrar os programas para que se preservem os mais jovens dos excessos de violência apresentados no pequeno ecrã? A este debate, que ritualmente suscita os títulos das revistas e que teve como conclusão provisória a imposição pelo CSA (Conselho Superior do Audiovisual) de uma “sinalética antiviolência” nas cadeias de televisão em Novembro de 1996, junta-se o que se faz há alguns anos sobre a produção cinematográfica. Que a televisão tenha exercido uma influência nefasta sobre o grande ecrã já se não presta a discussão alguma, acontecendo o mesmo à constatação de que a violência, pingando hemoglobina ou cortando como uma lâmina, toma de assalto o espectador e não lhe dá tréguas.

E conclui de forma paradigmática:

¹⁵ Sobre este tema, ver Le Diberdier (1998: sobretudo, 207-223).

¹⁶ E também seria aconselhável distinguir-se entre ‘violência’ e ‘agressividade’. Sobre isto, ver Lorenz (1992) e Sutton-Smith (2001). Confronte-se com Fink (1996) e Goldstein (2005: sobretudo, 344-353).

¹⁷ Veja-se o artigo de Goldstein (2005, 2005, 341-357) e confronte-se com Lynn (2005: sobretudo, 91-119).

Mas, quer se veja ou não nela a manifestação de uma desmesura inédita, de um “nunca visto”, a violência dos ecrãs é espontaneamente apreendida como um fenómeno que afecta apenas a ordem da representação e da ficção. Como se a evolução histórica das nossas sociedades não tivesse nada a ver com elas. (Mongin, 1998: 11 e 13).

E, como se sabe, o problema tem-se agravado substancialmente. É que, uma das questões fundamentais que pensamos dever ser colocada no, também infelizmente célebre, “caso Columbine”, sempre referido neste contexto e sempre que há mais um caso semelhante protagonizado por jovens e adolescentes, será perguntar: Será que por ter sido encontrado o jogo *Doom* (Id Software, 1993), mesmo que modificado, no quarto dos estudantes que provocaram o tiroteio e as mortes em Columbine (EUA), devemos estabelecer uma relação de causalidade directa e intrínseca entre jogar um *fps* (*first person shooter*) e praticar tiro ao alvo em pessoas reais?¹⁸ Não será isso facilitar a investigação das causas, em vez de se ir mais fundo e, de uma forma mais alargada, na heurística de casos semelhantes? Será que por algum adolescente ou criança se atirar de um qualquer arranha-céus, teremos de ir verificar se jogou, de forma mais ou menos continuada e impulsiva, um qualquer jogo do *Homem Aranha*, *Batman* ou *Super Homem*? Pensamos que não.

Por tudo isto, poderíamos concluir que, em termos da indústria videolúdica e dos jogos electrónicos, por um lado, temos vindo a caminhar para o desenvolvimento de produtos, não só, cada vez mais “reais” e de maior *hibridação* de médias (como será o caso da utilização da tecnologia *motion capture* – por exemplo, no “jogo cinemático” *Heavenly Sword* para PS3 (Ninja Theory, 2007)¹⁹, é de salientar que todo o jogo foi desenvolvido com base no que

¹⁸ Como muito bem refere Clive Thomson, “eye-hand co-ordination is one thing; seething rage is quite another. The psychological roots of violence are so manifold that it seems almost surreal that games should have become a dominant player in the America debate over why people kill people. In the end, the gaming--and-violence debate is more important for what it tells us about the issues that surround it: our relationship to media, the weirdness of identity in the interactive age and the way society deals with youth. In this game, there’s endless ammunition; digital entertainment will be on the firing range for years to come» (Thomson, 2002: 031).

¹⁹ Não deixa de ser despiendo salientar que o acesso ao sítio do jogo, em www.heavenlysword.com, obriga a colocar a data de nascimento, precisamente por o jogo conter linguagem e imagens impróprias a menores de 16 anos, aliás, à semelhança de outros casos! Por outro lado, a própria jogabilidade assenta numa mistura de *God of*

se pratica hoje a nível do cinema, tendo estado a direcção de actores a cargo de Andy Serkis, conhecido de todos pela extraordinária representação da personagem de Gollum do filme de Peter Jackson, *O Senhor dos Anéis*, tendo sido a música composta por Nitin Sawhney, precisamente por se pretender misturar música clássica com étnica, cabendo a interpretação, nada mais nada menos que à Orquestra Filarmónica de Praga), para o que tem contribuído o avanço tecnológico, nomeadamente, da nova geração de consolas; por outro, e concomitantemente, cada vez mais, e por isso mesmo, eles deixam de ser adaptados a crianças ou a adolescentes²⁰, entrando aqui, uma vez mais, a questão da responsabilidade, em primeira instância dos próprios Pais, mas também, em muitos casos, dos adultos e sociedade em geral, permitindo o acesso desses videojogos a indivíduos com idades inferiores àquelas para que são mais adaptados.

4. Nesta nossa reflexão há, então, outra vertente do problema a focar: a que se refere à dimensão educativa, mas de um modo positivo e, mesmo, inovador, constituindo-se, mesmo como uma nova «caixa de ferramentas» ao serviço da formação e aquisição de conhecimentos e competências. É que os videojogos permitem, se bem escolhidos e utilizados, o desenvolvimento de muitas das nossas competências que, de outro modo, ou ficam adormecidas ou dificilmente se desenvolvem por outros processos. Foi a constatação disto que levou, por exemplo, Steven Johnson a intitular um dos seus livros em que trata desta problemática dos médias, de forma sugestiva e sem qualquer margem para ambiguidades: *Tudo o que é mau faz bem* (Johnson, 2005). É que os videojogos, muito mais que os livros ou filmes, não só desenvolvem a nossa relação “mão-olho” (por exemplo, uma coisa é a “física do mundo” e outra, bem

War (Sony Computer Entertainments, 2005), *Ninja Gaiden* (Team Ninja, Tecmo, 2004) e em que algumas das batalhas se assemelham ao que encontramos em *Shenmue* (Sega, 1999) e *Resident Evil 4* (Capcom, 2005), tudo videojogos para idades iguais ou superiores a esta!

²⁰ E poderíamos mesmo ir mais longe e acrescentar que, mesmo nalguns casos, até a um ou outro universo dos próprios adultos! Pergunta-se: Não há adultos que, por terem consciência de serem «jogadores compulsivos», pedem para que não os deixem entrar nos casinos?!

diferente, a “física de um (qualquer) jogo”)²¹, ativando outras partes do cérebro, como a capacidade de decisão por parte do jogador. E pensar é também isso, *aprender a tomar decisões (criticamente) certas perante um determinado problema*. Daí que os videojogos possam servir para desenvolver, positivamente, potencialidades escondidas não se substituindo, evidentemente, à leitura, também criteriosamente escolhida, de bons livros! Será esta uma das constatações *básicas*. Como ele escreve,

nenhuma outra forma de cultura popular envolve de forma directa os mecanismos cerebrais da tomada de decisão. Vista de fora, a principal actividade de um jogador parece ser clicar e disparar, e é por isso que as operações convencionais sobre os jogos se centram tanto na coordenação mão-olho. Mas, se conseguíssemos espreitar para dentro da mente do jogador, perceberíamos que a actividade principal é completamente diferente: tem a ver com tomar decisões, umas vezes baseadas em avaliações fugazes e outras em estratégias a longo prazo.

E conclui:

Estas decisões baseiam-se em dois tipos de trabalho intelectual essenciais para a aprendizagem colateral à prática dos jogos, que designo por sondar e telescopizar. (Johnson, 2006: 47-48).

E em que consiste cada uma destas capacidades? Como o próprio esclarece,

enquanto sondar tem a ver com profundidade, explorar a lógica recôndita da simulação, seguir os objectivos é uma espécie de pensamento temporal, uma ânsia de superar todos os obstáculos que separam o jogador da conclusão do jogo. (...) “Telescopizar” tem a ver com ordem e não com o caos. Consiste em construir uma hierarquia adequada de tarefas e ir realizando essas tarefas pela sequência correcta. Consiste em detectar relações e determinar prioridades (Johnson, 2006, 53, 58).

²¹ Como ele muito bem refere, e de uma forma esclarecida, “na realidade, nas imagens da MTV, o olho não interpreta todas as imagens que vão passando, percebendo novas relações entre elas. O olho aprende, isso sim, a tolerar o caos, a ter a desordem como experiência estética, da mesma forma que o ouvido aprendeu a apreciar a distorção na geração anterior. Para os não-jogadores, os jogos têm uma semelhança superficial com os *videoclips*: gráficos coloridos; a mistura de imagem, música e texto; impetus ocasionais de grande velocidade, sobretudo, durante as sequências iniciais. Mas aquilo que realmente *fazemos* quando estamos a jogar um jogo – a forma como a nossa mente tem de funcionar – é radicalmente diferente. Não tem a ver com tolerar ou dar uma dimensão estética ao caos, mas com encontrar ordem e significado no mundo e tomar decisões para que contribuam para criar essa ordem” (Johnson: 2006, 64). Cf. Teixeira, 2008a e 2013)

São, precisamente, estas duas características fundamentais da fenomenologia videolúdica que fazem com que seja necessário *aprender para se jogar e jogar para se aprender*²², sendo a primeira, inclusive, essencial à categoria, igualmente fundamental, de *quest*.

Ou seja, mesmo um “mero” jogo de combate e de estratégia entre duas ou mais personagens pode-nos ensinar características fundamentais, quer da actividade humana no seu conjunto e nas suas diversas dimensões; quer fornecer informação fundamental sobre, por exemplo, factos e épocas históricas. Estarão neste caso, exemplos como a complexa simulação histórica e civilizacional presente na série *Age of Empires* (Microsoft, 1997) ou *Sid Meier’s Civilization* (Microprose, 1991)²³, ou o, sempre de elogiar, jogo português *Portugal 111: A conquista de Soure* (Ciberbit, 2004), a primeira vez que, em Portugal, se desenvolveu, por portugueses, um jogo de estratégia que, para além do mais, ensina o que se passou, em 1111, no conturbado século XII, de uma forma rigorosamente histórica, nesse território de fronteira a sul do Mondego (cf., por exemplo, Zagalo, 2013:sobretudo, 55-63). Em todos estes jogos aqui referidos, podemos aprender muito sobre os costumes dos diversos povos envolvidos, os seus territórios e gentes, hábitos, questões sociais e políticas, indo mesmo ao ponto de, num desses casos, se ter de “fundar uma civilização”, levando-a a “bom porto”, para o que temos sempre de conhecer aqueles pontos acima referidos se queremos progredir no jogo e, nomeadamente, “melhorar” o nosso pequeno mundo. Ou seja, os videojogos e jogos digitais em geral, podem ensinar e desenvolver, até pela motivação que podem dinamizar, competências educativas, desde que devidamente contextualizadas (aliás, alguns destes jogos já são utilizados, nalguns casos, para se ensinar Geografia, Topografia, História, etc; mas também, no que se refere ainda à usualmente designada “educação formal”, os *serious games* servem para um alargado campo de aplicações, desde

²² A este respeito, consultar, por exemplo, o excelente artigo de Hans Christian Arnseth (2006).

²³ Neste sentido, será de elogiar o facto de muitos destes jogos estarem nos *tops* de vendas, pois é sinal que essas competências, pelo menos, estão a ser exercitadas!

as simulações de gestão urbana, tipo *SimCity* (Maxis, 1989)²⁴, bélicas, passando pelas da Arquitectura, Física, Urbanismo, Demografia, até às de ordem empresarial e, nomeadamente, de gestão²⁵). Marc Prensky (2001) e James Paul Gee (2003), por exemplo, chamam a atenção para esta possibilidade de desenvolvimento do que este último designa por “critical learning” enquanto se jogam certos jogos, quer na dimensão comportamental, quer nas cognitiva, humanista e/ou social²⁶. Por outro lado, nalguns destes jogos, e à medida que eles se vão desenrolando, o jogador vai-se apercebendo de outro ponto, igualmente, essencial: é que o atingir ou não determinados objectivos e *o modo* como eles são conseguidos, depende do seu modo de jogar (programados na IA do jogo), o que, por vezes, o obrigará a tomar outras decisões, modeladas ou não pelo seu modo quotidiano de ser.

Concluindo, e por tudo isto, diríamos que, evidentemente, nem todos os jogos são desenvolvidos de molde a serem utilizados como ferramenta educativa. Neste, como noutros casos, trata-se de saber escolher, procurarmos informar correcta e criticamente, para além das estratégias de marketing, de mercado e da agenda mediática que absorvemos quotidianamente, de um modo mais ou menos passivo, decidindo correctamente, mesmo que errando, mas sempre, e sobretudo, *errando de um modo diferente*, pois é isso a aprendizagem. O esforço de compreensão da cultura videolúdica, quanto mais

²⁴ Será sempre de louvar o facto, nem sempre referido, de a própria Maxis fornecer às escolas ferramentas desenvolvidas por eles como modo de se reprogramar o jogo, fazendo dele algo de útil para o ensino e aprendizagem de geografia e planificação territorial.

²⁵ Entre os muitos exemplos possíveis de se referir aqui, registre-se apenas o desenvolvido pela IBM no seu videojogo *Innov8* (<http://www-306.ibm.com/software/solutions/soa/innov8.html>), plataforma de simulação de um «escritório virtual» (ver <http://www.luisfilipeteixeira.com/index.php?id=7>); ou, no que se refere à aplicação das tecnologias móveis, o Tribal CTAD, consultável em www.m-learning.org. Sobre toda esta problemática, veja-se, ainda, o livro de Aphra Kerr (2006: sobretudo, 103-145).

²⁶ Como dissémos acima, será o caso dos *MMO*, em que a componente social e «tribal» - a designação é mesmo a de «clã» - é por demais desenvolvida, quer por integração em grupos quer, simultaneamente, de exclusão de outros, geradora de construção de subjectividade(s) e de «identidade(s)».

não seja, e já é muito, deriva desta necessidade de tentarmos compreender a (nossa) cultura contemporânea e *Weltanschauung* («visão do Mundo»), na sua globalidade, numa época de massificação acelerada da cultura digital (binária) que, por isso mesmo, acaba por caracterizar, a todos os níveis e qualquer que seja o ponto de vista com que o olhemos, o nosso *ZeitGeist* («Espírito do Tempo») e, antes de tudo, o das nossas crianças e jovens. Nesta perspectiva, sobretudo, será preciso perceber que os videojogos, em primeiro lugar, como acontece com qualquer tecnologia, são bons ou maus de acordo com a utilização que lhes dermos (não o sendo immanentemente), podendo, similarmente ao *Hal* de Kubrick (*2001: A Space Odyssey*, 1968), virar-se contra nós; e, em segundo lugar, que, para além disso, à semelhança de alguns outros artefactos humanos, também podem ser utilizados como um (novo) média para a educação e «caixa de ferramentas» educacional e de aquisição de competências.

Referências

- ARNSETH, Hans Christian (2006), Learning to play or playing to learn – A critical account of the models of communication informing educational research on computer gameplay in **Gamestudies**, vol. 6, issue 1, Dezembro de 2006
www.gamestudies.org/0601/articles/arnseth (consultado em 19-12-2007)
- AZEVEDO, Alexandre (2005). **Videojogos**: Afinal, até podem fazer bem! In *Focus*, nº 313, de 12 a 18/10/2005, 116-120
- BOGOST, Ian, & MURRAY, Janet, and NITSCHKE, Michael (2005). Asking what is Possible: The Georgia Tech Approach to Game Research and Education. In **Journal of IDMA-International digital media and arts**, vol 2, nº 1 Spring 2005
http://idmaa.org/journal/pdf/iDMAa_Journal_Vol_2_No_1_screen.pdf#page=65 (consultado em 05-01-2008)
- CASELL, Justine, & JENKINS, Henry (1999). **From Barbie to Mortal Combat: Gender and Computer Games**. Cambridge, Massachusetts, London, MIT Press
- EVANS, Monica (2005). **Games for the thinking Person**: Teaching computer Game Development in an Academic Environment. In *Journal of IDMA-International digital media and arts*, vol 2, nº 1 Spring 2005
http://idmaa.org/journal/pdf/iDMAa_Journal_Vol_2_No_1_screen.pdf#page=49 (consultado em 05-01-2008)
- FERREIRA, Patrícia Arriaga, & CARNEIRO, Maria Paula, & MIGUÉIS, Maria Lurdes, & SOARES, Sandra & ESTEVES, Francisco (2006). **Jogos de computador violentos e seus efeitos na hostilidade, ansiedade e activação fisiológica**. In *A criatividade: Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 8, num 1, 193-209.

-
- FERREIRA, Patrícia Arriaga (2003). **Violência (ir)real?** Contributo para uma reflexão acerca do impacto da violência dos jogos electrónicos nas crianças e nos jovens. In Teixeira, Luís Filipe B. (org.) (2003). *Cultura de Jogos: Revista de Comunicação e Cultura*, nº 4, segundo semestre de 2003. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 95-106
- FUNK, Jeanne B., and BUCHMAN, Debra (1996). **Playing violent video and computer games and adolescent self-concept.** *Journal of Communication*, Vol. 46, nº 2, 19-32
- GEE, James Paul (2005). **Video Games, Mind and Learning.** In *Journal of IDMA-International digital media and arts*, vol 2, nº 1 Spring 2005
http://idmaa.org/journal/pdf/iDMAa_Journal_Vol_2_No_1_screen.pdf#page=43 (consultado em 05-01-2008)
- GEE, James Paul (2004). **What video games have to teach us about learning and literacy.** New York: Palgrave MacMillan
- GOLDSTEIN, Jeffrey (2005). **Violent video games.** In Raessens, Joost, and Jeffrey Goldstein (edited by), *Handbook of computer game studies*, Cambridge, Massachusetts, London, MIT Press
- JOHNSON, Steven (2006). **Tudo o que é mau faz bem: Como os jogos de vídeo, a TV e a Internet nos estão a tornar mais inteligentes.** Lisboa, Lua de Papel
- KERR, Aphra (2006). **The business and culture of digital games: Gamework/gameplay.** London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications
- KIM, Amy Jo (1998). **Killers have more fun.** In *Wired*, May 1998, 140-146
- LORENZ, Konrad (1992). **A agressão: Uma história natural do mal.** Lisboa: Relógio d'Água
- MASUYAMA (2002), **Pokémon as Japanese culture?** In *Game on: The history and culture of videogames.* London: Laurence King Publishing Ltd, 034043
- MCLUHAN, Marshall (1995). **Understanding Media: The extensions of man.** London: Routledge (sobretudo, o capítulo «Games: The extensions of man», 234-245)
- MCLUHAN, Marshall, and Quentin Fiore (1968). **War and Peace in the Global Village.** New York: Bantam
- MONGIN, Olivier (1998). **A violência das imagens ou como eliminá-las?** Lisboa: Editorial Bizâncio
- PRENSKY, Marc (2001). **Digital Games based learning.** New York: MarcGraw-Hill Education
- RUGGILL, Jud Ethan, & MOELLER, Ryan, & PEARCE, Bryan, and MCALLISTER, Ken (2005). **Teaching Media Culture with computer games.** In *Journal of IDMA-International digital media and arts*, vol 2, nº 1 Spring 2005
http://idmaa.org/journal/pdf/iDMAa_Journal_Vol_2_No_1_screen.pdf#page=59 (consultado em 05-01-2008)
- SUTTON-SMITH, Brian (2001). **The ambiguity of play.** Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press

-
- TAYLOR, T. L. (2006). **Play between worlds: Exploring online game culture**. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press
- TEIXEIRA, Luís Filipe B. (2013). **Games e Literatura Eletrônica: Continuidades, Reconfigurações e Metamorfoses**, in Luís Filipe B. Teixeira (Org./Edição), *Figur@ções: Games e Literatura Eletrônica, Intersemiose-Revista Digital*, ANO II, N. 04, Jul/Dez 2013 (<http://www.neliufpe.com.br/revista-intersemiose/>)
- TEIXEIRA, Luís Filipe B. (2008a). **Criticismo Ludológico: Simulação ergódica vs Ficção narrativa (3ª versão)**, *Journal acadêmico Observatório (OBS*) Journal*, vol 2, nº 1 (2008): 321-332 (disponível em <http://www.luisfilipeteixeira.com/ensaios.php?cat=3&ensaio=27>)
- TEIXEIRA, Luís Filipe B. (2008b). **Ludologia e Novos Média: O estado da Arte ou 2001: Odisseia... Ludológica (Ludology and New Media: The «state of the art» or «2001: A (Ludologic)...Odyssey»)**, in *Anuário Lusófono de Ciências da Comunicação*, Lisboa, Campo das Letras, 2008: 279-293 (disponível em <http://www.luisfilipeteixeira.com/ensaios.php?cat=3&ensaio=26>)
- TEIXEIRA, Luís Filipe B. (2007). **Criticismo Ludológico e Novos Média: Introdução/Ludologic Criticism and New Media: Introduction (SBGAMES)** (ensaio apresentado ao SBGames 2007 VI Simpósio Brasileiro de Jogos de Computador e Entretenimento Digital- Unisinos-São Leopoldo, Brasil (7-9 de Novembro de 2007), na trilha «Jogos Cultura» e editado nos respectivos *Anais – consultável em <http://www.luisfilipeteixeira.com/ensaios.php?cat=3&ensaio=28>*
- TEIXEIRA, Luís Filipe B. (2004). **Hermes ou a experiência da mediação (Comunicação, Cultura e Tecnologias)**. Lisboa: Pedra de Roseta
- TEIXEIRA, Luís Filipe B. (org.) (2003). **Cultura de Jogos: Revista de Comunicação e Cultura**, nº 4, segundo semestre de 2003. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- THOMSON, Clive (2002). **Violence and the political life of videogames**. In *Game on: The history and culture of videogames*. London: Laurence King Publishing Ltd, 022-031
- TURKLE, Sherry (1989). **O Segundo Eu: Os computadores e o espírito humano**. Lisboa: Editorial Presença
- TURKLE, Sherry (1996). **Life on screen: Identity in the age of the Internet**. London: Weidenfeld & Nicolson
- ZAGALO, Nelson (2013), **Videojogos em Portugal: História, Tecnologia e Arte**. Lisboa: FCA
- WARDRIP-FRUIIN, and HARRIGAN, Pat (2004). **First Person: New Media as Story, Performance, and Game**. Cambridge, Massachusetts, London, MIT Press
- WOLF, Mark (ed.) (2001). **The medium of the video game**. Austin: University of Texas Press