Jovens em jogo: jogando para construir e refletir

Flavia Nizia da Fonseca Ribeiro¹

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa²

Maria Aparecida Campos Mamede-Neves³

Resumo

A pesquisa apresentada tem por objetivo conhecer as estratégias usadas pelos jovens quando jogam games e investigar se a imersão em jogos eletrônicos (via computadores) permite a aproximação dos jovens com a linguagem digital favorecendo a sua inclusão digital. Além disso, pretende investigar se, trabalhados de forma psicopedagógica, o jogar permite a construção de um conhecimento que ultrapasse a habilidade em jogá-los. Em sua fase inicial o trabalho de campo está sendo desenvolvido em uma zona favelizada da região norte da cidade do Rio de Janeiro. Uma vez por semana, são desenvolvidas oficinas junto a um grupo de meninos e meninas entre 11 a 14 anos que participam de um projeto mais amplo que oferece diversas atividades. Embora o foco da pesquisa não seja a aprendizagem escolar, há indicações que, transposta para a sala de aula, a dinâmica das oficinas poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o que implica positivamente na aprendizagem de conteúdos curriculares.

Palavras chave: games; inclusão digital; pensamento reflexivo.

¹ Doutora em Educação (2008) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Realizou o Doutorado com Estágio no Exterior PDEE, como bolsista da CAPES, no CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia do Departamento de Pedagogia da Università Cattolica del Sacro Cuore, Milão, Italia. E-mail: flavianizia@gmail.com

² Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE-UNESA). Coordenadora das pesquisas: Itinerários de Formação e Itinerários Pedagógicos na Concepção de Materiais Didáticos Digitais (UNESA). E-mail: smpedrosa@gmail.com

³ Professora Emérita da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Doutora em Psicologia, Mestra em Psicologia e Pedagogia. Pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), é coordenadora do Grupo Jovens em Rede, Diretório de Pesquisa certificado pelo CNPq. E-mail: apmamede@gmail.com

Youth in play: playing to build and reflect

Abstract

The presented research aims to understand the strategies used by the young when they play games and to investigate if the immersion in video games (via computer) allows the approach of young people to the digital language holding up their digital inclusion. It also intent to investigate if, psychopedagogically, the act of play allows the construction of knowledge that goes beyond their ability to play. In its initial phase the fieldwork is being developed in a slum area of the northern part of Rio de Janeiro. Once a week, workshops are developed with a group of boys and girls, between 11 and 14 years, who participate in a broader project that offers various activities. Although the focus of the research is not academic learning, there are indications that, transposed into the classroom, the dynamics of the workshops could significantly contribute to the development of reflective thinking, which implies positively in the learning curricula.

Keywords: games; digital inclusion; reflective thinking.

Jóvenes en juego: jugando para construir y reflexionar

Resumén

Los objetivos de la investigación es comprender las estrategias utilizadas por los jóvenes cuando juegan en la computadora e investigar si la inmersión en los juegos de video en la computadora permite el acercamiento de los jóvenes al lenguaje digital, así también su inclusión digital. Asimismo, tiene como objetivo investigar si, con un abordaje psicopedagógico, el acto de jugar permite la construcción de un conocimiento que va más allá de la habilidad de reproducirlos. En su fase inicial, el trabajo de campo se desarrolla en una comunidad pobre en la zona norte de la ciudad de Río de Janeiro. Una vez a la semana, es ofrecido un taller a un grupo entre 11 y 14 años que también frecuentan otras actividades. Aunque el foco de la investigación no sea el aprendizaje de los contenidos en la escuela, hay indicios de que la implementación de la dinámica de los talleres podría contribuir de manera significativa al desarrollo del pensamiento reflexivo que implica de manera positiva en los programas de aprendizaje de los contenidos curriculares.

Palabras clave: juegos; inclusión digital; pensamiento reflexivo.

Entrando no jogo

Muito se tem falado sobre a relação entre os jogos digitais e a aprendizagem escolar, tanto a favor, contra ou reticente. Se ainda entre os docentes a questão é vista com reserva, com muita frequência, um “dilúvio” de notícias, principalmente em revistas de grande público, se refere a investigações que comprovam a eficácia dos games, embora nem sempre com a devida clareza na discussão dos resultados, opiniões que vão desde o valor educativo do game à importância da chamada gamificação.

O centro em que orbita esse redemoinho de paixões continua sendo o ato de jogar jogos cada vez mais sofisticados, que exigem, mais e mais, plataformas de última geração. Logo, logo, um jogo que era uma “febre” ontem é imediatamente deixado de lado por um game mais recente, em um rodopio frenético que não permite sequer ter-se saudade do que ficou para trás. Ficam também para trás quaisquer pessoas que não conseguem ou não têm condições para entrar ou permanecer nessa maratona. Esses nem dão a partida ou vão ficando pelo caminho.

Exatamente preocupado com esse momento, o Diretório de Pesquisa Jovens em Rede¹ preferiu em sua nova investigação não se ater somente, ou principalmente, à discussão sobre se o jogo agrega ou não valor à aprendizagem escolar. Sem se preocupar exclusivamente com a “idade” do jogo, sua arquitetura, tempo de jogo, etc. A questão central recaiu sobre conhecer melhor as estratégias usadas pelos jovens quando jogam games e o porquê destas escolhas de ação. Acreditamos que essa ênfase na investigação abre um leque de possibilidades de entendimento de questões básicas relacionadas à construção do conhecimento e que tais questões sobejassem às abordagens que vem sendo estudadas em relação ao ensino-aprendizagem. Nosso olhar concentra-se no desenvolvimento de estruturas de pensamento, de juízo crítico e da capacidade de tomar decisões.

Foi assim que se iniciou em 2014 a pesquisa “Jovens em jogo: uso de jogos eletrônicos digitais na construção do pensamento reflexivo” cuja proposta é oferecer a jovens

pertencentes a comunidades de baixa renda a inserção na cultura digital por meio de jogos digitais eixo central dos encontros.

Esta investigação é, ao mesmo tempo, uma pesquisa avaliativa e um projeto inovador que persegue metas específicas proporciona a realização efetiva de uma experiência singular com games, e, concomitantemente, mantém avaliação sistemática dessa ação, sendo que essa avaliação, por sua vez, tem o poder de reformular o processo, tão logo é considerada pertinente pela equipe. O trabalho de campo se fundamenta em dois pontos:

- Oferecer a jovens pertencentes a um estrato social educacionalmente carente, a oportunidade de se constituírem como sujeitos pensantes, usando o jogo digital como base;
- Usar o jogo como um agregador social, que respeita seus adversários, que não trapaceia, que se desenvolve dentro de um clima de consideração e colaboração, infelizmente nem sempre presente onde esses jovens moram.

Quanto à pesquisa que a acompanha, além da questão central, já apresentada, ela está assentada nas seguintes questões:

- É possível aproximar os jovens da linguagem e das aplicações do formato digital através da imersão em jogos eletrônicos via computadores? Caso positivo, de que forma se processa essa aproximação?
- Que estruturas operatórias cognitivas vão se constituir quando esses jovens utilizam jogos eletrônicos?
- O ato de jogar jogos eletrônicos realmente produz a construção de um conhecimento que vai além da habilidade em jogá-los, se trabalhados de forma psicopedagógica?

No momento, o trabalho de campo é realizado em uma comunidade da Zona Norte do Rio de Janeiro, inserida em um projeto mais amplo que acompanha com ativi-

dades diversas, crianças e adolescentes no contra-turno escolar. É um grupo de 15 crianças, de 11 a 14 anos, com déficit flagrante na aprendizagem escolar que se encontram uma vez por semana e com as quais, por duas horas, há uma oficina de games.

Basicamente cada sessão se desenvolve a partir da apresentação de um jogo. Após essa breve introdução, as crianças são convidadas a jogar. Durante todo o período, elas podem se comunicar livremente entre si e com os mediadores, desde que não prejudiquem o andamento das atividades dos seus colegas. No decorrer e ao final da sessão, cada participante registra em seu caderno de anotações de acordo com as solicitações dos mediadores para aquela sessão.

Os jogos adotados

Quanto ao modelo adotado de jogo, os games são considerados segundo a classificação de Caillois (1991)², como *Agôn*. Embora possam acirrar a competição entre os jogadores, os jogos têm sido realizados com ênfase na auto-competição, ou seja, a busca pela superação de si próprio. Em termos piagetianos, esses jogos digitais escolhidos são jogos figurativos (jogos de percepção) e jogos que demandam alguma estratégia e raciocínio incipiente, afastando-nos da possibilidade de qualquer jogo que necessitasse de serem baixados, como, por exemplo, os jogos de aventura. Embora nas oficinas sejam incluídos jogos individuais, a ajuda e o compartilhamento têm sido muito incentivados. Também seria interessante apresentar jogos categorizados como *Mimicry*: jogos de representação de papéis, ou seja, protagonizados, em que os participantes adotam, para si, o papel de determinadas personagens; apropriam-se de outra realidade que não é sua. O prazer é ser o outro ou se passar pelo outro. Mas, para esse grupo, essa possibilidade teve que ser descartada, uma vez que jogos desse tipo geralmente devem ser instalados nas máquinas e exigem pré-requisitos mais específicos de hardware. Além desse obstáculo, não é possível salvar o produto nas máquinas, porque o espaço é compartilhado com um curso noturno. A tentativa de se usar *pendrive* para cada jovem guardar suas produções inclusive as anotações que poderiam

fazer em Word, também não pode se concretizar. Enfim, dadas às condições precárias da rede e à necessidade de ainda distribuí-las por 15 computadores obrigou-nos a adotar games mais simples.

Para registro das atividades foram adotados, além do citado caderno de anotações, fotos das produções no computador, gravação em áudio para registro de considerações dos participantes, além de um diário de campo.

É importante que se assinala a necessidade que a equipe teve de realizar previamente uma análise minuciosa dos jogos que pareciam atender melhor às características do grupo, o que permitiu o início da construção de um quadro analítico que, futuramente deverá compor uma taxionomia que facilite a multiplicação da proposta.

Entretanto, ainda que engessados nessas condições, conseguimos que os games possíveis de serem usados, embora individuais, fossem jogados levando sempre em conta o desempenho do grupo todo. Os compartilhamentos são sempre muito incentivados, o que faz com que o grupo vibre com o resultado geral atingido. No desenvolvimento dessa experiência relatada, isso foi fundamental.

Uma primeira aproximação da análise dos dados iniciais - oriundos das oficinas oferecidas até o momento - são o mote do presente trabalho.

Bases conceituais

Dizer-se que a tônica do trabalho que se está realizando é a ludicidade não se configura sinônimo de atividades sem compromissos e não sérias. O trabalho se baseia no conceito de jogo nos termos propostos por Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, escrito ainda em 1938, mas que permanece como leitura obrigatória para quem deseja atuar dentro desse campo.

Segundo Huizinga (1996)³ o jogo é uma categoria primária da vida, tão essencial quanto o compreender (*Homo sapiens*) e quanto a fabricação de objetos (*Homo faber*). Por isso, Huizinga cria a denominação *Homo ludens*, sig-

nificando que a base do surgimento e desenvolvimento da civilização está no elemento lúdico. Nesse caso, considera “uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural” (1996, p.33). Assim sendo, os jogos são elementos universais em todas as culturas humanas.

Em sua obra maior, ele (HUIZINGA, 1996, p. 33), afirma que:

Mesmo em suas formas mais simples, em nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função **significante**, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. ...Seja qual for a maneira como o considerem, **o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência** (grifo nosso).

Portanto, o jogo é “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro dos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão ou alegria e de uma consciência de ser diferente da *vida cotidiana*” (HUIZINGA, 1996 p.33). Para ele, “o conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade.” (HUIZINGA, 1996 p.35-36).

O significado de “jogo” de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. A essência do jogo está ligada a: liberdade, imaginação, o fato de se isolar e se limitar no tempo, que cria ordem e é ordem. Finalmente, o jogo é sempre um espaço de tensão, aliás, elemento indispensável, no mundo lúdico.

Vale aqui um esclarecimento sobre o significado adotado para tensão. Sabe-se que o sistema psíquico somente

opera em estado de afastamento do equilíbrio sistêmico, criando um estado de tensão intrapsíquica, não somente para as vivências dolorosas, mas também nas experiências de satisfação. Pois é dessa experiência de satisfação que Huizinga (1996) se refere, ou seja, as tensões prazerosas que fazem o espaço do jogo como algo essencial. O jogo é uma atividade temporária, com finalidade autônoma e se realiza como sendo, em termos de motivação, aquela ação cuja satisfação está na própria realização da ação, ou, tomando um termo mais preciso, a atividade que se dá pela motivação intrínseca.

Diferenciando de outras motivações intrínsecas, o jogo não está preso às atividades da vida cotidiana, “o jogo não é vida *corrente* nem vida *real*” (HUIZINGA, 1996, p.11). Ele apresenta a característica de ser um *momento entre*, um *intermédio*, um *entreato essencial na vida da vida*, com características de ato de prazer. Dentro do círculo do jogo, as leis e os costumes da vida quotidiana perdem seu valor, mas as que são postas nesse entreato, são para valer, ou seja, há um toque de realidade intrínseca no jogo.

Uma segunda posição (1996) defende a tese de não se colocar em oposição jogo e seriedade. Concordamos com Huizinga (1996, p.35-36) quando diz que esse dois termos não possuem valor idêntico.

O valor conceitual de uma palavra é sempre condicionado pela palavra que designa seu oposto... O significado de “seriedade” é definido de maneira exaustiva pela negação de “jogo” — seriedade significando ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de “jogo” de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. **O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade** (grifo nosso).

Além disso, verifica-se também, concordando com o autor, como é difícil estabelecer uma separação nítida entre, de um lado, os agrupamentos sociais permanentes

e, de outro, manter o domínio lúdico. O caráter especial e excepcional do jogo, segundo o autor, é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve. Desde cedo no curso do desenvolvimento humano, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Dentro do círculo do jogo, as leis e os costumes da vida quotidiana perdem validade. Imperam os acordos assumidos dentro do espaço. É dentro dessa perspectiva que se realizam as oficinas

A metodologia das oficinas

A experiência do trabalho com as oficinas não se resume a levar os jovens apenas ao ato de jogar, pois segue uma metodologia específica de trabalho que tem por objetivo ir muito mais além. Desse modo, os encontros são desenvolvidos em três momentos sucessivos, trabalhando-se com pequenos projetos lúdicos que levam a uma crescente apropriação da cultura digital, mas que também, e principalmente, oferece m oportunidades para os jovens refletirem sobre as jogadas realizadas: porque elas se deram desse modo ou de outro, que consequências tiveram e o que pode servir de experiência para as fases posteriores desse próprio jogo ou em outros, num exercício que facilite o processo de transferência da aprendizagem. Essas três fases se repetem várias vezes num mesmo jogo e, certamente, no encerramento de cada oficina.

Figura 1: Os momentos cíclicos de cada encontro

A adoção dessa matriz instrumental de ação psicopedagógica para as oficinas de jogos proposta por Mamede-Neves (2012) está assentada no conceito de que a aprendizagem é, antes de tudo, um processo dinâmico, realizado pelo aprendente que, através da narrativa de

como processou sua ação, toma consciência dos caminhos que seu pensamento percorreu.

Foi, portanto, baseada nessas premissas que a pesquisa privilegiou essa matriz instrumental para o trabalho com os jogos. Essa matriz serve não somente para o planejamento e desenvolvimento das atividades com jogos, mas também por facilitar o compartilhamento entre os jogadores e, finalmente, para a avaliação permanente de como se deu o caminhar.

Figura 2: estrutura de trabalho com os jogos – Mamede (2013)

A construção dessa matriz se apóia também nas ideias de Piaget (1978), quando afirma que, numa atividade nova, muitas pessoas precisam primeiro “fazer para compreender, para depois compreender para fazer”. Também considera a proposta de Polya (1957), que enfatiza a aprendizagem por solução de problemas como o melhor modo de se aprender e, finalmente, a contribuição de Vergnaud (2000), sobre a construção dos campos conceituais. Com as premissas desses autores, essa proposta em análise defende que o jogo é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estruturas operatórias essenciais a ações cognitivas mais complexas, além de um poderoso aliado na operatividade de grupos, quando conduzido nos termos propostos por este projeto.

Mas como se articulam esses constructos dentro da matriz?

Em primeiro lugar, é fato que o pensamento opera em redes associativas. Para tal, o ato de pensar pressupõe um suporte de organização – no caso a organização psíquica – que se constitui num sistema de representações dos impulsos internos, dos objetos e vínculos percebidos

no mundo real, dos momentos vivenciais e das ações do próprio indivíduo, tudo isso recebido como informações pelo psiquismo, nele registrado e por ele significado.

Na verdade, o sistema psíquico realiza um duplo trabalho: transforma percepções, externas e internas, em imagens e operações mentais, integrando-as sempre ao conjunto de registros já estruturados, ao mesmo tempo em que modifica suas próprias estruturas de operação, em função da entrada permanente de informações no próprio sistema (MAMEDE-NEVES, 2012).

O pensamento é, portanto, muito mais do que simples processamento de informações. É, sobretudo, análise, julgamento e crítica e implica articulação permanente entre razão e emoção, um processo dinâmico que, a todo o momento, se depara com a necessidade de escolher entre caminhos de suas redes.

Para tal, ele conta com a possibilidade de, após receber a informação, registrá-la, significá-la e armazená-la. Trabalha com representações mentais da realidade externa, visuais, motoras, táteis, linguagem e movimento, organizadas em estruturas de operação capazes de pôr em ação *mecanismos de antecipação*, talvez a característica mais importante do seu funcionamento.

Nesse sistema complexo, o pensamento, como uma imensa rede associativa em metamorfose permanente, vai além do percebido, criando redes que não estão necessariamente no mundo real. Configura-se como um processo de formação de significações, pelo qual alguma coisa (signo) representa outra (objeto), sob algum aspecto ou modo (interpretante), para um sujeito (intérprete); (ECO, 1987; MAMEDE-NEVES, 2006)

Essa maneira de conceber o processo do pensamento e, conseqüentemente, a aprendizagem, propõe que a estrutura básica do ato de aprender é a percepção de relações que antes não haviam se apresentado; uma “saída percebida” para uma situação de impasse que dá condições para se continuar no espaço do jogo e para planejar a ação subsequente e indispensável para um pensamento autônomo.

No caso específico desses jovens, predomina o imediatismo de suas ações, ou seja, iniciam rapidamente o ato de jogar, sem se preocupar em saber das regras, para depois, se não permanecerem no ensaio-erro às cegas, tentarem, às vezes a duras penas, compreender como o realizou.

Entretanto, apostando na metodologia adotada no projeto, acreditamos que, mesmo que os jovens estejam ainda nessa etapa menos evoluída da construção do conhecimento, a tendência é, aos poucos, que se desprendam dessa necessidade imediata e se dediquem minimamente a ter primeiro a compreensão do jogo, para, depois, jogá-lo. Desse modo, têm a chance de progressivamente desenvolverem o pensamento mais reflexivo, deixando, segundo Piaget, o pensamento predominantemente figurativo para dar lugar ao pensamento hipotético-dedutivo.

Concordando com Vygotsky (1987, p. 17) quando diz que “a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”, incentiva-se a conversa entre os participantes da oficina, os depoimentos de como fizeram, que hipóteses levantam para o sucesso da jogada ou por não ter conseguido passar de fase, etc..

Pela riqueza do trabalho conseguido, está se tendo o cuidado de, em todos os encontros, registrar o que se passa, seja pelas observações exaustivas escritas, uso de vídeos, gravações em áudio e fotos.

É usando um pouco do muito que já existe coletado nesse trabalho que escolhemos para trazer a tona algumas considerações interessantes.

Entrando na roda dos jogos: uma primeira aproximação de análise crítica⁴

Devido às condições de acesso e dos computadores disponíveis, optamos pelos jogos do “tipo Friv”⁵ realizando previamente uma análise minuciosa dos que pareciam atender melhor às características do grupo, o que permi-

tiu o início da construção de um quadro analítico que, como já dissemos, futuramente deverá compor uma taxionomia que facilite a multiplicação da proposta.

Figura 3: exemplo de jogo apresentado em uma das oficinas – disponível em www.frv.com

Inicialmente, a característica geral do grupo nas primeiras oficinas era quase nenhuma capacidade de atenção concentrada no jogo. À primeira dificuldade, os jovens tendiam a desistir, fechar a página da internet, ficarem irritados, querendo imediatamente outro jogo, provocando outros colegas que, com facilidade, aderiam à “bagunça” estabelecida. Havia troca de atitudes rudes, empurrões, xingamentos mútuos e, muitas vezes, a intervenção no jogo do colega, anulando o que ele já estava realizado. O quadro do grupo era de resistência severa à frustração.

O coordenador do grupo pela instituição exerceu nesse momento o papel de autoridade, mas se mostrou muito contestado por alguns que traziam argumentos relativos a democracia, direitos dos jovens (sic), resultado das conversas que a instituição mantém com todas as crianças atendidas, diariamente, antes das atividades específicas. Nesse embate, reforçava-se a nossa hipótese de que esses jovens, em verdade, mantêm uma modalidade de aprendizagem predominantemente figurativa, decoram clichês, os repetem, mas sem discernimento se os argumentos são válidos ou não. Era comum a frase: “você disse!!!!”

Apesar de toda essa desorganização inicial assinalada pela coordenação da oficina, o estímulo a tentar outra vez, a atribuição de um significado diverso ao erro - con-

siderando a sua valia como indicador de mudança de estratégia para que se possa progredir e não como de uma incapacidade ou de uma incorreção passível de punição, começaram a dar frutos e, muito devagarzinho, alguns jovens focaram nas tarefas não se importando com os vizinhos e se regozijando com seus acertos.

Por outro lado, quando pedíamos a opinião deles sobre a atividade feita, a resposta era em sua maioria monossilábica, ou, quando muito, usavam argumentos recorrentes que nada acrescentavam. Não foi diferente nas respostas dadas por escrito no caderninho de anotações que cada um tem para registrar suas impressões, por escrito ou por desenho.

Figura 4: fragmento do caderno de anotações de AP, feminino, 11 anos

Esse fragmento de escrita acima é emblemático quanto ao nível de expressão do grupo se solicitado a dar opiniões por escrito. Pudemos perceber o quase analfabetismo funcional do grupo, em que pesem estarem cursando anos adiantados na escola.

Reaparecem nas anotações das crianças o uso de certos clichês na argumentação como, por exemplo, “por que é bom para testar o raciocínio” (M. feminino 12 anos) ou como no exemplo abaixo:

figura 5: fragmento do caderno de anotações de L, feminino, 12 anos

Quando solicitados a se expressarem em desenho, o nível de desenvolvimento se mostra muito mais adiantado e as produções são elaboradas:

Figura 6: fragmento do caderno de anotações de W, masculino, 12 anos

Outra forma de expressão solicitada foi usando agora o programa Paintbrush do Word. Não só deram mostras de interesse, como rapidamente entraram no programa e as produções foram as melhores e as mais surpreendentes já havidas, evidenciando que esses jovens têm muito a dizer e precisam, para poderem voar, vencer o entrave da alfabetização engessada, desinteressante, frustrante e quase doída que a escola oferece.

Figura 7: tela de desenho de A, feminino, 11 anos.

Progressivamente, fomos oferecendo jogos que, ainda obedecendo à mesma estrutura, apresentavam maior complexidade e maior número de níveis. Os dados analisados até agora já dão indícios que esse grupo está desenvolvendo estruturas de pensamento mais complexas, suportam melhor a frustração e já são capazes de realizar alguma reflexão sobre a sua ação no próprio jogo.

Como outro exemplo disso foi o fato do grupo como um todo ter entendido perfeitamente a construção de uma matriz que permitisse fazer seu próprio gráfico de desempenho numa série de níveis de um mesmo jogo.

Figura 8: gráfico de AP, feminino, 11 anos. A mesma criança da exemplificada nas figura 4, que mostra uma escrita extremamente incipiente.

Isso ratifica o que dissemos acima, ou seja, a grande decalagem entre o desenvolvimento da lecto-escritura e a construção do pensamento matemático. Mostra ainda que, através do ato de jogar tendo uma condução psicopedagógica específica, o quanto podemos ajudar essas crianças a se tornarem produtivas, saindo do limbo em que permanecem.

Temos acompanhado de forma analítica sessão por sessão e certos indícios já são significativos para a avaliação da experiência. Examinemos o registro do percurso de um deles, o de JF (masculino, 12 anos):

JF foi um dos primeiros jovens a se apresentar no início da proposta e um dos que melhores resultados apresentava. Durante o transcorrer das duas primeiras oficinas, ele se destacou por ser muito extrovertido e falante. Dava sempre sinais de que estava indo muito bem e repetidamente dizia que eram muito fáceis os jogos

apresentados para o grupo. Na prática observamos que ele “arrancava” muito bem no jogo, à frente dos amigos, porém, assim que percebia que estava em um estágio superior ao dos demais, parava e passava a percorrer a sala, “alardeando” seus progressos. Notávamos claramente que relutava inicialmente nas situações em que era solicitado que ajudasse aos colegas e quando o fazia, não conseguia explicar a ponto de “ensinar” as suas “técnicas” aos demais. Uma outra característica do jovem é, sistematicamente dizer ...‘consegui burlar’... como uma necessidade de se dizer à frente dos demais por meios “secretos”. Porém, na prática, isso não se mostrava real. Via-se claramente que, ainda que estivesse com boa atuação, não era o único e já naquelas duas oficinas, iguais a ele existiam outros dois.

Pela sua insistência em depreciar o desempenho dos colegas, a equipe houve por bem fazer um pequeno assinalamento sobre sua atitude em diminuir os demais. JF ficou “emburrado”, desistindo de jogar.

Coincidentemente ou não, nas seguintes 7 oficinas ele não compareceu, havendo um comentário do Coordenador da entidade que ele era, muitas vezes, chamado pelo pai para ajudá-lo, o que fazia com que faltasse ao projeto. Entretanto, isso não nos foi esclarecido.

O fato é que, na nona oficina, ele retornou, sendo demonstrado pela equipe a satisfação em vê-lo de volta. Nessa ocasião, o comportamento de JF foi exatamente o do início do projeto: falou muito, sempre extrovertido, dominou a atenção de todos e sua voz sobressaía na sala. Perguntou pela coordenadora que estava doente no dia e afirmou que a havia acrescentado no seu Face (sic). Foi procurando informar a quem não o conhecia, dizendo-se ser o mais antigo e que “já sabia o esquema”.

Reparamos que JF continuava com o mesmo comportamento da primeira aula, quando burlou muito, falou muito, mas conseguiu ficar entre os primeiros na turma ... Contudo, dessa vez, o comportamento foi igual, mas os alunos em sua maioria (6 em 10) ficaram muito a sua frente em sucesso da pontuação do jogo.

Como já mencionado anteriormente, essa investigação ainda está em fase de conclusão do levantamento de campo; logo, a análise desses dados ainda se encontra em processo. Ainda assim, o registro, a experiência e a

observação dos encontros nos indicam que as atividades desenvolvidas nas oficinas contribuem para o desenvolvimento das estruturas mentais de seus participantes.

Considerações Finais

Algumas considerações se impõem diante do desenvolvimento inicial da pesquisa. Pouco a pouco, o quadro geral do grupo tem se modificado, sendo possível observar um significativo avanço na lógica de trabalho do grupo. A participação vem se organizando de tal modo que o início de cada oficina dá-se de forma tranquila, cada um ocupando o lugar designado pelos organizadores. O acesso ao jogo e a recepção das instruções estão sendo realizadas com atenção e de modo tranquilo, ao contrário de quando das primeiras oficinas.

Durante todo o processo ficou evidente para os jovens participantes que a colaboração e a ajuda mútua permitiam que alcançassem melhores resultados do que quando atuavam sozinhos. Se, de início, cada participante preocupava-se apenas em realizar seu jogo e tinha como objetivo a comparação de desempenho quando perguntava a algum colega sobre o seu progresso na resolução dos níveis do jogo, com o avanço das oficinas, eles questionavam com o objetivo de receberem apoio ou mesmo de ajudarem o colega na resolução dos diferentes níveis.

Portanto, temos aqui a evidente importância da participação coletiva na superação de obstáculos na aprendizagem.

Também partindo das observações realizadas até agora, percebemos, por parte dos jovens, um melhor enfrentamento da situação de erro e da necessidade do recomeço.

Ao longo da série de oficinas, notamos que, para um significativo número de participantes, o erro começou a ser percebido como ponto inicial para a discussão do porquê do insucesso, da necessidade de uma atenção redobrada para que o erro não se repetisse e de se desenvolver uma outra estratégia para que o avanço no jogo se realizasse.

Embora o foco da pesquisa não seja a aprendizagem escolar, desde já consideramos que, se adequadamente transposta para sala de aula, a dinâmica das oficinas poderia contribuir significativamente para além da inclusão digital e do desenvolvimento do pensamento reflexivo, pois o seu favorecimento implica positivamente na aprendizagem de conteúdos curriculares.

Notas

Flávia Nizia da Fonseca Ribeiro é Doutora em Educação (2008) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Realizou o Doutorado com Estágio no Exterior PDEE, como bolsista da CAPES, no CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazione e alla Tecnologia do Departamento de Pedagogia da Università Cattolica del Sacro Cuore, Milão, Itália. Atividades exercidas na PUC-Rio: Pesquisadora, desde 1998, do Diretório de Pesquisa JER – Jovens em Rede, vinculado ao Departamento de Educação; pesquisadora do LIDE – Laboratório Interdisciplinar Design Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Design do Departamento de Artes & Design, desde 1994; professora Adjunta, desde 2010. Consultora UNICEF para o projeto de Elaboração de um Plano Pedagógico para a Educação de Primeira Infância - Creche e Jardim de Infância – na República Democrática de São Tomé e Príncipe - África. Áreas de interesse: ensino de Design, práticas pedagógicas, materiais didáticos, construção do conhecimento, processos de ensino-aprendizagem, criatividade, mídia educação, media literacy, visual literacy, cultura visual. <flavianizia@gmail.com>

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa é Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE-UNESA). Coordenadora das pesquisas: Itinerários de Formação e Itinerários Pedagógicos na Concepção de Materiais Didáticos Digitais (UNESA). Pesquisadora-colaboradora do Diretório de Pesquisa JER – Jovens em Rede (PUC-Rio). Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Licenciada em Pedagogia e em Ciências, também é especialista em Psicopedagogia (UNISAL), em Supervisão Educacional (UFRJ) e em Educação com Aplicação da Informática (UERJ). Suas principais áreas de interesse são: construção do conhecimento; mídia-educação; redes sociais; tecnologias em educação; materiais educacionais; games, vídeo e fotografia; infância e juventude; formação de professores, e processos de ensino-aprendizagem. <smppedrosa@gmail.com>

Maria Aparecida Campos Mamede-Neves é Professora Emérita da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Doutora em Psicologia, Mestre em Psicologia e Pedagogia. Pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), é coordenadora do Grupo Jovens em Rede, Diretório de Pesquisa certificado pelo CNPq. Consultora UNICEF para o projeto de Elaboração de um Plano Pedagógico para a Educação de Primeira Infância - Creche e Jardim de Infância – na República Democrática de São Tomé e Príncipe - África. As suas principais áreas de interesse são a construção de aprendizagem, os processos de pensamento, o relacionamento entre jovens e mídias digitais. É autora de vários livros e artigos nacionais e internacionais sobre esses temas. <apmamede@gmail.com>

1Diretório de Pesquisa Jovens em Rede do Departamento de Educação da PUC-Rio, que nessa investigação conta com a parceria do Laboratório Interdisciplinar Design Educação (LIDE) do Departamento de Artes e Design da mesma universidade e do Grupo de Pesquisa Tecnologias

de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais do PPGE/UNESA, na pessoa da Profa. Stella Pedrosa.

2 Caillois propõe a seguinte classificação:

Agôn: jogos que tentam criar situações ideais e igualitárias para todos os competidores de modo a que o vencedor seja considerado o mais preparado;

Alea: jogos em oposição ao Agôn, porque não dependem da maestria do jogador, mas apenas da sorte. Essa categoria coloca o jogador com ação restrita;

Mimicry: jogos de representação de papéis, ou seja, protagonizados em que os participantes adotam, para si o papel de determinadas personagens; apropriam-se de outra realidade que não é sua. O prazer é ser o outro ou se passar outro.

Ilinx: jogos que buscam de vertigem, com o intuito de afastamento súbito da realidade.

3 Nesta investigação em projeto, tomamos a obra de Johan Huizinga, *Homo Ludens*, escrito em 1938 como elemento fundamental da proposta.

4 Agradecimentos especiais a Ricardo Nunes, membro observador de nossa equipe em todas as oficinas que, pela riqueza de detalhes, permite o acompanhamento do processo de aprendizagem de cada criança em especial e do movimento grupal dos participantes. Sem sua parceria, certamente, não se teria um conjunto de dados empíricos tão rico.

5 Os jogos “tipo Friv” são disponibilizados online a partir de uma página que apresenta uma série de pequenos quadrados com imagens que simbolizam diferentes jogos. A página pioneira nesse tipo de jogos é a www.friv.com. Ao clicar-se em um dos quadrados da página tem-se acesso ao jogo escolhido. Por serem todos os jogos programados em Flash, eles só podem ser acessados a partir de um navegador que permita executar Flash.

Referências

- CAILLOIS, Roger. **Les jeux e les hommes**. Paris: Gallimard, 1991.
- ECO, Umberto. **A Estrutura Ausente: introdução à pesquisa semiológica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. **Jovens em Jogo: uso de jogos eletrônicos digitais na construção do pensamento reflexivo**. Projeto integrado de pesquisa. CNPq, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.
- MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. **Knowing how we think and learn: a key competence in teaching**. In: Proceedings ATEE Winter Conference: The professional development of bringing to get her teachers educators policy, practice and research, 4. Coimbra, 2012.
- MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. Contributions of Psychopedagogy to the inclusion of ICT in the pedagogical environment. In: Cartelli, Antonio (org). **Teaching in the knowledge society: new skills and instruments for teachers**. Hershey: Idea Group Inc., 2006.
- PIAGET, Jean. **Fazer para compreender**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

PÓLYA, George. **How to solve it**. New Jersey: Princeton, 1957.

VERGNAUD, Gerard. **Teoria dos Campos Conceituais**. I Seminário Internacional de Educação Matemática. São Paulo: SBEM, v. 1. 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em 14 de agosto de 2015.

Aceito em 01 de setembro de 2015.