

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM PEDAGOGIA DO E-LEARNING

**O JOGO DIGIT@L: UM ESTUDO DE CASO
COM CLÃS DO FUNCHAL E DO FAIAL**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
ESPECIALIDADE EM **PEDAGOGIA DO E-LEARNING**

Susana Cristina Gramilho Clemente Gouveia

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Lina Morgado

2008

UNIVERSIDADE ABERTA

MESTRADO EM

PEDAGOGIA DO ELEARNING

**O JOGO DIGIT@L: UM ESTUDO DE CASO NO
FUNCHAL E NO FAIAL**

Susana Cristina Gramilho Clemente Gouveia

DISSERTAÇÃO ORIENTADA: PROF. DOUTORA LINA MORGADO

LISBOA

2008

AGRADECIMENTOS

Esta longa caminhada foi um misto de interrogações e trabalho árduo mas posso agora dizer que me encontrei, cheguei a um porto, possibilitando agora a apresentação orgulhosa deste meu percurso. Durante o mesmo encontrei muitas pessoas que se disponibilizaram e me indicaram o caminho até aqui. A todas elas quero aqui deixar os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, quero deixar aqui registado o meu eterno agradecimento e homenagem a um grande homem a quem muito devo, que incansavelmente me tem apoiado e do qual muito me orgulho de partilhar a minha vida: o meu marido.

Os meus filhos merecem igualmente um grande, grande “obrigada” por todo o carinho e paciência ao longo desta viagem e por me darem força para continuar e ainda à minha restante família.

Quero também agradecer à Prof^a Lina Morgado, minha orientadora, à Dra. Teresa Homem de Gouveia, à minha colega Fernanda Gouveia, ao Dr. Oliver Zancul Prado, à minha prima Tatiana.

Aos jovens jogadores que de forma gentil participaram e contribuíram para o sucesso desta investigação.

Por fim, agradeço de todo o coração, a todos e todas que contribuíram, directa ou indirectamente, para que aportasse em segurança, no fim desta viagem e ainda aos que agora começam a viagem, com a leitura desta tese.

RESUMO: O séc. XX trouxe-nos um desenvolvimento tecnológico sem precedentes, especialmente nos meios de comunicação de massa. A Internet e os jogos electrónicos tornaram-se uma parte muito importante na rotina diária quer profissional, quer de lazer de muitos indivíduos

Tem assim surgido uma alteração lenta mas permanente no comportamento humano, bem como tem provocado um impacto social. Isto resultou no surgimento de opiniões divergentes e a um novo campo de investigação social e psicológica.

Neste contexto, este trabalho procura efectuar um estudo de caso de dois grupos de jogadores (clãs) procurando com isso, reflectir sobre a influência dos jogos electrónicos nos jovens, nomeadamente em termos cognitivos, sociais e educacionais dos jogos electrónicos.

PALAVRAS-CHAVE: jogo, jogo electrónico, Internet, educação.

ABSTRACT: The 20th century brought us a technological development without precedents, specially in mass communication means. The Internet and electronic games became a very important part of humans professional and leisure daily routine.

A slow but steady change in human behaviour is rousing and is having a social impact. This is leading to diverging opinions and a new field of sociological and psychological investigations.

In this context, this thesis is about a study case in two group-communities and emphasises the need for reflection about the influence of digital games in the youngsters, namely, in terms of cognitive, social, and educational aspects of the electronic games.

KEY WORDS: game, electronic game, Internet, education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – O JOGO E A SOCIALIZAÇÃO	14
1.1. A importância do jogo	14
1.2. O Jogo e a Educação	17
CAPÍTULO 2 – OS JOGOS DE COMPUTADOR	20
2.1. O Computador e o Jogo	20
2.2. Caracterização dos Jogos e os seus efeitos	23
2.3. Para que servem os jogos electrónicos?	30
2.4. A Problemática da violência nos jogos	33
CAPÍTULO 3 – A INTERNET E O JOGO ONLINE	35
3.1. Jogar Online: Uma nova cultura de lazer?	35
3.2. As Comunidades Virtuais	48
3.3. Espaço de Socialização: Onde se Joga?	52
3.4. Um exemplo de Jogo: O <i>Counter Strike</i>	55
3.5. O <i>Second Life</i> como cultura de jogo emergente	59
PARTE II – INVESTIGAÇÃO	63
CAPÍTULO 4 – CENÁRIO METODOLÓGICO	64
4.1. Fundamentação	64
4.2. Objectivos do estudo	68
4.3. Metodologia	69
4.4. Instrumentos de Recolha dos dados	70
4.4.1. Questionário	70
4.4.2. Entrevista <i>Focus Group</i>	71
4.4.3. Notas de campo	72
CAPÍTULO 5 – ESTUDO DE CASO : CASO 01: Funchal	73
5.1. Breve caracterização do Funchal	74
5.2. A Selecção dos Jogadores	75

5.2.1. Caracterização dos Jogadores	76
5.3. Apresentação dos Resultados	81
5.3.1. Apresentação dos resultados obtidos no Questionário	81
5.3.2. Apresentação dos resultados obtidos na Entrevista	94
5.4. Discussão do <i>Caso 01</i>	96
CAPÍTULO 6 – ESTUDO DE CASO : CASO 02: Faial	99
6.1. Breve caracterização do Faial	100
6.2. A Selecção dos Jogadores	101
6.2.1. Caracterização dos Jogadores	101
6.3. Apresentação dos Resultados	105
6.3.1. Apresentação dos resultados obtidos no Questionário	105
6.3.2. Apresentação dos resultados obtidos na Entrevista	116
6.4. Discussão do <i>Caso 02</i>	118
CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	132
ANEXO I_ QUESTIONÁRIO	133
ANEXO II- ENTREVISTA FOCUS GROUP	139
ANEXO III- CASO 01- FUNCHAL- RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	149
ANEXO IV- CASO 02- FAIAL- RESULTADOS AO QUESTIONÁRIO	154
ANEXO V- NOTA DE CAMPO	160

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Características do agregado familiar	75
Quadro 2- <i>Tempo dedicado a jogar</i>	78
Quadro 3: <i>Motivações para jogar</i>	79
Quadro 4: <i>Parceiros de jogo</i>	80
Quadro 5: <i>Locais para jogar</i>	81
Quadro 6: Atitudes dos pais	82
Quadro 7: <i>Preferência por jogar com Raparigas</i>	83
Quadro 8: <i>Como são obtidos os jogos</i>	83
Quadro 9: <i>Tipo de jogos preferidos</i>	84
Quadro 10: <i>Preferências na opção Multi-jogador</i>	86
Quadro 11: Relação entre Jogo e agressividade	86
Quadro 12: <i>Dependência do Jogo</i>	87
Quadro 13 : <i>Relação entre os conteúdos dos jogos e os conteúdos escolares</i>	88
Quadro 14. Natureza dos ganhos com o envolvimento no jogo	89
Quadro 30: categoria aprendizagem/desenvolvimento cognitivo	91
Quadro 31: categoria socialização	92
Quadro 30: categoria interacção	92
Quadro 14a. Características do agregado familiar	99
Quadro 15- <i>Tempo dedicado a jogar</i>	103
Quadro 16: <i>Motivações para jogar</i>	104
Quadro 20: <i>Parceiros de jogo</i>	104
Quadro 21: <i>Locais para jogar</i>	105
Quadro 22: <i>Preferência por jogar com Raparigas</i>	105
Quadro 23: <i>Como são obtidos os jogos</i>	106
Quadro 27: <i>Tipo de jogos preferidos</i>	107
Quadro 26: <i>Preferências na opção Multi-jogador</i>	109
Quadro 27: Relação entre Jogo e agressividade	109
Quadro 28: <i>Dependência do Jogo</i>	110
Quadro 29. Natureza dos ganhos com o envolvimento no jogo	112
Quadro 33: categoria aprendizagem/desenvolvimento cognitivo	113
Quadro 34: categoria socialização	113
Quadro 35: categoria interacção	114

INTRODUÇÃO

A tecnologia tem estado sempre presente na história do ser humano desde o seu surgimento. Apesar das divergências de ideias no que diz respeito à natureza da sociedade, dos meios de comunicação e tecnológicos, é consensual que os meios de comunicação se tornaram componentes invasivos da vida moderna contemporânea, transformando de modo profundo a natureza da comunicação na sociedade. Em particular, a Internet, tornou-se uma alavanca que possibilitou a transição para uma nova forma de sociedade: a sociedade em rede (Castells, 1998). Esta permitiu, pela primeira vez, a comunicação de muitos para muitos, no tempo escolhido e a uma escala global.

Uma vez que a actividade humana tem por base a comunicação e a Internet transforma o modo como o fazemos, as nossas vidas vêm-se profundamente alteradas e afectadas por esta nova tecnologia.

Slevin (2002) a propósito do desenvolvimento dos novos media e da Internet defende o seu contributo para uma certa complexificação canais de comunicação. *Se pretendermos compreender as transformações que têm lugar nas sociedades modernas, teremos de reconhecer o papel central que esse media desempenham e de ter consciência do impacto que têm.*” (op.cit: 15)

Contudo, não devemos entender a “tecnologia” como se tratassem apenas de instrumentos ou artefactos, mas também, como um conjunto de técnicas que proporcionam transformações sociais.

Adoptando a perspectiva de Bastos (1998) quando defende que a tecnologia pode ser entendida como a capacidade de compreender, criar, adaptar, organizar e produzir produtos e serviços, também estamos de acordo com Johnson (2001), quando afirmam que quando surgem novas tecnologias são frequentemente mal compreendidas, muitas vezes, pelos que estão mais próximos delas. A mundialmente conhecida IBM, em 1943, através do seu presidente, anunciou que o mercado mundial apenas absorveria cinco computadores. Ou seja, o próprio computador, grande, “revolucionário”, tecnológico, social, económico foi subestimado aquando do seu “aparecimento”.

O que é indiscutível é que a Internet é uma tecnologia, mas uma tecnologia particularmente maleável, susceptível de sofrer alterações, devido às suas utilizações sociais. Estas podem traduzir-se em variadíssimas consequências sociais, que consideramos não deverem ser proclamadas mas antes, estudadas a partir da sua observação no campo, na prática.

Slevin (2000) ainda a este propósito argumenta que, qualquer análise completa do impacto da Internet sobre a sociedade, as organizações e a vida individual, também deve ser uma análise fundamentalmente “cultural”. Ou seja, qualquer análise sobre estas questões deverá ser suportada por uma estrutura conceptual que supere um simples levantamento da Internet como meio de distribuição de informação e comunicação. O autor propõe assim que as novas responsabilidades e oportunidades criadas pela Internet, sejam analisadas a uma “nova luz” comparativamente à teoria da transmissão cultural proposta por Thompson (2001) em relação à Internet.

A teoria de transmissão cultural de Thompson (2001) tem como foco principal não só o aspecto significativo da comunicação como ainda o arquivo, a produção e a circulação da informação. As “técnicas” dos meios de comunicação são consideradas por este autor como uma parte dos contextos mais latos da vida social.

Slevin (op.cit) distancia-se desta posição ao defender que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação podem ser usadas para afectar, alterar e, em certos casos, para controlar o processo social: a Internet contribui assim para a passagem para um período onde, as consequências da modernidade estão são cada vez mais radicais e universais.

Contrariando a posição de outros autores que defendem que o aparecimento da Internet assinala o início de uma nova era na história da transmissão cultural, Slevin (2000) argumenta que, além de admitir que esta esteja a criar um novo cenário técnico, as múltiplas e complexas transformações sociais e tecnológicas que experimentamos actualmente têm raízes que remontam a tempos passados, desafiando os leitores da sua obra a compreender a maneira como todos esses desenvolvimentos se interrelacionam.

Assim sendo, o trabalho que apresentamos aqui tem por base a reflexão e a análise dos conhecimentos e formas de pensar construídos por utilizadores assíduos da Internet, nomeadamente os jogadores *online*.

Este estudo justifica-se em dois principais motivos: em primeiro lugar, existem grandes divergências no que diz respeito à relação entre o uso de tecnologias digitais, especificamente os jogos de computador e, a construção do conhecimento. Por outro lado, é importante que os agentes de educação compreendam os processos de aprendizagem através deste tipo de artefactos culturais e “tecnológicos”, de modo a potenciar a acção educativa entre professores, pais e comunidade escolar no que diz respeito à formação das novas gerações.

Os jogos de computador ou electrónicos apresentam-se como uma consequência dos avanços tecnológicos vividos nas últimas décadas. Estes foram conquistando o quotidiano dos indivíduos à escala global, e mais especificamente, dos jovens, e, dessa forma, têm-se assumido como um poderoso meio de comunicação, interacção, divertimento e aprendizagem.. Entre este tipo de actividade, evidenciarei especialmente o fenómeno do jogo *online*.

Tal como outros tipos de comunicação, a Internet vem proporcionar uma nova dialéctica nas relações sociais e interpessoais, especialmente entre as faixas etárias mais jovens, consequência do tempo que passam *online* e dedicam a este tipo de actividade. Alguns deles passam mais tempo frente ao computador (em interacção com) do que o que desejariam os seus pais, tutores e ou professores.

Importa por isso estudar e analisar estes fenómenos de modo a ser possível compreender a adesão que possuem, esclarecer e reflectir de modo a poder orientar educadores e jovens.

Assim, este trabalho pretende apresentar um estudo de caso sobre dois grupos de jogadores que se localizam em duas áreas geográficas distintas da ilha da Madeira – uma mais urbana, o Funchal, e outra mais rural, o Faial- procurando efectuar uma caracterização de cada um desses clãs quanto às suas preferências e cultura do jogo, e em torno das experiências formativas adquiridas por jovens que praticam com

frequência este tipo de actividade, em ambientes de diversão, onde experienciam diversas formas de pensar, aprender, ver e agir, e onde se vão construindo a sua identidade e personalidade. Entre muitas possibilidades, o estudo incidirá sobre o jogo online.

O estudo que aqui apresentamos encontra-se dividido em duas partes. Surge ainda um outro bloco mais sintético que permite dar a coerência e o enquadramento necessário, a Introdução.

Na primeira parte, efectuamos o enquadramento teórico, através duma revisão da literatura. Assim, no capítulo 1 – realçamos num primeiro ponto, a importância do jogo para o desenvolvimento integral dos indivíduos e como fenómeno de socialização, e num segundo ponto, o seu contributo em termos educacionais.

No capítulo 2, procuramos contextualizar e caracterizar a problemática dos jogos de computador discutindo os seus efeitos e benefícios de acordo com a literatura. A fundamentação teórica termina com um terceiro capítulo dedicado já ao jogo online e à discussão das suas problemáticas mais específicas.

A segunda parte da dissertação tem como foco todo o processo de investigação: iniciamos com o capítulo 4 dedicado não só à fundamentação do nosso estudo como à descrição metodológica, e apresentação dos instrumentos de recolha de dados.

No capítulo 5, apresentamos os resultados do estudo de caso 01 dedicado à comunidade de jogadores residente no Funchal bem como a sua discussão. No capítulo 6, seguimos o mesmo procedimento para o caso 02, relativo à comunidade de jogadores residente na freguesia do Faial.

Finalmente, nas Conclusões, procuramos retirar as conclusões deste estudo e fazemos sugestões de aplicação para futuros trabalhos de investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I: O JOGO E A SOCIALIZAÇÃO

1. O JOGO E A SOCIALIZAÇÃO DOS JOVENS

1.1. A IMPORTÂNCIA DO JOGO

O *Jogo* tem origem no vocábulo latino "iocus" que significa diversão, brincadeira. De acordo com o Dicionário Enciclopédico Larousse (1977), o termo *Jogo* consiste na *acção de jogar, exercício ou divertimento, sujeito a determinadas regras, passatempo, exercícios desportivos, espectáculo desportivo*. Durante muitos séculos, o jogo foi encarado como um espectáculo desportivo que se realizava em arenas e que tinha como única finalidade o entretenimento dos "senhores". Actualmente, o jogo desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criança e jovem encerrando duas funções fundamentais: a lúdica e a educativa.

Segundo Huizinga, o jogo é uma acção ou uma actividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e de lugar, segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, provida de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente do que se é na vida quotidiana.

Jogar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, o que nos pode levar a supor que a actividade está intimamente relacionada com estas áreas de desenvolvimento. Assim, as crianças procuram nos jogos de forma não-intencional, um auto-domínio e um prazer de mobilizar todos os seus recursos físicos, intelectuais e afectivos.

A Psicologia do Desenvolvimento tem atribuído grande importância ao papel do jogo não só no desenvolvimento cognitivo, como no desenvolvimento social e emocional dos indivíduos. É neste contexto que Wallon (cf. Bandet & Sarazanas, 1973) procura explicar o que é o jogo definindo-o como "*toda a ocupação sem qualquer outra finalidade que não seja a ocupação em si mesma. É o caso dos exercícios a que se*

entrega a criança. Se daí resulta, muitas vezes, uma aprendizagem, esta é acidental” (op.cit: 22), o que significa que o jogo é uma ocupação para a criança, através do qual ela se envolve em si mesma.

Por outro lado, para Piaget, *“o jogo é assimilação pura que exprime tudo o que na experiência vivida não poderia ser formulado e assimilado pelo único meio da linguagem”* (Piaget, 1966: 33). Ou seja, o contacto físico e directo com a realidade (do jogo) permanece como meio “lucrativo” face às experiências de cada um. Defendendo que *“os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual”* (Almeida, 1987: 19), mostra assim, que o jogo, para além de linguagem, serve de instrumentos para aquisição de conhecimento.

Uma outra corrente que procurou descrever e estudar a importância do jogo foi a psicanálise. Para Freud, *“o jogo é um instrumento que levará a criança a uma integração da sua personalidade, que a ajudará a defender-se da ansiedade, a assimilar o real, projectando sobre ele os seus fantasmas e a comunicar com os outros”* (Solé, 1992: 19), ou seja, possibilita à criança (e até ao adulto) iniciar ou até manter, um processo de desinibição e socialização.

Millar (1971) descreve o jogo *“de uma maneira geral, como um conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade”* (op cit: 26). Deste modo, o jogo é uma actividade à qual o ser humano se entrega, com a finalidade de usufruir do bem-estar que este proporciona.

Para Rideau (1977), *o jogo é para a criança uma actividade essencial que lhe permite explorar o mundo, desenvolver as suas funções intelectuais e também a sua afectividade, permitindo-lhe socializar-se* (op.cit:160). Já Bandet & Sarazanas (1973) consideram o jogo um exercício de preparação para a “vida séria”. De acordo com Cabral (1990) o jogo é toda a actividade que tem como primeiro objectivo o prazer, permitindo às crianças e jovens transmitirem os seus sentimentos e pensamentos, o que contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e afectivo/emocional.

Neste sentido, Neto (1997) defende como conceito de jogo “*o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos*” (op.cit: 21).

Vygotsky (2001), refere o jogo como um “*desejo satisfeito originado dos desejos insatisfeitos da criança que se tornam afectos generalizados*” (Friedmann, 2001:35).

Considerando que apesar da situação imaginária revelar regras de comportamento, mesmo não apresentando regras formais previamente formadas, é através do jogo, que a criança se liberta de situações difíceis e imagina outras que são o reflexo da sua realidade. A situação imaginária já revela regras de comportamento, contudo, não apresenta regras formais previamente formadas. Através do jogo, a criança liberta-se de situações difíceis e imagina outras que são o reflexo da sua realidade.

Relativamente a Froebel, o jogo é “*como a linguagem, é uma constante antropológica que encontramos em todas as civilizações, em todas as etapas que estas percorrem. Seria inconcebível um período da humanidade sem o jogo*” (Solé, 1992: 13). Daí que este, se encontra presente em todas as formas de cultura. O jogo nasceu com a humanidade, apresentando-se de várias formas, e morrerá com ela, de uma única maneira.

O jogo tem sido relacionado com a criatividade, com desafios, com a aprendizagem e com diversos fenómenos cognitivos e sociais. Tornando-se, com isto, impossível definir o jogo como uma espécie particular de actuação, ou um conjunto de acções. Jogar, seja com quem for, com o que for ou onde for, é uma actividade que encerra aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano. Todos os instantes dedicados ao jogo são momentos privilegiados para a criança como meio de aprendizagem, ou seja, pode através do jogo fazer-se inúmeras aprendizagens significativas abrangendo diversas áreas. Exemplo disso é “faz-de-conta”, que permite explorar um universo imaginário. As bonecas, os carrinhos, os animais e as construções (entre outros) constituem elementos dos quais a criança se serve para dar vida às suas histórias. Qualquer que seja o jogo, este é um item fundamental na integração sócio-cultural da criança no mundo que a rodeia.

Apesar das distintas perspectivas dos vários autores quando definem o jogo, é possível constatar que, de certa forma, se complementam: umas através das características do jogo (carácter fictício e o jogo como trabalho) e outras pelas funções provenientes da prática do mesmo (desenvolvimento biológico, etc.).

1.2. O JOGO E A EDUCAÇÃO

Froebel (1992) foi o primeiro educador alemão que constatou ser possível contribuir para o desenvolvimento intelectual das crianças, fornecendo-lhes jogos e brinquedos que possam responder à sua necessidade de actividade. Assim, o jogo é uma fonte de aprendizagem, que leva à inter-relação, para o crescimento pessoal e para o desenvolvimento em vários âmbitos como o sensorial, cognitivo, físico e social.

É através do jogo que a criança começa a ter as suas próprias experiências, sendo ele essencial no desenvolvimento destas, uma vez que representa o único método que a criança possui para descobrir o mundo que a rodeia. É, portanto, considerado como actividade mais importante no pré-escolar da criança.

Através do jogo a criança desenvolve os seus interesses, as suas aptidões e descobre o mundo do interagir com os outros, iniciando, assim, a sua adaptação, adquirindo regras de comportamento, elaborando o seu próprio processo de socialização. É neste sentido que as actividades lúdicas levam as crianças a utilizarem a expressão e libertação do seu imaginário, o desenvolver da sua capacidade e o descobrir da sua aquisição de hábitos, o que lhes permite diferenciar a fantasia da realidade, sendo um meio de expressão dos seus sentimentos. No campo da actividade, o jogo tem interacção fundamental, pela razão de ser através do manuseamento dos brinquedos que a criança experimenta e aperfeiçoa as suas ideias, cria e explora as suas fantasias.

O jogo traz, pois, benefícios saudáveis que promovem a comunicação, ajudando a sair da rotina, a distrair, a relaxar fazendo com que a realidade deixe de existir apagando-se na sua consciência, no desenrolar do jogo reagindo de forma diferente, ficando entusiasmado, empenhando-se totalmente, desempenhando o papel do

“faz-de-conta”. Todo o jogo, quando bem orientado, tem uma finalidade educativa, quer no que diz respeito à aprendizagem das crianças, quanto às regras que a vida em grupo impõe, quer quanto ao desenvolvimento de certos factores que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. O jogo é uma actividade lúdica, espontânea e voluntária que leva a criança a interagir com o meio, ajudando-a a compreender o mundo em que se encontra.

O desenvolvimento cultural da humanidade teve lugar sem que houvesse mudanças substanciais no homem do tipo biológico. No período relativo aos processos evolutivos do *homo sapiens*, o qual permanece, mais ou menos constante, o desenvolvimento cultural da criança caracteriza-se pelo um conjunto de mudanças dinâmicas de carácter orgânico. Ou seja, o desenvolvimento cultural sobrepõe-se “aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico do indivíduo, formando com ele um todo” (Santos, 2000:15).

Os planos de desenvolvimento *cultural e natural* são planos que coincidem e se unificam, pois as mudanças que ocorrem num e noutro interagem entre si constituindo-se, na realidade, um processo único da formação biológico-social do ser humano.

Durante os séculos XVII e XVIII, adoptou-se uma atitude moderna em relação aos jogos, diferente daquela que ocorrera até então, ganhando, assim, importância o conceito de *homo ludens* – o homem que se diverte. O acto de jogar passa a ser percebido como um factor fundamental no processo e desenvolvimento humano.

Contudo, será a partir do século XIX, que o jogo ganha um carácter científico, sendo adoptado como objecto de estudo por psicólogos, psicanalistas e pedagogos, surgindo, deste modo, em todas as teorias desenvolvidas nesta época, no sentido de encontrar uma explicação para o seu significado - entre as quais referimos como exemplo, a teoria do recreio, de Schiller (1875), a teoria do descanso de Lazarus (1883) a teoria do excesso de energia de Spencer (1897) a teoria de antecipação funcional de Groos(1902) e a teoria de recapitulação de Hall (1906).

Observações realizadas por Bousquet (1986) mostram que o jogo é uma actividade inerente ao desempenho humano verificando-se que até nas organizações se joga continuamente ainda que, nem sempre se percebe, que nessas múltiplas interacções entre os indivíduos esteja efectivamente, a ocorrer um jogo.

Ao considerarmos o jogo como um elemento importante para a construção de conhecimento, estruturação de personalidades e organização de metas de trabalho, então é necessário considerar que o jogo é uma estratégia usada para estímulo da construção do conhecimento humano e progressão das diferentes habilidades operatórias, bem como, para o progresso pessoal. O uso do jogo nas escolas não requer dificuldades que possam ir além de algum treino. No entanto, o emprego de jogos operatórios na escola não deve ser praticado de forma aleatória.

CAPÍTULO II: OS JOGOS DE COMPUTADOR

2. OS JOGOS DE COMPUTADOR

2. 1. O COMPUTADOR E O JOGO

A sociedade actual, dominada pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação tem vivido um processo constante de transformações humanas e sociais. O processo de ensino/aprendizagem tem igualmente sido alvo de significativas alterações, na medida em que, quer os docentes, quer os alunos, começam a utilizar estas tecnologias, quer no apoio das suas actividades académicas quer em actividades mais comunicativas.

Contudo, no que diz respeito aos jogos de computador, nem todos comungam da mesma opinião relativamente ao seu valor educativo. O argumento mais utilizado contra a utilização dos jogos de computador nas salas de aula está directamente relacionado com a violência que alguns autores defendem existir neste tipo de jogo/actividade.

Apesar de não existir consenso quanto ao efeito da violência sobre os jogadores alguns autores entre os quais se situa Griffith (1999) baseiam-se nos estudos realizados sobre a modelação da agressividade nas crianças por Bandura, Ross, & Ross (1961) e cujos resultados apontaram para o facto de, quando as crianças são expostas a modelos agressivos tende a adoptar noutras situações, comportamentos semelhantes.

Por outro lado, Cooper & Mackie (1986) realizaram igualmente estudos nesta área e concluirão que as crianças do sexo masculino, mesmo após a utilização deste tipo de jogos considerados violentos, mantinham o seu comportamento normal. Em contrapartida, as crianças do sexo feminino apresentaram uma conduta mais agressiva. Esta diferença foi atribuída à menor exposição a modelos agressivos entre meninas. Estes autores defendem ainda que, apesar dos resultados, os jogos de computador, não envolvem apenas aspectos negativos pois possuem também múltiplas possibilidades

educativas. Consideram por exemplo que este tipo de actividades pode apresentar uma importante influência positiva na coordenação e orientação visual, especialmente significativa no desenvolvimento cognitivo infantil.

Segundo Okagaki & Frensch (1994), os jogos de computador apresentam ainda um papel no desenvolvimento de determinadas competências nomeadamente, na atenção e concentração espacial, no aumento de capacidades de precisão e de reacção e ainda, na aquisição/desenvolvimento de competências de resolução de problemas e de tomada de decisões (Gros, 1998; Escofet & Hurtado, 2007).

No que respeita aos benefícios educativos, Ball (1978) discute igualmente de modo exaustivo alguns dos benefícios educativos deste tipo de jogos, referindo nomeadamente que podem ser utilizados para estimular o sentido de alerta dos jogadores e melhorar as suas habilidades no pensamento, defende que o seu formato pode simular uma situação da vida real, ajuda a focalizar a atenção de quem apresenta dificuldades na realização de tarefas individuais, incrementa o desenvolvimento de habilidades para a identificação e assimilação de conceitos numéricos, reconhecimento de palavras, identificação de objectos e cores, aperfeiçoamento da leitura, entre outros.

Ainda neste contexto, um dos aspectos que merece algum destaque do ponto de vista dos benefícios apontados por alguns investigadores são por exemplo, o facto dos jogadores/educandos poderem compreender os seus próprios erros, sendo encorajados a corrigi-los ou seleccionar outras opções de resolução.

Finalmente, um outro aspecto com grande relevância é o facto dos jogadores poderem transferir os conceitos aprendidos para situações da vida real. Refere ainda, que estes aspectos positivos podem ser potenciados pelo carácter motivador que o computador envolve. Este carácter lúdico converte qualquer processo de aprendizagem mais significativa.

Apoiando esta perspectiva e seguindo na mesma ordem de ideias, Long & Long (1984) destacam nos jogos de computador a importância do desafio, da fantasia e da curiosidade. Apresentam ainda outros aspectos positivos que, também segundo a sua perspectiva, advêm da utilização dos jogos de computador no processo de

aprendizagem, nomeadamente porque implica um envolvimento activo do jogador, a possibilidade de opção por terminar a tarefa requerida quando ela exige competências mais complexas da parte do jogador. Por outro lado, estas tarefas implicam da parte do jogador períodos curtos de actividade intensa e envolvem programas de tempo flexível para a aprendizagem. Outras características apontadas são a possibilidade de domínio como aspecto motivador, a existência de personagens que constituem uma motivação para a melhoria de competências e capacidades dos indivíduos.

Estes autores destacam ainda como benefícios dos jogos de computadores a questão do *feedback* contínuo e imediato. Sendo um *feedback* visual e sonoro potenciam um certo nível de excitação, a motivação, fazendo com que o jogador aplique um maior esforço em função do conhecimento do jogo e da compreensão das consequências das diferentes estratégias de actuação. Apresentam ainda um processo dedutivo para a melhora dos resultados do jogo, uma vez que omitem as causas dos erros. Por último, possibilita uma antecipação e desenvolvimento de estratégias de actuação, à medida que aumenta o conhecimento do jogo.

O mesmo sucede com outras ferramentas que, não sendo especificamente desenvolvidas para aplicação directa ao ensino, com uma utilização adequada e orientada pedagogicamente podem converter-se em importantes recursos didácticos. Neste sentido, o papel do docente pode estruturar-se no sentido do aproveitamento da riqueza de um recurso que o aluno conhece, que o motiva e sabe utilizar.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS JOGOS OS SEUS EFEITOS

Os jogos, enquanto espaço de escolhas espontâneas, de lazer, conseguem atingir qualquer área de interesse do Homem. Este mercado aposta nas motivações internas das pessoas e dos grupos de interesse. Constituindo ainda um cenário de um quotidiano recente, uma vez que, o primeiro jogo electrónico data de 1961, quando Russel¹ e alguns colegas colocaram o jogo *Space War* no PDP-1. Este seria também o primeiro computador a usar um monitor e um teclado. Em 1968 foi lançado o primeiro protótipo de uma consola caseira.

Com um longo e rápido desenvolvimento, os jogos passaram por vários desenvolvimentos: dos jogos para *Arcades*, - grandes máquinas integradas (consola monitor), dispostas em lugares públicos aos jogos para computador que ocorrem no monitor a partir do seu hardware e necessitam de teclado, e jogos que ocorrem num monitor de televisão, a partir de uma consola própria, como o *Atari* ou a *Playstation*.

No início dos anos 70, os jogos eram ainda um passatempo muito restrito. Já na década de 80 a *Nintendo* lança o conhecido *GameBoy*. A partir daí foram grandes os avanços nos jogos electrónicos, a disputa entre as empresas pelo crescente realismo e sofisticação.

O realismo e dinâmica das imagens deve-se ao realismo no cálculo de iluminação e no número de polígonos usados para representar os mundos virtuais das personagens. No início, a iluminação era realizada usando cálculos fixos, uma vez que as placas gráficas eram muito limitadas. Assim, todos os polígonos eram processados com o mesmo modelo de iluminação.

Actualmente esses modelos de iluminação podem ser alterados durante a *renderização* dum mesmo quadro permitindo que diferentes modelos sejam usados para cada tipo de material. Cada nova placa permite que novos modelos de iluminação possam ser desenvolvidos. Este método possibilita uma diversidade de materiais realista

¹ No início dos anos 60, Russel ainda aluno da universidade americana MIT (Massachusetts Institute of Technology) desenvolveu o primeiro “game” da história, o *Space War*. Este jogo executado num computador de grande dimensão tinha como objectivo evitar o confronto de uma nave espacial com um buraco negro, registando-se como o momento em que nasceu o jogo electrónico, com uma vertente de entretenimento e que tem evoluído desde então.

muito grande, num mesmo cenário (paredes opacas, céu brilhante, etc.). Para além disso, o número de polígonos capazes de serem processados por segundo (pg/s) é uma medida comum para descrever a qualidade da imagem no jogo. Ou seja, quantos mais polígonos, mais detalhes podem ser colocados nos modelos.

A título de exemplo em 1995 foi lançada a *Sony Playstation* que processava 350,000 pg/s e em 1999, o *Dreamcast* da *Sega* lançava mais de 3 milhões. Apenas um ano mais tarde, a *Playstation 2* da *Sony* atingiu os 66 milhões de pg/s. Um ano depois a *Xbox* da *Microsoft* chega aos 125 milhões pg/s. Com a *Playstation 3* já se fala em 3 biliões pg/s.

Esta rápida evolução demonstra-nos um negócio em pleno crescimento liderando o ranking da indústria do espectáculo e lazer ao atingir uma superioridade relativamente ao cinema que o ocupa o terceiro lugar e a indústria bélica e automobilística ocupam a segunda posição.

No início deste século, a disputa por espaço no mercado e a conquista de novas parcelas de público, como o público feminino, intensificou-se de forma notória com os lançamentos da *Playstation 2 e 3*, da *PSP* (*Playstation Portable*) da *Sony*, do *GameCube* e do *Nintendo DS* da *Nintendo*, do *Xbox* pela *Microsoft* (primeira consola com disco rígido incorporado), entre outros.

Soares (2004) a este propósito refere que existem no mundo mais de 100 milhões de unidades de *Playstation* das quais cerca de 50% são *Playstation 2*, e mais de 30 milhões de *Game Boy Advance*.

Mas os jogos (*games*) parece serem não só um fascínio para jogadores de todas as faixas etárias, como também têm vindo a atingir outras áreas da sociedade. Por exemplo, no campo financeiro, na China, funcionários de empresas especializadas chegam a trabalhar cerca de 18 horas por dia, desenvolvendo novas personagens para vender na Internet. Nos Estados Unidos, o lançamento do jogo *Mustang* permite que os utilizadores, além de escolherem o modelo que vão pilotar, poderão “viver” a velocidade, correr contra um adversário ou contra a máquina, marcando pontos pela rapidez e pela condução. Destaca-se assim, não só a questão económica pela venda do

jogo, mas uma nova estratégia de marketing, procurando captar a atenção das gerações mais jovens, incrementando assim o volume de vendas.

Além das influências económico-financeiras existem ainda as influências de carácter social, como a criação de grupos ou *clãs*, com interesses e comportamentos comuns, dos novos empregos e empresas surgidas em consequência desta indústria, como por exemplo, a profissionalização dos jogadores de *games*, a influência académica, com a criação de cursos direccionados para o desenvolvimento dos *games*.

Como foi referido anteriormente, os jogos têm sofrido críticas de várias ordens. Ballard & Wiest (1996) apontam nomeadamente o facto de se constituírem como estimuladores de comportamentos agressivos e da violência nas crianças e nos jovens.

No entanto, uma outra tendência de investigação tem vindo a surgir que procura compreender que características deste *novo media* são capazes de produzir uma tão elevada atracção. Na verdade, o que torna os *games* tão atractivos, capazes de atingir tamanho sucesso e competir com os jogos tradicionais?

Há vários anos que investigadores de áreas como a educação, as ciências da computação, a psicologia, a sociologia, a antropologia e a história, procuram encontrar resposta a esta questão e de que modo os *games* participam na concepção de mecanismos cognitivos, desenvolvimento de determinados valores e crenças dos utilizadores.

Greenfield (1996) situa-se entre os investigadores que defende a influência dessa experiência nos processos da cognição e o seu consequente desenvolvimento, sugerindo na sua interpretação como os *games* podem constituir como estimuladores do desenvolvimento cognitivo ou “amplificadores” da mente no sentido dado por Lévy (1996).

Mais recentemente Gee (2004) defendeu que os *games* estimulam o sentido crítico, construtivo, reflexivo mais do que o ensino convencional numa sala de aula. Este autor acredita que o funcionamento cognitivo ou seja, as estratégias utilizadas para pensar estimuladas e geradas pelos jogos estão mais adaptadas à vida actual do que de um modo geral, aquelas a que apelam as actividades do ensino tradicional, ainda que, se

tenha como referência os jogos considerados violentos como o *Tomb Raider*, (em que o jogador é desafiado ao limite da sua capacidade), quer do ponto de vista do conteúdo, quer da forma.

De acordo com Greenfield (1996) a resposta a esta questão pode também residir no facto de existirem uma série de características neste tipo de jogos, entre os quais se refere o movimento, o dinamismo visual, no apelo ao envolvimento/participação activa do jogador, para além dos efeitos sonoros, da possibilidade de simulação, da contagem de pontuação e, por último mas de grande importância, o *feedback* final que permite melhorar o desempenho do jogador numa participação posterior.

Para a maioria dos jogadores, o mundo sem um *Counter Strike*, um *Age of Empire* ou, mais recentemente, sem o *Second Life* seria um mundo bastante menos interessante.

Uma outra perspectiva prende-se com a análise do currículo oculto existente nos jogos. Moita (2006) analisou o currículo implícito nos jogos (*games*) nomeadamente, as competências que podem desenvolver, os valores que promovem, as atitudes e comportamentos estudados os jovens que frequentavam espaços públicos específicos, as chamadas LAN Houses. De facto, o número de jogadores (*players*) tem sofrido um grande aumento a nível mundial, bem como os lugares onde se pode jogar - as *Lan Houses* - e desta forma, o carácter lúdico dos *games* foi promovido à condição de desporto, sendo cada vez maiores os eventos e as festas- *Lan Parties* - promovidas e patrocinadas por empresas informáticas para o desenvolvimento destas actividades.

Rosa (2000) apesar de defender os efeitos positivos dos jogos, faz a ressalva de que temos de ter em linha de conta os diferentes géneros de jogos na medida em que, cada um proporciona diferentes tipos de experiências ou variantes de uma mesma experiência.

Assim, considera que os jogos de *acção* e *arcade* permitem uma interacção com o computador, bem como com o “mundo” nele representado combinando a descoberta e a aprendizagem. Destaca igualmente a descoberta e a aprendizagem

permitida pelos jogos de *simulação* e os *RPG's (role play games)*. No que diz respeito aos *jogos de estratégia*, este autor acrescenta ainda a “*possibilidade de testar os mundos artificiais*”, além de experimentar repetidamente uma situação, dando diferentes valores às variáveis, como uma simulação de processos físicos”.

Castells & Bofarull (2002) classificam os jogos em **Árcades**, **Simulação**, **Estratégia** e, por fim, **Jogos de Mesa**.

No que diz respeito aos jogos de *Árcade*, Castells & Bofarull (2002) referem que são jogos de grande rapidez, pouca estratégia e muita emoção, de rápida aprendizagem, cujos utilizadores são maioritariamente menores de 12 anos. Dentro deste tipo, os autores subdividem-nos em jogos de *plataforma*, os *desportivos*, os *labirintos* e os de *disparo*.

No caso dos **jogos de estratégia** caracterizam-se por exigirem tomada de decisões, manobras, cálculo, definição e avaliação de hipóteses. Muitos destes jogos envolvem trabalho de equipa e são adequados, na perspectiva destes autores, a partir dos 12 anos. Dentro deste tipo de jogo destacam-se os de aventuras gráficas, os jogos de papel e os de estratégia militar. Assim, quando observamos um grupo de jovens em frente a um ecrã, a “torcer” pela sua equipa, tanto poderá ser um jogo do campeonato de futebol como uma transmissão de um jogo *de Counter Strike*.

Nos jogos de **mesa** integram-se os jogos de tabuleiro, fichas ou cartas, perguntas e respostas, etc.

Alguns autores entre os quais figuram Armstrong & Casement (2001) apontam como aspectos negativos colocados pelos jogos, os problemas de saúde referindo os registos de saúde que apontam a relação, entre o número de ataques epilépticos e o tempo que esses indivíduos passam a jogar *games*. Destacam igualmente o problema do polegar – uma lesão que é produzida no dedo polegar pelo manuseio excessivo do controlador do jogo, que se traduz em movimentos rápidos e repetitivos.

Rosser² (2004) investigou 33 especialistas em cirurgia laparoscópica que jogam 3 horas por dia tendo verificado que foram 27 por cento mais rápidos e cometeram 37 por cento menos erros, comparativamente a cirurgiões que não jogam. Esta vantagem foi apontada como consequência de melhorarem habilidades e competências de extrema importância neste tipo de cirurgia, como a noção espacial, a atenção, a coordenação óculo-manual e, a agilidade perante decisões emergentes.

Em Portugal, ainda pouco abordada, esta temática também desperta preocupação por parte dos investigadores sobretudo nas áreas da comunicação e a da psicologia.

Na área da Psicologia destacam-se os estudos sobre as ligações psicológicas entre *games* e a violência, nomeadamente de Arriaga Ferreira (2002, 2003). No entanto, noutros estudos encontra-se a referência a uma influência positiva de alguns jogos como o Tetris³ justificada aliás pela influência positiva na aquisição e desenvolvimento de determinadas competências cognitivas, tais como as relações espaciais. Arriaga Ferreira, (2002; 2003) bem como Esteves (2001) recomendam que, tal como o uso dos computadores em geral, os jogos sejam também utilizados como ferramentas de trabalho por parte da classe docente⁴.

Na área da educação Alves (2005) defende que os jogos (*games*) podem funcionar como espaços de elaboração de conflitos, medos, angústias, sociabilização, aprendizagem e prazer. Assim, os jogos electrónicos e as *LAN Houses* funcionariam como simuladores da vida real, ainda que isso não signifique que as acções da tela sejam transportadas para o universo off-line.

² Trabalho apresentado no encontro “The Medicine Meets Virtual reality Conference”. Newport Beach, CA, Janeiro de 2004. Disponível em :<http://www.southernct.edu/~hochman/doctorvideogame.htm>. Acessível em Janeiro de 2008.

³ Jogo lançado em 1986 por Pajitnov & Pavlovky, engenheiros informáticos e Vadim, aluno com 16 anos. O jogo tem como objectivo encaixar peças de vários formatos que descem do cimo do ecrã.

⁴ No ano de 2005, no Brasil, como prova de manifestação de preocupação com a investigação dos games, foi criada a *Rede Brasileira de Jogos e Educação*, cujo principal objectivo é construir um espaço de intercâmbio de saberes e interesses de investigadores que desejam partilhar e ampliar as suas experiências e investigações neste domínio, salientando as relações criadas com a educação, comunicação, informática.

O lado positivo da simulação é a possibilidade de experimentar, desenvolver estratégias, planejar e sofrer as consequências dos seus actos. Por esses motivos, os jogos são utilizados com tanta frequência entre estudantes de administração e dentro de empresas⁵

Dentro desta categoria de simulação, Castells & Bofarull (2002) distinguem os simuladores instrumentais que tratam de simular a condução de uma moto, carro, aviões, naves espaciais, etc., podendo-se jogar-se sozinho ou contra a máquina e os simuladores de situações: os simuladores de desporto e os simuladores de comportamentos humanos, criando mundos, encontros, desencontros. O jogador manipula toda a situação como se fosse um “todo-o-poderoso” dos quais são exemplo o jogo *The Sims* e, mais recentemente o *Second Life*, que abordarei especificamente mais à frente neste trabalho.

Os jogos online podem ser classificados em quatro categorias principais: MMORPG (*massive multyplayer online role playing games*), jogos de simulação, jogos estilo MUD (*multi user dimension*) e jogos de tiro.

Entre estas categorias a que merece uma maior atenção é a dos MMORPG's. São jogos baseados nos conhecidos RPG's em que o utilizador é conduzido a um mundo fantástico assumindo o controle de uma personagem. À medida que esta evolui, o jogador vai construindo um laço emocional com a personagem. Estas ligações emocionais e afectivas merecem alguma atenção na medida em que, podem, por vezes, desencadear atitudes compulsivas de jogo nos seus utilizadores.

Todos os jogos possuem uma etiqueta colorida que os categoriza de acordo com as idades recomendáveis. Assim, a etiqueta verde informa que é apto para todos os públicos; a etiqueta amarela não recomenda o jogo a menores de 13 anos; a etiqueta laranja restringe o jogo aos menores de 16 e os jogos com etiqueta vermelha só podem ser jogados por maiores de 18 anos. Nalguns casos, as empresas oferecem a possibilidade de estabelecer diferentes níveis de violência, como é o caso dos *Soldados da Fortuna*.

⁵ Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/a_aventura_da_leitura.asp?f_id_artigo=109. Acesso em Janeiro de 2008.

2.3. PARA QUE SERVEM OS JOGOS ELECTRÓNICOS?

Para Nogueira (1997), os jogos electrónicos (ou *games*) de estratégia permitem o enriquecimento das competências de resolução de problemas e de memória. Na perspectiva de Flavell et al. (1993) estes estimulam e desenvolvem os processos e as competências cognitivas dos jogadores.

Perante o jogo, o jogador depara-se com problemas solucionáveis, onde existem regras que permitem ultrapassar esses obstáculos. Para tal, necessita elaborar um plano, fundamentado num raciocínio lógico e, adoptar uma conduta persistente perante o desafio. Assim, quando o jogador não consegue ultrapassar esses obstáculos, formula perguntas a si próprio ou coloca-as aos membros do seu clã utilizando assim os seus conhecimentos e o dos seus colegas, delineando assim novas estratégias de resolução do problema.

É nesta perspectiva que Gros (1998) refere que os videojogos permitem o desenvolvimento das capacidades de retenção de informação, a formulação de hipóteses, requerem o planeamento de estratégias, estimula a criatividade, obriga à tomada de decisões e à conseqüente confirmação ou invalidação das hipóteses colocadas, proporcionando o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas e assim, a aquisição do sentido do jogo facilitará a capacidade de enfrentar tarefas e situações problemáticas do seu quotidiano.

Outro benefício dos *games* destacado na literatura por Gros (1998), é o exercício psicomotor, que poderá promover um melhor desenvolvimento da coordenação visuo-motora, resolver problemas de lateralidade, desordens de organização do espaço e atenção aos detalhes. Destaca-se ainda os níveis de atenção e concentração, como um dos principais factores para o desenvolvimento da capacidade intelectual e uma necessária à discriminação visuo-manual.

Estes jogos apelam a uma canalização da atenção da parte dos indivíduos para este estímulo que são capazes de se manter concentrados durante longos períodos.

Assim, se um *game* for divertido, é capaz de captar durante longos períodos, a atenção dos seus utilizadores para a aprendizagem de conteúdos diversos. Para além disso, estes terão e estarão constantemente a tomar decisões rápidas e, em simultâneo recebem feedback imediato sobre as decisões tomadas. Para Gros (op. Cit: 96) os *jogos electrónicos, portanto, requerem muito mais habilidades indutivas do que os jogos da era pré-computador.*

A chamada função “preparação para a realidade” é utilizada em algumas organizações, nomeadamente nas forças armadas, onde os jogos de simulação são utilizados para testar aptidões motoras ou para testar estratégias militares.⁶

No que diz respeito às simulações de estratégias militares possibilitadas por alguns dos jogos, Turkle (1997) dá-nos conta de uma interessante análise ao afirmar que *as simulações são realizadas com base no real, mas a guerra real também é feita com base nas suas simulações.*

A este propósito, Provenzo (1991) dá-nos como exemplo, nos anos 80, soldados americanos do Forte *Eurstis*, utilizaram uma versão do jogo de arcade *Battle Zone* para treino militar por considerarem que este apresenta situações realistas de helicópteros, tanques e vários tipos de armamento militar adequado ao seu treino.

Greenfield (1996) defende que os jogos electrónicos são um instrumento cultural de socialização cognitiva e que podem, igualmente, favorecer a regulação cognitiva à medida que se confrontam várias perspectivas e abordagens para o mesmo problema, podendo proporcionar soluções mais complexas e adaptadas ao problema. Os estudos realizados por este autor realçam também que, para que um jogador se torne vencedor do jogo é necessário que possua bons reflexos e uma boa coordenação motora.

Quer Gros (1998) quer Greenfield (1984; 1996) têm efectuado uma vasta investigação sobre os jogos electrónicos sugerem que estes podem constituir uma forma lúdica de promover e introduzir, inicialmente, a utilização do computador. Os *games* preparam as crianças e os jovens para um futuro em que a utilização do

⁶ Informação disponível em www.knowledge.hut.fi/people/jkasvi/NJFAG.PDF. Acesso em Janeiro de 2008.

computador é cada vez mais crucial preparando-os para enfrentar este novo *interface* do seu quotidiano.

Um outro aspecto destacado na literatura e que parece revelar-se igualmente importante é a sensação de excitação provocada pelo comportamento excessivo de jogar *games*. Segundo Gupta & Derevensky (1996), esta sensação reflecte uma forma de procura de “sensações fortes” por parte dos indivíduos que jogam estes jogos e que se aproxima na sua semelhança de uma descarga de adrenalina.

Contudo, estes autores estabelecem uma diferença clara entre a dependência dos jogos de casino e, a maioria dos videojogos e jogos electrónicos. De acordo com a sua perspectiva, nos jogos de casino, as recompensas são geralmente baseadas no factor sorte, sendo o reforço bastante imprevisível. No caso dos *games*, os reforços são previsíveis e incluem vários tipos de estímulos que funcionam como reforço positivo, como as cores, os gráficos, as imagens, a música possibilitando ao jogador, o controle da situação. Trata-se de um ambiente com regras e, à medida que o jogador avança na narrativa do jogo, começa a dominar a lógica do mesmo.

Gouveia (2003) destaca aspectos positivos dos *games*, principalmente dos jogos de simulação, tendo como exemplo os *Multi User Domains* ou *Dungeons* (MUDs). Faz referência a este tipo de jogo como um espaço, onde permite jogar com um conjunto de saberes fragmentados e dispersos – som, imagem vídeo, texto, arquitectura digital, etc.- numa rede de mapas de conhecimento, os quais têm de ordenar através de uma matriz que incorpore os passos do utilizador, que passa a definir a sua obra. Procurando demonstrar esta ideia Gouveia (1993) recorre ao exemplo da água como metáfora, onde a atenção do jogador fica envolta e submersa naquele ambiente encantado e de fantasia .

2.4. A PROBLEMÁTICA DA VIOLÊNCIA NOS JOGOS

Tomando como referência este tema, a Amnistia Internacional (1999) colocou à discussão esta problemática num interessante texto intitulado «Trarão os Reis Magos torturas, matanças e execuções?» onde destaca os videojogos que incitam a todo o tipo de violência e crueldade. Entre as recomendações apresentadas no referido texto, existe uma dirigida aos governos de todo o mundo para que promovam nos seus países legislação específica sobre o jogo, incluindo os videojogos, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e Direitos da Criança que, para além de proteger a segurança e a saúde dos menores, fomente a educação de valores protegendo-os.

De acordo com Alves (2003), os jogos electrónicos, tal como os filmes e os programas de televisão um dos principais veículos da sociedade actual de representação de violência. Ainda segundo a autora, estes são consumidos maioritariamente por crianças e jovens. Esta situação tem sido objecto de vários debates envolvendo escolas, pais e especialistas, que se questionam acerca dos efeitos que a interacção com os jogos violentos pode provocar no comportamento dos jovens utilizadores. Estarão os jogos electrónicos a criar uma juventude mais agressiva e violenta?

Estamos de acordo com esta investigadora quando afirma que esta interrogação tem colocado a questão da agressividade e da violência de forma unilateral. Na verdade, ela explicita uma visão dos jovens como sendo sujeitos passivos, não tendo em linha de conta uma série de aspectos desta complexa e problemática questão, como por exemplo, os aspectos sociais e afectivos e que envolvem por sua vez, questões de ordem socio-económica, cultural, política e familiar.

De acordo com Alves (2003), este fenómeno comporta responsabilidades por parte dos adultos da sociedade de “*fin de siècle*” que, na tentativa de se manterem na categoria de classe média, ausentam-se cada vez mais dos seus lares, deixando os seus filhos entregues aos cuidados de terceiros, ou da escola, mantendo-os ocupados no turno oposto ao turno de aulas. A autora deixa-nos a pergunta: “*O que se pode esperar desses adolescentes entregues a si próprios, considerando que seu contacto com os indivíduos*

que podem lhes possibilitar a sua estruturação como sujeito está cada vez mais esparso, levando-os a uma perda de referência e de valores?” (op. Cit.: 145)

Esses valores passam a ser apoiados em diferentes grupos onde o adolescente se insere para ser aceite. Esse processo de integração pode levar a comportamentos desviantes, como o consumo de drogas, vandalismos, etc.

Numa sociedade que parece estar a perder os seus referenciais de identidade, o sujeito precisa do Outro para se estruturar como ser desejado, pertencente a um grupo, que reconhece os seus limites e se mobiliza para vencê-los em busca de novos caminhos, novos valores, novos significados. Nesse sentido, cabe a pergunta: os jogos electrónicos podem estar a actuar como referenciais para o aumento da violência na adolescência?

É igualmente necessário que os criadores de videojogos, como em outras parcelas dos meios de comunicação, demonstrem uma intenção de se auto-regulamentar em função dos interesses dos mais indefesos: as crianças.

CAPÍTULO III. A INTERNET E O JOGO ONLINE

3. JOGAR ONLINE: UMA NOVA CULTUR@?

3.1. O JOGO ONLINE COMO CULTURA DA SIMULAÇÃO

A indústria dos jogos electrónicos tal como está estruturada pode ser considerada, com todas as suas peculiaridades, uma indústria de comunicação de massas. Com esta profusão de novas tecnologias e registando-se uma certa tendência para a existência duma digitalização do quotidiano, estamos perante uma transformação nos processos de comunicação entre os indivíduos (veja-se os telemóveis, os mensageiros, os sites e comunidades virtuais, etc.). No início, as mudanças ficavam restritas ao suporte pelo qual a comunicação era feita. Hoje já é possível perceber que a evolução tecnológica dos suportes tem influenciado directamente os processos de comunicação. Consideramos que esses processos são elementos de nossa cultura contemporânea, ou seja, uma ‘nova’ cultura digital.

A comunicação é um processo de troca de informação e foi Schramm (1970) quem propôs o seguinte modelo:

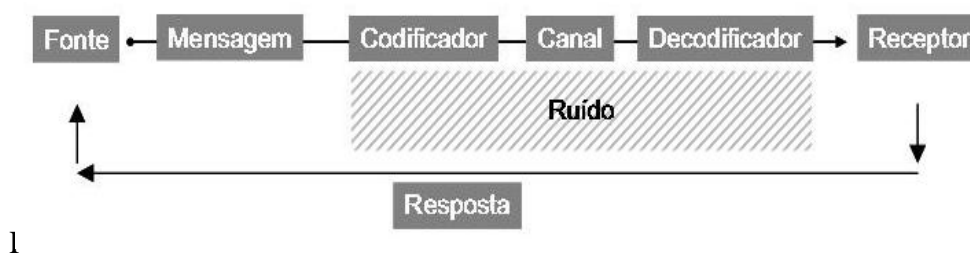


Figura 1: Adaptado de Schramm

Este modelo foi desenvolvido para entender a comunicação da informação em termos matemáticos com o objectivo de possibilitar a comunicação entre computadores. Contudo, permanecem várias divergências quanto ao seu uso e à importância dada vários elementos.

No caso dos jogos electrónicos, a fonte emissora emite a mensagem (o jogo) que é codificada por um gravador de CD ou DVD. O *media* físico é ainda o canal, a consola ou o computador funcionam como o decodificador e os jogadores, os receptores.

Um pouco diferente dos meios de comunicação de massa tradicionais, nos jogos online a mensagem não chega necessariamente ao mesmo tempo a todos os receptores. Em termos gerais, isso transforma os jogos online num meio de comunicação de carácter assíncrono, uma vez que não existe sincronia na recepção. Cada indivíduo, joga à hora que quer onde quer. Essa é apenas uma das mudanças a que assistimos actualmente nos jogos e que terá um impacto muito grande: o espectador/consumidor acede ao que quiser à hora que quiser.

De acordo com a previsão efectuada por Provenzo (2001), nos últimos anos da década de noventa assistiu-se à emergência e à definição dos jogos electrónicos como uma *“nova forma de comunicação, da mesma maneira que, o final dos anos 40 e princípio dos anos 50 viram a televisão surgir como uma poderosa força social e cultural”* (op cit.: 166).

De acordo com a perspectiva deste autor, os *videogames* representam, para a infância contemporânea, o mesmo que a televisão nos seus primeiros estádios da criação — um meio interactivo tão diferente da televisão tradicional, quanto a televisão é da rádio. Na verdade, eles apresentam-se como uma actividade que tem um potencial interactivo diferente de outros media que “seduz” os seus utilizadores, ao permitir que o jogador crie e navegue em mundos virtuais que promovem desafios constantes, exigindo que sejam tomadas decisões com certa agilidade, que podem possibilitar o desenvolvimento de estratégias cognitivas como o planeamento, a antecipação, bem como, funções cognitivas da memória, da atenção, da percepção, da imaginação.

No entanto, a literatura refere também outros aspectos cognitivos que não podem ser esquecidos quando emergimos no universo dos jogos de maneira geral, e em especial dos jogos online, nomeadamente, a construção de regras, a cooperação, a colaboração e a competição “saudável”.

É esta diversidade de alternativas presentes neste tipo de jogos que mobiliza os indivíduos de diferentes níveis etários para interagir com estes suportes tecnológicos, actuando sobre eles, ou seja, configurando-os como verdadeiros ambientes de aprendizagem e socialização. Mas que por sua vez, exigem leituras críticas por parte dos utilizadores, que podem ser construídas através da mediação da família, dos próprios pares, da escola e da sociedade através de acções conjuntas.

É sabido como a chamada *geração digital* difere quanto ao uso das tecnologias dos chamados *imigrantes digitais*. Alguns estudos (Prensky, 2001; Aarsand, 2007) interessantes sobre o quotidiano de jovens entre 14 e 19 anos procuram demonstrar o impacto que as novas tecnologias digitais têm nas suas vidas destacando as mudanças ao nível dos comportamentos nas formas de se relacionarem, de comunicarem e de se informarem.

Dados de um outro estudo interessante, o *Pew Internet & American Life Project* realizado por Lenhart et al. (2007) apontam para as mesmas conclusões no caso do mercado americano: para essa geração, a televisão e outros meios estáticos são aborrecidos não considerando estimulante receber algo pronto. Mais do que interagir, este o público que já assimilou esses novos processos, quer produzir o seu próprio conteúdo.

De acordo com Gee (2004), os anos 50 do século passado marcaram o início de um novo ambiente semiótico, constituído basicamente por signos, ícones e sinais digitalizados. Elementos que permeiam intensamente a sociedade contemporânea, exigindo que sejamos alfabetizados de acordo com esses novos códigos.

Este universo simbólico esboça um sistema entrelaçado de signos interpretáveis que são produzidos culturalmente. Uma cultura que passa a ser vista como um sistema semiótico, que envolve textos, sons, imagens, luz, cores, formas e gestos, que são percebidos, armazenados e divulgados mediante a função cognitiva da memória, a qual não se estrutura de forma individual, mas, colectiva. Para Geertz (1989) esses elementos são construídos pelos homens por intermédio de uma teia de significados contextuais e históricos, transmitidos de geração em geração. Assim, a cultura é “*assumida como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma*

ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (Geertz, 1989: 4).

Um significado que será construído por um grupo de pessoas que estão associadas a um ambiente semiótico, no caso referenciado aqui, aos membros de uma comunidade que interagem com os códigos digitalizados e que ao estabelecer relações que produzem sentidos para esses novos elementos simbólicos. Logo, ao desvendar o enigma dos suportes informáticos e as suas implicações culturais, estamos perante uma nova cultura, a *Cultura de Simulação*⁷ (Turkle, 1989), presente nos modelos computacionais e, de forma mais extensa, nos jogos electrónicos.

De acordo com Turkle (1989), a interacção dos indivíduos com os jogos electrónicos parecem revelar um novo tipo de relação com *a máquina*, uma certa relação de intimidade, que segundo a autora, caracteriza a cultura emergente do computador. É neste contexto que se pode compreender o *poder dominador dos jogos electrónicos, o seu fascínio quase hipnótico, seja o poder dominador do computador. (...) As experiências de jogadores de jogos electrónicos ajudam-nos a compreender esse poder dominador e algo mais. No fulcro da cultura de computador, está a ideia de mundos construídos, ‘governados por regras’. Utilizo o jogo de para iniciar um debate sobre a cultura de computador como uma cultura de regras e simulação (op.cit: 59).*

Segundo a autora, esta cultura caracteriza-se pela existência e manifestação de formas de pensamento não-lineares, que envolvem negociações e que abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais. Os indivíduos são conduzidos a viver novas experiências com uma outra lógica, a participar das suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes personagens, avatares, a re-significar a sua forma de ser e estar no mundo, já que a interacção com o computador facilita o um certo “*pluralismo nos*

⁷ O conceito de cultura da simulação será discutido a partir da perspectiva de Turkle que enfatiza os suportes informáticos, incluindo os jogos electrónicos como seus representantes. Contudo, deverá ser feita uma interlocução com Baudrillard. Este autor indica que o processo de simulação vem evoluindo desde as sociedades primitivas na qual o real e os signos estão perfeitamente relacionados, passando para representação dos mesmos como um significado determinado pela classe, o prestígio e o status. Posteriormente, no período marcado pela Revolução Industrial, os signos são reproduzidos sem referência directa, mas baseado na lei do valor comercial. E finalmente na sociedade contemporânea, os signos já são entendidos como pura simulação (tecnologia de informação, genética). Ver BAUDRILLARD, Jean. Simulacros e simulações. Lisboa: Relógio D’Água, 1991.

estilos de utilização. Oferecem coisas diferentes a pessoas diferentes; permitem o desenvolvimento de diversas culturas da computação” (op. Cit: 66).

Os *avatares* caracterizam-se como identidades virtuais, assumidas pelos participantes de jogos e de diferentes comunidades virtuais. Através deles é possível experimentar diferentes papéis que muitas vezes não correspondem à forma como o jogador é no seu quotidiano. Constroem assim, narrativas bem singulares que podem projectar desejos, estilos, conteúdos psíquicos... criando, desta forma, cenários que actuam muitas vezes como espaços de catarse, nos quais é possível expressar sentimentos como medos, afectos, sem correr o risco de ser pré-julgado, vivenciando situações que não podem se concretizar no dia-a-dia.

Assim, este universo tecnológico está a contribuir para dar origem a uma *cultura da simulação*, onde se interage com diferentes avatares para representá-los. Trata-se duma geração que vive imersa em diferentes comunidades de aprendizagem, que abre várias janelas no computador ao mesmo tempo e resolve os problemas fazendo uma certa *bricolagem*, na medida em que, organiza e reorganiza os objectos conhecidos sem um planeamento prévio. Nessa perspectiva, estes indivíduos - na maior parte das vezes, adolescentes e jovens - aprendem “manipulando”, uma característica que, cada vez mais, também vem sendo solicitada e exercitada pelos adultos.

Neste sentido por exemplo Eck (2006) dá-nos uma perspectiva dos estudos que tem apontado para as competências desta geração de *nativos digitais* (Prensky, 2001) ou da chamada “Geração M” ou “*Geração Multitasking*”⁸ e apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em 2005, pela *Kaiser Family Foundation* com crianças e jovens na faixa etária entre os 8 e os 18 anos, que ratificam mais uma vez que os indivíduos que nasceram imersos no mundo digital — interagem simultaneamente com as meios de comunicação, isto é, ouvem música, jogam *videogames*, vêem um DVD, conversam com os amigos nos *softwares* de comunicação instantânea ou em telefones, realizam tarefas escolares, tudo ao mesmo tempo. O estudo ressalta ainda que essa capacidade de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo, não é nova, e exemplifica, que desde da década de 1930, conduzimos e ouvimos rádio ao mesmo tempo. Contudo, essa possibilidade de

⁸ revista *Time* de 20 de Março de 2006

ser multitarefa foi potencializada a partir da interacção com as tecnologias digitais e telemáticas.

Estas teses podem também ser constatadas no estudo “*Geração Joystick*” (2005) com 25 mil jovens na faixa etária entre os 18 e os 25 anos, que vivem em cinco regiões brasileiras. Ao serem questionados sobre as actividades que realizam simultaneamente quando estão no computador, registraram que ouvem música (60% dos entrevistados), fazem trabalhos escolares (52%), conversam com outras pessoas (51%), falam ao telefone (36%), estudam (31%), vêem TV (27%), lêem revistas (23%) e realizam outras acções diferentes das pontuadas acima (2%).

De acordo com Turkle (1997), esta geração torna-se *especialista e amante da bricolagem* e soluciona problemas mediados por instrumentos com os quais estabelece diálogos. A possibilidade de efectuar estas *bricolagens* atrai crianças e jovens para interagir com os elementos tecnológicos e, em especial, com os jogos, o que contraria à teoria desenvolvida por Piaget (1990) de que a necessidade do concreto vai sendo diluída no estágio de desenvolvimento operatório formal, uma vez que a simulação permite a manipulação dos objectos virtuais em diferentes telas.

Essa necessidade de experimentar situações que não podem muitas vezes ser postas em prática no quotidiano é fortemente evidenciada nos jogos electrónicos, principalmente, aqueles cuja classificação é como jogos de simulação, como por exemplo, os jogos da série *Sim* (*SimCity*, *SimLife*, *SimAnt*, *SimHealth* e *The Sims*), *Age of Empires*, *Food Force*⁹. Nestes jogos, o jogador deve desenvolver e adoptar novas formas de vida, gerir sistemas económicos, constituir famílias, enfim, simular o real, antecipar e planear acções, desenvolver estratégias, projectar os seus conteúdos afectivos e sociais. Os jogadores aprendem e constroem um conjunto diverso de conceitos de complexidade variada, bem como aspectos de ordem afectiva e social na interacção com os jogos electrónicos.

Como não tem regras rígidas, este tipo de jogo permite a emergência de vários estilos de jogos, singulares, construindo uma narrativa bem particular, idiossincrática.

⁹ Jogo criado pela agência de alimentação da ONU, cujo objetivo é alimentar populações em vez de matá-las. Está disponível no site: <<http://www.food-force.com>>.

Nesses enredos, é possível projectar questões particulares dos envolvidos, tornar-se autor e actor de suas próprias histórias.

Zimmerman, (cf. Johnson, 2003), estabelece um sistema de pontuação dos aspectos interessantes em relação aos jogos de simulação. O primeiro, refere-se à autonomia dos simuladores, principalmente o *The Sims*. Na sua perspectiva, “quanto mais autónomo for o sistema, mais autónomas são as criaturas e mais irrelevante é o jogador” (2003,138), o que pode conduzir a uma sensação de frustração por parte do jogador que não consegue trilhar os caminhos por ele estabelecido.

Contudo, é possível neste jogo desligar o livre-arbítrio, tornando as personagens do *The Sims*¹⁰ totalmente apáticos e dependentes do jogador. Johnson (2003) regista que esta opção torna-se um grande lembrete: o controlo total pode ser desastroso.

Um outro tipo de jogos, os de *RPG (Role Playing-Game)* também possuem uma riqueza pedagógica que deve ser explorada. Nestes jogos, a constituição de clãs permite a troca de novos conhecimentos nos diferentes níveis fomentando a criação de comunidades virtuais que trocam diferentes saberes. Estas comunidades tendem a tornar-se comunidades permanentes, mesmo depois do jogo ter terminado, o que os torna espaços que possibilitam aos seus jogadores, a partilha de informações e conhecimento.

Os *jogos de personagem (ou role-playing games)* são jogos que possuem uma narrativa/argumento em que se contam histórias, onde normalmente um grupo de pessoas se reúne para assumir personagens fictícias e viver aventuras em conjunto. Um desses papéis é chamado de *Mestre de Jogo*, e é ela que cria (e descreve) o cenário do

¹⁰ É o jogo mais vendido da história dos jogos de computador. Trata-se de um jogo em que o jogador controla a vida de um "sim", ou uma pessoa virtual (em certas situações, controla a vida de grupos de sims), do nascimento até a morte, passando por situações de: trabalho, estudos, casamento etc. Ao jogador é dada a liberdade para escolher quais as atitudes que as suas personagens tomarão ao longo de sua vida virtual. É também um jogo que permite interações online e não possui como objectivo derrotar nenhum adversário, e sim fazer com que o seu "sim" obtenha uma vida equilibrada e de sucesso económico, social, etc, (Arruda et al., 2006).

jogo e o argumento/enredo, além de ter a possibilidade de jogar por todas as personagens secundárias que os jogadores encontram - aliados ou inimigos, um pouco à semelhança de uma peça de teatro que se vai desenrolando, onde ele é encenador e actor ao mesmo tempo.

Os *jogos de personagem* dependem em grande parte da imaginação dos participantes, decorrendo numa enorme variedade de cenários, reais e imaginados, um pouco do mesmo modo que os filmes ou os livros os usam. Originalmente, muitos destes jogos recorreram a ambientes de fantasia medieval (exemplo máximo do *Dungeons & Dragons*, o Role-Play de maior sucesso no mundo) – ou de ficção científica, mas o seu sucesso e disseminação resultaram numa tal multiplicidade de cenários que hoje em dia existem virtualmente jogos para qualquer tipo de ambiente concebível.

Para Turkle (1987), ao explorarem esses modelos, os jogadores *aprendem a aprender o que o programa é capaz de fazer, gerindo quantidades significativas de informações relacionadas com as estratégias e estruturas dos jogos, aplicando-as em outros jogos, desenvolvendo assim, um pensamento generalista.*”

Por conseguinte, a simulação presente nas imagens interactivas, na Realidade Virtual (RV), nos jogos electrónicos e nas diferentes telas nas quais estamos imersos, ampliam a imaginação e o pensamento.

Ratificando essa ideia, Lèvy (1996), defende o virtual como um “*modo de ser fecundo e poderoso que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a plenitude da presença física imediata*”.

Portanto, a presença dos diferentes dispositivos informáticos e telemáticos existentes na cultura da simulação, exigem formas de compreensão divergentes, uma imersão no universo dos sujeitos que constituem os filhos da cultura da simulação ou, na abordagem de Rushkoff (1999), os *filhos do caos*.

O autor aponta como os primeiros “filhos do caos”, os surfistas. Estes aprendem a compreender a lógica não-linear das ondas do mar, assim como os matemáticos o fizeram no domínio académico. Os *skatistas*, os *snowborders*, a galera

do *hip hop*¹¹ e os jogadores de *videogames* vão também compor a geração dos “filhos do caos”: os *screenagers*.

É pois, uma geração imersa em âmbitos distintos semióticos nos quais a acção deve ir além da actividade, mas constitui-se numa aprendizagem crítica. Esta passa, de de acordo, com Gee (2004) pela compreensão e produção de significados nos âmbitos semióticos, que são reconhecidos pelo grupo, que necessita aprender e pensar num sistema complexo e interrelacionado.

Assim, de acordo com Gee (op. Cit) quando crianças e adultos jogam com este tipo de jogo electrónico, estão susceptíveis a:

1. Aprender a experimentar (ver e actuar sobre) o mundo de uma forma nova;
2. Obter o potencial para unir-se e colaborar com um novo grupo de afinidades;
3. Desenvolver recursos para uma aprendizagem futura e para a resolução de problemas nos âmbitos semióticos que estão relacionados o jogo.
4. Aprender a pensar sobre os âmbitos semióticos como espaços de desenho que implicam e manipulam gente de certa forma e os ajudam a criar, por sua vez, certas relações na sociedade entre gente e os grupos de pessoas, algumas das quais têm importante implicações para a justiça social.

Para Rushkoff (1999), a geração *screenagers* que nasceu na década de 1980, que interage com os controles remotos, *joysticks*, ratos, Internet, pensam e aprendem de forma diferenciada. Aprendem com a descontinuidade, aceitam que as coisas continuem mudando sem se preocupar com um final determinístico.

¹¹ O *skate* surgiu nos Estados Unidos no final dos anos 30 do século passado, inventado pelos surfistas que enfrentavam dificuldade para encontrar ondas apropriadas para o surf. A invenção tomou como referência as rodas de patins (*skate*) que foram afixadas em uma placa de madeira (*board*), permitindo o surf em terra firme, nas ruas ou dentro de estádios cobertos. Portanto, skatistas são os praticantes desse desporto que cresceu muito nos últimos anos. O *snowboard* foi inventado em 1966, pelo o engenheiro norte-americano Poppen que prendeu os dois esquis lado a lado, colocou tiras de couro e um pedaço de madeira em forma de cruz para servir de apoio para os pés. A partir daí a invenção foi sendo aperfeiçoada para garantir a segurança e o prazer aos praticantes deste desporto radical que *surfam* na neve. O Hip Hop foi o movimento que surgiu nos meados dos anos 1970, nos EUA, a partir da influência da cultura negra e caribenha, e que significa “saltar mexendo os quadris”. O movimento unifica três matrizes de manifestação cultural: a dança, a música e os grafitti. (DIOGENES, 1998).

Segundo o autor, a cultura do caos apresenta as seguintes características: uma linguagem icónica e sonora que possibilita a compreensão rápida da mensagem a partir das imagens e do contexto no qual estão inseridas; a possibilidade de “surfear” na televisão, ou melhor, de “zappear”, escolhendo o que é mais interessante em determinado momento. Assim, o indivíduo tem a possibilidade de acompanhar diferentes canais de programação ao mesmo tempo, rompendo com uma proposta televisiva linear, em que o espectador não tinha o controle remoto nas mãos. As crianças e adolescentes vivem naquilo a que se pode chamar *iconosfera* de forma muito intensa, incorporando-a inclusive no seu corpo, através das marcas e senhas que os diferenciam dos adultos e os separam em tribos, em clãs.

A interactividade e a interconectividade, favorecidas pelas tecnologias digitais e pela cultura da simulação, contribuem também para a instauração de uma outra lógica que caracteriza o pensamento hipertextual, o que pode levar à emergência de novas competências cognitivas, tais como, a rapidez no processamento de informações, disseminação mais rápida de ideias e dados, com a participação activa do processo, interagindo com várias janelas cognitivas ao mesmo tempo. Aqui, não existe uma preocupação com a duração da atenção dedicada às actividades; o importante é a capacidade de realizar simultaneamente diferentes tarefas.

Johnson (2003) referindo-se aos potenciais cognitivos dos *screenagers* que iniciam muitas vezes a interacção com os jogos antes de aprender a ler, regista que eles descodificam o cenário no ecrã “[...] *adivinhando as relações causais entre acções e resultados, construindo hipóteses de trabalho sobre as regras internas do sistema*” (2003, 131) e destaca os talentos das crianças quando manipulam os seus *joysticks*: [...]

essas crianças desenvolveram outra habilidade [refere-se a agilidade para resolver quebra-cabeças e a diferença entre a destreza nas mãos dessa geração e a geração da televisão], que quase se parece com a paciência: ficam mais tolerantes quando não conseguem manter o controle, mais tolerantes com aquela fase exploratória em que nem todas as regras fazem sentido e poucos objectivos são definidos com clareza (2003: 131).

Para entender esse distanciamento entre gerações, Tapscot (1999) sinaliza a diferença entre o grupo que denomina de *N-Geners* (Geração Net ou Digital), o que denomina de *Baby Boomers* e os *Baby Busts*, terminologias apresentadas para compreender o intervalo simbólico de três gerações. Os *Baby Boomers*, indivíduos nascidos entre 1946-1964, no período pós-guerra, contexto em que se vivenciou uma explosão demográfica e, o florescimento da economia europeia, e cujo meio de comunicação e entretenimento mais característico foi a televisão. O segundo grupo nasceu no período entre 1965-1976, quando houve um decréscimo de 15% nas taxas de natalidade e o início de uma crise económica. Este grupo apresenta um nível de interacção com as tecnologias do vídeo e da informática diferente do primeiro. A *Geração Net* são os filhos da era digital, versados em meios de comunicação, que exigem interactividade. Para Tapscot (1999), a “*mudança de difusão pública para interactividade é a base da Geração Net. Eles querem ser utilizadores activos e não apenas espectadores ou ouvintes*” (op. cit. 3). Estes indivíduos vivem imersos na cultura da simulação.

Neste contexto, é possível inferir que somos todos forasteiros numa nova cultura. Turkle (1997) definiu a sensação de ser um estranho numa comunidade, num grupo “*uma pessoa abandona a sua cultura para enfrentar um meio que desconhece e, ao regressar a casa, verifica que esta se tornou estranha – e pode ser vista com um novo olhar*” (op. Cit. 325).

No entanto, a este propósito o entendimento de Rushkoff (1999) é diferente. Define-os como forasteiros, estrangeiros, imigrantes duma nova terra, na qual temos que observar como os *screenagers* e ou *Geração Net* aprendem algo que, para nós, é uma nova língua, uma nova cultura. Por conseguinte, é fundamental compreender e interagir com uma geração que vive num processo de completa metamorfose.

Lèvy (1998) afirma que:

(...) os videogames oferecem os modelos interactivos a explorar. Eles simulam terrenos de aventuras, universos imaginários. Certo, trata-se de puro divertimento. Mas como não ser tocado pela coincidência dos extremos: o pesquisador que faz proliferar os cenários, explorando modelos numéricos (digitais), e a criança [e o adolescente] que joga um videogame experimentam, ambos, a escrita do futuro, a linguagem de imagens interactivas, a ideografia dinâmica que permitirá simular os mundos.

As crianças, adolescentes e até mesmo adultos, independente do nível sócio-económico, que passam horas em frente aos *videogames* vivem uma verdadeira euforia onomatopeica partilhada com aqueles que os cercam, discutindo formas de aumentar suas pontuações escores e, quem sabe, até vencer o computador, tornando-se *herói*.

Para Alves (2003) o herói aqui é compreendido como aquele que é capaz de vencer o *mal* por intermédio do *bem*, tornando-se reconhecido, valorizado, respeitado, o centro das atenções por ter ganho as imaginárias batalhas, constituindo-se, assim, num mito, entre os seus iguais, o que atribui um novo significado e fortalece a sua auto-estima. Neste sentido, Alves (2003) refere ainda que “...os próprios conceitos tradicionais de “mal” e “bem” são re-significado a partir de alguns jogos”.

De acordo com Turkle (1997), na cultura de simulação, a identidade pode ser fluida e múltipla, e a apropriação dos significados não é feita através da análise mas pela navegação no espaço sintético. A situação vivida na actualidade é bem diferente da década de 60 e 70, na qual os seus protagonistas constituíam uma elite epistemológica no que toca às suas ideias estruturalistas e algorítmicas para os problemas das épocas.

Actualmente, as crianças nascem e crescem no paradigma da computação simulada, e os demais, são seres naturalizados nestas novas vivências e realidades. Na década de 80 não existia uma linguagem natural com a máquina por parte das crianças, as quais foram obrigadas à compreensão destas novas realidades, tendo como consequência directa a interpretação das máquinas como entidades vivas e com uma lógica de cálculo programado. Estas relações foram e são criadas de novos espaços políticos, culturais, sociais e humanos.

Do ponto de vista da criança contemporânea, o computador pode ser visto como um ente reactivo e interactivo, personificador dos limites da vida e evocador de novas actividades e pensamentos. Enquanto que na década de 80, os programadores se regiam pela lógica, pela estruturação formal e linearidade, na década de 90, a construção do *software* tende a caracterizar-se pela aplicação de princípios como o da simulação, da interactividade e da navegação. Em menos de uma década, transitámos da *cultura de*

cálculo para a cultura de simulação (Turkle, 1997:28). Os espaços sintéticos tornam-se assim, em pouco tempo, em agentes de criação de autênticos laboratórios de experimentação de identidade, a qual passou a ser uma realidade simulada e construída à medida dos “espaços” frequentados.

A vida social e emocional do indivíduo está a ser profundamente influenciada por este tipo de tecnologias, capacitadas de mudar a formas de pensar, sentir e comunicar. Olhamos cada vez mais para os computadores como máquinas com as quais estabelecemos relações de intimidade e privacidade. Os indivíduos recorrem explicitamente aos computadores para experiências que esperam que alterem os seus modos de pensar ou que afectem as suas vidas sociais e emocionais (Turkle, 1997). São assim, os meios e canais de projecção das nossas vertentes mais dramáticas, emotivas e intelectuais.

Nesse sentido, e de acordo com Alves (2005), a cultura "gamer", ou a cultura do jogo, caracteriza-se por formas de pensamento não lineares que envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais; arrasam os adultos criados em uma outra lógica a percorrer essas novas trilhas, a participar de suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes personagens *avatares*¹², a ressignificar sua forma de ser e estar no mundo, tendo em vista que a interacção com os computadores facilita o pluralismo nos estilos de utilização.

Assim pode inferir-se que a cultura *gamer* está directamente relacionada com cultura tecnológica contemporânea. Nessa linha teórica, destacam-se autores como Pacheco (2004), Santaella (2004), Mendes (2006), Prensky (2006) e Alves (2004).

Caillois¹³ refere que “... *o destino das culturas também se lê nos jogos. Dar preferência ao agôn, mimicry ou ao ilinx é interferir na decisão do futuro de uma civilização*”. As palavras do autor retratam a importância do jogo nos destinos das culturas e a sua necessidade para a formação da cultura no estado em que a conhecemos

¹² O avatar é a representação "virtual" de uma personagem que possui relação directa com o sujeito que o criou, ou seja, é literalmente a representação do jogador no mundo do jogo.

hoje. Assim, não só as culturas primitivas (Huizinga, 2003) mas também a cultura contemporânea é um jogo.

3.2. A CRIAÇÃO DE COMUNIDADES VIRTUAIS

As Novas Tecnologias da Comunicação e Informação têm implicado a reestruturação profunda de alguns “espaços”, bem como a organização e estrutura social. A Comunicação Mediada por Computador (CMC), contribuiu igualmente para essas alterações ao possibilitar novas formas de comunicação, de interação e de relações interpessoais e sociais.

Historicamente perspectivando, para se reproduzir e sobreviver, o Homem, trabalhava em grupos e apenas mais tarde, evoluindo para as primeiras comunidades. Max Weber (1987) procurou traçar algumas premissas sobre esta problemática em que o conceito de comunidade é mantido vago e, por isso, envolvendo um conjunto heterogéneo de fenómenos e podendo compreender relações muito abrangentes.

Na perspectiva de Weber, o conceito de comunidade baseia-se na orientação da acção social. Para ele, a comunidade funda-se em qualquer tipo de ligação emocional: *“Chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da acção social, na média ou no tipo ideal baseia-se num sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes”* (1987:77). Para Weber, comunidade e sociedade não são mais alternativas de integração do indivíduo nas estruturas sociais, nem tão pouco, conceitos que se excluem mutuamente, ou ainda, como para Durkheim, a maior parte das relações sociais tem em parte o carácter de comunidade, e em parte, o carácter de sociedade.

Conforme referido anteriormente, este é um conceito revestido de múltiplas interpretações e definições; o termo “comunidade” evoluiu de um sentido quase ideal de família, passando posteriormente a integrar um maior conjunto de grupos. Com o advento da modernidade, principalmente as comunidades rurais passaram a desaparecer, dando lugar às grandes cidades. Assim, esta ideia de comunidade, parece quase

desaparecer, não da teoria, mas da prática. A decadência desta ideia foi também causada pelo surgimento e consolidação do individualismo, ao culto à personalidade, de acordo com alguns autores, como Sennet (1997).

Muitos autores têm também ressaltado a importância dos novos media que, através da sua acção, têm modificado o espaço e o tempo, modificando igualmente as relações sociais, transformando também a ideia de comunidade. Assim, também a CMC tem vindo a afectar a sociedade, como já foi anteriormente referido. Por isso, alguns autores entre os quais destacamos Rheingold, 1996; Palacios, 1998; Donath, 1999; Paccagnella, 1997 optaram por definir as novas comunidades no seio da comunicação mediada por computador como “comunidades virtuais”.

Assim, uma comunidade virtual define os agrupamentos humanos que surgem no ciberespaço, através da comunicação mediada pelas redes de computador. Um dos significados atribuídos ao termo Comunidade é a reunião de pessoas num determinado espaço. Este é um conceito revestido de múltiplas interpretações e definições; o termo “comunidade” evoluiu de um sentido quase ideal de família, passando posteriormente a integrar um maior conjunto de grupos.

Foi Rheingold (1996), um dos primeiros autores a utilizar efectivamente este termo:

“As comunidades virtuais são agregados sociais que surgem da rede, quando uma quantidade significativa de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no espaço cibernético ” (op.cit:20).

O termo *Comunidade virtual* sugere aparentemente uma comunidade que só existe no ciberespaço. De qualquer modo, implica uma nova forma de ligação que passa a existir no meio de, ou entre comunidades no espaço real, entendendo-as, trazendo mesmo comunidades reais para o seu contacto.

Slevin (2000) ao comentar o trabalho de Rheingold argumenta que “... quando «pessoas suficientes» levam a efeito estas relações na realidade virtual com «sentimento suficiente» e durante um período de tempo «suficientemente longo», surgem «comunidades virtuais» às quais só se tem acesso através de um ecrã de computador.” (op.cit:)

Ainda segundo Rheingold (1993), nas comunidades virtuais as pessoas fazem praticamente tudo o que fazem na vida real. Nesse sentido, o ambiente *online* apresenta uma analogia do mundo, ou seja, é um lugar onde se constrói um espaço topográfico (*interface*), com lugares (*sites*) e os caminhos (*path*), que irão ser percorridos até se chegar ao destino.

Uma *comunidade* pressupõe relações entre os seus membros, relações que designamos por *interactividade*. A interacção é classificada pelo modo como se utiliza o meio. Desta forma, a interactividade, é uma característica do meio, mas não uma garantia deste. As comunidades ditas virtuais utilizam a Internet e as ferramentas de comunicação à distância como espaço de encontro.

Wellman, citado por Hamman (1998), afirma que a comunidade virtual não seria uma nova forma de socialização, mas simplesmente a comunidade tradicional transposta para um novo suporte com o objectivo de manter os seus laços sociais. Contudo, alguns estudos mostram-nos que, grande parte dos laços criados no ciberespaço, têm sido “transportados” para o *off-line* que é o que se verifica no caso em estudo; no entanto, é provável que esses laços continuem a ser mantidos no local onde nasceram. Por outro lado, alguns desses laços, por razões geográficas, nunca são vivenciados presencialmente.

No entanto também se registam muitas críticas ao conceito de Comunidade Virtual. Alguns teóricos defendem que estas são comunidades tradicionais mantidas através da Comunicação mediada por computador, (Wellman, cf. Hamman, 1998). Outros autores entre os quais se encontra Weinreich (cf. Jones, 1997) refutam a ideia de que a comunidade virtual não possui um território e, por essa razão, não poderá ser considerada uma comunidade *stricto sensu*.

Para Wellman (2001) “*as comunidades são redes de laços interpessoais que proporcionam sociabilidade, apoio, informação, um sentimento de pertença e uma identidade social.*»

Como consequência do surgimento destas comunidades, surgiu um outro conceito – o de Comunidades Virtuais de Aprendizagem. Estas são designadas quando

existem interesses comuns, construção colectiva de conhecimento e troca de informação. A união destes grupos é feita a partir de interesses comuns, transpondo-se assim as barreiras geográficas e temporais, articulando-se pelos assuntos, práticas, pesquisas em comum e objectivos. Isto não significa conteúdo que tratemos apenas de “matéria escolar”. Poderá “desencadear-se” uma aprendizagem numa *LAN House*?

Numa *Comunidade Virtual de Aprendizagem* a comunicação não depende do tempo nem do local, faz-se simultaneamente entre várias pessoas, o produto é colectivo, os participantes são activos no processo, a comunicação é estimulada e ocorre por meio do computador ligado à Internet. Para além disso, estas comunidades são frequentemente moderadas, isto é, existe um mediador/moderador que anima, incentiva e viabiliza a actividade, e onde a motivação dos participantes é um aspecto fulcral para a aprendizagem.

Ao reflectirmos a forma como a Internet está a possibilitar novas maneiras de utilizar e articular informação, estamos igualmente a analisar a maneira como a Internet está envolvida na transmissão cultural.

E como surgem estas *Comunidades Virtuais de Aprendizagem*? São várias as razões que podem dar origem ao surgimento de uma comunidade virtual de aprendizagem, como por exemplo, partir de um objectivo e formar um grupo de pessoas, ou ainda, partir de um grupo de pessoas e definir um objectivo comum. Pode ainda afirmar-se que uma *Comunidade Virtual de Aprendizagem* é o nome que se dá ao grupo de pessoas que cria e dinamiza redes de aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa, nas quais participam pessoas que partilham ideias ou tarefas semelhantes ou que estão envolvidas em actividades comuns, seja qual for o conteúdo dessa aprendizagem.

3.3. ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO - ONDE SE JOGA?

Para Castells (2003), a interacção social não parece ter um efeito directo sobre a configuração da vida quotidiana em geral, excepto por adicionar interacção online às relações sociais existentes. Contudo, não significa que o espaço de socialização entre os indivíduos também não sofra alterações. O distanciamento do homem da sua realidade e da sua interacção social, apenas a partir da Internet, amplia o relacionamento homem-máquina e a distância do convívio em sociedade.

Jogar em lugares recreativos, como as *LAN Houses*, parece ter implicações diferentes do ponto de vista social, comparativamente com a possibilidade de se jogar em casa.

As *LAN Houses* são pontos de encontro de jovens da mesma idade, que partilham os mesmos interesses. Costumam ser colegas de escola, universidade, amigos ou até familiares. Por essas razões, os estudos realizados nesse âmbito, apontam a utilização dos jogos nesse contexto em *LAN Houses*, como uma actividade social.

O impacto provocado pelas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na nossa cultura e sociedade modificou o homem enquanto indivíduo social e enquanto ser que procura uma identidade, uma vez que, online podemos assumir a identidade desejada.

As razões que levam um indivíduo a optar pelo jogo electrónico, videojogo ou jogo online são diferentes dos motivos que levariam a mesma pessoa a jogar jogos tradicionais. Num jogo contra a máquina a recompensa esperada é a vitória. Ou seja, teoricamente, o objectivo principal do jogo é o entretenimento. Assim, as pessoas deveriam jogar com o objectivo de se divertir, aliviar tensões ou simplesmente passar o tempo (Kim, 1995) ainda que na prática não seja apenas isso.

No caso dos jogos *online*, entre os principais motivos podemos citar, além do simples entretenimento, a socialização e a necessidade de fuga da realidade (Nascimento & Cordeiro). Para estes autores, pessoas mais tímidas têm tendências de isolamento social, dificultando a criação de novas amizades. Estes indivíduos procuram no jogo *online* uma forma de socialização através das imensas comunidades de

jogadores. Ainda que se trate de um indivíduo tímido, não será difícil a sua integração e aceitação uma vez que partilham um interesse: o jogo. Além disso, a existência de personagens diferentes jogadores, dentro do jogo, podem comungar de características e objectivos comuns, o que proporciona a criação de grupos de jogadores, conhecidos como clãs ou *guildas*.

A necessidade de fuga da realidade referida por Nascimento & Cordeiro, é outro importante motivo que pode originar o gosto pelos games. Contudo, este pode ou não estar directamente associado à necessidade de socialização. Algumas pessoas podem jogar apenas para esquecer os seus problemas e preocupações do mundo real durante esse período. Enquanto se encontram interagindo com a máquina e com outros jogadores, há uma quase que completa imersão no universo do jogo.

Cardoso (1998) refere que “*a visualização dos utilizadores enquanto actores sociais transporta-nos rapidamente para o uso da metáfora do local ou ponto de encontro.*” Desta feita, a sociabilização revela-se igualmente fruto das sociabilidades que cada utilizador desenvolve através e nas suas redes de encontros, onde pela discussão, conferências, troca de ideias, essa mesma socialização se constrói. Quando encontram um local que responde às suas expectativas, retornam e frequentemente incluem-se nesse espaço usual de interacção social.

Segundo Cardoso, se somos capazes de entender as pessoas enquanto actores sociais, referindo Sproull & Faraj (, então também deveríamos estar aptos a entender a Internet enquanto tecnologia social. Uma tecnologia social permite que indivíduos com interesses comuns fale, se encontrem, ouçam e construam laços de sociabilidade com durabilidade. Espaços de interacção social não se encontram apenas no mundo real, mas igualmente na Internet, de acordo com o mesmo autor. Este defende que estes espaços de interacção social encontram-se sob a forma de *mailing lists*, *chat-rooms*, *news-groups*, canais de IRC, MOO, MUD's e muitos outros. Justifica-se assim a escolha da metáfora “sociedade da informação” que se aproxima da teoria da tecnologia social do que da tecnologia da informação.

A necessidade de socialização, por parte do ser humano, é pelo menos tão forte quanto a necessidade de informação, razão pela qual ambas são igualmente satisfeitas

através da associação de indivíduos. O mesmo acontece com os grupos electrónicos e as comunidades virtuais pois estes oferecem essa combinação entre a sociabilização e a informação.

Os videojogos *online* são uma das actividades que se desenvolvem entre os utilizadores da Internet. Por outras palavras, os jogos *online* caracterizam-se pelo controle relativo do jogo e a descoberta de novas possibilidades através da sua interacção social, como costumava ocorrer com os jogos sociais do nosso passado pré-digital.

Sendo a galáxia Internet um novo ambiente de comunicação e a comunicação constituir a essência da actividade humana (Castells, 2004), todas as áreas da actividade humana estão a sofrer alterações, como consequência da utilização da Internet, fazendo com que surja uma nova estrutura social, a sociedade em rede. Esta, estabelece-se em todo o planeta, em diversas formas e com consequências bastante diferentes, segundo a história, cultura e instituições do utilizador.

Paraphrasing Garcia Cabeza, na obra de Castells & Bofarull (2002), vale a pena participar nos videojogos com as crianças. Se uma mãe, um pai, um educador, joga com eles, disfruta da partida, passa horas comentando e animando o jogo, terá muitos mais argumentos e créditos na hora de educar. Nesse sentido, deixa-nos alguns conselhos práticos:

- evitar com o isolamento e incentivar as crianças a jogar com amigos;
- fomentar a partilha de jogos;
- jogar com as crianças;
- falar com as crianças sobre o jogo, trocando ideias e estratégias.

O autor defende que o jogo individual, no quarto da criança, pode ser negativo e proporcionar o isolamento social, tornando o risco de abuso e adição (dependência) mais imediato, bem como bem como o distanciamento entre pais, educadores e habilidades sociais. O jogo partilhado com familiares ou amigos é muito mais divertido e torna maior a rentabilidade educativa.

3.4. UM EXEMPLO DE JOGO: O *COUNTER STRIKE*

O *Counter-Strike* (também abreviado por *CS*) é um jogo computador em equipa muito popular. Este é, mais especificamente, um *mod* de *Half-Life*. Ou seja, *mod*, no universo dos jogos de computador, é um termo usado para um jogo do qual foi feito a partir de outro, ou para designar a alteração de alguns elementos de um jogo. Eles podem ser feitos ou suportados por terceiros ou pelos próprios criadores do jogo original. Um *mod* pode proporcionar conversões parciais, com alterações somente nos personagens, veículos, armas e quaisquer outros elementos do jogo original, ou conversões totais, tornando-se assim um novo jogo, de um género diferente ou não.

O termo *Half-Life* é um jogo de tiro em primeira pessoa que revolucionou esse género. Lançado em 1998, foi eleito "O Melhor Jogo do Ano" por diversos veículos de *media* especialistas nessa área. Mesmo tendo quase uma década, o jogo *Half-Life* ainda consegue vender cópias graças à sua famosa modificação (MOD's), conhecida como *Counter Strike*. Este tornou-se tão famoso que acabou por ficar mais conhecido que o próprio *Half-Life*.

O seu motor gráfico tornou-se popular pelo facto de possibilitar a qualquer um fazer mapas para vários jogadores ou, até mesmo, para um único jogador. Actualmente a versão mais actualizada de *Half-Life* é disponível apenas pelo sistema Steam¹⁴, que entrega actualizações gratuitas a compradores legítimos do jogo. Também é necessário o uso do programa *Steam* para jogar *Counter-Strike* ou qualquer outro MOD do *Half-Life* online, assim como novos jogos lançados actualmente, pela própria *Valve Corporation*¹⁵, ou pelas suas empresas satélites. A tão aguardada sequência de *Half-Life* foi lançada no final de 2004. *Half-Life 2* impressionou os críticos por seus belos gráficos (especialmente faciais e ambientes) e excelente física, igualando-se em perfeição e realidade.

¹⁴ **Steam** é um programa de computador de gestão de direitos digitais criado pela *Valve* para tentar combater a pirataria e fornecer serviços como actualização automática de jogos aos utilizadores.

¹⁵ Companhia de software de entretenimento.

Voltando um pouco ao *Counter Strike*, este é um jogo de tiro, em primeira pessoa, baseado em *rounds* (batalhas), no qual equipas de contra-terroristas e terroristas combatem até a vitória, através do cumprimento de um objectivo ou por eliminação da equipa oponente. Requer muita estratégia, trabalho de equipa e habilidade para ser um vencedor. O *Counter-Strike* foi um dos responsáveis pela massificação dos jogos em rede no início do século, sendo considerado o grande responsável pela popularização das *LAN houses* no mundo. O jogo é considerado um "desporto electrónico". Muitas pessoas levam-no a sério e recebem ordenados fixos. Existem mesmo clãs profissionais que são patrocinados por grandes empresas como a *Intel* e a *NVIDIA*.

Em Maio de 2006, o *Counter Strike* era ainda o jogo mais jogado em todo o mundo. Em 2002 existiam mais de 30 000 servidores deste jogo na Internet (seguidos pelo *Unreal Tournament* com apenas 9800). Em 2004, as estatísticas da *GameSpy* (empresa que opera ao nível da rede dos jogos, que providencia serviços e software relacionado com os jogos de vídeo online. Fornecem desde vídeos dos jogos, possibilidade de *download*, estatísticas, *screenshots*), mostraram mais de 85 000 jogadores de *Counter Strike* a jogarem simultaneamente a qualquer instante do tempo (das 0 às 24h), e em 2006 os servidores de *Steam* mostram mais de 200 000 jogadores de CS, incluindo o *Counter Strike Source*, *Counter Strike Condition Zero*, o próprio *Counter Strike*.

De acordo com estatísticas da *Valve* estes jogadores contribuíram com mais de 6 117 bilhões de minutos em tempo de jogo por mês, consolidando em 2007 a sua posição como o jogo *online* mais jogado de todos os tempos. As configurações do servidor podem equilibrar automaticamente as equipas quando uma delas tem mais jogadores do que a outra. Cada *round* começa com os jogadores a assumirem simultaneamente uma das oito personagens diferentes existentes por defeito, sendo possível escolher entre quatro para cada equipa. Na versão do jogo *Counter Strike: Condition Zero* podem ser encontradas mais duas personagens. Cada jogador possui inicialmente 800 dólares, 2 carregadores de munições, uma faca e uma pistola, a *Heckler & Koch USP.45* para os contra-terroristas e uma *GLOCK 18c* para os terroristas.

Os jogadores possuem também alguns segundos do chamado *tempo congelado* para poderem comprar equipamento, durante o qual não se podem mover nem atacar o oponente. Estes equipamentos podem ser comprados a qualquer altura do jogo, desde que se encontrem numa zona de compra, dependendo esta do mapa utilizado no momento. Após o *terminus* do *round* os jogadores sobreviventes mantêm os equipamentos para utilização posterior. Os que morreram começam o novo *round* com a arma e faca existentes por defeito.



Figura 1 – Figura de um terrorista a utilizar uma *Desert Eagle* no mapa de *_dust* no *Counter Strike* original (esquerda) e *Counter Strike: Source* (direita)

Os prémios monetários e bónus standards que podem ser obtidos no jogo são:

- Vencer um *round*: 3250 dólares, recebidos no próximo *round*;
- Perder um *round*: Perdem: \$1400 + \$500 por perca de mais de um *round* (até ao máximo de \$3400);
- Matar um inimigo: \$300 (recebidos instantaneamente);
- Instruir um refém a seguir: \$150 (recebidos instantaneamente), só funciona uma vez por *round* e por refém;
- Salvar um refém: \$1000 (recebidos instantaneamente);
- Colocar a bomba: \$800 (recebidos no próximo *round*) independentemente de qual a equipa que vença o *round*.

A tabela de pontuações mostra a pontuação da equipa juntamente com os dados de cada jogador tais como o nome/*nickname*, a sua pontuação individual, o número de mortes e o ping (em milissegundos) no mapa. A tabela mostra também o estado de cada jogador (morto ou não) e o jogador que carrega a bomba. Os jogadores mortos tornam-se fantasmas durante o corrente *round*, não podendo mudar o seu nome, enviar texto para os colegas de equipa, nem falar com os mesmos, podendo apenas receber mensagens de voz ou escritas dos colegas de equipa que se encontram vivos. Os fantasmas podem geralmente acompanhar o resto do round através de diferentes câmaras, embora alguns servidores desactivam esta opção de modo a evitar que jogadores mortos forneçam informações aos colegas de equipa vivos através de meios de comunicação alternativos. Os casos mais frequentes surgiam ao jogar em *cybercafés* e onde através do uso de programas de voz sobre IP tal como o *TeamSpeak* ou o *Skype*. Esta técnica conhecida como *ghosting* é considerada uma “aldrabice”.

Existem diferentes tipos de jogos no *Counter Strike* que definem os objectivos de cada equipa no jogo e as regras que determinam que equipa vence. Cada mapa é de um tipo único, podendo ser do tipo DE (*Defusal based maps*), mapas de desactivação de bombas, CS (*Hostage based maps*), mapas de salvamento de reféns, entre outros, salientando os mapas que podem ser criados/customizados pelos próprios jogadores utilizando o software Valve Hammer Editor. Havendo por exemplo mapas que são a casa de um jogador ou mesmo uma universidade.



Figura 2 – Mapa do tipo DE de *dust2*

O mais antigo *Counter Strike*, tal como o actual *Second Life* são exemplos dos jogos com maior sucesso entre os apreciadores de jogos. Por razões bem diferentes, ganharam uma legião de utilizadores em todo o mundo numa escala surpreendente. Por essas razões, optamos por referi-los, a título de exemplo, neste trabalho.

Assim, e interagindo nesses ambientes de simulação, o indivíduo constrói conhecimento à medida que explora e experimenta. *TinkerTools*, uma série de minimundos que incorporam simulações e aspectos de jogo, permite que alunos de apenas 11 ou 12 anos explorem o mundo da física newtiana (White, 1993).

O *Science Vision*, por exemplo, permite a simulação de experiências de grande perigo ou muito dispendiosas; o *Science 2000* é um currículo de ciência temática multimédia com um banco de dados hipertexto que é vinculado a videojogos. Numa unidade, por exemplo, é-nos permitido estudar o ecossistema, participando numa comunidade simulada, onde a sua preocupação é a qualidade da água dum lago próximo. Trabalhando em pequenos grupos podemos desempenhar papéis de fazendeiros, políticos, construtores, naturalistas e representantes dos órgãos de protecção ambiental.

3.5. O SECOND LIFE COMO CULTURA EMERGENTE

O *Second Life* (SL) é já considerado um estilo de vida para milhões de utilizadores que criam neste universo virtual, novas identidades e novas vidas. Este espaço cibernáutico é um jogo virtual tridimensional que simula, em alguns aspectos, a vida real e social do ser humano. Pode ser entendido como um jogo, um simulador, um comércio virtual ou ainda como uma rede social.

Com um início tímido, o *Second Life* ganhou proporções enormes, contando actualmente com cerca de 8 milhões de avatares (personagens virtuais)¹⁶, ocupando Portugal o 12º lugar num ranking de 100 países utilizadores.

¹⁶ ABREN, Paula; *Viver uma segunda vida num mundo virtual: o Second Life* in *Revista Olhar*, 14 de Julho de 2007.

Tendo tido o seu início com a ideia do popular jogo *The Sims* através da sua empresa chamada *Linden Lab*, Rosedale (Amoreux,2008) teve como principal preocupação relacionar as diversas pessoas do mundo com um “simpático” interface semelhante ao *The Sims*.

Contudo, o seu sucesso não foi imediato. Após uma reflexão sobre o seu relativo fracasso de lançamento e sob as orientações de um advogado especialista em direitos de autor, foram inseridas duas variáveis que marcaram a diferença: o processo de criação de objectos e a forma de negociação no mundo virtual. O referido advogado sugeriu que, uma vez que a Web 2.0 possui uma filosofia de colaboração, partilha e cooperação, fosse dada liberdade total de construção para os seus residentes (nome para os cidadãos do *Second Life*). Comparativamente, a construção levada a cabo pela *Linden Lab* é praticamente nula, perante a enorme contribuição dos avatares neste espaço virtual. Qualquer indivíduo que possua conceitos básicos de design gráfico, consegue construir objectos através da ferramenta *prims* que o programa fornece.

Através do *prims*, os objectos primários (daqui o nome da ferramenta) podem ser cortados, agrupados e rotacionados possibilitando a criação de tudo, ou quase tudo, no *Second Life*.

Outra das ferramentas fornecidas pelo *Second Life* é o programa *client* que permite personalizar fisicamente o avatar. Em alguns casos, os avatares são semelhantes aos seus proprietários. Contudo, existem casos de donos que criam um avatar bem diferente, inclusive de sexo oposto.

Este jogo proporciona uma experiência virtual tridimensional, atingindo praticamente a possibilidade de o ser humano ser virtualmente transportado para um novo mundo, para uma segunda vida.

Muitas grandes empresas mundiais possuem alguma construção numa das ilhas do *Second Life* realizando experiências inovadoras como reuniões profissionais agregando os seus funcionários distribuídos pelo país. No *Second Life* é notória a

preocupação com o planeamento de território uma vez que, não é permitida a construção em qualquer sítio ou ilha.¹⁷

Dois dos principais conceitos que sustentam o sucesso e o processo económico desenvolvido no *Second Life* é o conceito de propriedade intelectual e o de moeda virtual, pois existe uma conversão directa entre a moeda desse ambiente, o Linden Dólar, e o dólar real. Este facto tem gerado uma economia avassaladora, permitindo que um avatar tenha atingido um milhão de dólares no mundo real. Uma vez que os avatares negociam os objectos criados, sentiu-se necessidade de criar uma nova economia, onde o processo de troca de valores se faz através do Linden Dólar, considerado a grande “sacada” do seu autor Philip Rosedale.

Esta moeda virtual alcançou já tamanha importância que a própria ONU recomendou que os países inserissem esta moeda na relação das suas cotações internacionais de moeda. O Linden Dólar pode ser adquirido nos Estados Unidos através do cartão de crédito ou no site *Paypal*, razão pela qual existem já alguns governos preocupados em cobrar impostos sob as receitas criadas no *Second Life* preocupando-se igualmente com a facilidade na lavagem de dinheiro.

O jogo tem um fuso horário onde o ciclo dia-noite tem a duração de 4 horas. Em termos de socialização, permite a participação de grupos sociais privados onde entram apenas os convidados. Permite mudar a aparência, comprar carros, construir ou comprar casas e outros luxos mais. Como rede social, podem-se criar grupos, que podem optar por receber novos elementos, convidados ou pagando a entrada.

Além da comunicação escrita é igualmente possível emitir sons pré-gravados e expressões corporais.

No que diz respeito à prática de desporto são permitidas algumas competições como corridas de carros e cavalos, de motas, campeonatos de futebol, basquetebol, entre outros.

¹⁷ Em Portugal, a Universidade de Aveiro criou uma ilha neste mundo, inaugurada no passado mês de Maio. Foi igualmente realizado um concerto ao vivo, por uma banda portuguesa chamada “Produto Acabado”, em Julho de 2007.

É de salientar que este “planeta” é restrito à comunidade adulta, por existirem lugares com “bolinha vermelha”. De qualquer modo, foi criada uma versão intitulada *Teen Second Life*, livre para qualquer idade ainda que seja necessário o pagamento de uma mensalidade. Se bem utilizado, o *Second Life* pode ser encarado como uma forma de entretenimento e como um escape aos problemas diários e reais, como outro qualquer jogo electrónico.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 - CENÁRIO METODOLÓGICO: ESTUDO DE CASO

4.1. FUNDAMENTAÇÃO

Importa contextualizar e justificar a opção por efectuarmos um estudo de caso sobre duas comunidades de jogadores online. Na verdade, esta opção por um estudo de caso fundamenta-se na sua adequação aos referenciais metodológicos de investigação sobre as NTIC. Nesta linha, as características desta abordagem metodológica parecem ser as que melhor interpretam e se adequam a um *plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”* (Coutinho & Chaves, 2002:222)

No entanto, não existe uma definição de estudo de caso de acordo com a visão de Benbasat, Goldstein & Mead (1987). Com base noutras referências da literatura e noutras definições entre as quais se encontram as de Stone (1978), Bonoma (1983), Benbasat (1984), Yin (1984) e Kaplan (1985), os estudos de caso procuram examinar um fenómeno no seu cenário natural, recorrendo a métodos diversificados de recolha de dados, para obter informação sobre uma, ou poucas, entidades (pessoas, grupos ou organizações).

De acordo com esta definição, estarão aqui incluídos aquelas investigações que têm como objecto de estudo grupos temporários ainda que, apresentando alguma estabilidade, como por exemplo, como é o caso dos grupos ou comunidades de jogo (clãs), uma vez que se lhe é possível aplicar as características dos estudos de caso, tal como foram descritas por Benbasat, Goldstein & Mead (1987).

Tendo em conta que este referente metodológico possui características que implicam que:

1. os fenómenos sejam estudados e descritos no seu cenário natural;
2. os dados possam ser recolhidos através de diversos meios;
3. são descritas e estudadas uma ou poucas entidades (pessoa, grupo ou organização);
4. são mais adequados para a exploração, classificação e desenvolvimento de patamares de hipóteses sobre o processo de construção do

conhecimento, devendo assumir o investigador uma atitude receptiva face à exploração;

5. não envolve manipulação nem controlo experimental;
6. o investigador pode ou não especificar à partida, o conjunto das variáveis dependentes e independentes;
7. os resultados deduzidos dependem fortemente da capacidade de integração do investigador;
8. à medida que o investigador for formulando novas hipóteses podem ir sendo introduzidas modificações nos métodos de recolha de dados;
9. o investigador formula perguntas do tipo *como* e *porquê*, em vez de frequência ou incidência;
10. a atenção é focada em acontecimentos actuais.

Iniciámos pois este trabalho, conscientes de que as características próprias de um estudo de caso seria a metodologia adequada para este nosso trabalho. Relacionado com a vertente descritiva salientamos a particularidade da investigadora estar pessoalmente implicada no estudo. Esta implicação prende-se com a necessidade de uma certa imersão e participação da investigadora no terreno, nos contextos e nas práticas dos participantes. Num trabalho desta natureza, as subjectividades assumem importância que de acordo Friedberg (1993) compete ao investigador realizar uma aproximação subjectiva aos actores envolvidos.

No entanto o investigador irá: relatar e registar os factos tal como sucederam; descrever situações ou factos; proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e contrastar efeitos e relações presentes no caso.

A familiaridade e a socialização são igualmente condições da realização deste tipo de investigação que envolve diversas situações de interacção, faz apelo a uma atitude empática, de abertura aos pontos de vista dos outros, e uma grande sensibilidade em relação ao contexto e às subjectividades em presença.

De acordo com as ideias de Adler & Adler (1987) este tipo de estudos tem como técnica a observação. Mas trata-se de uma *observação participante periférica*, na medida em que torna necessário um grau reduzido de implicação na actividade de modo a melhor compreendê-la, sem ser necessariamente admitido no centro dessa actividade,

ou melhor, sem se tornar o investigador um membro do grupo em estudo. A observação participante periférica (*peripheral membership*) é utilizada nos casos em que os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade, sem serem no entanto, admitidos no centro dessa actividade. Já no caso da observação participante activa (*active membership*), ela deverá ser adoptada pelos investigadores que pretendam adquirir um estatuto no seio do grupo em estudo, desempenhando um papel, ainda que mantendo sempre uma determinada distância. Por fim, a observação participante completa (*complete membership*), que se subdivide nas subcategorias por oportunidade e por conversão.

A este propósito Goetz & LeCompte (1984) sugerem que no planeamento de uma observação participante deste tipo o investigador pode basear-se na recolha dos elementos necessários para contar uma narrativa (quem, o quê, quando, onde, porquê e como).

Assim, neste estudo foi utilizada como metodologia o estudo de caso exploratório (Bogdan & Biklen, 1994) com base nos procedimentos metodológicos e instrumentais da *Grounded Theory* descritas nomeadamente por Strauss & Corbin,(1998) e Pidgeon & Blockley (1991) (cf. Silva, 2005).

Tendo em consideração os objectivos deste estudo e de acordo com o definido na literatura da especialidade a propósito dos estudos de caso (Gillham, 2000; Yin, 1984) optámos pelo chamado “estudo de caso múltiplo” e entre as diferentes formas apresentadas pela literatura, pelo “método comparativo constante” (Bogdan & Biklen, 1994). Este consiste numa investigação com possibilidades de aplicação em múltiplas fontes de dados, com a análise iniciada precocemente e praticamente concluída no final da recolha de dados (Glaser & Strauss, 1967; Bogdan & Biklen, 1994).

No que respeita à chamada *grounded theory* (GT), esta possibilita o estudo de uma noção de realidade que é múltipla e subjectiva. Neste contexto, e como pressuposto epistemológico, o investigador interage com o objecto em estudo e, como pressuposto metodológico, adoptando uma postura de acordo com a qual o processo em causa é indutivo, e os factores ligados ao contexto influenciam-se mutuamente e onde a qualidade depende de confiança e credibilidade.

Neste processo de análise utilizando a *Grounded Theory*, distinguem-se três tipos de codificação: aberta, axial e selectiva.

O primeiro tipo consiste na decomposição, na análise. É uma fase de exploração de dados, de questionamento. Esta codificação aberta foca-se na identificação das categorias e na definição flexível de propriedades e dimensões. Assim, o processo utilizado na *Grounded Theory* permite que cada teoria suporte sub-propriedades ou características.

A segunda etapa, a codificação axial, consiste em agrupar os conceitos em categorias resultantes de questões. Finalmente, a codificação selectiva é um processo de selecção da categoria central onde todos os outros aspectos são integrados.

Assim, este estudo implicou a descrição, a compreensão e a interpretação onde a análise dos dados evoluiu da descrição para a interpretação, objectivando a identificação de novas relações e a referência de novas qualidades (Strauss & Corbin, 1998).

Além de seguir as orientações e fundamentos desta teoria, foi igualmente nossa preocupação, o desenvolvimento de uma certa sensibilidade teórica, proporcionando abertura para desafiar os próprios pressupostos, aprofundar a experiência e olhar para além da literatura.

4.2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Pretende-se com este estudo de caso, analisar e comparar a dinâmica de jogo online em comunidades urbanas e rurais, mais especificamente na cidade do Funchal e na freguesia do Faial, na Ilha da Madeira.

A problemática que pretendemos estudar envolve o estudo de dois grupos de jogadores (clãs) da ilha da Madeira seguindo a abordagem metodológica do estudo de caso. Assim, será realizado o estudo de um caso na cidade do Funchal, como exemplo de um meio urbano e um outro caso, na freguesia do Faial, como exemplo de um meio rural. Procuraremos efectuar uma caracterização dos jogadores, das suas motivações e aprendizagens, procurando compreender se será um ambiente de novas sociabilidades onde exista troca de saberes.

O principal objectivo de investigação de dois contextos culturais e geográficos distintos foi o de averiguar semelhanças, diferenças no tipo de jogos que se jogam, nos perfis dos jogadores, nos interesses, vivências e conhecimentos adquiridos. Verificou-se uma sintetização das aproximações empíricas em ambos os casos, em diversos momentos, para melhor compreensão do que foi desenvolvido durante o estudo.

4.3. METODOLOGIA

Estas foram algumas das razões que nos levaram a definir uma metodologia em que o estudo não seguisse uma única fonte de recolha de dados mas um conjunto mais vasto de fontes de informação, tal como sugere Yin (1994): a observação participante; o questionário com uma análise descritiva; a entrevista *focus group* e, as notas de campo.

É ainda de referir a dinâmica em que decorreram os momentos de encontro formais e informais em diversos contextos e ambientes, nomeadamente, na Universidade da Madeira, em casa de alguns dos jogadores, para trocarmos ideias, conversarmos, jogarmos, e realizarmos os questionários e, posteriormente, a entrevista de grupo.

Consideramos que as aproximações ao campo empírico foram superiores às recomendadas na literatura. Contudo, salienta-se que todo o processo de investigação foi orientado pelos pressupostos enunciados procurando-se seguir os procedimentos exigidos numa investigação deste tipo. É neste quadro que se integra o registo dos momentos mais informais de observação, que foram registadas num caderninho a que chamámos o “caderninho de campo”.

No que diz respeito ao tipo de observação efectuada optou-se, de acordo com Adler & Adler (1987), por uma observação participante activa. Como já foi referido anteriormente, consideramos pois que no caso do nosso estudo, a observação participante periférica se justificava em termos metodológicos, pois embora como investigador efectuássemos o acompanhamento do grupo em observação, não seríamos centrais nas suas actividades.

4.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com as orientações de Miles & Hurbeman (1994) e Yin (1994), tivemos como preocupação usar a triangulação de várias fontes e dentro da maior fidedignidade: questionários individuais, entrevista de grupo gravados em suporte audio e observações registadas.

4.4.1. O QUESTIONÁRIO

O questionário elaborado é constituído por 2 partes, num total de 24 questões (ANEXO 1, pp. 134): uma primeira parte relativa à identificação e caracterização dos sujeitos inquiridos e, uma segunda parte, dedicada à recolha de dados, propriamente dita, abordando assuntos principais e de interesse relevante sobre o jogo.

A primeira parte tem como objectivo a caracterização do grupo do ponto de vista social efectuando-se um levantamento de dados de idade, etnia, sexo, escolaridade.

No que diz respeito à segunda parte do questionário, o item que se refere ao tempo utilizado para jogar baseámo-nos no estudo de Dominick (1984) e de Funk & Buckman (1996), que avaliaram o tempo de jogo numa escala de Likert com uma graduação crescente que variou entre “nunca” e “mais de dez horas”.

Este questionário teve como principal objectivo recolher informações que nos pudessem dar a caracterização e um certo retrato dos jogadores, bem como o tempo a que dedicam a esta actividade de jogo no seu quotidiano, onde o fazem, com quem o fazem, que tipo de jogos preferem, o que consideram da aprendizagem efectuada com e nos jogos e, também se estabelecem alguma relação entre os jogos que escolhem jogar e o desenvolvimento cognitivo.

4.4.2. A ENTREVISTA *FOCUS GROUP*

A entrevista *focus group* é descrita como sendo adequada quer para exploração quer para confirmação sendo particularmente adaptada para recolher dados sobre atitudes, percepções e opiniões. De acordo com Anderson & Kanuka (2003) pode ser muito útil para revelar as complexidades do problema e para objectivos de avaliação (por exemplo de programas, software). O seu objectivo não é tanto chegar a consensos entre os indivíduos envolvidos, mas antes efectuar explorações aprofundadas de um tópico, quando ainda são tópicos, problemáticas ou fenómenos poucos explorados e conhecidos.

A opção por esta técnica teve por isso em consideração o facto de se pretender não só uma confirmação mas também uma certa exploração das opiniões dos indivíduos envolvidos no estudo.

A entrevista *focus group* foi realizada com base num roteiro que serviu de guião constituído por três questões abertas (ANEXOII, p. 139). Cada uma das entrevistas teve um grupo de cinco elementos participantes. De acordo com Krueger & Casey (2000), o número de pessoas para uma entrevista *focus group* pode variar entre os quatro e os seis elementos. A interacção registada entre os membros do grupo também é um dado importante a ser considerado na investigação e não apenas, o processo de pergunta e resposta.

Assim, a entrevista teve a duração de cerca de uma hora procurando a entrevistadora seguir as orientações sugeridas na literatura (Gillham, 2000; Krueger & Casey, 2000), enquanto técnica de recolha de dados através de uma interacção grupal e cujo tópico abordado é determinado previamente pelo investigador.

Adoptamos como procedimento inicial da entrevista efectuar um agradecimento, para em seguida efectuarmos a nossa apresentação pessoal e enquadrar e apresentar a razão do nosso interesse pela temática e os objectivos da entrevista.

Aquando da elaboração das perguntas, consideramos que a primeira questão a introduzir deveria ser uma questão aberta, mais geral, proporcionando oportunidade a um desenvolvimento natural da mesma: *Quais são as informações, os saberes, os valores que os jogos mediados pelo computador vos proporcionam?*

A segunda questão era mais específica, ainda que aberta: *O vosso nickname ou avatar tem algum significado especial?*

Por fim, uma questão que lhes permitisse acrescentar o que mais consideravam pertinente ou conveniente referir: *Em relação ao que foi mencionado, há mais algum aspecto que gostariam de acrescentar?* Terminávamos com um agradecimento a todos pela importante colaboração.

Após a sua transcrição procedeu-se a uma análise de conteúdo (Bardin, 1994) tendo sido criadas as categorias de análise das entrevistas. As categorias encontradas para a interpretação dos dados empíricos foram as seguintes: *Aprendizagem/desenvolvimento cognitivo, Socialização e Interação*, registando-se o número de vezes que o indicador foi mencionado pelos indivíduos. Passamos, agora a efectuar a apresentação dos resultados para cada caso.

4.3.3. NOTAS DE CAMPO

A recolha de dados para este estudo foi um processo demorado e, como é natural, implicou inúmeros telefonemas, encontros diversos, visitas e ou encontros com vários dos potenciais jogadores, caminhadas diversas. Deste conjunto de tentativas, resultaram várias hipóteses e aproximações empíricas, que demoravam normalmente entre as 2 e as 4 horas.

As *notas de campo* (ANEXO VIII A, p. 160) tiveram início logo nos primeiros encontros onde constaram informações diversas sobre os aspectos do sítio escolhido para jogar, conversas informais com alguns dos jogadores, com os participantes nos estudos de casos, sobre o que conversavam, que jogos preferiam, que vocabulário utilizavam, etc. Todas as notas foram identificadas com local e data.

CAPÍTULO 5 - ESTUDO DE CASO 01: FUNCHAL

5.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO FUNCHAL

O concelho do Funchal, situado a sul da ilha da Madeira, ocupa uma área de 7630 H estando repartido por dez freguesias. O seu perímetro é de 62km e um comprimento máximo Este-Oeste de 11km, sensivelmente o mesmo que o seu comprimento de Norte-Sul.

A população residente no Concelho é de 103 961 habitantes e a população presente no momento censitário é de 111 155¹⁸. Segundo dados de 2004, obtidos a partir do Anuário Estatístico da RAM, a população residente no Concelho é de 100 847, o que confirma a tendência decrescente já registada nos últimos anos.

Do Concelho do Funchal fazem parte as freguesias do Imaculado Coração de Maria, Monte, Santa Luzia, Santa Maria Maior, Santo António, São Gonçalo, São Martinho, São Pedro, São Roque e a freguesia da Sé.

O Funchal tem sido alvo de grandes fluxos migratórios embora comece a desenhar-se uma tendência para a desconcentração do Funchal a favor dos Concelhos limítrofes, nomeadamente Câmara de Lobos e Santa Cruz. O desenvolvimento da rede viária em muito tem contribuído para a explicação deste fenómeno. Não obstante, o Funchal continua a ser o principal pólo populacional da Região. Concentra cerca de 45% da população regional e apresenta uma das maiores densidades.

O Funchal como capital regional, apresenta condições particulares no que concerne à dinâmica económica. Além de concentrar as sedes dos equipamentos sociais e administrativos, polariza a oferta de bens e serviços mais qualificados e especializados. A restante actividade económica municipal está fortemente ligada ao sector turístico sendo que, directa ou indirectamente, assume-se como mola impulsadora da economia municipal e regional. Assim, a actividade económica do Concelho estrutura-se em três principais sectores de actividade: o primário, constituído por actividades tradicionais, como a agricultura, pecuária, pescas e artesanato, o secundário que integra a indústria e a construção civil e o terciário correspondente às actividades de comércio e serviços.

¹⁸ Censos 2001

O Funchal caracteriza-se ainda por um reduzido índice de industrialização. A indústria local apresenta índices de produtividade e capacidade empregadora reduzidos dada a significativa incorporação de trabalho e o carácter artesanal onde a componente de trabalho ao domicílio é acentuada e a maioria dos estabelecimentos tem uma pequena ou muito pequena dimensão.

A actividade turística exerce um importante efeito multiplicador sobre a actividade económica. Constitui um mercado de excelência para os produtos locais, induz a montante uma forte procura dirigida às actividades de fileira da construção civil, gera um fluxo de actividades complementares geradoras de emprego e rendimento (transportes, restaurantes e bares, estabelecimentos de diversão, lojas de artigos regionais, etc.), gera receitas brutas significativas e cria uma bolsa de empregos com algum significado social e económico.

O sector energético é relevante na economia da região enquanto empregador de mão-de-obra, como contributo significativo para o PIB, bem como motor das outras actividades económicas. A análise dos consumos energéticos constitui um bom indicador da dinâmica económica de uma Região.

5.2. A SELECÇÃO DOS JOGADORES

Efectuadas todas estas considerações iniciais que procuram contextualizar o nosso caso, apresenta-se a seguir primeira etapa do nosso estudo de caso que constitui o caso a que se chamou 01, na cidade do Funchal.

Numa primeira fase, e previamente à escolha do local e selecção dos indivíduos jogadores que seriam objecto estudo foi necessário desenvolver vários contactos ainda informais e trocar algumas impressões com várias pessoas interessadas nesta matéria dos jogos . Foi necessário ir mantendo contacto com algumas delas, de modo podermos chegar a estes indivíduos e podermos vir a ser introduzidos nestes contextos de jogo e

nestas comunidades de jogadores. Esta abordagem foi morosa dado que estes grupos são de certo, modo fechados.

Na sequência dessas conversas informais foi-nos indicado um grupo de jovens jogadores e também seus amigos que estariam disponíveis para conversar sobre esta temática com a investigadora. Foi então marcado um primeiro encontro formal na Universidade da Madeira onde conversamos ainda informalmente sobre esta temática e sobre as preferências deste clã, composto por 4 rapazes e uma rapariga. Após este primeiro encontro, foi marcado um segundo encontro no qual já foram tomadas notas e registadas como notas de campo. Neste segundo encontro, a investigadora participou nos jogos tendo também jogado com os membros do clã.

Seguiram-se outros momentos de observação. Como referimos anteriormente, nalguns desses momentos participámos como “membro provisório” do clã e noutros momentos fomos apenas observadores das actividades em que se encontravam envolvidos.

Passados sensivelmente dois meses desde o nosso primeiro encontro, foi aplicado o questionário e no encontro seguinte, passada uma semana, foi realizada a entrevista de grupo registada em suporte áudio.

5.2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS JOGADORES

Apresentam-se a seguir os dados que caracterizam o grupo estudado no Funchal (cf. Quadro 1 - **ANEXOS**, p.150). Foram inquiridos cinco indivíduos, quatro do sexo masculino e um do sexo feminino. No que concerne à idade, existe uma variação mínima entre os 24 e 26 anos, sendo de destacar que 3 dos 5 entrevistados têm 25 anos.

A quase totalidade dos indivíduos entrevistados tem como habilitações académicas o grau de licenciatura, já que um dos inquiridos se encontra ainda a frequentar o último ano. As áreas das Licenciaturas são maioritariamente a Engenharia

Informática, à excepção do elemento feminino do grupo, que concluiu a Licenciatura em Comunicação, Cultura e Organização.

A nível profissional, três dos indivíduos estudados encontram-se profissionalmente activos, estando as suas áreas de trabalho relacionadas com a comunicação e marketing, com o desenvolvimento de software e com a programação.

Ainda no que se refere à caracterização dos entrevistados, podemos verificar que apenas dois não estão a desenvolver nenhuma actividade e, para os que estão a desenvolver uma actividade, esta consiste no desenvolvimento de software, programação e na consultoria e assessoria em comunicação e marketing. Podemos afirmar perante estes dados que existe uma certa proximidade de interesses entre a área de formação obtida na Licenciatura e actividade desenvolvida por estes indivíduos.

No que respeita à composição do agregado familiar dos inquiridos, é interessante assinalar que apenas o elemento feminino não tem irmãos, tendo referido que o pai e a mãe são funcionários públicos.

Dos 4 inquiridos que têm irmãos, dois deles têm 1 irmão, em que apenas um deles também joga. Nos restantes dois casos, o número de irmãos é de 2 e 6 irmãos, em que ambas as situações, os irmãos também jogam. Resumindo, dos 4 inquiridos que têm irmãos, apenas 1 indica que o seu irmão não joga. No que concerne às profissões dos pais temos um administrativo, um empregado de hotelaria e um empregado de balcão. No caso das profissões das mães, temos uma técnica de informática, uma doméstica e uma funcionária dos CTT. Para finalizar temos mais um caso em que a profissão do pai e da mãe, se insere no mesmo ramo (bancários).

NICK	IRMÃOS	IDADES DOS IRMÃOS (ANOS)	OS IRMÃOS JOGAM	PROFISSÃO DO PAI	PROFISSÃO DA MÃE
ONIXA	Não	-	-	Funcionário público	Funcionária pública
RX	Sim	1	Sim	Administrativo	Técnica de informática
K3RN3L	Sim	2	Sim	Empregado de hotelaria	Doméstica
ZX	Sim	1	Não	Bancário	Bancária
WAZA	Sim	6	Sim	Empregado de balcão	Funcionária dos CTT

Quadro 1. Características do agregado familiar

Ainda com base nos dados recolhidos na observação efectuada e das notas de campo, traçámos uma caracterização descritiva dos jogadores deste grupo do Funchal: são quatro elementos do sexo masculino e um do sexo feminino, de raça branca, naturais e moradores no Funchal, com escolaridade compreendida entre a frequência universitária (por estarem a fazer últimas disciplinas dos cursos) e já com o grau de licenciatura. O número de irmãos varia entre os zero e os 6, moram todos com os pais e apenas um não tem fonte de rendimento próprio.

O denominador comum entre os quatro elementos masculinos e o responsável pela formação do clã foi o curso de engenharia informática. O elemento feminino aliou-se ao clã por ser namorada de um deles.

Procuramos de seguida efectuar uma síntese descritiva do seu perfil.

ONIXA

Este é o *nickname* do único elemento feminino deste clã. É namorada de outro membro com o *nickname* ZX. A investigadora já a conhecia através da sua rede de relações familiares na medida em que faz parte das relações de amizade embora a investigadora desconhecesse até ao momento que tinham este *hobbie*.

O *nickname* Onixa explica-se pois é utilizado a propósito da pedra do seu signo astrológico que é “onix”. Uma vez que é uma rapariga, acrescentou-lhe a letra “a”, conferindo-lhe um aspecto mais feminino.

É uma rapariga de 26 anos, muito calma, simpática e educada. Ainda que se considere um pouco introvertida, quando joga o seu comportamento modifica-se de alguma forma tornando-se muito mais extrovertida a jogar do que no seu quotidiano. À pergunta porque ainda joga, respondeu: “*É divertido e viciante. Também para passar o tempo quando não há nada para fazer, mais interessante.*”

Esta jogadora refere que deixa de realizar outras tarefas para poder jogar, proferindo umas palavras que nos fizeram reflectir: “*Porque liberta stress. Não precisamos de nos preocupar com os problemas reais da vida.*”

ZX

ZX é o *nickname* do namorado da Onixa. Tal como a Onixa, é um indivíduo muito calmo e pacato, com uma aparência agradável e cuidada, entre outras afinidades, partilham o gosto pelos jogos. O seu *nick* explica-se por se tratar simplesmente das teclas do canto esquerdo inferior do teclado, facilitando a sua escrita e memorização.

ZX tem como actividade profissional o desenvolvimento *websites* como engenheiro informático. Considera que foi o seu gosto pelos jogos electrónicos e pelas novas tecnologias da informação em geral que influenciaram e determinaram a escolha do seu curso superior.

Actualmente com 25 anos, ainda joga “... *para passar o tempo.*” Quando o observamos a jogar manifesta-se e revela uma personalidade “menos calma” exteriorizando sem constrangimentos e pudor os seus sentimentos de alegria, frustração, tristeza.

WAZAA

Este é o namorado de um familiar da investigadora. Foi através dele que conhecemos os restantes membros do clã: o RX e o K3rn3l. O seu *nickname* não tem nenhum significado especial tendo sido escolhido porque o ouviu num filme, como grito, e gostou.

É um rapaz bem disposto, com 25 anos, com sentido de humor, alto e forte. Pertence a uma família numerosa de 6 irmãos. Actualmente ainda gosta de jogar como actividade de lazer, apesar de referir que não dispõe de tanto tempo quanto gostaria para o fazer. Não gosta efectivamente de perder, concentrando-se imenso no jogo, dedicando-se intensamente ao seu objectivo de vitória.

RX

Tem 24 anos. É um indivíduo com uma aparência muito calma, para quem tudo parece *estar bem*. Gosta do divertimento e do desafio que os jogos lhe proporcionam. Considera que o jogo “... *é uma realidade virtual que poderá ser transposto para a vida real.*”

Com uma família de quatro elementos, com apenas um irmão, trabalha na área de desenvolvimento de software como engenheiro informático sendo colega de trabalho do WAZA.

O seu *nickname* deve-se à admiração que nutre por um automóvel cujo modelo é “RX” considerando que serve como “homenagem ao mesmo”. Quando joga apresenta um comportamento calmo e sereno, pronunciando-se pouco durante os mesmos.

K3RN3L

Este é um *nickname* que desperta alguma curiosidade. Tem um significado matemático já que *kernal* é um núcleo, ou seja, tudo o que se concentra e tem o significado informático que é mesmo para o núcleo, todos os processadores têm um *kernal* que é onde todas as operações são realizadas. Proveniente de uma família mais carenciada, composta por um agregado familiar de 5 elementos, tem dois irmãos com os quais costuma jogar desde os 14 anos. Actualmente com 25 anos, encontra-se a terminar o 5º ano de licenciatura em engenharia informática.

Mantém o gosto pelos jogos para passar o tempo e gosta de experimentar jogos novos. Considera que o envolvimento com os jogos proporciona maior capacidade para interpretar, organizar e representar conhecimento pessoal porque, segundo as suas palavras “*os jogos estimulam o nosso cérebro para a tomada de decisões.*”

5.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO

Apresentam-se seguidamente os dados obtidos nas respostas ao questionário, procurando apresentar os resultados de acordo com as duas partes do questionário.

Uma das questões colocadas estava relacionada com o tempo dedicado por cada um dos sujeitos a esta actividade. Vamos analisar o tempo disponibilizado semanalmente por estes indivíduos para jogarem consola, computador e em *LAN Houses*. Neste último caso, é de referir que nenhum dos inquiridos joga.

No caso dos **jogos de computador**, o elemento feminino, também não disponibiliza tempo nenhum para jogar e, no caso dos restantes elementos, verificou-se que dois deles jogam entre **3 a 6 horas semanais** enquanto outros dois investem e dedicam mais tempo semanal a jogar, nomeadamente entre **6 a 10 horas**.

Já no caso do **tempo dispendido em jogos de consola**, dois elementos não jogam este tipo de jogos enquanto os outros dois indivíduos jogam e dedicam entre **1 a 3 horas** e o outro elemento do grupo, joga entre **3 a 6 horas** na consola.

É possível concluir que os indivíduos deste grupo de jogadores, embora alguns ainda joguem jogos de *consola*, a sua preferência vai para os jogos de computador, sendo a estes que dedicam mais tempo na sua semana.

NICK	HORAS QUE JOGA POR SEMANA		
	CONSOLA	COMPUTADOR	<i>LAN HOUSES</i>
ONIXA	Entre 1 a 3 horas	Nenhuma	Nenhuma
RX	Nenhuma	Entre 6 a 10 horas	Nenhuma
K3RN3L	Nenhuma	Entre 3 a 6 horas	Nenhuma
ZX	Entre 1 a 3 horas	Entre 3 a 6 horas	Nenhuma
WAZA	Entre 3 a 6 horas	Entre 6 a 10 horas	Nenhuma

Quadro 2- Tempo dedicado a jogar

No que respeita à problemática do **tempo semanal investido pelos inquiridos nas actividades de jogo** e no **tipo de equipamento em que jogam** é possível verificar que estes indivíduos investem mais tempo a jogar em **jogos de computador** durante a semana.

No que respeita à idade em que estes indivíduos **jogaram pela primeira vez** (cf **Quadro 2A- Anexos**), registou-se como idade mínima de 8 anos (*RX*) e uma idade máxima de 16 anos, que curiosamente diz respeito ao elemento feminino (*Onixa*). No entanto, apesar destes extremos, a média de idades em que tiveram a sua primeira experiência com jogos nesta comunidade foi com 12 anos.

No que diz respeito aos **motivos que conduzem os indivíduos** do nosso estudo **a hoje em dia, jogarem**, podemos verificar no **Quadro 3** que o que o motivo referido com maior frequência é o *divertimento* (3) e a *ocupação do tempo* (3), ou seja, 3 dos indivíduos inquiridos indicam que ainda jogam, actualmente, pelo divertimento e também, para passarem o tempo. Curioso é o facto do elemento feminino referir que ainda joga, porque *tem vício*, pois normalmente, as raparigas conseguem desligar-se destas situações “viciantes” do dia a dia. Ainda são referidas razões relacionadas com o facto de jogar possibilitar desafios, novas experiências e momentos de lazer.

NICK	RAZÕES PORQUE AINDA JOGA
ONIXA	<ul style="list-style-type: none"> • Divertimento • Vício • Para passar o tempo
RX	<ul style="list-style-type: none"> • Divertimento • Desafio
K3RN3L	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar as novidades • Para passar o tempo
ZX	<ul style="list-style-type: none"> • Divertimento • Para passar o tempo
WAZA	<ul style="list-style-type: none"> • Lazer

Quadro 3: Motivações para jogar

Inquiridos sobre **com quem joga habitualmente** os dados obtidos encontram-se descritos no **Quadro 4**. É de salientar que nenhum dos inquiridos joga quer com os pais quer também com outras pessoas fora do círculo de amigos ou família: sem serem os irmãos ou amigos. Outro aspecto a salientar é que apenas para o elemento feminino, não é habitual jogar sozinha. No que diz respeito aos 3 irmãos destes indivíduos que também jogam, apenas um deles tem por hábito jogar com um destes elementos inquiridos.

NICK	COM QUEM COSTUMA JOGAR				
	SOZINHO	PAIS	IRMÃOS/ IRMÃS	AMIGOS (AS)/ COLEGAS	OUTRAS PESSOAS
ONIXA	Não	Não	-	Sim	Não
RX	Sim	Não	Não	Não	Não
K3RN3L	Sim	Não	Sim	Sim	Não
ZX	Sim	Não	-	Não	Não
WAZA	Sim	Não	Não	Não	Não

Quadro 4: Parceiros de jogo

No que respeita ao **local onde jogam** é possível verificar segundo os dados apresentados no **Quadro 5** que os inquiridos têm por hábito jogar em casa, três indicam que preferem jogar noutros lugares sem ser os indicados e, por fim, dois têm por hábito jogar em casa de amigos. Nenhum dos inquiridos joga em *LAN Houses* uma vez que anteriormente todos os inquiridos indicaram que não jogavam nenhuma hora em *LAN Houses*.

Quadro 5: Locais para jogar

NICK	CASA	LAN HOUSES	CASA DE AMIGOS	OUTROS LUGARES
ONIXA	Sim	Não	Sim	Não
RX	Sim	Não	Não	Não
K3RN3L	Sim	Não	Não	Sim
ZX	Sim	Não	Não	Sim
WAZA	Sim	Não	Sim	Sim

No entanto, quando inquiridos sobre se têm conhecimento da existência de **espaços públicos específicos para jogar** como as *LAN Houses*, ou onde se possa fazê-lo sem problema, como os cybercafés (**Quadro IV.A** - Anexos, p.149). Pelas respostas dadas registou-se que apenas um dos jogadores inquiridos **não tem conhecimento** da existência no Funchal deste tipo de espaço social, seja de *LAN Houses*, *cyberspace* ou *cybercafé*. No caso daqueles que o referiram, o local que parece ser mais “conhecido” onde se encontra uma *LAN House*, é o *Marina Shopping*, indicado por 3 dos 4 jogadores que têm conhecimento de alguma *LAN House*. Também *Cristóvão Colombo*, *Salão 3 Estrelas*, *Madeira Diver* e Núcleo de Informática da Universidade, são outros locais referidos por estes jogadores.

Quando se lhes pede que procurem **caracterizar o ambiente** onde é habitual jogarem, três dos jogadores referem que o preferem fazer em **ambientes calmos e sossegados** e, por fim, um outro afirma tratar-se de locais amigáveis mas também competitivos. No caso desta questão um jogador não respondeu.

Um outro aspecto que pretendemos averiguar no questionário referia-se às **atitudes dos pais dos jogadores** face a esta sua actividade de lazer e ao jogo propriamente dito. As respostas obtidas pelos indivíduos deste grupo face às atitudes que os pais evidenciam perante os jogadores e o jogo (cf. **Quadro 6**), os inquiridos

revelaram que os seus pais não colocam qualquer obstáculo a este tipo de actividades permitindo que os seus filhos joguem qualquer tipo de jogo e o tempo que quiserem.

Relativamente à **aquisição de jogos**, apenas os pais do elemento feminino lhe compram os jogos habitualmente. Podemos afirmar que os pais destes jogadores não se interessam muito pelos jogos, uma vez que nunca jogaram com os filhos e também não têm hábito em falar com os filhos, sobre jogos ou videojogos.

	JOGAR O TEMPO QUE QUER	JOGO QUE NÃO DEIXAM JOGAR	COMPRAR OS JOGOS	JOGARAM CONSIGO ALGUMA VEZ	FALAR CONSIGO SOBRE OS JOGOS	FALAR CONSIGO SOBRE VIDEOJOGOS
ONIXA	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
RX	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
K3RN3L	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
ZX	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
WAZA	Sim	Não	Não	Não	Não	Não

Quadro 6: Atitudes dos pais

No que respeita à questão colocada sobre a escolha de **parceiros para jogar** (*com quem joga?* Questão 4 no Questionário) podemos verificar de acordo com os dados do **Quadro 7** que apenas um dos indivíduos do sexo masculino joga com raparigas. No caso do único elemento feminino afirma que também *joga com raparigas*.

NICK	JOGAR COM RAPARIGAS
Onixa	Sim
RX	Não
K3rn3l	Não
ZX	Sim
Waza	Não

Quadro 7: Preferência por jogar com Raparigas

No que respeita ao modo como **os jogadores obtêm os jogos** (cf. **Quadro 8**) as respostas obtidas permitem-nos concluir que todos os elementos do grupo inquirido obtêm os jogos efectuando cópias dos jogos. No entanto em 3 casos – ONIXA, ZX e WASA também foi referido que adquirem os jogos. Ou seja, as respostas levam-nos a concluir que apenas dois dos indivíduos nunca compram os jogos.

NICK	COMO SÃO ADQUIRIDOS OS JOGOS	
	POR MEIO DE COMPRA	POR MEIO DE CÓPIAS DE COLEGAS
ONIXA	Sim	Sim
RX	Não	Sim
K3RN3L	Não	Sim
ZX	Sim	Sim
WAZA	Sim	Sim

Quadro 8: Como são obtidos os jogos

Quando procurámos efectuar um levantamento do **tipo de jogos** que os indivíduos do grupo do Funchal preferem jogar, verificou-se que, em primeiro lugar surge como preferência de maior consenso os **jogos de acção** seleccionados pela

maioria do grupo (4 dos indivíduos), seguidos pelos **jogos de estratégia** (por 3 elementos do grupo), e por último, os **jogos de aventura**, apenas escolhido por um dos elementos, o WASA.

Quadro 9: Tipo de jogos preferidos

NICK	TIPO DE JOGO QUE PREFERE JOGAR			
	AVENTURA	ESTRATÉGIA	ACÇÃO	OUTRO
ONIXA	Não	Sim	Sim	Não
RX	Não	Sim	Sim	Não
K3RN3L	Não	Sim	Não	Sim
ZX	Não	Não	Sim	Não
WAZA	Sim	Não	Sim	Não

Dos jogos apresentados nenhum dos sujeitos evidencia preferência em jogar todos este tipo de jogos, ou seja, não temos nenhum inquirido que tenha preferência em jogar os jogos de aventura, de estratégia e de acção. Questiona-se se estes três tipos de jogos são incompatíveis de se jogar, ao ponto de não serem os três preferidos, em simultâneo? Para finalizar, um dos inquiridos indicou um outro tipo de jogo identificando os jogos de simulação, mais especificamente os que envolvem actividades de desporto. Ainda é de referir que este indivíduo, além deste tipo de jogo, assinalou que tem preferência pelos jogos de estratégia.

Uma outra questão colocada aos sujeitos deste estudo envolvia a indicação por ordem de preferência e sua justificação, de três jogos do seu agrado e que constituiriam as suas reais preferências. As respostas obtidas apresentam-se sintetizadas no **Quadro III A (ANEXO, p. 151)**.

Assim, o jogo *Counter Strike*, independentemente da ordem em que é referenciado quando responderam ao questionário é referido por todos os inquiridos como um dos seus jogos preferidos. Este aspecto pode constituir um indicador de o

Counter Strike representa certamente uma das afinidades em torno da qual se relaciona este grupo de jogadores.

Quando procuramos analisar em que posição é colocado este jogo verifica-se que para dois dos jogadores (o *K3RN3L* e para o *ZX*) é mesmo o jogo preferido, sendo colocado em primeiro lugar. No caso de *ONIXA* e *WASA* este jogo é colocado em 2ª posição e apenas *RX* coloca este jogo em terceiro lugar.

Ao analisarmos as razões apontadas pelos indivíduos que têm preferência por este jogo regista-se que se encontram relacionadas com o **factor de realismo** apresentado pelo jogo (2), o **grau de interactividade** proporcionado (1) e finalmente, a competitividade (1) e por possibilitar um adversário humano tornando-se assim mais interessante (1).

Um dos aspectos que pretendemos analisar através do questionário era se existia um padrão de jogo para estes inquiridos, quando existe a opção multi-jogadores. Assim, na questão 16 perguntava-se *Quando existe a opção de multi-jogadores, como preferes jogar?* Obtiveram-se as seguintes respostas dos jogadores do Funchal – **Quadro 10**: nenhum deles admite gostar de jogar sozinho. Também é um facto que apenas o elemento feminino – *ONIXA* - prefere jogar na modalidade *cooperativo* e que apenas um dos elementos masculino - *K3RN3L* - prefira jogar na modalidade *colaborativa*, quando existe a opção de multi-jogadores.

NICK	COMO PREFERE JOGAR QUANDO EXISTE A OPÇÃO DE MULTI-JOGADORES			
	COOPERATIVO	COLABORATIVO	COMPETITIVO	SOZINHO
ONIXA	Sim	Não	Sim	Não
RX	Não	Não	Sim	Não
K3RN3L	Não	Sim	Não	Não
ZX	Não	Não	Sim	Não
WAZA	Não	Não	Sim	Não

Quadro 10: Preferências na opção Multi-jogador

As respostas obtidas apontam para podermos afirmar que estas *técnicas* (quer cooperativo, quer colaborativo) não são muito utilizadas por estes jogadores. A técnica mais utilizada por estes jogadores é em *competitividade*, uma vez que apenas um dos inquiridos (K3RN3L) não prefere jogar em *competitividade* quando existe a opção multi-jogadores. É interessante referir que se trata do único jogador que tem preferência jogar em *colaborativo*.

Quando questionados sobre a eventual relação entre **jogos e agressividade**, ou seja, se os **jogos podem tornar os jovens mais agressivos**, verificou-se que 3 dos 5 jogadores inquiridos, concordam com este facto. Assim, apenas RX e ZX discordaram da existência deste tipo de relação directa (cf. **Quadro 11**).

NICK	OS JOGOS PODEM TORNAR OS JOVENS MAIS AGRESSIVOS
ONIXA	Sim
RX	Não
K3RN3L	Sim
ZX	Não
WAZA	Sim

Quadro 11: Relação entre Jogo e agressividade

No que concerne à tendência de existir uma atitude destes jogadores para relativamente a outras actividades do quotidiano, colocar o jogo em primeiro lugar, podemos observar no **Quadro 12** que dois dos inquiridos – *ONIXA* e *WASA* - referem que deixam de fazer outras tarefas e actividades por causa do jogo. É de salientar que trata-se do elemento feminino e de um dos elementos masculinos deste grupo. No caso do elemento feminino, recorde-se que a mesma apontou como uma das razões porque ainda joga actualmente é porque se sente dependente - *tem vício*. A resposta dada a esta questão parece ir no sentido de comprovar a existência dessa dependência, ou seja, o *vício* que tem em jogar, uma vez que deixa de fazer qualquer outra actividade, para jogar. As razões apontadas por estes dois jogadores para justificarem o facto de deixarem de fazer outras actividades por causa do jogo é *porque o jogo liberta o stress*, sendo também uma *forma de não se preocuparem com os problemas reais*, pelo menos durante o tempo em que se encontram envolvidos no jogo (razões apontadas pelo elemento feminino). Também é apontada a *necessidade de terminar o jogo* e pela *adrenalina que o próprio jogo proporciona*.

Assinale-se que no caso dos jogadores que não se sentem tomados pela actividade do jogo como predominante entre as suas actividades afirma que não deixa de fazer outras actividades simplesmente pelo facto de *não ter vício no jogo*.

NICK	DEIXA DE FAZER OUTRAS ACTIVIDADES POR CAUSA DO JOGO	RAZÕES PORQUE DEIXA DE FAZER OUTRAS ACTIVIDADES
ONIXA	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Liberta o stress • Forma de não se preocupar com os problemas reais, enquanto joga
RX	Não	Não respondeu
K3RN3L	Não	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem vício no jogo
ZX	Não	Não respondeu
WAZA	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de acabar o jogo • Adrenalina

Quadro 12: Dependência do Jogo

Perante a questão se existe **relação entre os conteúdos dos jogos e os conteúdos escolares**, podemos constatar no **Quadro 13** que apenas um dos jogadores, o *RX*, não concorda que exista relação entre os conteúdos dos jogos e os conteúdos escolares. É interessante assinalar que se trata do indivíduo mais novo deste grupo. Para os restantes quatro que concordam com esta relação, estabelecem-na ao nível de **resolução de problemas**, (opinião dada por 2 dos 5 inquiridos), e aquisição de conhecimento (2 como por exemplo, através das Línguas Estrangeiras).

NICK	CONTEÚDO DO JOGO/CONTEÚDO ESCOLAR	RELAÇÃO
ONIXA	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégica • Decisiva
RX	Não	Não responde
K3RN3L	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoamento das Línguas Estrangeiras
ZX	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação do o dia a dia
WAZA	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoamento das Línguas Estrangeiras • Mais conhecimento

Quadro 13 : Relação entre os conteúdos dos jogos e os conteúdos escolares

Quando questionados se sentiam **cognitivamente activados** quando se encontram envolvidos nas actividades proporcionadas pelos jogos, podemos verificar (cf. **Quadro VA-ANEXOS**, p.152) que apenas um dos inquiridos discorda desta afirmação, manifestando os restantes quatro concordância com a mesma.

No caso dos indivíduos que concordam foi colocada a questão se este conhecimento seria de natureza diferente daquele que é transmitido pelos professores no contexto da sala de aula. Verifica-se que apenas 1 inquirido não concorda que exista tal diferença, justificando que os professores também têm possibilidade de fazerem actividades *engraçadas através dos jogos*, permitindo assim que os alunos aprendam mais, funções que os jogos também têm, daí não existirem diferenças entre os dois tipos de transmissão de conhecimento. É interessante assinalar, que esta opinião é do elemento feminino. Para os restantes 3 jogadores que afirmam que existem diferenças

entre o conhecimento através transmitido através dos jogos e o conhecimento transmitido através dos professores na aula, apontam para o facto de que nos jogos existe *maior linearidade* e que estes *ajudam mais no raciocínio lógico*, ao mesmo tempo que também *proporcionam experiências*, abordam *casos reais* e por fim, a referência à existência de um conhecimento de ordem prática- *existe um lado mais prático*.

Ainda face á questão colocada sobre a **natureza dos ganhos com o envolvimento nos jogos**, podemos constatar (cf. **Quadro 14**) que todos os jogadores inquiridos concordam que o envolvimento nos jogos, os seus conteúdos e a vivência do jogo, proporcionam maiores capacidades para interpretar, organizar e representar conhecimento pessoal. Esta mais valia reflecte-se no facto sentido de que os jogos simulam comportamentos humanos e também são um elo de ligação para a vida real, pois trata-se duma realidade que é virtual. Também é referido que os jogos que estes indivíduos gostam de jogar constituem importantes elementos de aprendizagem na *tomada de decisões*, pois *estimulam o cérebro* . Um dos ganhos que também é apontado é o facto de *proporcionarem experiências que de outra forma não havia possibilidade de as ter* e de viver. Nesta ordem de ideias, também é referido que os jogos permitem aos jogadores adquirirem *mais experiência*, o que poderá em nosso entender proporcionar contextos de desenvolvimento cognitivo e pessoal a vários níveis.

Nick	O ENVOLVIMENTO COM OS JOGOS, OS CONTEÚDOS E A VIVÊNCIA DO JOGO, PROPORCIONAM MAIS CAPACIDADE PARA INTERPRETAR, ORGANIZAR E REPRESENTAR CONHECIMENTO PESSOAL	EM QUE SENTIDO PODERÃO PROPORCIONAR MAIS CAPACIDADE
ONIXA	Sim	Similar comportamentos humanos
RX	Sim	Elo de ligação para a vida real, pois trata-se duma realidade virtual
K3RN3L	Sim	Tomada de decisões, pois estimulam o nosso cérebro
ZX	Sim	Permite ter experiências que outra forma não tínhamos
WAZA	Sim	Mais experiência

Quadro 14. Natureza dos ganhos com o envolvimento no jogo

Procurando investigar sobre a **atitude destes jogadores após o jogo** foi colocada uma questão a este propósito. Das respostas obtidas (cf. **Quadro VIA-ANEXOS**, p.153) conclui-se pelas respostas dadas, que apenas o elemento feminino não tem como procedimento típico analisar o seu comportamento e os resultados obtidos (o que acertou ou falhou, etc.) após ter terminado o jogo. Os restantes 4 inquiridos, podemos verificar que três indicam que têm por comportamento de rotina efectuarem uma reflexão dos resultados obtidos com os colegas, com o objectivo de utilizarem as informações obtidas nessa reflexão não só em jogos futuros ou em conteúdos escolares. Mais especificamente, esta análise e reflexão tem como objectivo, a **obtenção de melhores resultados**, na opinião de 2 jogadores e na opinião do 3º inquirido, tem como objectivo **a análise mais pormenorizada dos mapas dos jogos e estabelecer as melhores estratégias**, de acordo com cada situação.

As respostas obtidas no questionário permitem-nos caracterizar de um modo geral como este grupo se orienta para a actividade do jogo, o tempo que lhe dedica, onde o faz e com quem e naturalmente, como diz que actua e que perspectivas tem face aos ganhos com esta actividade de lazer.

5.3. 2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA *FOCUS GROUP*

Como foi referido anteriormente, após a análise de conteúdo da entrevista *focus group*, as respostas foram classificadas em função das três categorias e definidas: *aprendizagem/desenvolvimento cognitivo*, *socialização* e *interacção*.

No que respeita à categoria **aprendizagem/desenvolvimento cognitivo** (cf. **Quadro 30**) os indivíduos situam-se referindo que os jogos podem possibilitar o *melhoramento de capacidades* (4), o *desenvolvimento do raciocínio* e ainda, o *aperfeiçoamento de conhecimentos /conteúdos* (2), nomeadamente, as línguas estrangeiras.

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
APRENDIZAGEM/ DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	MELHORAMENTO DE CAPACIDADES	4
	DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO	4
	APERFEIÇOAMENTO DE CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS	1

Quadro 30: categoria aprendizagem/desenvolvimento cognitivo

No que respeita à categoria **socialização** (cf. **Quadro 31**) os indivíduos situam-se referindo que os jogos podem possibilitar a *participação em comunidades virtuais* (2), o *contacto com colegas/estabelecimento de amizades* (4) e ainda, o *trabalho colaborativo* (1). Parece-nos interessante verificar que contrariamente a uma ideia comum estes jogadores encontram um valor social bastante significativo e não o consideram uma actividade isolada e feita de si-para-si. Pelo contrário ela possui um enquadramento socializador e realizado em interacção com outros. Este dado deverá vir a ser melhor explorado noutros estudos posteriores.

Quadro 31

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
SOCIALIZAÇÃO	PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES VIRTUAIS	2
	CONTACTO COM OS COLEGAS/DESENVOLVIMENTO DE AMIZADES	4
	TRABALHO DE EQUIPA/COLABORATIVO	1

No que respeita à categoria **interacção** (cf. **Quadro 32**) os indicadores encontrados são pouco relevantes embora se tenham definido em torno da *partilha de informação* (1) e do *desenvolvimento de estratégias* (2).

Quadro 32

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
INTERACÇÃO	PARTILHA DE INFORMAÇÃO	1
	DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE JOGO	2

Em síntese, é possível verificar que a categoria que surge como maior expressividade e que poderíamos inferir que é aquela a que este grupo atribuí mais “valor” é a referente à *Aprendizagem/Desenvolvimento Cognitivo* com 9 unidades de registo, distribuídas por vários indicadores, referidos pelos entrevistados.

A categoria que registou registos medianos comparativamente às outras duas, foi a *Socialização* com 7 unidades de registo e, por fim, mas não menos importante, temos a categoria da *Interacção* com 3 unidades de registo, conforme se pode confirmar nos quadros atrás apresentados.

5.4. DISCUSSÃO DO CASO 01

De um modo global e de forma sintética, os dados obtidos permitem-nos fazer um quadro geral das tendências verificadas nas respostas obtidas com esta comunidade (clã) de jogadores do Funchal.

Assim, é possível constatar que os jogadores deste grupo tiveram a sua **primeira experiência com jogos** bastante cedo, cerca dos 12 anos de idade (média), muito embora o elemento feminino tenha sido introduzido a estas actividades numa idade mais tardia. Este dado indica-nos que, e de um modo geral, estes indivíduos praticam estas actividades há muitos anos na medida em que ainda o fazem com uma expressão muito significativa no seu quotidiano.

De facto, relativamente ao **tempo dedicado a jogar**, conclui-se que estes jogadores dedicam bastantes horas a estas actividades durante a semana, - mais de 3 horas semanais. O que parece interessante é que é o elemento feminino do grupo que dedica menos horas semanais a esta actividade (entre 1 a 3 horas), o que seria interessante de explorar mais aprofundadamente porquê já que foi o elemento que teve uma experiência mais tardia com os jogos, mas é também aquele que refere que sente alguma dependência.

Quando procuramos compreender as razões porque ainda se dedicam a jogar, as suas justificações estão relacionadas com a **ocupação do tempo e divertimento**. Este aspecto merecia ser analisado com maior detalhe procurando conhecer outras actividades de ocupação de tempo livre que também praticam.

De um modo geral, é possível afirmar que estes jovens cresceram com estes “objectos” lúdicos, pois iniciaram-se na infância ou pré-adolescência e são agora jovens adultos.

Maioritariamente estes jogadores dedicam mais tempo a jogar **jogos de computador** do que jogos de consola. Contudo, o elemento feminino referiu que apenas joga **jogos de consola**

No que respeita aos **locais onde jogam**, verifica-se que nenhum dos elementos desta comunidade joga em espaços públicos específicos para o efeito, *LAN Houses*, embora quase todos tenham conhecimento da sua existência na cidade. Estes jogadores revelam a tendência para preferirem jogar em espaços privados (em casa) ou noutros lugares não especificados.

No que respeita às **características dos ambientes** onde é habitual jogarem apontam para ambientes calmos e sossegados.

Relativamente aos **parceiros de jogo** apenas dois dos elementos deste grupo revelam jogar com amigos ou colegas. Estes resultados parecem-nos contraditórios até porque na questão sobre *se é habitual jogarem com raparigas*, o único elemento masculino que o fez, referiu anteriormente numa outra questão, que jogava habitualmente sozinho. Por outro lado, quando analisamos estes dados de acordo com os obtidos também na entrevista *focus group*, a categoria *Socialização* tem algum significado, nomeadamente aquela a referência a *contacto com colegas/desenvolvimento de amizades*.

Um dos aspectos evidenciados no comportamento desta comunidade é que nem todos compram os jogos que jogam, embora maioritariamente o façam. Contudo todos eles têm como *cultura de grupo*, efectuar cópias dos jogos.

Quanto às preferências destes jogadores relativamente aos **tipos de jogos**, verificou-se que os que registaram maior consenso ocupando o primeiro lugar de preferências foram os **jogos de acção** seguidos pelos **jogos de estratégia**. O jogo *Counter Strike* é aquele que todos os elementos deste *clã* jogam embora não se registre unanimidade quanto a ser o jogo que colocam em primeiro lugar.

No que respeita à **técnica mais utilizada** quando existe **opção multi-utilizadores**, este grupo de jogadores é ainda algo “conservador” preferindo a opção de *competitividade* em detrimento da *cooperativa* e *colaborativa*. Este factor parece estar em conformidade com a sua outra preferência por jogarem sozinhos.

Perante a questão da **relação dos jogos com a agressividade**, estes jogadores posicionam-se maioritariamente a favor concordando que os jogos, podem tornar os jovens mais agressivos.

Maioritariamente estes jogadores não sentem **dependência de jogar**. Apenas dois dos elementos deste *clã* confessam esta relação de dependência (sendo um deles o elemento feminino) invocando razões que se relacionam ou com forma de *libertação/escape* e com *resolução/adrenalina*.

Face à eventual relação entre **conteúdo dos jogos e conteúdos curriculares** maioritariamente, estes indivíduos posicionam-se encontrando essa relação, nomeadamente através da aquisição de **competências de resolução de problemas** ou mesmo **aquisição de conhecimentos**. Dado tratarem-se de jovens adultos poderia esperar-se encontrar aqui essa correspondência, relativamente a valores e atitudes que também são frequentes no currículo dos jogos. Ainda maioritariamente consideram que o tipo de conhecimento transmitido nos jogos e na escola é de natureza diferente.

Relacionado com o anterior resultado, é consensualmente admitido por todos os indivíduos deste *clã* atribuir um valor de **estímulo cognitivo** às actividades dos jogos, o que parece ser consonante com o tipo de jogos que dizem preferir. No que respeita ao comportamento habitual no fim do jogo, tendencialmente tendem a analisar e avaliar o seu procedimento.

Quando analisamos os dados obtidos também com as respostas do *focus group* este grupo de jogadores parece de facto atribuir um valor cognitivo a esta actividade e envolvimento com os jogos. Aliás este aspecto torna-se também interessante quando que a sua actividade profissional dominante neste *clã* está relacionada com o sector informático, nomeadamente com o desenvolvimento de software ou internet.

No entanto, quanto ao valor do jogo de computador como actividade socializadora, as respostas obtidas no questionário não nos permitem chegar a uma tendência muito definida. Este resultado parece definir-se como tendência mais expressiva no *focus group*. Esta diferença poderá residir no facto de a questão do questionário necessitar de ser efectuada de outra forma.

CAPÍTULO 6 - ESTUDO DE CASO 02: FAIAL

6.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO FAIAL

O concelho de Santana é composto, desde a sua criação, pelas freguesias do Arco de São Jorge, São Jorge, Santana, Faial, São Roque. Trata-se de um conselho marcadamente com características rurais, pelas actividades que a sua população ainda se dedica. Possui um clima ameno de características subtropicais, sendo habitado actualmente por 2800 habitantes.

O Faial é uma zona de produção hortícola mais apropriada para as árvores frutíferas e outras culturas. Dentro da economia local, a imensa variedade de produtos produzida bem como actividades complementares entre os quais se encontra, a pastorícia, substituída depois pela criação em estábulo, a criação de abelhas, a pesca, também era muito diversificada e, finalmente, a confecção de vimes e bordados, utilizados para exportação e no artesanato.

A actividade ligada aos vimes tem grande expressão económica e com um carácter tradicional importante para a indústria de turismo. Esta actividade manifesta alguma dureza já que os vimes depois de cortados eram colocados em água a *refilar* durante dois meses para depois serem batidos com um malho na parte enraizada e descascados. Outro modo mais prático e eficiente de os descascar era o de cozê-los em caldeiras durante várias horas. Depois dessa cozedura, ficavam de cor acastanhada e mais resistentes.

Outra actividade com grande expressão e com fama internacional, é o bordado fazendo parte do quotidiano da mulher madeirense. Entre os seus principais clientes e destinos conta-se os Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha.

6.2. A SELECÇÃO DOS JOGADORES

Para seleccionar os jogadores do Faial foi necessário indagar junto de alguns conhecimentos pessoais da investigadora. Assim, através das redes de conhecimento pessoal foi possível ser apresentada a um membro de um grupo de jogadores da zona a quem expliquei os objectivos deste trabalho.

Após este contacto, foi marcado um segundo encontro onde estiveram presentes os restantes membros deste clã. O encontro com os restantes membros foi efectuado na universidade da Madeira onde se encontram a estudar e onde foram apresentados e explicados os objectivos de trabalho e a razão pela qual era necessária a sua colaboração. No seguimento desta conversa, trocámos ideias e impressões sobre as experiências individuais como jogadores e de alguns jogos, nomeadamente sobre o *Monsters Game*, o *The Sims* e o mais recente *Second Life*, entre outros.

Num quinto momento de encontro apliquei o questionário e realizámos a entrevista de grupo.

No caso deste grupo, a investigadora também participou como jogadora em alguns jogos. Todos estes encontros decorreram ao fim de semana em casa de um dos membros do clã já que a disponibilidade deles era limitada dado encontrarem-se em estágio.

O local de encontro destes jogadores parece-nos relevante e explica-se pelo facto de não existir nenhuma *LAN HOUSE* no Faial sendo, por essa razão que quando se juntam ser habitual jogarem em casa de um deles. É ainda de referir que o facto de jogarem em casa permites-lhes uma maior flexibilidade e disponibilidade na medida em que melhor conseguem conciliar as responsabilidades escolares e o jogo. Por essa razão, actualmente, jogam a maior parte das vezes *online*.

De um total aproximado de 20 jogadores contactados, a investigação, observação, aplicação de instrumentos individuais e de grupo, só foi possível de ser desenvolvida e finalizada com uma amostra de 10: 5 do Funchal e 5 do Faial.

Sintetizando, as reconstruções dos instrumentos de pesquisa, obedeceram às orientações metodológicas da *Grounded Theory*.

6.2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS JOGADORES DO FAIAL

Apresentam-se agora os dados que caracterizam o grupo estudado no Faial (cf. **Quadro VIIA, ANEXOS** p.155). O grupo é constituído por cinco indivíduos no total, sendo três do sexo masculino e dois do sexo feminino. No que respeita às idades dos sujeitos existe uma variação entre os 20 e os 25 anos, sendo de destacar que 3 dos 5 entrevistados têm 25 anos. A média de idades deste grupo é de 23,2 anos.

Todos os inquiridos são estudantes universitários encontrando-se a frequentar a o curso de licenciatura em Enfermagem, na Universidade da Madeira. Encontram-se todos a terminar o 3º ano, que por sua vez é também o ano de estágio. Assim, a nível profissional, nenhum dos inquiridos se encontra activo.

Todos os elementos deste grupo de jogadores vivem ainda em casa dos pais. Assim, no que respeita à composição do agregado familiar dos inquiridos (cf. **Quadro 15**), apenas um dos elementos femininos não possui irmãos, tendo referido que o pai e a mãe são funcionários públicos.

Dos restantes três inquiridos que têm irmãos, apenas um irmão também joga. No que concerne às profissões dos pais temos um agricultor, um bancário, um reformado, um construtor civil e um motorista. No caso das profissões das mães temos uma doméstica, uma professora, uma funcionária aduaneira, uma empregada de limpeza e uma ajudante de lar.

NICK	IRMÃOS	Nº DE IRMÃOS	OS IRMÃOS JOGAM	PROFISSÃO DO PAI	PROFISSÃO DA MÃE
AARON	sim	2	Não	agricultor	Doméstica
BIAZONA	Sim	2	Sim	bancário	Professora
BLODEINHO	não	-	-	reformado	Funcionária aduaneira
DARK-ANGEL	Sim	1	Não	construtor civil	Empregada de limpeza
DUGAL	não	-	-	motorista	Ajudante de lar

Quadro 14a: Características do Agregado Familiar

Apoiando-nos nos registos das *Notas de Campo* é possível traçar um breve esboço de retrato de cada um dos indivíduos do caso 02. O grupo é composto por três elementos masculinos e dois femininos. São todos de raça branca, com idades compreendidas entre os 20 e os 21 anos, moradores no Faial e o nível de escolaridade é a frequência universitária do curso de enfermagem. O número de irmãos varia entre os zero e os dois irmãos, moram em casa dos pais e nenhum deles tem fonte de rendimentos própria.

O denominador comum entre estes jogadores é simplesmente o gosto pelo jogo nesta “era digital”.

BIAZONA

Este é o *nickname* de um dos dois elementos femininos deste clã. Deve-se ao facto de se chamar Beatriz. Daí ser chamada de Bia e quando surgiu a necessidade de ter um *nick* associou Bia a Biazona. *Biazona* é uma rapariga simples, pouco conversadora, transparecendo ser ligeiramente introvertida. A primeira vez que jogou *games* tinha apenas 14 anos e nessa altura fê-lo na companhia dos pais. Ainda nos dias de hoje, é por vezes, tema de assunto entre eles.

BLODEINHA

Este é o segundo elemento feminino deste clã. É uma rapariga muito alegre, divertida e, contrasta com o outro elemento feminino na aparência física, bem como na extroversão. O seu pai está já reformado e a sua mãe é funcionária aduaneira. Aparenta bastante mais cuidado com a sua aparência/imagem, comparativamente à *Biazona*. No seguimento do questionário realizado *Blodeinha* refere que ainda “*joga por vício*” e que deixa de fazer outras actividades em prol de mais umas horinhas de jogo pois diz que “... *começo a jogar e não consigo parar.*”

DARK ANGEL

É um indivíduo bem disposto, que revela muita seriedade enquanto joga, fazendo parecer real. É muito ponderado, educado, com apenas um irmão e é curiosamente, o único elemento do clã que refere jogar em *LAN HOUSES*. Apesar das modestas profissões dos seus pais, menciona que já jogou com eles e que estes conversam sobre jogos. Ele classifica esses comentários como positivos.

Contudo refere que apesar de jogar por prazer, não deixa de realizar outras tarefas por causa do jogo, por considerar que “*Tenho as minhas prioridades bem estabelecidas.*”

O seu *nickname* justifica-se por ser a tradução do mesmo (Anjo Escuro) e combina muito com a sua personalidade.

DUGAL

O seu *nickname*, segundo o próprio significa na mitologia nórdica, “pai dos deuses” ou “guerreiro poderoso”. Daí considerar um *nick* apropriado para este contexto e intimidatório.

A opinião que formulei sobre o mesmo, é de que, apesar de ser proveniente de família humilde, é um rapaz que apresenta uma boa formação pessoal, *bem falado*, com boas relações de amizade, alegre e com um grande sentido de humor.

Tinha apenas 11 anos quando de “estreou” nos jogos electrónicos e, actualmente, passados 10 anos, continua a jogar pela “...emoção.”

AARON

Aaron é o elemento que apontam como líder do clã, apesar deste mencionar no questionário que joga menos de uma hora por semana.

O seu *nickname* em primeiro lugar, deve-se à sua origem francesa. Assim, procurou escolher um *nick* com origem nessa nacionalidade e o seu significado, em hebraico, é “o elevado”.

Igualmente proveniente de origens humildes, apresenta-se muito calmo, pouco participativo nas conversas, um tanto ao quanto introvertido, contrastando a sua postura com todo o ambiente vivido no grupo.

6.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

6 3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO

Apresentam-se seguidamente os dados obtidos nas respostas ao questionário.

Uma das questões colocadas estava relacionada com o tempo dedicado a esta actividade por cada um dos sujeitos. Iremos por isso, analisar o tempo disponibilizado semanalmente por estes indivíduos do caso **02**, quando se dedicam a jogarem Consola, Computador e em *LAN Houses*. No caso destes indivíduos apenas dois dos elementos referem dedicarem algum tempo a jogar **jogos de consola**. No entanto, consideramos que ao terem referido que é menos de 1 hora não seja uma actividade tão significativa já que estes jogadores também dedicam uma proporção maior do seu tempo aos jogos de computador (cf. **Quadro 15**). No que respeita aos **jogos de computador** regista-se a preferência consensual de todos os inquiridos, com duração de jogo semanal com variação entre a duração inferior a 1 hora e **superior às 10 horas**.

No que concerne às *LAN Houses*, apenas um elemento referiu jogar nestes contexto com períodos de envolvimento compreendidos entre a **1 e as 3 horas**.

NICK	HORAS QUE JOGA POR SEMANA		
	CONSOLA	COMPUTADOR	<i>LAN HOUSES</i>
AARON	Nenhuma	Menos de 1	Nenhuma
BIAZONA	Menos de 1	Entre 3 a 6	Nenhuma
BLODEINHO	Nenhuma	Mais de 10	Nenhuma
DARK- ANGEL	Menos de 1	Entre 1 a 3	Entre 1 a 3
DUGAL	Nenhuma	Entre 6 a 10	Nenhuma

Quadro 15- Tempo dedicado a jogar

Relativamente à idade em que estes indivíduos **jogaram pela primeira vez**, (cf. **Quadro VIII.A. ANEXOS**, p. 155) registou-se que a idade mais precoce indicada pelos

utilizadores foi aos 11 anos (*DUGAL*) e a idade mais tardia foi aos 20 anos (*BLODEINHO*), que curiosamente diz respeito a um dos elementos do sexo feminino.

No que diz respeito aos **motivos que levam os inquiridos a jogar** ainda hoje em dia pode-se afirmar maioritariamente são atribuídas a aspectos ligados ao **prazer** referindo um dos indivíduos que é por se tratar de uma actividade viciante, nomeadamente, um dos elementos do sexo feminino.

NICK	RAZÕES PORQUE AINDA JOGA
AARON	passatempo
BIAZONA	divertimento
BLODEINHO	vício
DARK- ANGEL	prazer
DUGAL	emoção

Quadro 16: *Motivações para jogar*

Inquiridos sobre com **quem jogam habitualmente** os dados obtidos encontram-se descritos no **Quadro 17**. É de salientar que nenhum dos inquiridos joga com os pais e também com outras pessoas: maioritariamente os inquiridos deste grupo jogam sobretudo com os amigos/ ou colegas (4) e num caso os dados apontam para ser um jogador mais individualista ou gostar mais de o fazer sozinho (*AARON*). No que diz respeito aos 3 elementos que têm irmãos, nenhum refere jogar com eles.

NICK	COM QUEM COSTUMA JOGAR				
	SOZINHO	PAIS	IRMÃOS/I RMÃS	AMIGOS (AS)/ COLEGAS	OUTRAS PESSOAS
AARON	Sim	Não	Não	Não	Não
BIAZONA	Não	Não	Não	Sim	Não
BLODEINHO	Não	Não	Não	Sim	Não
DARK- ANGEL	Não	Não	Não	Sim	Não
DUGAL	Não	Não	Não	Sim	Não

Quadro 20- Parceiros de Jogo

No que respeita ao **local onde jogam** é possível concluir que o local privilegiado por estes indivíduos é em casa. Apenas um deles - *DARK- ANGEL* - também joga em *LAN Houses*, dois referem que o fazem também noutros lugares e um deles em casa de amigos.

NICK	CASA	<i>LAN HOUSES</i>	CASA DE AMIGOS	OUTROS LUGARES
	AARON	Sim	Não	não
BIAZONA	Sim	Não	sim	Não
BLODEINHO	Sim	Não	Não	não
DARK- ANGEL	Sim	sim	Não	não
DUGAL	Sim	Não	não	Sim

Quadro 21- Locais para jogar

No entanto, quando perguntámos aos nossos jogadores sobre se tinham conhecimento da existência de espaços públicos específicos para jogar na zona do Faial apenas 2 dos 5 jogadores inquiridos não têm conhecimento de alguma *LAN House*, cyberspace ou cybercafé. Os locais referidos onde se encontram *LAN Houses*, são no Funchal e é o *Marina Shopping*, com dois registos e a escola profissional Colombo.

No que diz respeito à caracterização que efectuam do ambiente onde estes **jogadores costumam jogar**, caracterizaram-nos como ambientes competitivo, de convívio e calmo.

No que respeita à questão sobre a escolha dos parceiros de jogo “com quem joga”, podemos verificar (cf. **Quadro 22**) que apenas um dos inquiridos do sexo masculino refere não jogar habitualmente com raparigas – o *AARON*. Como vimos anteriormente este jogador é o mesmo que habitualmente joga sozinho.

NICK	JOGAR COM RAPARIGAS
AARON	Não
BIAZONA	Sim
BLODEINHO	Sim
DARK-ANGEL	Sim
DUGAL	sim

Quadro 22: Jogar com Raparigas

No que respeita ao modo como são obtidos os jogos (cf. **Quadro 23**) por estes jogadores, as respostas obtidas levam-nos a concluir que maioritariamente são obtidos através de **cópias dos jogos** que os colegas têm e apenas dois referem que **compram jogos** – *AARON* e *DARK-ANGEL*- embora também efectuem cópias do software.

Relativamente à pergunta se os seus pais em que compram os jogos, verifica-se que neste grupo apenas os pais de um dos elementos femininos costuma comprar-lhe os jogos.

	POR MEIO DE COMPRA	POR MEIO DE CÓPIAS DE COLEGAS
AARON	Sim	Não
BIAZONA	Não	Sim
BLODEINHO	Não	Sim
DARK-ANGEL	Sim	Sim
DUGAL	Não	Sim

Quadro 23: Como são obtidos os Jogos

Ainda no que respeita à **atitude dos pais face** ao comportamento destes indivíduos como jogadores (cf. **Quadro 24**), os inquiridos revelaram que os seus pais não colocam qualquer problema as estas suas actividades permitindo que os seus filhos não só joguem como o façam durante o tempo que querem, permitindo-lhes jogarem qualquer tipo de jogo. É interessante assinalar que no caso de dois dos indivíduos – *BIAZONA* e *DARK-ANGEL* – os seus pais já foram parceiros ou companheiros de jogos.

	JOGAR O TEMPO QUE QUER	JOGO QUE NÃO DEIXAM JOGAR	COSTUMAM COMPRAR OS JOGOS	JOGARAM CONSIGO ALGUMA VEZ	FALAR CONSIGO SOBRE OS JOGOS	FALAR CONSIGO SOBRE VIDEOJOGOS
AARON	Sim	Não	não	Não	Não	Não
BIAZONA	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
BLODEINHO	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
DARK-ANGEL	Sim	Não	Não	Sim	Sim	sim
DUGAL	Sim	Não	Não	Não	Não	Não

Quadro 24: Atitudes dos pais

Embora os dados obtidos pareçam indicar que maioritariamente neste grupo não existe grande interesse da parte dos pais nestas actividades dos filhos, há contudo em dois casos, não só manifestação de interesse e partilha através das conversas e mesmo

da experiência. É interessante assinalar que num dos casos trata-se do elemento feminino que referiu que, quando compra os jogos são os pais que o fazem.

Quando procurámos efectuar o levantamento do **tipo de jogos** que os indivíduos do Faial preferem jogar (cf. **Quadro 25**), verificou-se que, em primeiro lugar são assinalados os **jogos de estratégia** por todos os jogadores, o que consideramos interessante a unanimidade a este respeito; seguidamente são apontados como preferidos de 2 dos elementos, os **jogos de aventura**, e finalmente o **jogo de acção** apenas merece a preferência de um dos jogadores, mais precisamente de *DARK-ANGEL*.

NICK				
	AVENTURA	ESTRATÉGIA	ACÇÃO	OUTRO
AARON	Não	Sim	Não	Não
BIAZONA	Sim	Sim	Não	Não
BLODEINHO	Não	Sim	Não	Não
DARK-ANGEL	Sim	Sim	Sim	Não
DUGAL	Não	Sim	Não	Não

Quadro 25 :Tipo de jogo que prefere jogar

Ainda quanto às **preferências de determinados jogos, daqueles que foram referidos pelos sujeitos**, não é indicado nenhum em que se note preferência em jogá-los a todos, ou seja, não temos nenhum inquirido que tenha preferência em jogar os jogos de aventura, de estratégia e de acção. Apenas o *DARK-ANGEL* se destaca em termos de preferências pois assinalou os três tipos indicados como fazendo parte das suas preferências.

Um outro aspecto pedido neste contexto, era a **indicação por ordem de preferência e sua justificação** de três jogos preferidos. As respostas obtidas encontram-se apresentadas no **Quadro IX A, ANEXOS**, p.156. É interessante verificar que é o jogo intitulado *Monsters Game*, independentemente da ordem em que aparece, que surge como factor agregador deste grupo sendo referido por todos os inquiridos. São quatro os indivíduos que o referem como primeiro jogo preferido e apenas um deles

o referencia como segundo lugar da sua preferência. É de salientar ainda que a razão apontada por todos os indivíduos é porque o *jogam com amigos* e não tanto pelo conteúdo do jogo, ou seja, parece evidenciarem-se mais razões de ordem afectiva como motivação pela qual o jogam.

Em segundo lugar, como jogo mais referido entre os inquiridos surge o jogo *Age of Empires* por razões diferentes: um dos jogadores considera que este jogo lhe desenvolve a concentração e a capacidade de organização- *DARK-ANGEL*- e, um outro justifica que é por se tratar do tipo estratégia. Os restantes não justificaram a sua preferência por este jogo.

O jogo *Hattrick* foi igualmente mencionado pela razão do inquirido gostar de futebol, o *Bubble* foi referido por um elemento feminino, sem o justificar; o outro elemento feminino referiu o *The Sims*, mas igualmente sem o justificar. O jogo *Call of Duty* foi também apontado por um dos jogadores justificando a sua escolha por se tratar de um jogo de estratégia. Por fim, outro jogador referiu o *Football Manger* por gostar de futebol.

Procurando averiguar se existia um padrão de jogo para estes sujeitos, quando os jogos apresentam a opção de multi-jogadores verificámos que é possível inferir a existência desse padrão conforme documentam as respostas obtidas e sintetizadas no **Quadro 26**. Assim, nenhum dos jogadores apontou como entre as suas preferências o jogo cooperativo. No entanto, verificou-se que apenas um dos jogadores manifesta preferência em jogar sozinho - *AARON*.- e também, apenas um outro jogador manifestou preferência pelo jogo colaborativo - *BLODEINHO*. Podemos então afirmar que estas técnicas (quer cooperativo, quer colaborativo) não são muito utilizadas por estes jogadores. Apesar disso, a técnica mais utilizada por estes jogadores parece ser em competitividade.

NICK				
	COOPERATIVO	COLABORATIVO	COMPETITIVO	SOZINHO
AARON	Não	Não	Não	Sim
BIAZONA	Não	Não	Sim	Não
BLODEINHO	Não	Sim	Não	Não
DARK-ANGEL	Não	Não	Sim	Não
DUGAL	Não	Não	Sim	Não

Quadro 26: *Como prefere jogar quando existe a opção de multi-jogadores*

Quando questionados sobre a possibilidade de **existir uma relação entre os jogos e a manifestação de comportamentos de agressividade**, ou seja, se os jogos podem tornar os jovens mais agressivos, 3 dos 5 jogadores inquiridos discordam deste facto. Assim, apenas *DARK-ANGEL* e *DUGAL* concordam com a existência desta relação directa manifestando-se afirmativamente.

NICK	<i>OS JOGOS PODEM TORNAR OS JOVENS MAIS AGRESSIVOS</i>
AARON	Não
BIAZONA	Não
BLODEINHO	Não
DARK-ANGEL	Sim
DUGAL	Sim

Quadro 27: *Relação entre Jogo e Agressividade*

No que respeita à existência da tendência destes jogadores em **colocar o jogo em primeiro lugar relativamente a outras actividades** do quotidiano podemos verificar pelas respostas obtidas (**Quadro 28**) que apenas um dos elementos do sexo feminino deixa de fazer outras actividades por causa do jogo. Recorde-se que esta

jogadora tinha referido anteriormente que sente alguma dependência, empregando mesmo o termo *viciada*. Neste caso a razão invocada parece estar mais próxima de uma certa falta de auto-controle da situação e dificuldade em estabelecer os limites a si-própria: *porque começo e não consigo parar*.

NICK	DEIXA DE FAZER OUTRAS ACTIVIDADES POR CAUSA DO JOGO	RAZÕES
AARON	Não	Não respondeu
BIAZONA	Não	Conciliar
BLODEINHO	Sim	Dificuldade em auto-controlar
DARK-ANGEL	Não	Conciliar
DUGAL	Não	Não respondeu

Quadro 28: Dependência do Jogo

Dos restantes quatro elementos que responderam negativamente a esta pergunta apenas dois justificaram dizendo que não têm esse tipo de relação com o jogo sendo possível **conciliar as diferentes actividades** o que parece apontar para uma distinção clara entre o tempo dedicado a uma actividade lúdica e a obrigações profissionais/pessoais - *tendo as suas prioridades bem definidas*. Os outros dois elementos que constituem este clã não justificaram a sua resposta não sendo possível compreender as suas posições a este respeito.

Face à questão se existe alguma **relação entre os conteúdos dos jogos e os conteúdos escolares**, podemos constatar nas respostas dadas pelos sujeitos inquiridos (cf. **Quadro XIA- ANEXOS**, p. 157) que apenas dois dos indivíduos responderam a esta questão referindo que concordam que podem existir essas relações. Quando lhes é pedido a justificação dessa relação apontam um conjunto de competências de natureza cognitiva e social, nomeadamente, o *desenvolvimento de estratégias mentais, raciocínio, desenvolvimento de capacidades como organização, responsabilidade e destreza mental*. Embora com pouco significado dado o número de respondentes que este aspecto é interessante ao fazerem corresponder mais ao domínio das competências do que ao dos conteúdos.

Quando questionados se **cognitivamente são activados** pelo envolvimento nas actividades de jogo, podemos verificar que (cf. **Quadro XIII – ANEXOS**, p.158) apenas um dos respondentes **concorda com esta afirmação**. No que respeita à pergunta quanto à natureza do conhecimento impregnado nos jogos e o conhecimento transmitido pelos professores nas aulas apenas dois responderam: uma das respostas foi afirmativa e a outra negativa. O elemento que respondeu afirmativamente refere que o conteúdo transmitido pelos professores é realizado de forma mais pedagógica. O facto de maioritariamente não terem respondido leva-nos a colocar a hipótese de que não tenham compreendido a questão optando por não responder.

Ainda face à questão colocada sobre a natureza dos ganhos com o envolvimento no jogo podemos concluir quando analisamos as respostas dos indivíduos deste grupo (cf. **Quadro 29**) que a maioria dos jogadores inquiridos (3) concorda que o *envolvimento nos jogos, os conteúdos e a vivência do jogo*, proporcionam uma maior capacidade para interpretar, organizar e representar conhecimento pessoal. Esta mais-valia reflecte-se no sentido em que os jogos *permitem adequar competências a diferentes situações*, *permitem adquirir um espírito de competitividade saudável e ajuda a gerir o dinheiro*, uma vez que o utilizam virtualmente no jogo e há ainda um jogador que considera que *permite trabalhar as capacidades mentais*. Os elementos que responderam negativamente foram dois, não justificando a sua escolha. Parece-nos evidenciar-se aqui a tendência para considerar que a natureza dos ganhos nas situações envolvidas no jogo e as competências a que fazem apelo, são de natureza cognitiva.

NICK	O ENVOLVIMENTO COM OS JOGOS, OS CONTEÚDOS E A VIVÊNCIA DO JOGO, PROPORCIONAM MAIS CAPACIDADE PARA INTERPRETAR, ORGANIZAR E REPRESENTAR CONHECIMENTO PESSOAL	EM QUE SENTIDO PODERÃO PROPORCIONAR MAIS CAPACIDADE
AARON	Não	Não respondeu
BIAZONA	Sim	Permite saber adequar as competências às diferentes situações
BLODEINHO	Sim	Aquisição de um espírito de competitividade saudável e melhor gestão monetária
DARK-ANGEL	Sim	Permite trabalhar as capacidades mentais
DUGAL	Não	Não respondeu

Quadro 29: Natureza dos ganhos com o Jogo

Procurando investigar que **atitudes adoptam os jogadores após o jogo** estar finalizado, em resposta a esta questão pode verificar-se que (cf. **Quadro XIVA – ANEXOS**, p. 159): apenas dois elementos não consideram importante analisar o que acertou ou falhou, depois do jogo não tendo procedimentos típicos quanto a esta matéria. Dos restantes inquiridos, podemos verificar que 3 indicam que adoptam como rotina efectuarem um certo balanço ou reflexão dos resultados obtidos com os colegas, com o objectivo de re-utilizarem as informações obtidas nessa reflexão em jogos futuros de forma a melhorar as competências do clã para ser cada vez melhor e para obter mais sucesso. Este comportamento parece-nos interessante na medida em que envolve uma competência de complexidade superior em termos cognitivos, ou seja, competências de metacognição e o planeamento da acção futura.

6.3.2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA *FOCUS GROUP*

No que respeita à categoria **aprendizagem/desenvolvimento cognitivo** (cf. **Quadro 33**) os indivíduos situam-se referindo que os jogos podem possibilitar o *melhoramento de capacidades* (3), o *desenvolvimento do raciocínio* (2) e ainda, o *aperfeiçoamento de conhecimentos /conteúdos* (3), nomeadamente, as línguas estrangeiras ou o caso da informática propriamente dita.

Quadro 33

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
APRENDIZAGEM/ DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	MELHORAMENTO DE CAPACIDADES	3
	DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO	2
	APERFEIÇOAMENTO DE CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS	3

No que respeita à categoria **socialização** (cf. **Quadro 34**) os indivíduos situam-se referindo que os jogos podem possibilitar o *contacto com colegas/estabelecimento de amizades* (3) e ainda, o *trabalho colaborativo* (2).

Quadro 34

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
SOCIALIZAÇÃO	PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES VIRTUAIS	0
	CONTACTO COM OS COLEGAS/DESENVOLVIMENTO DE AMIZADES	3
	TRABALHO DE EQUIPA/COLABORATIVO	2

No que respeita à categoria **interacção** (cf. **Quadro 35**) os indicadores encontrados são pouco relevantes embora se tenha definido a *partilha de informação*(1) e *desenvolvimento de estratégias* (4).

Quadro 35

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
INTERACÇÃO	PARTILHA DE INFORMAÇÃO	1
	DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE JOGO	4

Em síntese, é possível verificar que a categoria que surge como maior expressividade é a referente à *Aprendizagem/Desenvolvimento Cognitivo* com 8 unidades de registo, distribuídas por vários indicadores, referidos pelos entrevistados.

A categoria que registou registos medianos comparativamente às outras duas, foi a *Socialização* com 5 unidades de registo e, por fim, mas não menos importante temos a categoria da *Interacção* com 5 unidades de registo, conforme se pode confirmar nos quadros atrás apresentados.

6.4. DISCUSSÃO DO CASO 02 - FAIAL

De um modo global e de forma sintética, os dados obtidos permitem-nos fazer um quadro geral das tendências verificadas nas respostas obtidas com esta comunidade (clã) de jogadores do Faial.

Assim, é possível constatar que os elementos jogadores deste grupo tiveram a sua **primeira experiência com jogos** cerca dos 14,2 anos de idade (média), muito embora os elementos femininos tenham sido introduzidos a estas actividades numa idade mais tardia (média de 17 anos). Refira-se que a idade média deste grupo é de 23, 2 anos de idade, apontando para o facto de, e de um modo geral, estes indivíduos praticarem estas actividades há bastantes anos (à excepção de um dos elementos) na medida em que ainda o fazem com uma expressão muito significativa no seu quotidiano.

Relativamente ao **tempo dedicado a jogar**, conclui-se que estes jogadores dedicam bastantes horas a estas actividades durante a semana embora este valor seja muito variado de elemento para elemento, -entre 1 a 10 horas semanais. Refira-se a este propósito que sendo esta comunidade constituída apenas por indivíduos que são estudantes poder-se-ia esperar que de modo mais homogéneo envolvessem semanalmente mais tempo a esta actividade. Neste grupo não se registam diferenças de maior entre os elementos femininos e masculinos. Quando procuramos compreender as razões porque ainda se dedicam a jogar, as suas justificações estão relacionadas com o **prazer**. Este aspecto merecia ser analisado com maior detalhe procurando conhecer outras actividades de ocupação de tempo livre que também praticam muito embora seja possível concluir que, à semelhança da televisão, estes jovens cresceram com os jogos.

Maioritariamente os jogadores desta comunidade dedicam mais tempo a jogar jogos de computador do que jogos de consola.

No que respeita aos locais onde jogam, verifica-se que apenas um dos elementos desta comunidade joga em *LAN Houses*. Estes jogadores unanimemente preferem jogar em casa.

Relativamente aos **parceiros de jogo** apenas um dos elementos deste grupo revela não jogar com raparigas. Os jogadores deste grupo consideram que preferem jogar com colegas e amigos atribuindo algum valor de socialização a esta sua actividade lúdica. Esta tendência é de certo modo confirmada quando analisamos estes dados de acordo com os obtidos também na entrevista *focus group*: a categoria *Socialização* revela ter alguma importância para a maioria destes jogadores, nomeadamente aquela a referência a *contacto com colegas/desenvolvimento de amizades*.

Um dos aspectos evidenciados no comportamento desta comunidade é que, maioritariamente os jogos são obtidos através de cópias, embora exista um elemento que claramente referiu que não copia os jogos obtendo-os apenas por compra. Parece-nos que o facto de estes indivíduos serem todos estudantes pode explicar o facto de não terem suporte económico para estas despesas.

Quanto às preferências destes jogadores relativamente aos **tipos de jogos**, verificou-se que os que registaram maior consenso ocupando o primeiro lugar de preferências foram os **jogos de estratégia** seguidos pelos **jogos de aventura**. O jogo *Monsters Game* é aquele que todos os elementos deste *clã* jogam e que, maioritariamente, colocam em primeiro lugar.

No que respeita à **técnica mais utilizada** quando existe **opção multi-utilizadores**, este grupo de jogadores é ainda algo “conservador” preferindo maioritariamente a opção de *competitividade* em detrimento da *cooperativa* e *colaborativa*. No entanto apenas um dos jogadores manifesta a preferência por jogar sozinho.

Perante a questão da **relação dos jogos com a agressividade**, estes jogadores posicionam-se maioritariamente discordando que os jogos, podem tornar os jovens mais agressivos. É interessante assinalar, entre aqueles que assumem esta posição encontram-se os elementos femininos do grupo.

Maioritariamente estes jogadores não sentem **dependência de jogar** conseguindo conciliar as actividades de natureza diferente. Apenas um dos elementos

deste *clã* confessa esta relação de dependência (trata-se de uma das raparigas) invocando razões que se relacionam com *dificuldade de auto-controle*.

Face à eventual relação entre **conteúdo dos jogos e conteúdos curriculares** maioritariamente, estes indivíduos não responderam, ou seja, apenas dois encontraram esta relação. Embora sem significado neste contexto os que responderam enquadram a sua relação no domínio das competências. Relacionado com o anterior resultado sobre o eventual valor de **estímulo cognitivo** dos jogos, apenas um dos indivíduos respondeu o que pode indicar que não terão compreendido a questão até porque quando questionados sobre a natureza destes ganhos, aqui já são obtidas respostas. Face a esta questão, situam-se maioritariamente afirmando que concordam que o envolvimento, os conteúdos e a vivência do jogo proporciona uma maior capacidade para interpretar, organizar e representar o conhecimento pessoal. No que respeita ao comportamento habitual no fim do jogo, tendencialmente a maioria tende a analisar e avaliar o seu procedimento considerando esta acção importante.

Quando analisamos os dados obtidos também com as respostas do *focus group* este grupo de jogadores parece de facto atribuir um valor cognitivo à sua actividade e ao envolvimento com os jogos.

Nesta comunidade de jogadores para a maioria, parece ser relevante o seu valor socializador.

Finalmente, em termos da categoria *interacção* o indicador com maior expressão foi o relativo ao desenvolvimento de estratégias de jogo, o que parece surge como um dado interessante, na medida em que o tipo de jogo preferido por estes jogadores é o jogo de estratégia.

CAPÍTULO 7 - CONCLUSÕES

7. CONCLUSÕES

Indiscutível é a preferência manifestada pela “nova” geração de jogos, aos quais os jovens e crianças se dedicam cada vez mais. Desde sempre o jogo desempenhou um importante papel na formação dos indivíduos, quer crianças, quer adultos. Assim, tornou-se de certo modo emergente a aproximação da educação ao paradigma tecnológico contemporâneo.

Ainda que este trabalho não nos permita tirar conclusões generalizáveis, nem era esse o seu objectivo, alguns aspectos é possível de retirar como conclusões, apontando para que, em futuros estudos e com o apuramento dos instrumentos de recolha de dados e aprofundamento do desenho da metodologia se seja mais conclusivo.

Assim, é possível afirmar que, no que diz respeito aos intervenientes neste estudo de caso, o aspecto que para eles se apresenta mais importante aquando do jogo é a *aprendizagem/ desenvolvimento cognitivo* que daí retiram, pois este foi o factor que mais referências registou entre os jogadores das duas comunidades estudadas. Quando analisamos os dados obtidos nas entrevistas *focus group* nos 2 grupos estudados verifica-se que no seu conjunto, deram maior ênfase à categoria referente à *Aprendizagem/Desenvolvimento Cognitivo* com 17 unidades de registo, distribuídas por vários indicadores, referidos pelos entrevistados.

A categoria que atingiu registos medianos comparativamente às outras duas, foi a *Socialização* com 12 unidades de registo e, por fim, mas não menos importante temos a categoria da *Interacção* com 8 unidades de registo, conforme se pode confirmar nos quadros atrás apresentados. Curiosamente, nesta categoria referente à *Interacção*, no indicador “desenvolvimento de estratégias de jogo” registaram-se 4 unidades de registo, o que em termos percentuais resulta em 10,81%.

A categoria *Aprendizagem/Desenvolvimento Cognitivo* registou 45,95% das unidades de registo e a categoria *Interação* registou 21,62% da totalidade das unidades de registo. Assim, em percentagem, as categorias apresentam-se da seguinte forma:

É neste quadro que podemos concluir que os jogos electrónicos, para estes dois grupos ocupam uma importante posição nas suas vidas quotidianas, proporcionando e promovendo uma forte associação entre divertimento/prazer e conhecimento funcionando como um contexto de aprendizagem/desenvolvimento de competências e conteúdos..

Partindo do exposto na literatura, os casos estudados apontam para duas comunidades ou clãs de jogadores que embora tenham alguns traços distintos, podemos concluir que ambos os grupos estudados é referido que o jogo electrónico proporciona a aprendizagem de competências, saberes, comportamentos, habilidades, valores e atitudes, tais como: capacidade de concentração e dos reflexos, a capacidade organizacional pessoal, a responsabilidade, o desenvolvimento de estratégias e de raciocínio lógico, o aperfeiçoamento de línguas estrangeiras, o aperfeiçoamento das técnicas informáticas, entre outras.

Estes são saberes que constituem um currículo que não possui nenhum carácter impositivo sendo atingido por interesse e motivação dos indivíduos e atingido de modo autónomo por cada um deles. As cores, as imagens e o movimento e até os “argumentos” ou narrativas exercem um fascínio ao qual os jovens se entregam durante muitas horas, adquirindo saberes e transformando-os num currículo mais “enraizado”. A lógica e os atractivos motivacionais deverão ser compreendidos como possibilidades de inovação.

Não se pretende com isto afirmar que os jogos devem “invadir” a escola mas talvez, que a escola e as actividades académicas se possam apropriar da lógica dos jogos electrónicos sendo utilizados quer, no contexto da sala de aula, quer em actividades complementares, procurando vencer a tradição com uma real aplicação das novas tecnologias da informação e da comunicação e centrando a aprendizagem no aluno. Verifica-se aliás essa tendência actualmente com a introdução do elearning no ensino.

Este trabalho revelou ainda que, esta aprendizagem de carácter pluralista, aberta e lúdico, em oposição ao modelo pedagógico escolar actual, de ordenamento linear e previsível, é necessária ao mundo actual repleto de novas tecnologias e no desenvolvimento de competências para lidar com elas e consequentes reestruturações sociais, emocionais, comportamentais e cognitivas.

Esta realidade electrónica tem revolucionado as formas pelas quais o conhecimento é produzido e as formas como a juventude aprende a apreender o mundo. Assim, a escola deverá considerar novos processos educativos abertos e imprevisíveis, que aceite as diferenças, considere as subjectividades, de modo a produzir novos conhecimentos, reconhecendo assim o potencial destes elementos tecnológicos que são os games, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem, seja implementado neste mundo contemporâneo, aceitando as mudanças por ele introduzidas, preparando a educação das novas gerações, lado a lado com *o jogo electrónico*.

Para finalizar, importa referir que este estudo tem também as suas limitações, nomeadamente, o facto de o número de elementos que integra cada um dos grupos ser bastante reduzido não tendo sido possível naturalmente efectuar nem generalizações (como já referimos anteriormente) nem extrapolar grandes conclusões. Consideramos, por isso, que este estudo de caso deverá ser interpretado como um estudo com carácter exploratório e portanto, os seus resultados, e as suas conclusões deverão ser entendidas nesse quadro de referência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. (1981). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

AMNISTIA INTERNACIONAL (1999). “Trarão os Reis Magos torturas, matanças e execuções?”, texto policopiado.

ARMSTRONG, A. & CASEMENT, C. (2001) *A criança e a máquina – como os computadores colocam a educação dos nossos filhos em risco*. Porto Alegre: Artmed.

ARRIAGA FERREIRA, P. (2000) *Violência nos videojogos e a agressividade: estudo exploratório da associação entre jogar videojogos violentos e a agressividade em adolescentes*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, (Dissertação de mestrado não publicada).

ARRIAGA FERREIRA, P. (2003). “Violência (IR)Real? Contributo para uma reflexão acerca do impacto da violência dos jogos electrónicos nas crianças e jovens”. *Caleidoscópio*, Lisboa: Edições Lusófonas, .95-106.

ARRIAGA, FERREIRA, P. & FRANCISCO, A. E. (2001). “Os efeitos de um jogo de computador nas aptidões perceptivas e espaciais”, *Psicologia: teoria, investigação e prática*. Lisboa, 269-284.

ARRUDA, E.; CASTRO, M & LANA, M., (2006). “Jogos de computador, cultura juvenil e conteúdos históricos”. III Congresso Online – Observatório para a Cibersociedade.
<http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=613&llengua=ga>
Acedido em 06/11/07 .

ALVES, L. (2005). *Game over: jogos electrónicos e violência*. São Paulo: Futura.

ALVES, L. 2004. *Jogos Eletrônicos e Violência - um Caleidoscópio de Imagens*, Revista FAEEBA, UNEB, 13, 365- 373.

ALVES, L. (2003). “Jogos eletrônicos e violência: desvendando o imaginário dos screenagers”. Revista da FAEEBA 11, 437 – 446.

ALVES, L. (2003). “Matar ou Morrer” Desejo e Agressividade na Cultura dos Jogos Eletrônicos. INTERCOM.

ARDÈVOL, E.; ROIG, A.; SAN CORNELIO, G.; PAGÈS, R. & ALSINA, P. (2007). “Cultura lúdica e pràtiques mediàtiques”. *Digithum*, 9. UOC.
http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/cat/ardevol_pages_sancornelio_roig_alsina.pdf

AARSAND, A. (2007). “Computer and Video Games in family life - The digital

divide as a resource in intergenerational interactions”. *Childhood*, 14, (2), 235-256.

ANDERSON, T. & KANUKA, H. (2003). *E-Research*, Pearson Education: Boston.

BALLARD, M. E. & WIEST, J. R. (1996). “Mortal Kombat: the effects of violent videogames play on males hostility and cardiovascular responding”. *Journal of Applied Social Psychology*, 717-730.

BANDET, J. & SARAZANAS, R. (1973). *A criança e os brinquedos*, Lisboa, Editorial Estampa.

BARDIN, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARRY M. et al. (2007). *Histories of the Internet*, in <http://www.isoc.org/internet/history/>, a 21/03/2007.

BASTOS, A. (1998) “A educação tecnológica – conceitos, características e perspectivas”. In: BASTOS, J. (org) *Tecnologia e Interação*. Curitiba: CEFET-PR, 31-52.

BASTOS, J. . (2000) “A imaterialidade da tecnologia”. In: BASTOS, J. (org) *Educação Tecnológica: imaterial & comunicativa*. Curitiba: CEFET-PR, 2000. p. 11-30.

BAUDRILLARD, J. (1991). *Simulacros e simulações*. Lisboa, Relógio D’Água, 1991.

BENBASAT, I. (1984). “An Analysis of Research Methodologies”. In F. Warren McFarland (Ed.), *The Information Systems Research Challenge*. Boston MA: Harvard Business School Press, 47-85.

BENBASAT, I. ;GOLDSTEIN, D. & MEAD, M. (1987). *The case research Strategy in Studies of Information Systems*. *MIS Quarterly* , 11, 3, 369-386.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BONOMA, T. (1985). “Case Research in Marketing: Opportunities, problems, and a Process”. *Journal of Marketing Research*, 22, 2, 199-208.

BRENCK, A.; HENNINGS, A.; KILLEN, M.; O’CONNOR, A. & COLINS, M. (2007), *Social Evaluations of Stereotypic Images in Video Games, Youth & Society*, Vol. 38, No. 4, 395-419 .

BROGÈRE, G. (1998). *A criança e a cultura lúdica*. Revista da Faculdade de Educação, vol.24, n. 2.

BOUSQUET, M.(1986). “What makes us play? What makes us learn?”, *Prospects- Play in Education*, Vol. XVI, No. 4, 1986 (60), 465-474.

CABRAL, A. (2001), *O jogo no ensino*, Editorial Notícias, Lisboa.

CALLIGARIS, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha

CABRAL, A. (1990), *A teoria do Jogo*, Editorial Notícias, Lisboa.

CARDOSO, G. (1998). “Contributos para uma sociologia do ciberespeço”. *Revista Sociologia Problemas e Práticas*, CIES, nº 25, 1998. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/cardoso-gustavo-sociologia-ciberespaço.html>. Acesso em 15/09/2007

CASTELLS, M. (2004). *A galáxia Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, P. & BOTARULL, I. (2002). *Enganchados en la pantalla*, Barcelona, Ed. Planeta.

COOPER, J & MACKIE, D. (1986), “Video Games and Agression in Children”. *Journal of Applied Social Phychology*, pp.726-744.

COUTINHO, C. & CHAVES, J. (2002). “Desafios à Investigação em TIC na Educação: As metodologias de desenvolvimento”, in *Actas da II Conferência “Challenges 2001”*, Braga.

DIOGENES,G (1998). *Cartografia da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop hop*. São Paulo: Anna Blume.

ESCOFET, A. & HURTADO, M. J. (2007) -"La brecha digital: género y juegos de ordenador " REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, Nº. 1, pp.63-77.

ECK, R. V. (2006). “Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless”, *EDUCAUSE Review*, vol. 41, no. 2 (March/April 2006): 16–30.

FERRAN, P. et al, (1979). *Na escola do jogo*, Editorial Estampa, Lisboa.

FLAVELL, J.H; MILLER, P.H. & MILLER, S.A. (1993) *A Cognitive development*, 3ª edição, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'Action Organisée*. Paris: Sadoril.

FRIEDMAN, A. (2001), *Brincar: crescer e aprender*, Editora Moderna, Brasil.

GALVÃO, M. S. (1999) *A Identidade na Era Digital*. Revista Latina de Comunicación Social, 21. Acesso em 19/12/07: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999dse/44galvao.htm>.

GEE, J. (2005). "Learning by Design: good video games as learning machines", *E-Learning*, Volume 2, Number 1, in http://www.wwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=2_gee_elea_2_1_web&id=81.193.101.44, Acesso em 18/12/07.

GEE, J. P. (2005). "Pleasure, Learning, Video Games, and Life: the projective stance", *E-Learning*, 2(3), pp. 211-223 <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2005.2.3.2>. Acesso em 12/11/07.

GEE, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Edições Aljibe: Málaga.

GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.

GREENFIELD, P.M. (1996). *O desenvolvimento do raciocínio na Era da Electrónica: os efeitos da TV, computadores e videogames*. São Paulo, Summus.

GILLHAM, B. (2000). *Case Study Research Methods*, London:Continuum.

GILLHAM, B. (2000). *The Research Interview*, London:Continuum.

GRIFFITHS, M. (1999). "Violent Video Games and Agression: A Review of the Literature". *Agression and Violent Behavior*, 4, 10, 203-212.

GOETZ, J.; LECOMPTE, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando FL: Academic Press.

GOUVEIA, P. (2003). "Jogos de simulação: no jardim infantil a vida inteira", *Caleidoscópio*, 57-74.

GROS, B. (1998). *Jugando com videojuegos: educacion y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

GUY, M. (2005). "Digikids: cool dudes and the new writing", *E-Learning*, 2(1), 50-60 <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.6>

GUPTA, R.& DERENVENSKY, L. (1996). *The relationship between gambling and vídeo-game playing behavior in children and adoslescents*. Journal of Gambling Studies, 12 (4), 375-394.

HUIZINGA, J. (1980), *Homo Ludens- O jogo como elemento da cultura*, Editora Perspectiva.

JAULIN, R. (1979). *Jeux et jouets-essai d'éthnotechnologie*, Aubier, Paris

JOHNSON, S. (2001). *Cultura da Interface: como o computador transforma a nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

KAPLAN, R. (1985). *The Role of Empirical Research in Management Accounting* (Working Paper 9-785-001). Boston MA: Harvard Business School.

KIM, H. et al. (2002). "E-lifestyle and motives to use online games". *Irish Marketing Review*, 15, 2, 71-97.

KISHIMOTO, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*, Editora Cortez, São Paulo .

KEUNEKE, S. (2007). "(Dis-)integrative Effects of MUD-Usage as Seen by the Players", *eludamos-Journal of Computer Game Culture*, Vol.1, nº1, 1-18.

KERCKHOVE, D. (1997). *A Pele da Cultura*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

LÈVY, P. (1996). *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34.

LÈVY, P (1998). *A ideografia dinâmica - rumo a uma imaginação artificial?* São Paulo: Edições Loyola,.

LENHART, A.; MADDEN, M.; MACGIL, A. & SMITH, A. (2007). *Teens and Social Media*, Pew Internet & American Life Project, Washington.

LIVINGSTONE, S. & Bober, M. (2004). "Taking up online opportunities? Children's uses of the internet for education, communication and participation". *E-Learning*, 1 (3). 395-419.

LOTMAN, I. (1978). *A estrutura do texto artístico*, Editor Estampa, Lisboa.

MENDES, C.(2006). *Jogos electrónicos: diversão, poder e subjectivação*. S.P. Papyrus.

MINAYO, C. & SOUZA, E. R. (1999). "É possível prevenir a violência? Reflexões a partir o campo da saúde pública". *Ciências e Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, .4, 1, p.07-23.

MOITA, F. (2006). *Games. Contexto cultural e curricular juvenil*. Tese de Doutorado, João Pessoa.

NASCIMENTO, C.A. & CORDEIRO, R. *Os jogos online e o comportamento social*.
http://www.dainf.cefetpr.br/~graeml/InfoDigital/Arquivos/OS_JOGOS_ONLINE_E_O_COMPORTEAMENTO_SOCIAL.pdf. Acessível em Janeiro 2008.

NETO, C. (1997). *Jogo e o Desenvolvimento da Criança*, Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa .

NOGUEIRA, S.F. (1997). *A facilitação do desenvolvimento cognitivo: possibilidades dos jogos lógicos*. Dissertação de doutoramento. Lisboa. FPCE-UL.

PAPERT, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. Nova York: Basics Books.

PESTANA, J. (2006). “Educar para o uso dos videojogos” in *Diário de Notícias*, Funchal, 15 de Setembro de 2006, Suplemento Extra, p. 8-9.

PIAGET J. (1977). O julgamento moral na criança. São Paulo, Mestre Jou,

PIDGEON, N.& HENWOOD, K.(1996). *Grounded Theory: practical implementation*. In Richardson, E. (Ed.) *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the social sciences*. Leicester: BPS books.

PRENSKY, M. (2006). *Don't bother me mom – I'm learning: How computer and video games are preparing your kids for 21st century success – and how you can help!*. Paragon House, Minnesota.

PRENSKY, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. **McGraw-Hill**,

PROVENZO, E. (1991). *Vídeo Kids: making sense of Nintendo*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

PROVENZO, E. (2001). *Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças*. In: STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. *Cultura infantil – a construção corporativa da infância*. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

POSNER, R. (1998), Anais do 250. Simpósio da Escola Semiótica de Tartu em Moscou

RHEINGOLD, H. (1993), *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*, Addison-Wesley, Reading, Mass,

RIDEAU, A. (1977), *400 Dificuldades e problemas da criança*, Lisboa, Verbo.

RIDEAU, A. (1977), *Conheça o seu filho*, 1ª Edição, Círculo de Leitores.

ROSA, M. (2000). *No Reino da Ilusão: e experiência lúdica das novas tecnologias*. Lisboa: Editora Vega.

RUSHKOFF, D. (1999). *Um jogo chamado futuro - Como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos*. Rio de Janeiro: Revan.

SANTAELLA, L (2004). *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*, São Paulo: Paulus.

SANDFORD, R. & WILLIAMSON, B. (2005). *Games and Learning*, Bristol :Futurlab Series.

SCHOLDER, A. & ZIMMERMAN, E. (2005). “Games as Exchange: module 4 of RE:PLAY: Game Design + Game Culture”, *E-Learning*, 2(2), 122-143 <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2005.2.2.2>

SANTOS, C. (2004), *Brinquedos Bélicos e Não Bélicos no jogo da criança*, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

SANTOS, S. (2000), *Brinquedoteca – A criança, o adulto e o lúdico*, Editora Vozes, Brasil

SEGURADO, M. T.(2007). “Videojuegos y transmisión de valores”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/6 – 15 de Agosto de 2007.

SCHRUMM, W. (1970). *Comunicação de Massas e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Bloch.

SILVA, A. (2005). *Metodologias qualitativas. Grounded Theory e apresentação do programa Atlas.ti*. Lisboa: FPCE-UL. Palestra, (texto mimeografado).

SLEVIN, J. (2002). *Internet e sociedade*. Lisboa: Temas e Debates.

STEINKUEHLER, C. A. (2006). “Why Game (Culture) Studies Now?”, *Games and Culture*, Vol. 1, No. 1, 97-102,.

STONE, E. (1978). *Research Methods Organization Behavior*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

STRAUSS, A & CORBIN J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.

SOLÉ, M. (1992), *O jogo infantil*, Instituto de apoio à criança, Lisboa
SOARES, L. (2004). Os Jogos em toda parte, INTERACT – Revista de Arte, Cultura e Tecnologia, nº 11.

TAPSCOTT, D. (1999). *Geração Digital - A crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. São Paulo: Makron Books.

THOMPSON, J. B. *The Media and Modernity: a social theory of the media*. Cambridge: Polity Press, 1995.

TURKLE, S. (1997). *A vida no ecrã. Identidade na era da Internet*. Lisboa, Relógio d'Água.

WHITE, Y. (1993). "TinkerTools: Causal models, conceptual change, and science education" *Cognition and Instruction*, 10, 1-100.

WILLIS, C (2006). "Are kids too plugged in? What's all that digital juggling doing to their brains, family life?" *Time* , March 20, 2006. <http://www.cnn.com/2006/US/03/19/time.cover.story/index.html>. Acesso em: 17/12/07.

WELLMAN, B. (2001). "Physical place and cyberspace: the rise of network individualism", *International Journal of Urban and Regional Research*, 1, (n^a especial).

WOOLFOLK, E. (2000). *Psicologia da Educação*, 7^a Edição, Artmed, Porto Alegre.

VALENTE, C. & MATTAR, J. (2007). *Second Life e Web 2.0 na Educação*, S. Paulo, Novatec.

VYGOTSKY, L. (1991), *Obras escolhidas - Psicologia Infantil*, Ministério de Edicación, Madrid.

YIN, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park CA: Sage Publication.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Encontro-me a realizar uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Pedagogia do Elearning na Universidade Aberta e pretendo realizar um estudo de caso sobre os jogos de computador. Para tal, agradeço que responda às perguntas abaixo com atenção e sinceridade, tendo em conta a sua experiência e opinião.

Todas as respostas são confidenciais.

Muito obrigada!

Parte I

1. Qual é o teu Nick?
2. Sexo: () masculino () feminino
3. Idade anos
4. Qual o ano de escolaridade? Curso?
5. Trabalhas? () sim () não.
Caso trabalhes, indica em quê?
6. Qual é a actividade que desenvolves?
7. Tens irmão? () sim () não. Quantos?
8. Se tens irmãos, eles também jogam? () sim () não
9. Qual é a profissão do teu pai?
10. Qual é a profissão da tua mãe?

Parte II

Tendo em conta que os **games** correspondem a jogos de consola, jogos que se encontram nas LAN Houses e jogos de computador, responde honestamente a cada uma das seguintes perguntas:

1. Durante a semana, quantas horas jogas, em média? (assinala com um X a opção mais adequada):
2.

	Nenhuma	Menos de 1 hora	Entre 1 a 3 horas	Entre 3 a 6 horas	Entre 6 a 10 horas	Mais de 10 horas
Na consola						
No computador						
Em LAN houses						

2. Que idade tinhas quando jogaste pela primeira vez? anos

3. Actualmente, porque razão ainda jogas?

.....

4. Com quem costumavas jogar?

- () sozinho
 () com os meus pais
 () com os meus irmão/irmãs
 () com amigos(as)/colegas
 () com outras pessoas. Quem?

5. Onde costumavas jogar? (podes marcar mais do que uma opção)

- () em casa
 () em LAN Houses
 () na casa de amigos
 () outros lugares

6. Costumas jogar com raparigas? () sim () não

7. Os teus pais deixam-te jogar durante o tempo que quiseres? () sim () não

8. Há algum jogo que os teus pais não te deixem jogar? () sim () não

Se sim, quais?

.....

Porquê?

.....
.....
9. Como adquires os jogos que jogas?.....

10. Os teus pais costumam comprar-te jogos? () sim () não

11. Alguma vez jogaste com os teus pais? () sim () não

Se sim, que idade tinhas? anos

12. Os teus pais costumam falar contigo sobre os jogos? () sim () não

13. Os teus pais costumam ou costumavam falar contigo sobre videojogos?

() sim () não

Se sim, como descreverias os comentários?

14. Que tipo de jogo preferes jogar?

() aventura

() estratégia

() acção

() outro. Qual?

15. Indica o nome de três jogos, por ordem de preferência e o motivo:

Nome dos jogos	Motivo da preferência
1º	Porque
2º	Porque
3º	Porque

16. Quando existe a opção de multi-jogadores, como preferes jogar?

() prefiro jogar em cooperativo

() prefiro jogar em colaborativo

- () prefiro jogar em competitivo
- () prefiro jogar sozinho

17. Achas que os games podem tornar os jovens mais agressivos? () sim () não

18. Deixas de fazer outras actividades por causa do jogo? () sim () não

Porquê?

.....

.....

19. Conheces alguma LAN House ou *cyberspace* ou *cybercafé* no Funchal? () sim () não

Se sim, onde?

.....

20. Como descreverias o ambiente ou ambientes onde costumavas jogar?

.....

21. Consegues estabelecer alguma relação entre os conteúdos dos jogos e os conteúdos escolares? () sim () não

Se sim, quais?

.....

.....

22. Consideras que algumas vezes o teu pensamento é activado por actividades proporcionadas pelos jogos? () sim () não

Se sim, achas que é diferente do conhecimento transmitido pelos professores nas aulas?

- () sim () não

Porquê?

.....

.....

.....

.....

23. O envolvimento com os jogos, os conteúdos e a vivência do jogo proporcionam mais capacidade para interpretar, organizar e representar conhecimento pessoal?

- () sim () não

Se sim, porquê?

.....
.....
.....

24. Depois do jogo costumamos analisar para ver o que falhou ou acertou? () sim () não

Se sim, tu e os teus colegas fazem uma reflexão dos resultados obtidos por forma a utilizarem essas informações em jogos futuros ou em conteúdos escolares?

() sim () não

Porquê?

.....
.....

Obrigada pela tua colaboração.

ANEXO II –ENTREVISTA *FOCUS GRUPO*

Roteiro da Entrevista Focus Grupo

1. @ Quais são as informações, os saberes, os valores que os jogos mediados pelo computador vos proporcionam?
2. @ O vosso nick (avatar) tem algum significado especial?
3. @ Em relação ao que foi mencionado, há mais algum aspecto que gostariam de acrescentar?

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – CASO 01

Entrevistador- Quais as informações, os valores ou saberes que os jogos mediados por computador vos proporcionam?

(Risos)

ZX - Entrevistador acho que estes jogos permitem melhorar os vários sentidos como a capacidade de concentração, hum..., reflexos...

RX – processos de decisão

K3RN3L – construir comunidades para aqueles que são mais tímidos

WAZAA – estabelecer estratégias e o raciocínio lógico

RX – conhecer novas pessoas noutros países

WAZAA – falar inglês

K3RN3L – outras línguas estrangeiras

RX – aprender a cooperar em equipa

ZX – exactamente!

ONIXA – perceber a cultura de outros jogadores

K3RN3L – aprender a mexer nos computadores

WAZAA – aumentar a pirataria

ZX – (risos)

K3RN3L – roubar o governo

ENTREVISTADOR – o vosso nick ou avatar tem algum significado especial?

ZX - O meu nick é ZX. Não tem nada de especial. Foi criado só porque eram as duas teclas mais próximas do lado de baixo do teclado. De resto... não tem mais nada de especial.

ONIXA - O meu é ONIXA foi criado a pensar na minha pedra de signo que é ONIX e só acrescentei o “A” por ser feminino

RX - O meu é RX. É devido a um modelo de carro que gosto muito que é MAZDA RX. Então usei esse nick.

ENTREVISTADOR – muito bem...

WAZAA - O meu é WAZAA porque é uma frase muito célebre do... (risos) ...filme *Scary Movie* em que o drogado canta “WAZAAAAAAAAA!!!”.

(risos)

K3RN3L - O meu é K3RN3L e tem dois significados. Tem o significado matemático porque kernal é um núcleo, ou seja, tudo o que se concentra e tem o significado

informático que é mesmo para o núcleo, todos os processadores têm um kernel que é onde todas as operações são feitas e é quem manda no computador. Prontes!

ENTREVISTADOR – muito bem... E em relação ao que já foi mencionado, há mais algum aspecto que querem mencionar?

K3RN3L – a Internet na Madeira é muito cara

ONIXA – (risos)

ZX – e os jogos são muito caros

K3RN3L – a Internet é muito lenta

ENTREVISTADOR – mas mesmo assim não deixam de jogar!?

K3RN3L – não!... somos agarrados, hum... quer dizer: não somos muito agarrados!

(risos)

WAZAA – dormir 3 horas por noite!... às vezes é assim!

K3RN3L – para ir trabalhar de manhã! Tomar café lá para a noite, às 7, chegar a casa e jogar.

ENTREVISTADOR – e em relação às horas que passam a jogar... ninguém vos chama a atenção para isso?

K3RN3L – a namorada queixa-se

ENTREVISTADOR – isso é grave! (risos)

RX – faz mal aos olhos

WAZAA – pode cair os olhos! (risos)

ENTREVISTADOR – Tiago (ZX), havia qualquer coisa para acrescentar?

ONIXA – aliás... há estudos que dizem que nós... a comprovar que vários rapazes por estarem muito tempo à frente do ecrã, (mas isso não quer dizer que aconteça a nós). Nós somos atinadinhos.

K3RN3L – há um jogador que jogou 72 horas seguidas

ZX – uai!

ENTREVISTADOR – e isso é costume acontecer? Quanto tempo ficas?

WAZAA – sei lá... 10, 12 horas. Tenho um colega que jogou 3 meses. 90... nem sequer... 80... 80 dias de jogo. Direitinho! 80 vezes 24!

K3rn3L – há um japonês que num dia passou 10 níveis do *Wolf*. Em 24 horas tinha acabado o jogo

ENTREVISTADOR – mas isso são muitas horas de jogo

K3RN3L – implica que são agarrados! Implica estratégia, implica falar com os colegas todos

RX – para desenvolver uma estratégia, para conseguir chegar ao fim de um jogo novo que ainda não tinha saído. Ou seja...

ENTREVISTADOR – é obra!

(risos)

ENTREVISTADOR – e vocês acham que por estarem muito tempo no computador a jogar e etc, perdem um bocadinho a vossa vida social?

ZX – não!

ONIXA – não! Eu acho que tu perdes muito tempo.

ENTREVISTADOR – estamos a falar daqueles dias em que vocês passam muito tempo

ZX – há alguns prejuízos de vez em quando... os estudos de vez em quando, os pais, (risos)... a conta da luz!

ONIXA – a conta da luz!

WAZZA – perder várias cadeiras por semestre como é normal

K3RN3L – passar o Verão em casa em vez de na praia

ENTREVISTADOR – e apesar desses aspectos menos positivos, o balanço final: vale a pena ou não vale a pena?

WAZAA – claro que sim.

RX – ajuda muito no raciocínio lógico

WAZAA – especialmente nas crianças que estão a crescer!

K3RN3L – e acima de tudo: é melhor estar a jogar do que estar na droga!

(risos)

ENTREVISTADOR – também, também!

ONIXA – enquanto jogamos não nos preocupamos com nada. Estamos ali só apenas a “*enjoy the moment*”

RX – libertamos a cabeça só. Não pensamos em mais nada. Só no jogo.

WAZAA – se Entrevistador matar o ZX, se Entrevistador matar o ZX online, não implica que o tenha de matar na vida real.

ONIXA – exactamente

K3RN3L – e... o mundo vai ser melhor quando as guerras forem todas virtuais

ENTREVISTADOR – Exacto! Esse pensamento está giro!

(risos)

ENTREVISTADOR – mais alguma coisa?

RX – não. Está tudo.

WAZAA – não perca o próximo episódio porque nós... também não.

(risos)

ENTREVISTADOR – o vosso clã tem algum nome especial?

(alguns segundos de silêncio)

K3RN3L – podemos criar um nome agora

WAZAA – mais um?

K3RN3L – os agarrados...

(risos)

K3RN3L - o quê? Não tem. Não tem nomes.

ZX – é o TDG, não é?

ONIXA, K3RN3L – TDG?

(risos)

ZX – Tiros, Bujecas e Gajas

(risos, risos)

ENTREVISTADOR – ok. Pode ser. TDG?

Todos – TDG

WAZAA – Tiros, Bujecas e Gajas, para quem não ouviu.

ENTREVISTADOR – ok. Obrigada!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – CASO 02

ENTREVISTADOR – obrigada por estarem aqui comigo, nesta pequena participação para um trabalho de mestrado. Começamos então pela primeira pergunta que diz “Quais são as informações, valores ou outros aspectos quaisquer que, os jogos mediados por computador vos proporcionam? Se há algum proveito que vocês podem tirar daí.

DUGAL – os jogos que nós fazemos, nós jogamos principalmente online, ajuda-nos também a conseguir colaborar, a ter um trabalho de equipa e a saber trabalhar juntos e também o facto de uma pessoa ter certas experiências, pode fornecer dados a outra que faça com que ambos evoluam.

ENTREVISTADOR – exacto

DARK ANGEL – acima de tudo, desenvolve o espírito de equipa porque a partilha de informação me tudo isso vai, vai, vai fazer com que... exacto! Um bom trabalho de equipa. E não só porque todas as vezes que jogamos são oportunidades para desenvolvermos as nossas capacidades mentais, de organização, responsabilidade, de estruturação do jogo em si e outro aspecto, é que hoje em dia a maior parte dos jogos online são em inglês ou noutras línguas. E o facto de jogarmos é uma oportunidade para desenvolvermos essas mesmas línguas.

ENTREVISTADOR – ótimo. E aqui as nossas meninas?

BIOZONA – Entrevistador também concordo com o meu colega. Eu acho que sobretudo a nível de arranjar estratégias e outras maneiras de tentar arranjar outras soluções e mesmo como os jogos incluem muitas vezes uma parte mais financeira, a nível de dinheiro e coisas do género, também ajuda-nos a saber gerir uma situação.

ENTREVISTADOR – o jogo que vocês jogam mais implica valores monetários. É isso?

BIOZONA – exacto

AARON – mas fictícios

BIOZONA – mas são fictícios

ENTREVISTADOR – o *Second Live*, por exemplo, já envolve dinheiro verdadeiro.

BLEIDINHO – não. Mas isso não. Nós temos uma quantia por trabalharmos *online* e depois temos que gerir para comprarmos as nossas coisas. Também é importante...

ENTREVISTADOR – consegues de alguma forma transpor para o dia a dia?

BLEIDINHO – hã, hã. Temos de estabelecer prioridades. O que é que achamos mais importante comprar nesse dia: se é comprar uma arma se é melhorar a nossa casa.

ENTREVISTADOR – exacto. (risos)

BLEIDINHO – também eu acho que é um bocadinho por competição porque jogamos por níveis e cada um está num nível. E depois tentamos apanhar um amigo. Ou porque... pronto! Eu acho que também é engraçado a competição que existe entre nós,

ver quem chega primeiro ao nível tal e isso tudo. Estabelecemos limites e isso Eu acho muito bom

AARON – desenvolve também o sentido de competitividade mas saudável entre os colegas.

ENTREVISTADOR – porque é que optaram por jogar online? Porque é que actualmente já não se juntam assim muito para jogar como jogavam?

AARON – por causa também da disponibilidade de cada um. Porque assim podemos encontrar a qualquer hora do dia, basta estar cada um no seu computador

DUGAL – muitas vezes até à noite... cada um na sua casa e conseguimos jogar todos juntos

BIAZONA – e podemos estar a fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo

DUGAL – exacto

BIAZONA – podemos estar a jogar...

DUGAL – e discutir uns com os outros o que acabamos de fazer, as nossas batalhas

ENTREVISTADOR – mas isso foi principalmente a partir da hora que vieram para cá para a faculdade ou no secundário já jogavam em casa?

DARK ANGEL – em parte também sim. Entrevistador já jogava em casa e os meus colegas também

DUGAL – sim, sim

DARK ANGEL – mas o facto de convivermos uns com os outros passamos a conhecer jogos diferentes. Um colega vê um jogo, diz-nos e se nós gostarmos, jogamos. Foi o caso de um que todos jogamos e que fazemos parte do clã e foi a partir de um colega nosso

AARON – desenvolve o espírito de grupo

ENTREVISTADOR – já agora... como é que se chama esse jogo?

AARON – *Monsters Game*

ENTREVISTADOR – em relação à segunda pergunta: o vosso *nick*. Vocês têm algum *nick* e se tem algum significado especial

DARK ANGEL – no meu caso, no meu caso tem porque o meu *nick* é Dark Angel e já vem há muito tempo e diz respeito a algumas características da minha personalidade

ENTREVISTADOR – exacto

DARK ANGEL – é isso!

DUGAL – o meu é Dugal. Não tem assim um significado muito específico. É só uma conjugação de letras e de alguns seres místicos que... (risos) e que se adequavam ao jogo. Mas nada de muito significativo.

BIAZONA – o meu é basicamente o meu nome. O meu nome é Beatriz. Beatriz, Bia; Bia-Biazona.

(risos)

ENTREVISTADOR – é engraçado

BLEIDINHO - O meu é Bleidinho porque o jogo que nós jogamos, nós somos vampiros e como eu acho imensa piada ao filme *Blade*, eu resolvi pôr Bladinho

ENTREVISTADOR – uma alcunha mais feminina

BLEIDINHO – não tem nenhum significado especial.

ENTREVISTADOR – e aqui?

AARON – o meu é Aaron. Tem uma origem francesa. Daí as minhas origens também serem e optei por esse

ENTREVISTADOR – ok. E então? Em relação ao que já foi mencionado, há algo que gostariam de acrescentar? Por exemplo, o nome do vosso clã...

DUGAL – sim. Nós temos. Como o meu colega já referiu somos os God of Darkness e até já criámos um fórum em que trocamos ideias e experiências e até temos bons resultados que partilhamos uns com os outros para conseguirmos subir no ranking e evoluir o nosso clã.

ENTREVISTADOR – isso é muito interessante. E como é que se pode aceder ao vosso fórum?

DUGAL – o nosso fórum só pode ser acedido por utilizadores registados e autorizados pelo Aaron que é o líder do clã

ENTREVISTADOR – mais alguma coisa entretanto?

BIAZONA – Entrevistador penso que está tudo mais ou menos dito

DARK ANGEL – gostava de dizer que jogar online não faz mal a ninguém desde que seja de uma forma saudável

BLEIDINHO – e ao contrário do que às vezes se diz, até podemos jogar sem ter aquele vício. Eu falo por mim. Não vou todos os dias mas ao mesmo tempo gosto e não passo muito tempo sem. Não sou totalmente viciada.

ENTREVISTADOR – e em relação à violência que se passa nos jogos. Essa violência passa para o dia-adia?

BIAZONA – em certos casos eu penso que sim

AARON – mas em certos casos o componente genético. Uma pessoa que não é violenta no seu dia-adia não é com o jogo que se vai tornar

DUGAL – exactamente. As pessoas têm que fazer a diferença entre a realidade e a ficção. Uma coisa é jogarmos online com fantasias e muitas outras coisas. Outra coisa é o dia-a-dia e ter um pouco de consciência

ENTREVISTADOR – e sempre tiveram essa consciência ou só nesta faixa etária mais adulta, digamos?

DARK ANGEL – Entrevistador acho que no fundo, quando somos um pouco mais novos, novitos, há sempre alguma mistura entre a realidade e a fantasia mas depressa isso...

ENTREVISTADOR – se resolve.

DARK ANGEL – e nesta altura acho que isso (risos) não acontece

ENTREVISTADOR – não têm mais algum aspecto que queiram deixar registado?

AARON – não. É tudo

ENTREVISTADOR – ok. Então eu agradeço a vossa participação e bom trabalho

TODOS - obrigado

ANEXOS III: RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO CASO 01 - FUNCHAL

Quadro IA: Caracterização dos Indivíduos

Nick	Sexo	Idade (anos)	Habilitações Literárias	Curso	Encontra-se activo a nível profissional	Área de trabalho	Actividade que desenvolve
ONIX A	Feminino	26	Licenciatura	Comunicação, Cultura e Organização	Sim	Comunicação e Marketing	Consultoria e Assessoria em Comunicação e Marketing
RX	Masculino	24	Licenciatura	Engenharia Informática	Sim	Desenvolvimento de Software	Desenvolvimento de Software
K3RN3L	Masculino	25	Licenciatura	Engenharia Informática	Não	-	-
ZX	Masculino	25	5º Ano da Licenciatura em Engenharia Informática	Engenharia Informática	Não	-	Desenvolvimento de Websites
WAZ A	Masculino	25	Licenciatura	Engenharia Informática	Sim	Programador	Desenvolvimento de Software

Quadro II. A: Início das Experiências com Jogos

Nick	Idade (anos) quando jogou pela primeira vez
ONIX A	16
RX	8
K3RN3L	14
ZX	10
WAZ A	12

Quadro III . A: Tipos de Jogos preferidos por Jogador

Nick	Nome dos jogos	Motivos da preferência
ONIXA	The Sims	<ul style="list-style-type: none"> • Divertimento
	Counter Strike	<ul style="list-style-type: none"> • Interactividade
	Red Steel	<ul style="list-style-type: none"> • Contém conceitos novos/ revolução no modo do jogo
RX	Battlefield	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo em equipa
	WarCraft	<ul style="list-style-type: none"> • Elevado grau de dificuldade • Divertimento
	Counter Strike	<ul style="list-style-type: none"> • Competitividade (gosto em ficar em primeiro lugar)
K3RN3 L	<i>Counter Strike</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Realismo
	Unreal Tournament	<ul style="list-style-type: none"> • Competitividade
	WarCraft	<ul style="list-style-type: none"> • Por existir continuidade (a história não acaba)
ZX	<i>Counter Strike</i>	<ul style="list-style-type: none"> • É interessante, pois permite jogar com um adversário humano
	Red Steel	<ul style="list-style-type: none"> • Contém conceitos novos/ revolução no modo do jogo
	Puzzle Pirates	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de libertar o stress do dia a dia
WAZA	Battlefield	<ul style="list-style-type: none"> • Pelos próprios conteúdos do jogo
	Counter Strike	<ul style="list-style-type: none"> • Realismo
	Colin McRae	<ul style="list-style-type: none"> • Adrenalina • Pelos próprios conteúdos do jogo

Quadro IV . A: Espaços Públicos de Jogo

Nick	Conhecimento de alguma LAN House, cyberspace ou cybercafé no Funchal	Local da LAN House	Descrição do ambiente onde costuma jogar
ONIXA	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Cristóvão Colombo • Marina Shopping 	<ul style="list-style-type: none"> • Silencioso • Calmo
RX	Não	-	<ul style="list-style-type: none"> • Sossegado
K3RN3L	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Salão 3 Estrelas 	-
ZX	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Marina Shopping 	<ul style="list-style-type: none"> • Silencioso • Calmo
WAZA	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Madeira Diver • Núcleo de Informática • Marina Shopping 	<ul style="list-style-type: none"> • Amigável • Competitivo

Quadro VA. : Activação cognitiva por envolvimento no jogo

Nick	Pensamento por vezes é activado por actividades proporcionadas pelos jogos	Diferença entre actividades do jogo e o conhecimento transmitido pelos professores nas aulas	Justificação
ONIXA	Sim	Não	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade dos professores fazerem coisas engraçadas através dos jogos • Possibilidade dos alunos aprender mais
RX	Sim	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Existe mais linearidade • Ajuda no raciocínio lógico
K3RN3L	Não	-	Não respondeu
ZX	Sim	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Os jogos proporcionam experiências
WAZA	Sim	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue existir mais prática • Abordagem de casos reais

Quadro VIA. : Análise do Jogo no final

Nick	Hábito em analisar depois do jogo, o que acertou ou falhou	Juntamente com os colegas, fazem uma reflexão dos resultados obtidos por forma a utilizarem essas informações em jogos futuros ou em conteúdos escolares	Com que objectivo fazem essa reflexão em conjunto
ONIXA	Não	-	Não respondeu
RX	Sim	Não	Não respondeu
K3RN3L	Sim	Sim	• Para obter melhores resultados
ZX	Sim	Sim	• Para obter melhores resultados
WAZA	Sim	Sim	• Analisar os mapas dos jogos • Estabelecer as melhores estratégias para cada situação

ANEXOS IV: RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO CASO 02 - FAIAL

Quadro VIIA. Caracterização dos Indivíduos

NICK	SEXO	IDADE (ANOS)	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	CURSO	ACTIVO A NÍVEL PROFISSIONAL	ÁREA DE TRABALHO	ACTIVIDADE QUE DESENVOLVE
AARON	Masculino	21	3º ano da Licenciatura	enfermagem	não	-	-
BIAZONA	Feminino	20	3º ano da Licenciatura	enfermagem	Não	-	-
BLODEINH O	Masculino	25	3º ano da Licenciatura	enfermagem	Não	-	-
DARK-ANGEL	Masculino	25	3º ano da Licenciatura	enfermagem	Não	-	-
DUGAL	Masculino	25	3º ano da Licenciatura	enfermagem	não	-	-

Quadro VIII. A: Início das Experiências com Jogos

NICK	IDADE (ANOS) QUANDO JOGOU PELA PRIMEIRA VEZ	RAZÕES PORQUE AINDA JOGA
AARON	12	• passatempo
BIAZONA	14	• divertimento
BLODEINHO	20	• vício
DARK- ANGEL	14	• prazer
DUGAL	11	• emoção

Quadro IXA: Tipos de Jogos preferidos por Jogador

NICK	NOME DOS JOGOS	MOTIVOS DA PREFERÊNCIA
AARON	<i>Monsters game</i>	<ul style="list-style-type: none"> • interessante/amigos jogam
	Hattrick	<ul style="list-style-type: none"> • gosto pelo futebol
BIAZONA	<i>Monsters Game</i>	Não respondeu
	Bubble	Não respondeu
	Age of Empires	Não respondeu
BLODEINHO	<i>Monsters Game</i>	<ul style="list-style-type: none"> • jogo com os amigos
	The Sims	Não respondeu
DARK-ANGEL	Call of Duty	<ul style="list-style-type: none"> • aventura
	<i>Monsters Game</i>	<ul style="list-style-type: none"> • jogo-o com amigos
	Age of Empires	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolve a concentração e a capacidade de organização
DUGAL	Football Manager	<ul style="list-style-type: none"> • gosto pelo futebol
	<i>Monsters Game</i>	<ul style="list-style-type: none"> • joga-o com colegas
	Age of Empires	<ul style="list-style-type: none"> • gosto pelo estratégia

Quadro XA: Locais Públicos de Jogos

NICK	CONHECIMENTO DE ALGUMA LAN HOUSE, CYBERSPACE OU CYBERCAFÉ NO FUNCHAL	LOCAL DA LAN HOUSE	DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ONDE COSTUMA JOGAR
AARON	não	-	-
BIAZONA	sim	Marina Shopping	competitivo
BLODEINHO	não	-	-
DARK-ANGEL	Sim	Marina Shopping	Ambiente de convívio alegre entre jovens
DUGAL	Sim	junto à escola Profissional Colombo	calmo

Quadro XIA. Dependência do Jogo

NICK	DEIXA DE FAZER OUTRAS ACTIVIDADES POR CAUSA DO JOGO	RAZÕES
AARON	Não	Não respondeu
BIAZONA	Não	<i>dá para conciliar</i>
BLODEINHO	Sim	<i>porque começo e não consigo parar</i>
DARK-ANGEL	Não	<i>tem as prioridades bem estabelecidas</i>
DUGAL	Não	Não respondeu

Quadro XIA. Relação entre os conteúdos dos Jogos e conteúdos escolares

NICK	RELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDO JOGO/ CONTEÚDOS ESCOLARES	QUAL É ESSA RELAÇÃO
AARON	Não	Não responde
BIAZONA	Sim	estratégias mentais, raciocínio
BLODEINHO	Não	Não responde
DARK-ANGEL	Sim	desenvolvimento de capacidades como organização, responsabilidade e destreza mental
DUGAL	Não	Não responde

Quadro XIII. Activação cognitiva por envolvimento no jogo

NICK	O PENSAMENTO POR VEZES É ACTIVADO POR ACTIVIDADES PROPORCIONADAS PELOS JOGOS	EXISTE DIFERENÇA ENTRE ESTAS ACTIVIDADES E O CONHECIMENTO TRANSMITIDO PELOS PROFESSORES NAS AULAS	RAZÕES POR CONSIDERAR OU NÃO, QUE EXISTE AS REFERIDAS DIFERENÇAS
AARON	Não	Não respondeu	Não respondeu
BIAZONA	Não	Não respondeu	Não respondeu
BLODEINHO	Não	Sim	O que os professores passam é mais pedagógico
DARK-ANGEL	Sim	Não	Não respondeu
Waza	Não	Não respondeu	Não respondeu

Quadro XIVA. Atitudes do jogador após o jogo

NICK	ANALISAR DEPOIS DO JOGO, O QUE ACERTOU OU FALHO	JUNTAMENTE COM OS COLEGAS, FAZEM UMA REFLEXÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS POR FORMA A UTILIZAREM ESSAS INFORMAÇÕES EM JOGOS FUTUROS OU EM CONTEÚDOS ESCOLARES	COM QUE OBJECTIVO FAZEM ESSA REFLEXÃO EM CONJUNTO
AARON	Não	Não respondeu	Não respondeu
BIAZONA	Sim	sim	É necessário porque trabalhamos em equipa e para melhorar as competências do clã
BLODEINHO	não	Sim	• Para obter melhores resultados
DARK-ANGEL	Sim	Sim	• Para ser cada vez melhor
DUGAL	Sim	Sim	• Para obter mais sucesso

ANEXO V A. EJEMPLOS DE NOTAS DE CAMPO

CASO 01

No que diz respeito às notas de campo do **caso 01**, o grupo em estudo tinha por hábito jogar na universidade. Enquanto estudantes, reuniam-se no núcleo de informática. Uma vez que não lhes era possível utilizar o mesmo espaço para esse fim, jogam em suas casas ou reúnem-se em casa de um deles para jogar.

Aquando das nossas sessões iniciais de observação participante, solicitei a utilização da referida sala de informática da Universidade da Madeira. Nos restantes encontros, o local possível foi em casa.

Assim, durante a nossa presença nas várias vezes que estivemos juntos, foi possível registar vários aspectos, nomeadamente o facto de falarem entusiasticamente darem sugestões e conselhos: “dá a volta pelo outro lado...”, “usa a arma...”, ouvem-se desabafos, pequenos suspiros ou comentários de lamúria ou alegria, consoante o desenrolar do jogo. Estes comportamentos resultam do entusiasmo dos envolvidos.

Foi possível observar e registar que estes jogadores tinham por hábito, passadas cerca de duas horas, fazerem uma pausa para um pequeno lanche, voltando depois novamente ao jogo. Lanche esse que deixavam previamente preparado aquando dos encontros em casa.

Durante os encontros em que estivemos presentes e foram observados, bem como das vezes em que participamos no jogo jogado pelo membros do grupo, o escolhido foi o *Counter Strike*. Segundo foi possível verificar este jogo foi um dos grandes responsáveis pela amizade que os une bem como pelo gosto que partilham pelos videojogos. Foi possível também registar que, um momento interessante nos encontros deste clã é existir, no final de cada jogo, uma análise do jogo onde discutiam, trocavam ideias, impressões e táticas sobre o jogo, definindo estratégias para próximos encontros. O relacionamento que mantêm com o elemento feminino é indiferente, comparativamente com os restantes.

CASO 02

No que diz respeito às notas de campo do **caso 02**, este grupo joga habitualmente *online*, nas suas casas. O clã teve início quando descobriram que partilhavam o mesmo gosto pelos videojogos. Com o dificultar das tarefas universitárias, viram-se obrigados a jogar alternativamente nas suas casas e, assim, tem sido nos últimos tempos. Para este estudo jogaram na faculdade que frequentam e na casa que um familiar da investigadora disponibilizou para o efeito, no Faial.

São essencialmente os jogadores *Dark-Angel* e a *Blodeinho* que mais demonstram excitação e extroversão aquando do jogo. Os restantes são mais calmos, pouco comentadores. Todos falam entre si, trocam directrizes, dicas e instruções mas de uma forma mais calma. O jogador *Dark-Angel* apresenta-se sempre com muita seriedade e concentração perante o jogo. A jogadora *Biazona* é igualmente calma apresentando uma postura que contrasta com a irreverência de *Blodeinho* que é o elemento do clã que consideramos ser mais extrovertido e divertido, neste caso, divertida.

