

DOUTORAMENTO EM ANTROPOLOGIA
ESPECIALIDADE DE ANTROPOLOGIA VISUAL

**Interações, experiência estética e construção de significado como
experiência multissituada**

Um estudo etnográfico do contexto da prática de videojogos



Casimiro Alberto Moreira Pinto

Dezembro de 2011



DOUTORAMENTO EM ANTROPOLOGIA
ESPECIALIDADE EM ANTROPOLOGIA VISUAL

Tese de doutoramento orientada pelo
Professor Doutor José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro

**Interações, experiência estética e construção de significado como
experiência multissituada**

Um estudo etnográfico do contexto da prática de videojogos

Casimiro Alberto Moreira Pinto

Dezembro de 2011

Na capa:

Esta gravura nunca conheceu o baptismo da sua autora e ainda bem! Foi boa ideia deixá-lo ao arbítrio de cada um que nela se atreva a ser deus ou crente, tanto dá.

Reprodução de uma gravura em papel sobre chapa de zinco. Água-forte, verniz mole, água tinta. Processo do açúcar.

AUTORA – Teresa Pedroso

Não se pode penetrar na verdadeira complexidade desta gravura sem conhecer a sua autora. A Teresa, com a sua alegria e um ânimo inabalável, continua a tecer mundos, mesmo sabendo antecipadamente que, ao tecê-los, mais não faz do que forjar outros lados ao mundo, também imperfeitos, intermitentes, dando-nos o olhar de estrangeiro da nossa própria realidade, o que não é pouco, bem pelo contrário. O mundo que cria é jogo, não ilusão.

A imagem da capa convida-nos a entrar, deixa-nos habitar os seus espaços fluidos que se adivinham profundos, líquidos, feitos só de margem. É entrar e deixar-se ir, celebrando o *flâneur* ao encontro da perspectiva idiossincrática, única de cada um, sacada ao esforço, à concentração de querer conhecer os nossos recantos. É por isso um jogo de topografia gráfica temperada sem recurso à simplicidade ingênua ou à complexidade exasperante, nem demasiado fácil, nem excessivamente penoso. Um jogo possível que providencia um lugar para o antropólogo, um olhar espantado¹ para as coisas do mundo.

E que cria mundos possíveis ficcionando fragmentos da realidade, construindo narrativas credíveis, coerentes com as leis da física do universo ficcional que se quiser construir. Num mundo líquido é possível que se flutue, que se voe ou caminhe, se atrase a marcha ou se acelere destemperadamente o movimento. Num mundo fluido assim, não é no real que se confia, é a gravidade que mais conta, e não nos deixa parar, faz-nos mexer, atravessar de lés a lés, optar pelos caminhos que nos tornam "local" a paisagem, ao requerer a nossa destreza como ferramenta da imaginação. E que personagem escolher nessa viagem? Que modelo de desejo ia querer no meu avatar? Sei... Sei que daria o nome ao mundo em que navegasse por cada avatar que escolhesse. O título desta gravura deve ter o nome de um qualquer desejo de ocasião, assim fragmentado pelo momento em que decidir habitá-lo. Mas nunca o título de desejo propriamente dito, assim global, totalitário.

¹ Foi, em parte, esta apreciação que determinou a escolha desta reprodução para capa desta tese. A recuperação da especificidade da antropologia no conjunto dos cruzamentos possíveis com as demais ciências sociais decorre, em boa parte, da capacidade que detém o seu *olhar*, não de se dirigir para a diante em vez de se tornar para trás, mas de se espantar, isto é, de se sentir distanciado, depois de ter conseguido toda a proximidade possível do que se quer *ver* reflectidamente, como bem elucida o feliz título de uma colectânea de textos que reúne algumas das comunicações apresentadas num ciclo de conferências organizadas conjuntamente pela APA (Associação Portuguesa de Antropologia) e pela SPAE (Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia) em 1994 e 1995, a saber *Recuperar o Espanto: O Olhar da Antropologia* (Jorge, Iturra: 1997). Já antes, Frade (1992) havia publicado *Figuras do Espanto – a Fotografia antes da sua Cultura* que, não sendo obra de antropólogo, tem o mérito de chamar a atenção para uma ideia fundadora da Antropologia Visual ao incorporar nos testemunhos obtidos através de recursos técnicos e tecnológicos, como no caso da fotografia, o *olhar* reflexivo de quem olha, de quem escolhe o seu ponto de vista, que se emociona, e que ajudam o *olhar*, a observação, a ser mais do que uma técnica de recolha de dados, mas um verdadeiro instrumento de descoberta, logo um método eficaz para compreender a realidade social e cultural.

RESUMO

Este estudo centra-se na observação de grupos de jovens em idade escolar e pretende contribuir para a compreensão do significado social e cultural que a prática e a produção dos videojogos acarreta.

Através do jogo, os jovens olham o mundo, olham os outros e a si próprios. E a multiplicidade de experiências de jogo marca o espaço social da sua prática. Procurar compreender a sua complexidade da utilização de videojogos supõe a consideração de três aspectos que lhe marcam a instabilidade:

- Enquanto dispositivo técnico de dominação económica e de submissão cultural, de ícone da globalização.
- Enquanto espaço de experimentação social, de resistência à normalização cultural e de expressão da afirmação da diversidade, da identidade cultural dos indivíduos e das comunidades locais.
- Enquanto herdeiro da tradição da cultura lúdica, ligada ao ócio e ao lazer.

Esta tese percorre todas essas dimensões do espaço social do jogo, procurando compreender a complexidade da sua utilização a partir da observação e interpretação do significado, do papel e da função que os jogadores lhe atribuíam.

ABSTRACT

This study draws on observation of young groups and aim to contribute to the understanding of cultural and social significance of the video games practice and production.

Through their experience from video games, they look the world, at each other and themselves. And the variety of gameplay experiences characterizes the social space of their practice. The need to understand the complexity of video game practices involves the consideration of three aspects that mark its instability:

- As a technical device of economic domination and cultural submission, as cultural icon of globalization.

- As a social experimentation space, as resistance instance to the cultural normalization and as cultural expression and affirmation of diversity, of the cultural identity of individuals and local communities.

- As heir of game culture, linked to leisure and recreation.

This PhD thesis covers all these dimensions of game social space, trying to understand the complexity of its use from the observation and interpretation of the meaning, the role and the function that the players attribute to the video game practice.

ÍNDICE

Nota gratulatória – uma etnografia do contexto da realização da tese 8

Introdução - Justificação do estudo 23

I PARTE

O JOGO COMO METÁFORA DA CULTURA E DA INVESTIGAÇÃO – CRIATIVIDADE, INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO 29

1. Uma perspetiva integrada 31

2. Com o jogo nos olhos – investigação, cultura e interação 40

3. O jogo, instrumento de ambiguidade nos processos de observação 47

4. O estudo do jogo – tradição e renovação 58

5. O jogo eletrónico - experiência sensorial, devaneio e cultura visual digital 78

1. A interatividade como expressão da experiência ética, estética e cognitiva 80

2. Entre o atual e o virtual – conceções da realidade e interação 87

3. Tecnologias e jogo 96

4. Dominância da visão/exploração 102

5. Jogo e identidade 107

6. Tecnologias digitais e género 122

7. Korrentes, kaoma e TI-SG-21 – *upgrade* e dissimulação do corpo 130

8. *Upload* da identidade não dissimulada 138

II PARTE

RELAÇÃO COM O SISTEMA DE JOGO: PREFERÊNCIAS, MOTIVAÇÕES E INTERESSES 143

1. Experiência estética e construção de significado 146

2. Desenvolvimento de uma cultura de participação e inovação 150

3. Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar 159

III PARTE

EXPLORAR NOVOS CAMINHOS	180
1. Repetição e retorno	183
2. Os lugares do jogo – considerações finais	190
BIBLIOGRAFIA	193

ÍNDICE DE FIGURAS

Sony Emotion Engine CPU	46
Fotografias da peça de teatro <i>A Aventura de Ulisses</i>	56
Screenshots de <i>Super Columbine RPG</i>	94
Escher, Print Gallery (1956), Lithograph	100
Scriptorium Móvel – Jogo dos Gabinetes	106
Jogar, assistir, ajudar - o jogo no espaço público	148
Screenshot da interface de utilizador do Scratch	168
<i>Ajudar o rio Leça é a nossa promessa</i> - o videojogo	176
Versão do jogo partilhado <i>online</i>	178
Capa das versões europeia e japonesa do videojogo para PlayStation 2 da autoria de seu diretor, Fumito Ueda, inspirada na obra do pintor Giorgio Chirico, <i>A Nostalgia do Infinito</i>	184
<i>Donkey Kong</i> (1981)	187
<i>The Legends of Zelda – Twilight Princess</i> (2006)	188

Nota gratulatória – uma etnografia do contexto da realização da tese

A nossa ligação aos outros ocorre não só através de imagens visuais, linguagem e inferência lógica, mas também através de algo mais profundo no nosso corpo: as ações com que podemos representar os movimentos dos outros.

António Damásio,
O Livro da Consciência,
A Construção do Cérebro Consciente

Esta tese é o resultado de um longo processo de investigação que determinará, acredito antecipadamente, a obtenção de doutoramento na área de Antropologia Visual por parte do seu autor. Delinear e desenvolver o projeto de investigação, de que é inseparável, foi parte significativa de um percurso enquanto professor e investigador, sem que esta sequência na frase indique qualquer prevalência de um estatuto em relação ao outro. Como se pretenderá demonstrar ao longo deste texto, os dois papéis miscigenavam-se, a maioria das vezes, de tal maneira que seria difícil discernir o fim de um para dar lugar ao princípio do outro. Mesmo o interesse pela cultura e pelas representações visuais, por via particular do estudo dos jogos digitais interativos, filiava-se no mesmo tipo de questionamento – Será possível, ou pelo menos encarável, transferir para a escola um ou outro aspeto que resulte da compreensão dos processos de utilização dos referidos jogos a que este trabalho procura dar ênfase?

Para mim, o trabalho de campo e a escrita que lhe sucederia na criação desta tese, assinalam os aspetos que na minha vida atual mais marcam as minhas conversas, me envolvem mais ativamente, mais contribuem para *ser quem sou* – um investigador, um professor e um jogador. No fundo, todos somos o que quer que façamos em cada altura e, neste meu caso, o meu projeto de pesquisa

transformou-se no meu *modo de vida*, por isso feliz, mais do que um encargo – fazia o que gostava de fazer e ainda por cima era, de alguma forma, financiado para o fazer.

Fica, neste plano, o agradecimento mais institucional ao apoio e colaboração de alunos e professores, incluindo os membros do órgão de gestão, da escola onde a parte mais substancial do processo de recolha de dados se estabeleceu, permitindo o registo fotográfico e videográfico que muitas vezes acompanharam o trabalho de campo e que integram, de pleno direito e em repleta igualdade, o texto na sua variante verbal que estas páginas consagram. Registe-se, em especial, o financiamento diferido, por força da aprovação do período de licença sabática e do consequente projeto que o fundamentou, disponibilizado pela Direção do Ensino Básico naquele que viria a ser o ano de conclusão deste trabalho. Especial referência merece também a equipa da delegação do Porto da Universidade Aberta que comigo foi contactando, em especial da sua Diretora, Professora Doutora Luísa Lebres Aires.

O percurso que se estabeleceu foi também uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, plano em que, porventura, as pessoas contam mais. Perdura a ideia de que *escrever uma tese* é uma atividade solitária, desenvolvida, sobretudo, pelo menos no meu caso, durante as horas de silêncio da noite. Mas, por cada noite que passava, o dia seu sucedâneo, trazia o sol e com ele as pessoas que comigo partilharam esta “aventura” dando-me a conhecer novas personagens, outros mundos, renovadas formas de criar, ver ou de ler histórias partilhando comigo, em consequência, os bastidores deste projeto. E, nem mesmo o rigor que qualquer projeto de investigação académico exige, diminuía a minha satisfação por ter estado em tantos lugares, por ter conversado com tanta gente, ouvindo todos, mas sem lograr que as réplicas entendessem responder a tudo e que renova na minha

memória o deleite de quem faz o que tinha de fazer, por força de compromissos assumidos, também por imperativo de consciência, mas com a sensação feliz de que, mudando-se os pretextos não desagradaria que fossem os mesmos lugares e pessoas a dar significado às suas experiências e densidade crítica à minha voz. Fica a impressão, apesar de ter cumprido de forma disciplinada com todo o rigor metodológico as etapas de um projeto de pesquisa antropológico, de ter frequentado lugares onde podia ser o que sempre quis ser, fazer o que me estava a apetecer fazer, de sentir tudo o que quisessem os meus sentidos.

Especialmente para as crianças e jovens, alunos das Escolas onde se foi desenvolvendo a pesquisa e que integravam turmas do 5.º ao 9.º Ano de Escolaridade durante os anos letivos de 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009 e 2010/2011 fica este agradecimento como forma de comprovar que não há trabalho solitário de escrita etnográfica sem a partilha cúmplice dos participantes do projeto de investigação.

Há sempre muitos fios emaranhados em qualquer plano de investigação qualitativa e que são função da sua própria flexibilidade. Levam-se para o terreno hipóteses teóricas, ferramentas, etapas faseadas de cada passo para o seguinte e uma tradição disciplinar de recolha de dados (Bogdan; Biklen, 1994: 83) mas, frequentemente, resta a questão de saber qual o fio a puxar para se ter em mãos o caminho a prosseguir. É esta, de resto, a medida da flexibilidade da investigação antropológica – prosseguir com o fio que se começou a desenrolar ao princípio, mas aceitando articular, com interlocutores privilegiados, novas questões, diferentes cruzamentos de temas, o refrescamento de ferramentas e de atividades de pesquisa tornadas mais adaptadas ao contexto.

Desde o aconselhamento de leituras e empréstimo de livros até à oferta da arte original que se reproduz nesta tese, passando pela organização de *dossiers* temáticos com recortes de imprensa escrita, foram muitas as evidências de que o contacto que previra como rotinas de investigação se tornaram em rituais, não mais úteis apenas para estruturar o dia a dia do investigador, mas relevantes sobretudo pelo significado particular e simbolicamente significativo que todos atribuíamos a esses momentos de interação.

Neste plano, justifica-se também a menção óbvia dos professores Domingos Júnior, Ana Duarte, Teresa Cardoso, Teresa Pedroso e Nuno Pratinha, pelo facto de terem aceitado participar de forma implicada nesta investigação e pela leitura crítica que sempre fizeram dos reportes e conversas que com eles ia promovendo à medida que se iam vencendo as etapas do projeto de investigação que encetei, tornando mais sólido o trabalho de campo que realizei e mais fluente e rigorosa a escrita desta tese.

Sabia que estabelecer um percurso de investigação que integrasse, no próprio processo de pesquisa etnográfica, o registo audiovisual requeria o desenvolvimento de competências técnicas que se não haviam adquirido antes de o iniciar. Mas estava menos preparado ainda para me afeiçoar à mudança de perspectiva que acarretaria a minha contribuição para o campo da antropologia visual, precisando cada conceito com palavras certas, cada experiência com o refinamento na forma de a problematizar, cada método com a curiosidade de descobrir mais sobre as questões que investigava. Concebera antes que os livros seriam a resposta apurada e expedita a todas estas minhas inquietações e li, li sempre – associar a leitura ao fascínio de desenvolver um projeto de pesquisa era uma ideia que me agradava, mas não bastava ao alcance do desafio com que me confrontava. Havia de lhe juntar a ideia de comunidade de investigação para

deixar de parecer um dos prisioneiros de Foucault¹ que me arrepiava a mente sempre que pensava na condição de aluno das nossas escolas, e migrar de objeto de informação para sujeito de comunicação (1999: 224) que se não limitasse à simples possibilidade de cruzar leituras.

O *feedback* obtido a partir da exposição, numa comunidade crítica, de um trabalho efetuado, favorece muito o refinamento da complexa cadeia de operações que é indispensável estabelecer para que se encaminhe para a sua versão finalizada, com a reserva de se desenvolver a *endurance* necessária para o suportar. É, por isso, desejável que a cultura da crítica, indispensável no meio académico, cresça no seio de comunidades científicas onde se solidifiquem laços afetivos entre os seus membros que proporcionem o devido resguardo e segurança que favoreça a superação das etapas com impacto mais negativo no humor do investigador e os momentos de estranhamento, ou de insegurança, que o autor de um qualquer trabalho científico e em determinados momentos sente em relação aquilo que produz.

Na verdade, o desafio de conduzir um projeto de investigação visando a obtenção de doutoramento constituiria um aposta insuperável não fosse o apoio do grupo de investigadores do Laboratório de Antropologia Visual a que também pertencia – Professores Doutores Ricardo Campos, Fátima Nunes e Fernando Paulino e Mestres Paula Justiça e Adelina Silva e, sobretudo, do seu coordenador, Professor Doutor José Ribeiro que, como meu orientador, era rigoroso e exigente, frequentemente inspirador e sempre disponível.

¹ No seu sentido metafórico, a prisão de que aqui se dá conta pode ser engendrada quando num grupo “for some reason many of us have decided to make of our reality a series of critical prison, in which we are both inmates and the guards.” (Goodall, 2000: 28). Por isso contraponho a ideia de comunidade à de grupo quando me refiro ao Laboratório de Antropologia Visual, por atribuir ao seu *modus operandi* algo mais do que o desenvolvimento de um plano estratégico de investigação, por si só, fará supor.

Os vários seminários de investigação, que cada um organizou, tiveram, entre outros, o mérito de disponibilizar formação avançada e interação com investigadores de universidades parceiras, em áreas fundamentais para quem utiliza as ferramentas críticas da antropologia visual e hipermédia para fundar um processo de pesquisa académico. A convivialidade que se seguia, nos momentos de *coffee break (networking)*, de almoço ou de jantar, constituía uma espécie de estratégia informal para aprofundar, de forma mais amena, as confluências críticas das ideias e dos projetos de cada um. E, por ser tão proveitoso o prolongamento informal do trabalho partilhado em comunidades de investigação, não lhe faltam referências nas minhas notas de campo.

Como é fácil imaginar, muitos dos momentos que se caracterizavam mais pela convivialidade do que pela formalidade da situação que prolongou, resultavam de interesse comuns e da oportunidade ocasional em os partilhar. Não é de estranhar, por isso, que muitos desses momentos devolvessem oportunidades de centrar naquilo que de mais comum tem qualquer grupo de investigação – o interesse pelos projetos que no seu seio se desenvolvem. Lembro-me de uma sessão realizada no auditório do Museu de Serralves para celebrar a obra cinematográfica do realizador Manoel de Oliveira e que, entre outras curtas metragens, projetaria “O Pintor e a Cidade” (1956). O espaço que lhe dediquei numa das minhas “notas de campo” justificou-se pela conversa que gerou entre os meus parceiros de ocasião em torno do *olhar* na antropologia. Transcrevo algumas das suas partes, não só para ilustrar o que anteriormente afirmei a propósito da importância da dimensão relacional na construção da identidade do investigador, mas sobretudo para discorrer introdutoriamente acerca de uma questão importante para a minha tese e que merecerá outros desenvolvimentos ulteriores, para além de, obviamente

proporcionar uma ideia de como eram as notas de campo que produzia com o propósito de desenvolver os seus capítulos subsequentes:

“Notas pessoais - reflexões¹”

Tinha grandes expectativas em relação ao “Pintor e a Cidade”. Tinha-o visto em tempos e recordava-me de algumas cenas que envolviam crianças a brincar no espaço público, algures na Ribeira e tinha a ideia que estas imagens eram menos encenadas do que as de temática idêntica no “Aniki Bóbó”. De facto duas cenas incluem crianças a brincar – a jogar com uma bola de trapos e a seguir em fila indiana atrás de um líder. O facto de haver a possibilidade de algo acrescentar à memória das brincadeiras infantis de outrora justificava o enquadramento que dava ao visionamento deste filme enquanto “material” útil para o desenvolvimento da minha tese – os videojogos atuais preenchem necessidades de exploração autónoma das crianças/jovens que antes eram preenchida na rua. Em todo o caso, o prazer de visionar este filme foi enorme, mas de pouca serventia para o desenvolvimento da minha tese, se a limitarmos às expectativas iniciais declaradas. Fica o registo dos meus companheiros – José Ribeiro, Eneus Trindade, Domingos Júnior e esposa (que não conhecia) e o Toné² (António Cruz, nome que

¹ http://casimiropinto.net/index.php?option=com_content&view=article&id=55:notas-campo5&catid=36:registos&Itemid=56

² O Professor Doutor Eneus Trindade pertencia ao laboratório de Antropologia Visual e encontrava-se em Portugal, proveniente de São Paulo, para concluir Pós-doutoramento sob orientação do Professor Doutor José Ribeiro; Domingos Júnior era um dos interlocutores privilegiados que mantinha na Escola onde este projeto de doutoramento se desenvolveu; António Cruz é uma amigo de infância que mantenho e que era filho do Pintor António Cruz que protagonizara o filme que estávamos a ver.

herdou do pai), filho do pintor da cidade, amigo que me ajudou a reviver, em diálogo, memórias que o filme ia invocando da infância de ambos e das histórias vividas.

Notas teóricas

Há interesse na referência a este filme para ilustrar:

o "processo de acaso" na observação flutuante (tal como o faz Bogost¹ referindo Amélie de Jeunet²) - mais do que um documentário, o filme é uma reflexão sobre o Porto seguindo um guião que é traçado pelas deambulações do pintor António Cruz e das observações que faz da cidade quando se recentra no olhar subjetivo, transcendente (no sentido em que engrandece o lugar, lhe dá notoriedade, visibilidade) do autor quando escolhe, porventura ao acaso, onde detalhar o olhar.

As rotinas sociais - os peões obedecem ao sinal do polícia, parando no passeio ou avançando na travessia da rua, indiferentes ao que os rodeia, servindo a banda sonora para anotar o cumprimento dessas regras/rotinas/destino do quotidiano sobrepondo o ruído do ambiente aos passos cadenciados das pessoas em movimento.

o processo de mudança/permanência baseada num progresso que rasga a velha marca urbana com a explosão de fachadas modernas, das ruas que vão sendo ganhas pelos carros que

¹ Bogost (2008:73, 80-84)

² *Le Fabuleux Destin D'Amélie Poulain* (2001).

ritmam o avança dos peões, da "periferialização" do acomodamento doméstico familiar ou em "bairro de lata" donde são provenientes os operários que entram nas fábricas, da permanência do passado através da evocação saudosista na sequência dos jardins, mas ao mesmo tempo da ideia de confinamento das atividades a espaços próprios e regrados.

Nota: Em *Amélie*, o acaso que desencadeia o processo de observação flutuante é desenvolvido enquanto argumento do próprio filme; No *Pintor e a Cidade*, o lugar e o processo de observação do pintor, integra o acaso no processo de observação do realizador. Em ambos o acaso e a observação desencadeiam-se a partir de uma atividade programada, por paradoxal que possa parecer.”

Não me parece forçado ligar a compreensão que mantenho de que toda a atividade de investigação é relacional com a ideia de projeto de investigação enquanto ritual de passagem do deslumbramento (que nasce do confronto com o território do antropólogo) à experiência e, finalmente, ao conhecimento; pelo contrário, penso que o impacto profundo da investigação na identidade do investigador é determinado pelo *quem sou eu como investigador* e pelo *quem sou eu na investigação* e, nesse sentido, o trabalho realizado tem que ter significado para os que nele participam, ser sancionado pela comunidade científica que o acolhe, e interessar a comunidade para que se divulgue.

Tornemos à problemática do território antropológico, e perguntemo-nos como se reconfiguram as suas fronteiras numa época em que a antropologia já não faz referencia completa a um *métier* convencionalizado ou a uma tradição ortodoxa, mas

que toma em mira a entropia das sociedades complexas, *quentes* no dizer de Lévi-Strauss (1973), com a novidade tecnológica, a originalidade cultural e a invenção de outros mundos que tornam maior a sua capacidade para a superação. Se observarmos este novo território que se universalizou¹ e globalizou², com as suas declinações locais e virtuais, reverte o problema de «L'anthropologie visuelle dans une discipline verbale»³ (que se inclinava decididamente para o lado da expressão visual) no sentido novo da expressão virtual, corporizando uma realidade que cresce fora do mundo *atual* mas não contra ele, e que habita o projeto antropológico moderno, porventura de uma forma ainda nómada⁴.

A atualidade desta problemática, entre os antropólogos, é evidente. Em Portugal, o VI congresso da Associação Portuguesa de Antropologia, realizado em 2009, confirmava em painel temático no qual participei que “os terrenos e objetos da antropologia alteraram-se nas últimas décadas, os processos etnográficos também, como resultado de novos paradigmas antropológicos, éticos, políticos, mas também em função de uma série de circunstâncias sociais, culturais e tecnológicas” (APA, 2009: 236). O debate em torno dos mundos virtuais e das renovadas práticas e conceções do projeto antropológico estendeu-se ao próprio mundo das tecnologias digitais, recorrendo ao email, a listas de discussões, etc. Seriam vários os investigadores a merecer destaque pela colaboração que me manifestaram sempre que os solicitei para a prestar. Em nome de todos, desejo exprimir a minha gratidão a Tom Boellstorff, associate professor, department of anthropology, University of California, Irvine e editor-in-chief da revista *American Anthropologist*, da Associação Americana de Antropologia, pela ajuda

¹ Copans (2006)

² Auge (2006)

³ Mead (1979).

⁴ Por um lado, porque o *virtual* é avesso à fixação conceptual e metodológica e, por outro, porque o enquadramento que a ciência antropológica lhe dá e as metodologias de que dispõe para o seu estudo trilham atrás dessa realidade fugidia que parece escapar às categorias interpretativas e instrumentos com os quais o investigar, e que se não naturalizaram ainda.

Nota gratulatória - uma etnografia do contexto da realização da tese

que me deu e pelo profundo conhecimento desta problemática e que sintetizaria com a transcrição de um email trocado:

On May 14, 2009, at 3:15 pm, Casimiro wrote:

Assuming your controversial assumption that an investigation of virtual worlds can, from an anthropological perspective, be achieved without recourse to the knowledge of the history of actual life of its participants, shouldn't we call this discipline as "virtual anthropology" or "virtual ethnography" as HINE (2000) does?

MY ANSWER: I never say that "an investigation of virtual worlds can, from an anthropological perspective, be achieved without recourse to the knowledge of the history of actual life of its participants" as such. Actual-world culture effects virtual world culture, but the key point is that most of the people who meet in a place like Second Life never meet in the physical world, and it does a kind of symbolic violence to the virtual world to assume you must meet people in the actual world to do valid research. It would really make it impossible to do research in Second Life or other virtual worlds, because you meet hundreds of people that are coming from all over the world, and you could never fly to all those places. So that in my view is the more controversial assumption.

In terms of what to call things, what I say in chapter 3 is:

I prefer “virtual anthropology” to “virtual ethnography” because “to qualify the term ethnography with the term virtual is to suggest that online research remains less real (and ultimately less valuable) than research conducted offline” (Campbell 2004:52). Anthropologists typically do not speak of “legal ethnography,” “medical ethnography,” and so on: they speak of “legal anthropology,” “medical anthropology,” and now virtual anthropology as subdisciplines for which an unqualified “ethnography” is the method.

So I do think "virtual anthropology" makes sense, but not "virtual ethnography."

Num dado momento, cada investigador tem de assumir a responsabilidade individual de estabelecer, como prioritário, a divulgação do seu trabalho para públicos mais alargados. As oportunidades foram criadas nos programas *SextaàTarde* organizados na delegação do Porto da Universidade Aberta, na secção que o Laboratório de Antropologia mantém na revista “A Página da Educação”¹, num documentário da RTP² e num artigo da revista “Cais”, no espaço *Second Life* “Imagens da Cultura”³, na revista *Siranda* ou nas publicações, em livro, das fases em progresso da investigação. Mas se quisesse eleger um momento especial de serviço à comunidade escolheria o seminário⁴ que dinamizei na escola onde grande parte do trabalho de campo foi realizado e que contou com a presença plena dos membros da comunidade educativa e com interessantes

¹ “Jogos electrónicos: espaços de exploração e de conhecimento”, n.º 165, Ano 16, Março 2007, página 34; “Videojogos e aprendizagem”, n.º 179, Ano 17, Junho 2008, página 20.

² “Em Reportagem - Loucos por Jogos” (2006).

³ “Os princípios de aprendizagem nos videojogos” (2011) pode ser visto em http://www.dailymotion.com/video/xi64g1_parte-i-os-principios-de-aprendizagem-nos-videojogos_school (parte 1 de 5).

⁴ Realizado na Escola E. B. 2/3 de Leça do Balio em 4 de janeiro de 2008 (21 horas).

comunicações e apresentações multimédia por parte dos Professores José Ribeiro e Luísa Aires da Universidade Aberta, de Arlete dos Santos Petry e Luís Carlos Petry e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da participação do Presidente do Conselho Executivo da Escola E. B. 2/3 de Leça do Balio, Mestre Manuel Gonçalves, procurando contribuir para a divulgação de práticas de construção de comunidades de aprendizagem e de utilização formativa de recursos digitais na promoção do dialogo intercultural e de competências indispensáveis para a plena assunção da cultura digital.

Em todas as conferências e seminários em que participei foi garantida oportunidade para apresentar este trabalho, ainda em progresso, e em todos fui recebendo comentários preciosos que contribuíram para o ir refinando. Mas é sobretudo às edições anuais do seminário internacional “Imagens da Cultura / Cultura das Imagens” (que triangulava investigadores sobretudo de Espanha, Portugal e Brasil) que credito a mais-valia de me ter proporcionado um ambiente intelectual, exigente e de discussão que determinou, em grande parte, as orientações e o desenvolvimento das ideias que esta tese expõe. Fica, por isso, o agradecimento a todos os participantes das diversas edições deste seminário, através da referência simples dos seus principais organizadores: Professor Doutor José Ribeiro (Universidade Aberta, Portugal), Professor Doutor Pedro Hellin (Universidade de Múrcia, Espanha), Professor Doutor Sérgio Bairon (Universidade de São Paulo, Brasil), Professora Doutora Ariane Cole (Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil) Professor Doutor Fernando Contreras (Universidade de Sevilha, Espanha), Professores Doutores Jacques Ibanez e Sebastian Allain (Universidade de Savoie – Annecy, França).

Utilizar também palavras como ferramenta para exprimir a compreensão que se ia adquirindo acerca do artefacto cultural e das práticas sociais que se lhe

associavam parecia, desde o início, algo mais conseguido. O domínio do registo escrito era algo mais treinado, mais exercitado por um longo percurso académico e por uma prática profissional exigente. A dificuldade poderia ser apenas relacionada com a escala do texto que, pela sua extensão, poderia pôr problemas específicos de controlo de coerência ideológica e de organização estrutural do texto. Daí a importância daqueles que pacientemente o foram lendo, sugerindo alterações e acertando comentários e críticas incitadoras. Nestes dois aspetos, merecerem especial agradecimento e amizade os Mestres Joana Job, Luís Pereira e Paula Justiça pelo incansável trabalho de revisão que realizaram.

O desenvolvimento de qualquer processo de pesquisa pode resultar problemático sem o remanso de um lugar de identificação que subtraia a imersão ativa no ambiente de investigação à confusão com outros caminhos, com outras vicissitudes que ocupam naturalmente os destinos mais privados do investigador. Esse lugar pode ter muitas reconfigurações, mas é sempre um lugar de rotinas e também de ritualismo – o ritual de invocação de musas inspiradoras que desenredem os bloqueios eventuais do investigador e, sobretudo, o que destaca as horas de dedicação ao projeto de investigação como passagem de um universo de preocupações, interesses e motivações orientadas por uma aceção de cidadania mais universal, para a ocupação muito focada no particular que é problemática que pretende investigar.

No meu caso, era na quietação do ambiente familiar que se processava o juízo arbitrário, ritual, de quebrar com o encadeamento contínuo que é a vida, isolando ou retardando o que ficava dentro ou fora do processo de investigação. Por isso, e porque a dimensão familiar enquadra, de forma cúmplice, o meu percurso pessoal, agradeço à Emília, ao Nuno e à Catarina, pela afeição que me dedicam sempre e pela generosidade com que me dispensaram, frequentemente, da partilha de

Nota gratulatória - uma etnografia do contexto da realização da tese

tarefas comuns, para dedicar a minha atenção à representação minuciosa de um *objeto* de estudo.

A todos dedico este trabalho que, de alguma forma, também é deles. Afinal, um projeto nunca é, de facto, coisa de um único autor.

Introdução - Justificação do estudo

É proibida e entrada a quem não andar espantado de existir.

José Gomes Ferreira,

Aventuras de João sem Medo

Antes de mais, devo confessar que gosto de me recrear com jogos eletrónicos. Pelo menos inicialmente, recrear era o termo que melhor definia a intenção explicitada junto de quem estranhava a frivolidade da ocupação – quando jogava evadia-me para mundos que me desviavam o pensamento, de forma imperativa, umas vezes da monotonia, outras do desassossego da vivência quotidiana. O jogo divertia-me enquanto durava e extinguia-se sempre que expirava cada sessão de jogo, e isso é parte da importância que, enquanto jogador, lhe destinava.

É claro, em todo o caso, que este trabalho comprova que o meu interesse por este tipo de jogos excede largamente o enunciado anteriormente. Desde logo, porque não é possível ignorar o enorme êxito que detém, principalmente, junto de crianças e de jovens, o que desperta, também por se tratar de um artefacto estético e cultural, o interesse pelo estudo das interações e da experiência individual que resulta da sua prática num determinado entorno social. Trata-se evidentemente de um fenómeno social que cruza os dois géneros e diferentes gerações de indivíduos, espalhado por todos os continentes, ainda que mais marcadamente no lado da inclusão digital, a que acresce a comprovação evolutiva em volume de negócio, em afã noticioso e legislativo e a fertilidade de programas que contemplem, em agenda, o seu estudo científico. E não é que o reconhecimento académico do interesse pelo estudo dos jogos eletrónicos seja muito antigo.

Completados mais de 50 anos sobre o aparecimento do primeiro deste tipo de jogos¹, em julho de 2001, surgia a primeira revista académica com revisão de pares inteiramente dedicada ao estudo de jogos de computador², invocando a propensão interdisciplinar deste renovado campo de investigação. Do lado da antropologia, só em 2005, a *Visual Anthropology Review* americana incluía, pela primeira vez, uma referência a videogames, publicando uma recensão crítica do livro editado em 2002 por Mark Wolf *The Medium of the Video Game*³. Um ano mais tarde, a *American Anthropology Association*, em 2006, incluía o painel “Videogames e Antropologia”, no seu 105.º Encontro Anual dedicado, curiosamente, às “Interseções Críticas e Questões Perigosas” recomendando aos seus participantes, que o deveriam aproveitar para assumir inspirados riscos intelectuais e para gerar novos conhecimentos verdadeiramente excitantes, que viessem preparados para algo tão diferente a ponto da própria configuração do local do encontro estimular a superação de rotinas familiares⁴. Perigoso, excitante, arriscado – um conjunto de características que nenhum jogo eletrónico deverá descuidar.

Na verdade, há algo no ofício de antropólogo que se assemelha com a sensação de gratificação imediata decorrente da atividade de jogar e que não quero ignorar – a antropologia tem também uma dimensão lúdica e escrever a etnografia que a enforma é uma cambiante de prazer pessoal que se partilha com os seus eventuais leitores e, sobretudo, com todos os participantes no estudo. E se a afirmação de qualquer processo de investigação antropológica enquanto jogo lúdico pode

¹ O primeiro jogo de computador, *Tennis for Two*, surgiu em 1958 e era uma proposta de William Higinbotham para entreter os visitantes do Brookhaven National Laboratory [<http://www.bnl.gov/bnlweb/history/higinbotham.asp>]

² *Game Studies - The International Journal of Computer Game Research*, volume 1, issue 1, July 2001 [<http://www.gamestudies.org/0101/>]

³ BREIDENBACH, Paul S. (2005).

⁴ VESPERI, Maria D. (2006).

parecer gratuita, no sentido que pouco ou nada acrescenta à sua matriz epistemológica, fica pelo menos o mérito de lhe estabelecer um valor metafórico que dá sentido à ideia de que a sensibilidade do antropólogo compõe sempre a elaboração subjetiva do “material” trazido do trabalho de campo, por muito afinadas que sejam as ferramentas de pesquisa utilizadas.

Ao abordar o estudo dos jogos eletrónicos com o recurso dos métodos de pesquisa etnográficos e da teoria antropológica, julgo acautelar um processo mutuamente benéfico de evidenciar o potencial dos *media* visuais e do hipermédia na investigação e representação etnográfica, ao mesmo tempo que se esclarece a contribuição que pode ser dada para a sua produção e interpretação. Sem ser generalizada, esta forma de abordar questões relacionadas com os jogos digitais entre a comunidade que os investiga não é inédita. Esta capacidade agregadora de diferentes tradições disciplinares em torno da antropologia é muito valorizada por vários autores¹. É o caso de Pink que explica, de forma bastante convincente, a aptidão da antropologia para englobar projetos de investigação de alcance interdisciplinar (2007:6-8). Também na investigação relacionada com os videojogos parece-me que não é tão importante a discussão sobre as fronteiras de cada disciplina, quanto a consagração de rumos que possam orientar a investigação e os temas para alcançar a convergência de diferentes tradições disciplinares, através do próprio processo de pesquisa.

Afirmada a questão da legitimidade do conhecimento agregado em virtude do cruzamento de diferentes tradições disciplinares de investigação e a validade do jogo enquanto metáfora apropriada para refletir na sua prática as ideias, a linguagem, as estratégias utilizadas no próprio processo da sua investigação,

¹ RIBEIRO (2003) também releva esta propensão agregadora da antropologia para congregar, em torno de projectos concretos de investigação, diferentes disciplinas.

como se um sistema (a investigação) incorporasse em si um outro (o jogo), traçado o caminho, resta enunciar a ideia base deste projeto, formulada no conjunto das seguintes questões:

Como definir as diligências efetuadas pelo jogador, estabelecer as suas experiências e os métodos utilizados, contribuindo para a compreensão dos processos de exploração e de interação no jogos digitais? Eis a questão central que este trabalho procurará responder, formulada com um alcance assumidamente amplo, por aceitar que a restrição da extensão das questões empalidece a complexidade da investigação em antropologia, um pouco à maneira da largura de banda que, sendo estreita, reduz as possibilidades das ações bem sucedidas na exploração e execução dos jogos em rede e que pode ser desagregada em domínios mais circunscritos, de forma um pouco mais específica, com a inventariação inquisitiva seguinte:

Em que sentido é que os jogos digitais se interseccionam com os demais jogos? De que forma é que os utilizadores estabelecem os seus itinerários de exploração nos espaços virtuais de jogo? E que papel atribuir aos jogos enquanto modeladores de processos sociais?

Trata-se, enfim, de promover um estudo etnográfico dos contextos da prática de videojogos por um grupo de adolescentes em diferentes contextos e situações no conjunto de um território multissituado sobre o qual se produzem, de forma firmemente articulada, interações, experiências estéticas, formas de construção partilhada de significados e de aprendizagens e desenvolvimentos tecnológicos. É verdade que um jogo corre dentro de um universo virtual para onde se projecta o jogador através do seu avatar, sem que, no entanto, prescinda de ocupar o seu

lugar num espaço físico determinado, eventualmente rodeado de outras pessoas com quem interage.

Mas, se o jogador faz o jogo, o “jogo faz também o jogador”, colonizando, por exemplo, os contextos e as situações formais de aprendizagem, com a exuberância dos seus ambientes hipermediáticos, transgressora da organização linear de conteúdos. É toda uma errância que põe em relevo a diversidade de significados, de papéis e de funções que cada jogador atribuiu à sua experiência de jogo.

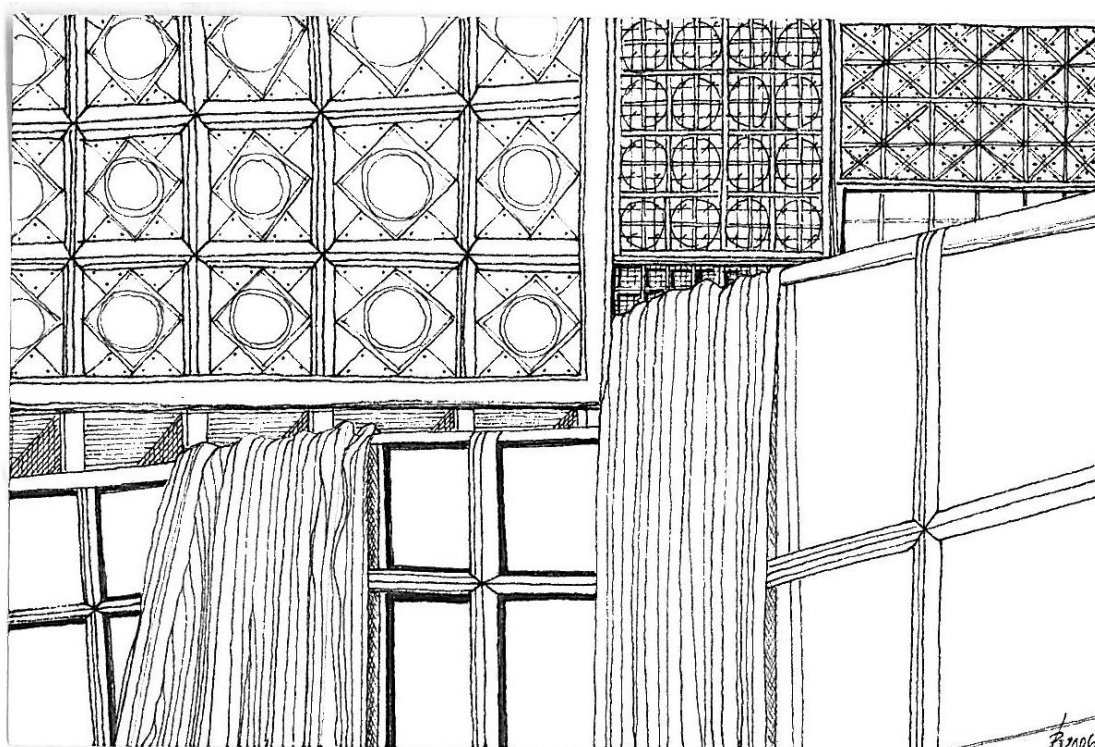
Poderá então, sendo este o caso, o investigador social migrar para metodologias adaptadas ou abreviadas de forma a se acomodarem aos “princípios da etnografia virtual” (Hine, 2000: pp. 63-66) dispensando lugares de observação participante, também eles situados, ainda que em múltiplos lugares, que o vincule a espaços físicos partilhados com os jogadores que participam na investigação?

Acresce que o próprio objeto de suporte de jogo é móbil (podendo transportar os mesmos ambientes virtuais de jogo para qualquer espaço físico que permita a conexão em rede), e multiplataforma (permitindo o mesmo ou outros jogos em vários dispositivos portáteis). É, na verdade, toda uma errância que incita um investigador nómada onde antes se exigia o sedentarismo de uma permanência prolongada num “terreno” concreto e perene. Que fique claro, em todo o caso, que a focalização, assumida nos itinerários pessoais de jogo e no relacionamento social dos jogadores, procura estabelecer, em fundo, o contributo da Antropologia Visual para a compreensão da forma como os jogadores entendem as suas acções e os acontecimentos nos ambientes tecnológicos dos videojogos. E o entendimento que aqui se faz da Antropologia Visual é conceptualmente indecomponível: uma bateria teórica e metodológica consolidada pela tradição etnográfica (partindo da reflexão de Geertz), que ajustam as suas premissas

científicas de delimitação no conjunto das ciências sociais e lhes validam o conhecimento que produzem, sem o qual tudo se reduz a um conjunto formal de regras e de procedimentos, a uma retórica, sem que, contudo, se dispensem os múltiplos esforços para renovar a disciplina, acomodando os novos desafios, os novos problemas que se colocaram outrora e se colocam atualmente. De acordo com Ruby e estabelecidos os campos de estudo, deve a antropologia visual empregar um enfoque cultural e comunicacional a aspectos da cultura visual por possibilitar “por ejemplo, mirar la producción y recepción como partes de un todo, y no como entidades separadas” (2007: 26).

I PARTE

O Jogo como metáfora da cultura e da investigação – criatividade, informação, conhecimento



No separador:

Reprodução de desenho, tinta da china sobre papel, sem título (2006)

AUTOR – Domingos Júnior

Domingos Júnior é arquiteto, foi professor do ensino superior e leciona atualmente no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A influência da sua formação em arquitetura é decisiva na sua prática pedagógica e une-se pela ideia de espaço – um espaço que tem de ser observado, praticado, representado para ser lugar de informação, criatividade, conhecimento.

Neste desenho as janelas fazem os demais elementos visuais participarem do movimento do exterior orientando-os para a tridimensionalidade que se advinha no “fora de campo” do desenho – lugares feitos da errância espacial, da mobilidade performativa dos seus caminhantes, de trilhos marcados pela sobreposição do ato de deambular. Repare-se na sua disposição justaposta que advertem o olhar do observador para as possibilidades de um conhecimento não necessariamente cumulativo, antes imbricado. E nas cortinas, elementos que articulam a desordem da representação intersubjetiva, simbólica dos ares exteriores, com os elementos visuais bidimensionais internos formados por signos, códigos, módulos padrão que produzem ordem. Isto confronta-nos com a sugestão de que aprender a observar supõe desenvolver a capacidade de criar ordens possíveis num processo de desocultação através de instrumentos que se não imponham às realidades, mas que a elas se ajustem. Mas também que o lugar de observação se pratica entre os observados – não é uma visão do universal que se persegue, “é uma visão do ‘matricial em viagem’ que permite reduzir o universo a um mínimo operativo” (Muge: 2001: 41)

Culture is manifested through visible symbols embedded in gestures, ceremonies, rituals, performances and artifacts situated in constructed and natural environments.

J. Ruby,

“Visual Anthropology”, *Encyclopedia of Cultural Anthropology*

“Gaming age” foi a expressão utilizada por Boellstorff¹ (2006) para referir o período atual em que o jogo nos surge como metáfora determinante para um conjunto de relações sociais humanas e que aqui se expande como configurando a própria noção de cultura, de criatividade e de projeto de investigação baseado na observação empírica e na análise informada por um legado teórico proveniente da antropologia e, sobretudo, enquanto metáfora da relação que existe entre jogo, arte e investigação.

1. Uma perspectiva integrada

O conceito de paradigma merece atenção ainda hoje sobretudo porque nos remete para a conscientização de que em qualquer momento o projeto de pesquisa os investigadores são perfilhados de acordo com o conjunto de fundamentos epistemológicos e conceptuais a que se reconhece “un statut antérieur à celui des règles et des hypothèses communes” (Kuhn, 1972: 67). Ao convencimento intelectual do preceito da verdade objetiva que se dá como princípio acessível, à verdade única absoluta, a crítica científica atual prefere o olhar da complexidade e heterogeneidade do mundo na sua pluralidade de espaços e temporalidades. O

¹ Tom Boellstorff é atualmente Professor Associado do Departamento de Antropologia da Universidade da Califórnia – Irvine (Estados Unidos da América) e Editor-in-Chief da *American Anthropologist*, publicação da *American Anthropological Association*.

sentido desta escolha requer “*un autre* modus operandi *de se rapporter à l’autre qui este en soi-même, à l’autre du groupe, à l’autre de la nature, à l’autre de la déité. D’où la personne plurielle, la tribu ‘affectuelle’, la sensibilité écologique et le retour d’un sacré sauvage* (Maffesoli, 2007: V).

Estas indicações evidenciam conclusões que são mais do que a conjetura evidente de que entre teoria e prática não há separação ou, dito de outro modo, que faz tanto sentido admitir que a construção de teorias gerais nascem das práticas científicas como aceitar que a mesma teoria colapsa quando se confronta com outra prática científica ao não ser possível fazer corresponder os resultados esperados decorrentes da teoria formativa de que parte o investigador, com os resultados observados que resultam do processo de recolha de dados (Schensul, Stephen L. et al, 1999: 3). A teoria é assim, para o dizermos à maneira de Derrida¹, simultaneamente a condição de possibilidade e de impossibilidade do conhecimento.

O que há nas conjeturas científicas é nem mais nem menos do que a busca de verdades e de histórias múltiplas traçadas através da questionação das práticas e da desconstrução dos discursos sobre elas construídos, em formas diferenciadas de construção social da realidade que convertem as relações sociais em novas formas de comunidades, os valores em diferentes convenções e ideologias, a cultura em novas maneiras de pensar, de ser, de agir, de negociar “os meios de comunhão e de comunicação por intermédio dos quais os humanos a si próprio se orientam e formam para o que podem ser e vêm a ser.” (Sloterdijk, 2007: 34).

¹ Como em “Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences” quando discute por exemplo, a propósito da universalidade da proibição do incesto, a oposição entre natureza e cultura invocada por Levi-Strauss em “A Estrutura Elementar do Parentesco”

Tal é, também, a natureza do conhecimento antropológico, delimitado por uma teoria formativa gerada, tanto a partir da informação pré-existente na comunidade de investigação, nos *media* e em fontes locais, como na experiência do investigador e por um conjunto de estratégias metodológicas que lhe dão a consistência de estudo cientificamente orientado para o estabelecimento das relações entre a observação e os conceitos e as teorias que a enformam, entre o projeto de investigação e a comunidade onde essa atividade se desenvolve, entre as teorias produzidas pela investigação e as crenças, valores e pressupostos que as configuram e que organizam, no fundo, a capacidade persuasiva das diversas proposições de conhecimento produzido em todo o processo de investigação.

Com efeito, aprofundar a compreensão da complexidade dos fatores sociais e culturais que modulam as tecnologias digitais que, em simultâneo, criam oportunidades de mudança social, afetando a forma como criámos, nos relacionámos, nos exprimimos e de reprodução social enquanto bens e serviços transacionáveis e enquanto discursos culturais que transportam conteúdos ideológicos, só podem ser interpretados por referência aos sentidos que os próprios atores atribuem à apropriação contextualizada, inter-subjectiva, do significado partilhado da realidade da sua utilização, atualiza a importância da antropologia como disciplina histórica, no sentido que lhe é dado por Augé (2006: 98) quando postula “que os seus objetos de observação são tomados pela história, mudam com ela, e modificam no mesmo lance o olhar que temos sobre ela.” E o que torna ainda mais interessante a construção de uma antropologia do jogo, nestes novos contextos técnicos em que domina a ubiquidade das tecnologias da comunicação, é o traço fundamental de duplo movimento que a “realidade virtual” e a “inteligência artificial” expressam: por um lado referem-se a máquinas e a sistemas complexos que não carecem de ser conhecidos, em toda a sua complexidade, pelo utilizador; por outro lado referem-se à possibilidade de se

usufruir de experiências vividas por cada utilizador como integrando a sua outra atividade social. Aqui está a razão da artificialidade da delimitação convencional, em dois campos de investigação diferenciados, entre a perspectiva do “utilizador ativo” versus “*media* ativo”. Sinto-me tentado, mais uma vez, a invocar Derrida para referir que o que fazem as pessoas com os *media* é, simultaneamente, condição de possibilidade e de impossibilidade daquilo que os *media* fazem às pessoas ou, dito de outro modo, o significado, o papel e a função dos *media*, não pode mais ser dissociado dos efeitos no comportamento, na alteração de atitudes, na forma como, quem os utiliza, se vê, doravante, no mundo.

Fará mesmo sentido perguntar:

- Não haverá qualquer coisa de muito semelhante entre o nosso “eu” atual e o nosso “eu” virtual? Serão todas as emoções verdadeiras, nesse vaivém entre o virtual e o “real”?

Quando alguém constrói um *avatar* que o representa numa comunidade virtual em que participa, as emoções que sente, por fingidas que determine que sejam, não são simplesmente fingidas. São de alguma forma verdadeiras, mesmo quando se expressa que não interfere com o seu “eu verdadeiro”, do mesmo modo que alguém que assista em casa a um programa de televisão em que o riso é induzido na plateia pelo animador de serviço, se sente mais animado mesmo que não se tenha, ele próprio, rido uma única vez. São estes aspetos que nos conduzem à reconstrução do objeto intelectual da antropologia que continua a ser a relação, como refere Augé (2006: 108), mas alterada no seu sentido e natureza pela planetarização e virtualização das referências culturais que a envolvem.

Não fará mais sentido perguntar então:

- Como é que tecnologias que transformam o corpo numa interface de intersecção da localização do espaço que o circunda e a localização do acesso ao virtual, de encontro das características identitárias convencionais do indivíduo pelo nome, idade, género e raça com a transgressão identitária do seu avatar, redefinem as relações, isto é, a interação social e o próprio processo de orientação na simultaneidade de todos os espaços em que se implique o corpo?

Tratam-se de espaços híbridos que redefinem os tipos de interações e de comunicações estabelecidas com outros lugares, virtuais ou não, a partir de interfaces móveis que, por seu lado, recombina as possibilidades de comunicação e de interação no espaço atual de circulação do utilizador desse tipo de dispositivos.

Neste processo, o espaço é reconfigurado, alterando-se a perceção que os seus ocupantes dele fazem, em espaços híbridos (Silva, 2006 e Santaella, 2007), que devolvem e reabilitam o “lugar antropológico”, identitário, relacional, histórico, onde antes bem caberiam no conceito de não-lugares de Augé (2006) e, com ele o “estrabismo metodológico” do etnólogo com um olho “no lugar imediato da sua observação” e outro “nas fronteiras pertinentes das suas marcas exteriores” (*idem, ibidem*: 98) a que acresce a necessidade de acuidade visual treinada na utilização de *software* social e de espaços virtuais de jogo para discriminar, subjetivamente, os lugares que convergem e se integram no ambiente local a par da utilização de tecnologias de registo de observação que permitam diferir o seu estudo com a confrontação, posterior, das notas de campo, completendo-as. Nestas circunstâncias, a própria delimitação de terreno de observação e de trabalho de campo (*field e fieldwork*) que é uma construção, ainda que em parte, do próprio antropólogo, reclama uma etnografia multissituada (Marcus, 1995; 2002).

Se há reflexão encarada pelos “grandes clássicos” como continuidade intemporal de uma prática segura em antropologia é a assumpção da observação e da participação como cambiante da prática do antropólogo no terreno, afetando sempre mais dedicação à primeira do que a última, tanto mais que a participação extrema ensombra a observação eficiente. A observação participante é um ato fundador do programa disciplina e, também, da experiência pessoal de alteridade social e cultural de encontro do antropólogo com o entorno contextual que pretende investigar (Fabre, 1992: 42), a materialização cruzada de uma entidade – o terreno – com a condição determinada pela identidade intelectual e profissional do investigador. O que estabelecerá o gradiente de equilíbrio proveniente de mais ou menos participação, de mais ou menos observação, pode-se mesmo argumentar, é proporcionado pela resposta à questão seguinte:

- Como faço “eu” parte da descrição etnográfica tendo em consideração os diferentes lugares de observação que ocupo (enquanto investigador, enquanto professor, enquanto jogador)?

No interior de um sistema de observação que explora a dialética da experiência virtual e atual¹ corre-se o risco de reduzir a primeira à última por parecer mais conveniente estudar a localização do acesso às experiências virtuais valorizando-se as considerações de lugar, de tempo, de contingência e de contexto físico, mesmo que de forma ingénuo e involuntária. A Antropologia Visual assegura a transposição e a fusão entre as esferas de utilização dos participantes da investigação num único processo de observação participante, sem que se negligencie sistematicamente nenhuma delas, ao apropriar-se da tradição da

¹ Acolhe-se a opinião de Deleuze (2004:260), citado por Boellstorff (2008:21) de que o virtual se opõe ao atual e não ao real.

antropologia a que acrescenta a utilização da linguagem das imagens no registo de campo e na descrição etnográfica, na interpretação e análise dos dados do terreno, no processo de inquérito e na disseminação do projeto etnográfico e pelas possibilidades que abre no estudo antropológico das representações visuais e dos *media* (produção e receção de fotografias, filmes, vídeos, artes, *media*, *performances*, etc.).

Se se tiver em escrupulosa conta o cumprimento do programa da antropologia visual¹, este é, antes de tudo, a transposição estética (em formas e estruturas narrativas determinadas) e a realização artística (subjéctiva, reflexiva, baseada na globalização das expressões), pela utilização de imagens e das suas linguagens peculiares, de um projeto rigoroso de investigação científica com imagens, num lugar de encontro de culturas e de cruzamentos disciplinares (Ribeiro, 2007: 13-14). É esta amplitude, mesmo liberdade, que ocupa um lugar privilegiado na história recente da crítica à Antropologia e do debate entre os antropólogos, atentos à natureza construída das representações e à voz do outro, do participante na pesquisa, ao mesmo tempo que estabelece um registo algo “profético” quanto aos “novos objetos” às “novas estratégias de pesquisa” que a plasticidade da disciplina aceita e institui em paridade com as suas convenções fundadoras e que coloca no centro a questão do “trabalho de campo” e da “observação”.

Dibbie (1998: 26) descreveu a “visão contemporânea da observação” desta forma clara e exemplar: “c’est bien de cet écoulement incessant entre le dehors et le dedans, entre le regardé et l’appréhendé, le manipulé, l’observé, le distingué, l’inventorié, que la vision se forme, que l’homme se donne pour réel quelque chose qui ne semblait pas l’être jusqu’à ce qu’il voie. Étrangement, le regard est le contraire d’une globalisation, c’est lui qui construit et subjectivise. Double

¹ Ver a este propósito Ribeiro (2007: 24-26).

construction, le regard ethnologique qui m'importe ici, propose de voir le monde non pas tel qu'il est, mais tel qu'il est lorsque je m'y ajoute.” Um processo de observação que aceita que “voir est un acte sur le vif “ (Noël, 1988: 81, apud Dibble, 1998: 26) e não um olhar atento, cuidado, meticoloso mas das ilações vivas dos resquícios do defunto em autópsia¹. Considerado nesta perspectiva, o interesse mais imediato do investigador consiste no estabelecimento de um compromisso que permita um acesso etnográfico ao “seu terreno” que seja “bem adaptado” aos lugares de observação que certamente irá ocupar e a partir dos quais dotará cada um dos seus múltiplos papéis de capacidade para deambular à maneira de um *flâneur* solitário que celebra a multidão em que se funde mesmo que se dissocie dela (Benjamin, 2000a), que tanto pode fazer flutuar a sua observação “afin que les informations la pénètre sans filtre, sans a priori, jusqu’à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l’on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes” (Pétonnet, 1992: 39), como concentrá-la meticolosamente numa situação episódica, aleatória mas julgada capaz de contribuir para o conhecimento de atividades fluidas, porque integram relações sociais e interpessoais dos seus membros que são, também elas, incidentais e contingentes, baseadas na liberdade de escolha dos seus membros que é, em simultâneo, o cimento agregador possível, mas precário, de coesão identitária do grupo. Ou então, numa outra perspectiva, aclamar um derivativo da antropologia partilhada de Rouch, deambulando entre o registo vídeo da observação, o diálogo com os respetivos protagonistas e a construção partilhada de produtos multimédia de forma a fazer emergir progressivamente um quadro conceptual no interior do qual o diálogo se possa estabelecer entre o estudo da importância dos jogos

¹ Como Dewey (1930) e Rorty (1982) sugere-se, pragmaticamente, o abandono da teoria do conhecimento do espetador, uma vez que todo o conhecimento, quer se trate de estética, de ética e por maioria de razão de cultura, sociedade e tecnologia é “situado”, não podendo saltar para fora da “história” em que foi construído, preferindo-se a hermenêutica de Gadamer (1999) - não são as as fundações atemporais que se buscam, mas as as descrições que resultam da relação do “eu com os outros”.

digitais na formação da cultura contemporânea e, ao mesmo tempo, a consideração da forma como a cultura atual enforma os próprios jogos digitais. Em poucas palavras, estabelecendo lugares e procedimentos de observação e de participação que mimetizem do jogo, os espaços de exploração por onde navega o jogador à maneira do *flâneur*, fazendo fluir e dando sentido à narrativa nele incorporado, à focalização nos momentos de concentração necessários à superação da tarefa ou do obstáculo do jogo, aos momentos de interação e de construção partilhada de estratégias que sustentem o avanço para o nível seguinte.

Os passeios aparentemente arbitrários para estabelecer, conceptualmente, as relações entre o jogo, qualquer que seja o género considerado, a construção do conhecimento científico, sobretudo a que resulta da tradição instalada no conjunto das ciências sociais, e a cultura¹, anda que neste ponto, com o entendimento limitado de que corresponde ao que de melhor ficou expresso nas artes visuais, criando um enquadramento teórico em que o desenvolvimento de um destes aspetos se encaixasse, mesmo que de forma metafórica, nas questões que tipicamente se poderiam enquadrar em cada um dos outros dois, prefiguram um percurso que pode parecer aventuroso, mesmo temerário até, mas que só o é na aparência. Pelo menos neste aspeto nem a arte, nem a investigação partilham, com a mesma evidência, essas características dos jogos digitais. Invocar o jogo e os jogadores, interpretando os seus propósitos à luz de conceitos retirados da investigação antropológica põe em evidência duas coisas – mesmo não tendo os jogadores a noção que quando jogam seguem etapas de procedimento científico, o certo é que as percorrem; a atividade de jogar é complexa apesar da simplicidade com que poderá ser descrita.

¹ Huizinga afirmava a convicção absoluta de que a “civilização surge e se desenvolve como um jogo” com a intenção expressa, não de “definir o lugar do jogo entre as demais manifestações da cultura, mas sim sublinhar a que ponto a própria cultura assume o carácter de jogo” (2003: 15).

2. Com o jogo nos olhos – investigação, cultura e interação

De acordo com a hábil crítica de Cabral, Geertz tem razão quando salienta que “las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones” (1981: 372) desde que se não assuma como pressuposto de que a bateria de interpretações para cada cultura está blindada e se esgota na sua dominante local. E, ainda que parcialmente, há que encontrar formas no discurso científico que alcancem superar a diferenciação cultural (Cabral, 2005: 3) e isso é algo que a globalização, de que os videojogos são forte expressão, desafia insistentemente. Ao banir completamente a possibilidade da existência de uma “condição humana” universal, não se pode descartar, em absoluto, a possibilidade de “debater a nossa comum humanidade” (*idem, ibidem*: 7). Curiosa ironia, renovada na história da ciência, a que transforma as prescrições paradigmáticas anteriores na necessidade heterodoxa de as superar em função também do processo de recuperação analítica do conjunto do legado antropológico para o adequar aos “novos objetos”, aos “novos problemas” e que leva circularmente à redescoberta e recuperação de novas leituras de “velhos” autores. E, nada melhor do que, a este propósito, retomarmos Geertz, quando reclama a sua própria heterodoxia ao reconhecer as consequências, no seu trabalho e notoriedade, de ter nascido norte-americano - “there are lots of advantages in being the citizen of a super-power in less prominent places, but cultural invisibility is not among them” (1995:98) - como, de resto, havia deixado exposto materialmente na sua obra seminal quando refere a resposta dada pelo companheiro de fuga à inquirição policial, ainda antes de ter trocado com ele qualquer palavra:

“Nuestro amigo desde cinco minutos antes acudió instantáneamente en nuestra defensa, hizo una apasionada

descripción de quiénes éramos y de lo que hacíamos, tan detallada y precisa que me tocó a mi vez asombrarme, pues apenas me había comunicado con un ser humano vivo como no fuera mi aposentador y el jefe de la aldea. Dijo que teníamos perfecto derecho de estar en aquel lugar mientras miraba fijamente a los ojos del javanés, dijo que éramos profesores norteamericanos, que contábamos con la protección del gobierno, que estábamos allí para estudiar la cultura del lugar, que íbamos a escribir un libro para enterar a los norteamericanos de lo que era Bali y que habíamos estado allí bebiendo té y hablando sobre cuestiones culturales toda a tarde, de modo que no teníamos noticia alguna sobre una riña de gallos.” (1991: 341)

Se Geertz mantém, obviamente, que a antropologia deve o seu olhar privilegiado à produção local de cultura-textos que o antropólogo homenageia lendo por cima do ombro daqueles que os produzem e a quem os textos pertencem propriamente (1991: 372) tornando-se, de alguma maneira, num artista que recria, com mais ou menos acuidade, a voz local, deixa ainda assim entender, considerando sob outro aspeto a atividade do antropólogo, mais desensibilizado da “pressão imediata”, a possibilidade de incluir no seu ofício de antropólogo a ambição de atingir uma compreensão mais geral¹ e sistemática das dinâmicas sociais e culturais do que uma antropologia exclusivamente interpretativa faria supor:

“Building systems of discourse, structures of representations within which what might be going on can be set out as assertions

¹ Poder-se-ia utilizar o termo “global” em vez de “geral”, não fosse o caso de Geertz não aceitar a ideia de cultura global (Geertz 1998:107-110).

and arguments, dressed with evidence, is what anthropologists who claims, as most of us still do, to be recounting things that are indeed the case are up to. And up against. It is to such systems, structures, configurations of signs, ways of saying, not to the deliverances of reality, which only seers are privy to, that doubts and objections are properly addressed. My tale of two towns is not designed merely to establish difference; it is designed to put it to interpretive use. Beginning where I was obliged to begin, with local occasions, I want now that I am removed from their immediate pressure, to develop a way of talking about matters that transcend and engulf such occasions, and fold, in turn, back upon them – to elaborate a language of significative contrast that can, as I said earlier, make some sort of sense of the swirls and confluxions into whose midst I have, over the years, so clumsily stumbled” (1995: 19-20).

O contexto é extremamente importante em antropologia, na condição de não restringir a interpretação exclusivamente às ideias que os participantes fazem de si mesmo e das suas ações, à descrição que cada cultura faz de si mesma, superando as concepções culturalistas que fixam como limite a possibilidade de documentar a forma como uma cultura particular entende uma qualquer dimensão cultural de uma forma específica que a diferencie radicalmente de uma outra qualquer cultura considerada. É autêntica a preocupação do antropólogo que pretenda, como explicava Hannerz, “entender, y describir, una cultura modelada por la interacción intensa, continua y a gran escala entre lo indígena y lo que viene de fuera” (1996: 19).

Deve-se ainda a Geertz (1991) esta importante observação: “no sólo las ideas sino también las emociones son artefactos culturales en el hombre” (p. 81). A consideração rigorosa desta distinção é fundamental para que se possam estabelecer as relações possíveis entre uma aceção mais estruturalista da cultura no sentido do reconhecimento da importância dos indivíduos na sua [da cultura] conservação, dando-lhe expressão e exposição, e uma ideia da cultura em que, para além de portadores, os indivíduos são também seus produtores, de ideias mas também de emoções e sensações. Pode até parecer que a naturalidade, ou melhor a singeleza, da afirmação de Geertz, invocada anteriormente, contrarie a precedência que, entre os antropólogos, se atribui ao autor referido. Na verdade, quer Mead quer Bateson trouxeram as emoções para o centro das suas investigações sem que, contudo, as enquadrassem no conjunto de manifestações de que os seus participantes de estudo fossem criadores, mas antes enquanto representação da sua expressão e dos valores determinada por um modelo de organização e de reconhecimento característicos de uma determinada sociedade (Marano, 2007: 70). Foi, ainda assim, um forte contributo para o desenvolvimento da antropologia visual por ser o estudo do comportamento humano um forte argumento para a utilização da câmara¹, numa altura em que a escola estrutural-funcionalista concentrava a sua análise nos aspetos da cultura que, como as relações de parentesco, as estruturas sociais ou as relações de poder, pouco ou nada favoreciam o registo em filme (*idem, ibidem*).

No caso do estudo dos jogos digitais a invocação da emoção e da imaginação ajuda-nos a atravessar os elementos em que Murray (2003: 101-176) decompõe a

1 Cf. Bateson, G., Mead, M. (1942) e «Trance and dance in Bali» escrito e narrado por: M.Mead Fotografia: G. Bateson e Jane Belo Ed. Josef Bohmer Edição musical: Colin McPhee S/data (filmado em 1937-39)

estética deste meio – imersão, agência¹, transformação – legitimando o estudo antropológico das modulações da sensibilidade que os videojogos harmonizam em cada jogador em função também das suas biografias particulares. O que não quer dizer que não se parta de um princípio (cuja validade se pretende demonstrar no conjunto das páginas seguintes) de que o recurso a jogos digitais expressa uma necessidade fundamental da sensibilidade humana, ainda que incorporando de forma particular, nessa densidade temporal imemorial, as condições materiais e sociais, os ambientes digitais e as tecnologias de realidade virtual que dão relevância e primazia, mais do que às tecnologias que simulam e conformam as situações de jogo², às emoções que elucidam as decisões, as ações, e as interações entre jogadores (Marano, 2007: 72), e às próprias relações entre os mundos exteriores e os *eus* interiores de cada jogador. Compreende-se, ao acolher a crítica de João Pina de Cabral (2005: 3-8), que adotar uma conceção culturalista da emoção requer alguma reserva. A conformação aos discursos que, sobre as emoções, têm os próprios, desvelados pelo diálogo enquanto instrumento privilegiado do seu estudo, pode ser um importante ponto de partida, mas não o último meio para uma longa investigação antropológica. Esta prudência perante a conceção de investigação referida, aumenta o alcance da advertência que Marano (Marano, 2007: 73) dirigiu quando, a este propósito, invoca Pink, ainda que em texto diferente deste agora referido: “em etnografia, as imagens são tão inevitáveis como o som, os cheiros, texturas e sabores, palavras ou outro qualquer aspeto da cultura e da sociedade³” (*idem, Ibidem*: 21). Na verdade, seria bastante difícil integrar o estudo das emoções sem a consideração do registo áudio-visual, a par do diálogo com os participantes na investigação, sobretudo quando o tema

¹ Quando referi este conceito na dissertação de mestrado (Pinto, 2003: 283) traduzi-o por arbítrio por pensar que esta palavra exprimia melhor a ideia de "satisfação pelo sucesso das nossas acções e por se ver o resultado das nossas escolhas e das decisões tomadas."

² A relevância da interação entre jogadores, mesmo quando se processam em ambientes virtuais é particularmente evidente nos jogos multiutilizador de que *Habitat* (1982) é pioneiro.

³ Tradução do autor deste trabalho.

em apreço é o jogo, como no caso deste trabalho, incorporado numa tecnologia que se não restringe à função de suporte material do jogo e da comunicação entre jogadores, mas que antes comunica e reage autonomamente, de uma forma que simula cada vez mais os nossos próprios processos mentais, como que interpretando de forma simbólica as ações do jogador que se repercutem no jogo¹. Sobre esta “máquina com que se pensa” (Turkle, 1989: 22) diz-se, num dos mais estimulantes estudos sobre o jogos digitais, que a sua natureza evocativa, que incita à autoreflexão não pelo que faz, mas pelo que é, “depende do facto de as pessoas terem tendência a conceber uma ‘máquina pensante’ como uma ‘máquina que pensa’ (*idem, ibidem*: 24), à qual se podem atribuir funções “semânticas”, isto é capazes de “extraire et utiliser le sens des signaux et des structures formelles qui lui sont soumis, y compris pour en modifier le sens ou la destinations originels” (Borillo e Goulette, 2002: 17).

Não deixa por isso de ser adequado, ainda que curioso, chamar “motor emocional” ao processador que acompanha a PS2, lançada em 2000 com capacidade para, em tempo real, alterar a representação das expressões faciais das personagens do jogo, sendo que o rosto, na formulação feliz de Georg Simmel (1959: 278), é a parte do corpo que expressa, por excelência, a alma, é uma metáfora para as emoções. Singular o facto de ser ao processador que se atribui tal capacidade, enfatizando a importância vital deste componente tecnológico com conhecida importância no desencadear dos algoritmos de interpretação e de tomada de decisão do motor de inteligência artificial do jogo, no controle que exerce nos mecanismos de transmissão e de troca de dados fundamentais para o

¹ Referira-se, a título de exemplo, o Deep Blue, denominação dada ao *hardware* e *software* da IBM, que venceu uma partida a Kasparov em 1996 e o jogo em 1997, utilizando as regras oficiais desta modalidade. No entanto, a derrota de Kasparov no jogo de 1997 é bastante contestada pelo então campeão mundial de xadrez, declarando que neste jogo teriam participado intervenientes humanos que foram decisivos para a vitória do Deep Blue da IBM, tese defendida em “Game Over – Kasparov and the Machine” (2003), realizado por Vikram Jayanti.

Com o jogo nos olhos - investigação, cultura e interação
funcionamento das redes e, também, na gestão da comunicação entre os programas, entre estes e as pessoas, e entre os jogadores que os utilizam, mas que é invisível a todos os utilizadores como as demais tecnologias que se mantêm tanto mais discretas quanto mais convocam a imersão no ambiente virtual do jogo.



Sony Emotion Engine CPU

[<http://www.cpu-collection.de/?l0=i&i=2101>]

Fotografia de Dirk Oppelt

Dir-se-ia que é propriedade dos dispositivos de intermediação técnica e tecnológica como sejam, por exemplo, o ecrã, os comandos ou as regras do jogo, a existência de condições prévias que, combinando-os, assegurem a indução de imersão no jogo a que só faltará, para ser plena, a absoluta invisibilidade das tecnologias a que se recorre para a obter esse efeito de forma amplificada e tendencialmente perfeita. A procura inesgotável de interatividade, constantemente superada nos seus limites técnicos é bastante reveladora de que as qualidades estéticas dos videojogos se medem pela intensidade das reações que provocam em cada jogador, pela possibilidade de o fazer viver intensamente uma experiência singular, interferindo de forma interativa no enredo, na ação e no desfecho do próprio jogo.

Considerada sob este aspeto, a atividade de jogo digital consagra uma dimensão estética que cruza convenções artísticas e estilísticas de várias formas de arte, sem que se possa dizer de qual terá diretamente derivado. Perguntar-se-á o que funda a dimensão estética do jogo digital, onde se confundem técnicas particulares e distintivas de várias formas de arte. Algo que se desenvolverá mais adiante...

3. O jogo, instrumento de ambiguidade nos processos de observação

A invocação da imbricação da estética do jogo com as linguagens de outras formas de expressão artística permite retomar o desenvolvimento do tema central deste ponto e que tem a ver com alguns aspetos do conceito de cultura a que os videojogos dão realce, acentuadamente colaborativo sobretudo nas modalidades jogadas em rede, caracterizadamente hipertextual e hipermediático (quanto à forma como nestes ambientes se interatua com a informação), sobretudo multimédia de acordo com o modelo *standard* de comunicação que sustêm, ou não tanto no caso de se aceitar a designação de *postmedia* ou *metamedia*¹ que Manovich (2002) sustenta para as atuais maneiras de aceder à informação, de manipular e de utilizar, como matéria prima, os “velhos” media que nos anos vinte do século anterior traziam novas maneiras, na altura vanguardistas, de representar a realidade e de ver o Mundo. Num texto mais recente (2008), este investigador mantém a este propósito que estamos a viver uma segunda etapa da evolução do computador enquanto *metamedium* que se pode definir como etapa de hibridização mediática. Se pelo seu próprio conteúdo, multimédia e “*media híbridos*” recorrem a múltiplos *media* e se assemelham neste aspeto, no último caso sobrevém uma reconfiguração mais fundamental do universo de *media*

¹ Manovich atribui a utilização do conceito *metamedium* a Alan Kay, o criador do *Windows* e a Adele Goldberg que, em 1977, o utilizaram para designar a amplitude de possibilidades do computadores para dispor de conteúdos que vão dos já existentes, aos media ainda não inventados (2008: 71).

combinados, uma maior subversão da autonomia de cada *media*, da sua linguagem específica, da forma particular de organizar os dados e o seu acesso que caracteriza cada *media* se particularmente considerado. No caso dos jogos digitais, este hibridismo organiza-se em torno da utilização das linguagens da literatura e do cinema, da televisão e do vídeo, do som e da música, da fotografia e da pintura, da tradição dos jogos e das artes dramáticas e performativas, da arquitetura e cartografia¹ ligadas, sobretudo, às indústrias do espetáculo e do entretenimento. Nesta perspetiva vasta mas precisa parece evidente que, depois de migrarem personagens e se adaptarem argumentos de jogos digitais para o cinema, o teatro de marionetas² e espaços de exposição em museus, e do aproveitamento da popularidade de filmes para a conceção de videojogos, seja cada vez mais habitual o lançamento simultâneo de cada uma destas formas de expressão. Este procedimento constante e generalizado torna-se compreensível a partir da estruturação híbrida da combinação dos media pré-existentes em produtos que partilham os mesmos recursos digitais por razões económicas, mas assegurando a continuidade estética entre os produtos criados (Manovich, 2008:143). Aliás, a importância do papel do hibridismo no conjunto da conceção estética, não enquanto mistura de géneros ou combinação de técnicas, mas enquanto fusão numa única linguagem transversal, já tinha uma expressão saliente ainda antes do seu desenvolvimento nos media digitais, como o conjunto da obra de Duchamp parece firmar, pela sobreposição das problemáticas que aborda em cada criação e pela reinvenção dos instrumentos de representação que utiliza – desenho, maquetas, esquissos, modelos, protótipos, estampas, fac-símiles, fotos, notas manuscritas – como no caso da instalação “La Mariée Mise à Nu par ses Célibataires, Môme (Le Grande Verre)”, começada em 1913 e

¹ Alguns exemplos de abordagens de videojogos de acordo com a influência que sobre eles exercem os media pré-existentes: os jogos de computador enquanto literatura ergódica (Aarseth, 2005); enquanto teatro (Murray, 2001); enquanto narrativas filmicas (Nogueira, 2008).

² <http://videogametheater.com/>

declarada “definitivamente inacabada” em 1923. A estratégia de Duchamp é bastante significativa do propósito da enunciação do conceito de obra de autor enquanto “ideia de fabricação¹” de um universo infinito, pelos contornos indeterminados e ambíguos do início material da obra em causa (Rodrigues, 2002: 211) que é acompanhada pelas notas que a antecederam e acompanharam toda a sua concepção, reunidas posteriormente na obra homônima apresentada numa caixa forrada interiormente com seda verde (*La Boîte Vert* – 1934) e contendo fac-símiles de fotos, desenhos e notas manuscritas relativas ao *Grande Verre* (Cabanne e Duchamp, 2002), sem que, contudo, esta obra independente pretenda ser uma espécie de aparato crítico e explicativo da instalação para que remete, como esclarece Rodrigues (idem: 211):

“São duas obras independentes que entre si estabelecem relações de mútuas interferências, numa pluralidade de sentidos a evitar o discurso centrado e a progressão para um sentido lógico terminal. Por outro lado, as notas da *Boîte Vert*, além de contraditórias, estão reunidas ao acaso e sem sequência cronológica, convidando o observador a escolher o seu próprio cenário. A obra “definitivamente inacabada” é então um conjunto simultaneamente disperso e coeso de instantes onde cada instante é definitivo, quer em relação àqueles que o precederam quer em relação àqueles que se lhe sucederam, numa relação incontornável de reenvios. Daí a organização da obra por estruturas de configuração (como o nu, por exemplo) que surgem sem cessar em formas diversas, obedecendo mais a uma ideia de mudança interna de um universo reversível que à inovação acumulativa da progressão cronológica.”

¹ Duchamp afirma que a palavra “arte” surgiu do sânscrito e significa fazer.

Le Grand Verre, a fabricação de um universo de exploração pretensamente infinita, uma constelação articulada de arte do movimento¹, luz, gestos, conceitos, num conjunto de expressão plástica que tipicamente, até esse momento, não conseguira transbordar os limites da pintura e da escultura, apesar da ciência ter já consumada a noção de movimento no tempo e no espaço (Ellul, 2001: 26), teve o êxito de comunicar uma qualidade ainda latente, quase inefável que funciona de uma maneira curiosamente similar ao hipertexto e hipermedia, a que faltaria apenas o suporte digital que incorporasse o poder efetivo do “bando dos espectadores” com responsabilidade para pensar e dar posteridade à obra, mais forte, como referiu em entrevista (Cabanne e Duchamp, 2002), do que o “bando dos pintores”, seguindo a sua mensagem central de que o artista só dá espaço artístico a objetos que nem sequer têm de ser criados por si, dando-lhes um sentido estético pelo facto de lhes retirar conteúdo funcional e de lhe dar um título, um aposto autoral e um contexto diferente daquele para que, manifestamente, teriam sido concebidos, como é o caso dos *ready-made*, ou tornando mais ativa a receção da arte, como fez em 1938 na Exposição Internacional do Surrealismo, realizada em Paris, fornecendo lanternas aos visitantes que, num ambiente obscurecido, manifestavam o seu processo de interação com os trabalhos exibidos e com o espaço de exposição orientando o foco de luz de que estavam providos. O que mais espanta na suprema indiferença do processo de autoria dos *ready made* é a possibilidade exercida por Duchamp de assinar, remotamente, uma obra que outro fez, seguindo as suas instruções²,

¹ A influência da cronofotografia de Marey em Duchamp é clara na obra “Nu descendant un Escalier” (1912) e a importância que dava às artes do movimento pode ser aferida pela designação que atribuiu às esculturas de Calder – *mobiles* – e pela realização do filme “Anémic Cinema” (1926).

² You take for yourself this bottle rack. I will make it a “*Readymade*” from a distance. You will have to write at the base and on the inside of the bottom ring in small letters painted with an oil-painting brush, in silver white color, the inscription that I will give you after this, and you will sign it in the same hand as follows:

O jogo, instrumento de ambiguidade nos processos de observação

fazendo lembrar que o conceito de hibridez que Manovich reclama para os media digitais de nova geração pode ser também aplicado aos espaços por onde esses *media* circulam, acrescentando ao espaço local contextos remotos, combinando no espaço físico de interação social, possibilidades de conexões a ambientes virtuais e de realidade aumentada.

Tratava-se de uma orientação premonitória do que Baudrillard (1983: 150-151) haveria de identificar como *reino da simulação*, ao advogar o fim da arte vitimada pela sua onnipresença, pelo desaparecimento da sua “transcendência crítica” e pela precipitação da própria realidade na hiper-realidade, tornando a encenação da ilusão impossível desde que se perderam os prazeres em descobrir o “natural” da imitação, do fingimento, do artificial, submetendo ao princípio da simulação os princípios da realidade e do prazer. A realidade, reforça o autor citado, “no longer has the time to take on the appearance of reality” (*idem, ibidem*: 151).

A utilização dos termos “simulação” e “sims” emergiram no interior da comunidade de jogadores e de investigadores dos jogos de computador, enquanto fenómeno cultural e social. Particularmente entre os ludologistas, a ideia de simulação fornece o conceito apropriado para contrapor ao estudo deste tipo de jogos, utilizando ferramentas conceptuais provenientes da narrativa ou derivadas de estudos de receção da televisão ou do cinema, todo um enquadramento que justifique a criação de uma nova disciplina. Mas o conceito de simulação tem bem mais que se lhe diga. Turkle utiliza-o quando estende a noção de bricolage, que toma de Lévi-Strauss, “aos objetos fantásticos (a meio caminho entre físicos e mentais) da cultura da simulação (1997a: 70), incluindo os brinquedos e jogos

[after] Marcel Duchamp
Carta de Marcel Duchamp para Suzanne Duchamp, Janeiro de 1916, citada em NAUMANN;
DUCHAMP (1982: 5).

O jogo, instrumento de ambiguidade nos processos de observação

computacionais como detonadores desta nova forma de cultura do bricolage, de manipulação associativa de objetos em sistemas simulados no ecrã para desenvolver ações e assimilar ideias (2005: 267).

Esta questão não assenta apenas na capacidade, em forma de ações, que a simulação virtual detém de produzir, acumular, expandir e comunicar ideias, mas sobretudo na técnica de as entretecer no corpo e nas emoções dos seus utilizadores, permitindo, por exemplo, que assuma e exiba múltiplas identidades simultaneamente, o que lhes dá uma valoração diferente das abstrações nos textos e nas formas hermenêuticas de os interpretar ou do procedimento cognitivo mobilizado através de uma qualquer outra forma de enunciação imagética. Mais, mesmo abandonada a simulação virtual, ela não aceitará deixar-se abandonar tão facilmente. Persiste em existir junto à experiência da vida face-a-face das pessoas e desafia as relações sociais, acrescentando distância, mas também imediatismo e rapidez, à expressão de ideias e emoções pela utilização permanente de tecnologias para a troca de mensagens instantâneas de e-mail, de vídeo-conferência, contestando certezas quotidianas na distinção entre “realidade autêntica” e “realidade simulada”, marcando uma clivagem entre as novas e as velhas gerações, entre os que a abraçam e os que lhe resistem.

A autora referida anteriormente sintetiza as diferenças nos modos como se modelam as novas e as outras formas de pensar e de sentir, recorrendo ao conceito de transparência de um objeto. Numa cultura de simulação, *transparência* significa que se consegue descobrir facilmente como fazer funcionar o sistema simulado e não, em contraposição, que se conhece e compreende o funcionamento da sua estrutura interna, funcional (*idem, ibidem.*: 268).

Refletindo sobre a maneira como se definem as formas de pensar, de agir e de

sentir de quem faz da presença da simulação virtual uma constante do ritmo quotidiano da sua vida, sobretudo para quem o fez desde sempre, sobressaem duas hipóteses interpretativas acerca do significado que lhe atribuem os seus utilizadores. Por um lado, um *locus* interpretativo centrado na construção, a partir da simulação, de um ponto de vista a partir do qual se observa a sociedade, como no caso da televisão, do circo e do cinema (para referir apenas algumas formas de expressão artística ligadas à designada cultura do espetáculo); ou então num *locus* interpretativo centrado na internalização da simulação virtual como linguagem específica capaz para a expressão social e cultural dos utilizadores, impossível de ser replicada em todas as suas características por outras linguagens estéticas, como no caso do cinema de animação, do vídeo ou do teatro.

A possibilidade de assistir a uma peça de teatro baseada na *Odisseia* de Homero com os jovens que participavam no meu estudo, criou a oportunidade de aprofundar a reflexão iniciada anteriormente a partir da releitura crítica de Andrew Darley sobre o que designa como os novos géneros nos meios de comunicação, partindo da questão, que também ele colocou, relacionada com a “actividade e resposta do espectador” (2002: 18) e a influência que a cultura visual digital detém no aparecimento de um novo tipo de espectador.

Apesar do texto de Homero não requerer qualquer efeito tecnológico especial para a sua adaptação à representação teatral, a incorporação de elementos provenientes dos jogos interativos é um detalhe importante para aumentar o envolvimento da plateia, favorecendo “a suspensão intencional da descrença” necessária à imersão passiva num qualquer universo ficcional, mas também para o exercício de uma faculdade criativa que ajude a compreender as ações visuais e os diálogos dos atores, inscrevendo-os na vida quotidiana de cada um – “aplicamos os nossos próprios modelos cognitivos, culturais e psicológicos para cada história, enquanto

O jogo, instrumento de ambiguidade nos processos de observação

avaliamos as personagens e antecipamos o modo como o enredo tende a se desenvolver” (Murray, 2003: 112). Mas será que essa incorporação, no universo dramático, de algumas características da estética dos jogos digitais, pode ser entendida, pelos espectadores, como uma série de aproximações bem sucedidas das experiências obtidas quando jogam? E como julgarão a subversão do conteúdo textual, por força da integração interpretativa de elementos da sua própria cultura, de todo estranhos ao contexto histórico de criação da obra por Homero?

O enredo de *A Aventura de Ulisses* era bem conhecido de todos que o haviam estudado a partir de uma adaptação de uma escritora portuguesa de literatura infantojuvenil¹, suscitando, naturalmente, um grande envolvimento emocional bem visível na excitação que revelavam no caminho de autocarro que fizeram desde a escola até ao majestático Cine-Teatro Batalha, no Porto, e, no momento em que a música antecipava o início do espetáculo, pela turbulência com que se instalavam nos lugares a cada um destinado. Não obstante, o meu interesse nesta peça seria, não tanto o de estabelecer a função do teatro enquanto suporte de ensino/aprendizagem dos alunos, mas discutir de que forma os *media* utilizados, a participação de atores (não só no palco) e a estruturação do enredo interferem na compreensão do efeito de encenação, próprio do teatro ao vivo, pelos jovens mais habituados a contactos excessivos com a televisão e, sobretudo, com os videojogos que inspiraram a configuração que o encenador deu a todo o espetáculo teatral.

Coube-me em sorte um lugar junto de alunos que, em surdina, me iam confidenciando as suas impressões. De uma forma geral, a participação da audiência limitava-se a seguir, com atenção, o desempenho dos atores e dos

¹ “Ulisses”, de Maria Alberta Menéres.

O jogo, instrumento de ambiguidade nos processos de observação

acontecimentos representados, sem qualquer rebuliço e com um entusiasmo que se sentia existir, mas profundamente contido num silêncio profundo, contrastante, em absoluto, com o alvoroço do caminho e da balbúrdia na entrada para a plateia. Contudo, o facto de conhecerem bem o enredo, estudado na escola em situação formal de aprendizagem, tornava bastante esclarecida as possibilidades de avaliação do “material” apresentado e exigente quanto à possibilidade do desempenho dos atores e da qualidade da encenação arrebatam o seu interesse enquanto espectadores.

Com conhecimento prévio da história dramatizada, ou sem ele, estes alunos recomendariam esta peça a jovens da mesma idade por ser fácil de entender, por se aprender com ela alguma coisa com interesse para a escola e também pela diversão em assistir a um espetáculo tornado divertido pela presença de atores.

Nesta produção teatral, a novidade estaria na projeção¹, num ecrã colocado no fundo do palco onde circulavam os atores, de sequelas cinemáticas que incluíam cinco deuses gregos e que iniciaram a sua sequência trocando a caixa que conteria um jogo que haveriam de colocar num computador e que anunciaram chamar-se “Odisséia 6.4”. De resto, foi com um clique num teclado de computador que a ação dramática se desencadeou no palco, depois de “corrida” a sequência inicial com o título do jogo onde se alinhavam verticalmente as palavras “demo”, “menu” e “play”, indicando claramente a relação que o encenador quis manter com os videojogos. Mais tarde, numa outra sequência, seria um comando de consola de jogo a sugerir que eram os deuses a determinar as dificuldades que Ulisses haveria de enfrentar, terminada a guerra de Troia, no regresso a Ítaca.

¹ Este espetáculo foi anunciado como espetáculo multimédia, apesar de estar classificado no género teatro infantil.

O jogo, instrumento de ambiguidade nos processos de observação

Foi, de resto, a sequência inicial que mais confundiu os jovens que me circundavam no lugar. Não era espontânea a compreensão da importância das personagens projetadas de alguém a jogar com pessoas reais que se movimentavam no palco – os atores – uma vez que isso invertia a lógica habitual estabelecida quando se joga: quem normalmente detém um comando está “ao vivo” e são os avatares do jogo e os NPC que surgem para lá do ecrã. A ideia de um herói que vive num universo artificial totalmente manipulado é comum nos videojogos, mas não o contrário.

A interferência das sequências “virtuais”, projetadas nas cenas “humanizadas” do palco cria como que uma ficção no interior da “realidade” da atuação dos atores ao vivo e foi enfatizada quando os deuses, reduzidos a quatro, deram conta a toda a plateia que um dos seus, Hermes, tinha descido ao palco e se transformado em personagem ao vivo para ajudar o herói, em dificuldade, a vencer um dos níveis de jogo para poder prosseguir até ao último nível em que o desejado “game over” haveria de afastar, do ecrã de projeção, os deuses já rendidos à temeridade de Ulisses. É certo que não tinha sido bem percebida, inicialmente, a ideia de distribuir atores pelo palco e pelas imagens de vídeo. Não obstante, uma vez tornado claro esse efeito de dramatização, alguém questionaria a necessidade do recurso à ideia de videojogo como motor da adaptação teatral?



Fotografias da peça de teatro *A Aventura de Ulisses*

O jogo, instrumento de ambiguidade nos processos de observação

A compreensão das relações gerais entre os dois planos da ação dramática foi explicitada, no momento em que se assistia à peça, nas conversas trocadas entre os jovens, e nem tardou muito, mas só no dia seguinte a pude completar com a descrição inferencial que conduziu à interpretação específica da função de cada um dos planos referidos e da relação entre ambos: o uso do comando de jogo nas mãos dos deuses projetados no ecrã comprovava que se devia interpretar a sua função como controlando as ações dos atores no palco – afinal eram eles que punham os desafios que os atores tinham de vencer, à maneira dos níveis dos jogos de computador, e que jogavam contra o Ulisses.

Neste sentido, podia-se assemelhar a um jogo, mas descobriram inconsistência que atrapalhavam estas considerações: a ser um jogo, os deuses estariam no palco e o Ulisses e companheiros projetados no ecrã; e as cenas no ecrã podiam parecer mais realistas, mas o palco ficaria menos animado e, por isso, resultava melhor assim, tal como o encenador entendeu produzir o espetáculo. Eles tinham ido assistir a um teatro e não a um jogo. Afinal, concluíam, os deuses nem poderiam sequer ser jogadores, antes adversários no jogo. Mas nem isso... se fossem os adversários de Ulisses, a vitória deste seria a derrota dos deuses que seriam o monstro contra quem se teria de lutar no fim, para ganhar.

Mesmo admitindo a enorme atração que os jogos de computador gozam entre os jovens, a peça a que assistiram parecia-se mais com teatro e menos com um jogo. Se algum *media* eletrónico, a presença de um ecrã e de imagens vídeo nele projetado fazia lembrar, seria sobretudo o cinema e a televisão. Assim sentadinhos numa plateia, o ecrã parecia de televisão, ou melhor, de cinema, como salientaram os jovens, e a combinação com atores “ao vivo” tornou o espetáculo numa coisa muito melhor.

Em suma, os efeitos da projeção vídeo e a ideia englobadora de que o universo ficcional seria gerado a partir de um jogo criado e manipulado pelos deuses não distraíram a atenção dos espectadores do conteúdo dramático representado ao vivo, dirigindo-a para o efeito ficcionado das sequelas vídeo projetadas. É verdade que admitiam que preferem o jogo ao teatro, tirando o facto de o teatro ter mais valor para a escola e para a aprendizagem. Os jogos de computador são mais divertidos e excitantes, mas ninguém se lembrava de ter jogado um jogo semelhante ao *Ulisses*, ainda que achassem que podia dar o argumento para um bom jogo. Claro que seria diferente... poder jogar em vez de ver. O jogo da peça a que assistiram não fazia confundir “com um jogo que se podia jogar num computador. Chegar ao fim do jogo era da responsabilidade do jogador e não da história”, rematou um rapaz do grupo de discussão. E, no caso do *Ulisses*, admitia-se mesmo que a melhor maneira de contar a sua história seria utilizando os meios eletrónicos - as cenas seriam mais realistas do que as representadas pelo atores no palco. As raparigas tendiam a achar preferível o teatro, mas concordavam que num filme as cenas seriam muito mais realistas.

4. O estudo do jogo – tradição e renovação

Aristóteles, sensível ao jogo pelo papel que este assume na educação dos filhos na cidade perfeita, enumerou as características que o projetam como *consensus gentium*, enquanto atividade adequada e atrativa: “as crianças devem ser levadas ao movimento empregando diversos meios, sobretudo o jogo, os quais não devem ser indignos de homens livres, nem demasiado penosos nem demasiado fáceis.” (Aristóteles, 1975: 216). Ainda assim, é inevitável confessar que o jogo, sendo útil também ao descanso do trabalho, não possui a nobreza dos momentos de ócio. Na medida em que o trabalho compõe, com o descanso, duas ações necessárias

para se garantir o remanso que assegure o prazer, o bem-estar e a felicidade alcançados, não pelos que trabalham, mas pelos que descansam, Aristóteles apenas admite que o jogo tem utilidade na sua relação com o trabalho, como reverso da mesma moeda e não, como a música, enquanto distração digna de um homem livre no usufruto do seu ócio que não se “dedicará, na verdade, ao jogo, porque seria coisa impossível fazer daquele o próprio fim da vida. O jogo é principalmente útil no meio do trabalho. O homem que trabalha tem necessidade de descanso, e o jogo não tem outro objeto senão procurá-lo. O trabalho produz sempre a fadiga e uma forte tensão das nossas faculdades. É preciso, por isso mesmo, saber empregar oportunamente o jogo como um remédio saudável. O movimento que o jogo proporciona acalma o espírito e proporciona-lhe descanso mediante o prazer que causa.” (*idem, ibidem*: 226).

A reprodução das ideias de Aristóteles, sobre a importância do jogo, facilita a esquematização de uma reflexão, partindo do lugar que este ocupa na sociedade, da sua presença no imaginário e nas práticas sociais, na vida quotidiana e nos seus momentos excepcionais, em mudança em cada circunstância de tempo e de lugar considerado, ainda que muitas das suas características definidoras se perpetuem na densidade da longa duração histórica. Assim é o ponto de vista que Huizinga (2003) tem do jogo em *Homo Ludens*, uma obra fundamental, em que apresenta uma panorâmica da base lúdica da história da cultura, a partir das dimensões múltiplas que o jogo nela assume. A natureza lúdica e agónica do jogo só se esgota quando se dissolve o confinamento espaço-temporal, que suspendia os jogadores no interior de um “círculo mágico”, onde todo o jogo se desenrola antes de retornarem à vida “real”¹, em função da decisão do seu desfecho, tomada pelos contendores ou pelo árbitro de acordo com as regras estabelecidas ou quando um

¹ O termo “real” aparece entre aspas na obra de Huizinga que o texto desta secção tem acompanhado.

desmancha-prazeres lhe cria um desfecho intempestivo ao violar ou ignorar as regras deliberadamente (*idem, Ibidem: 27*).

O hiato marcado pelo círculo mágico entre a atividade de jogo e as atividades da vida “real” é recorrente entre os estudiosos do jogo mas representa, de facto, modos diferentes de encarar o seu papel nas sociedades e nas culturas em que se integram. Tinha-se visto em Aristóteles que o espaço e o exercício do jogo servia para acomodar as agruras do trabalho, economicamente produtivo, do cidadão livre, suavizando o retorno aos momentos de atividade, sem que contudo lhe atribuísse, como Huizinga¹ (*idem, ibidem: 26*), a magnitude de introduzir “uma perfeição limitada e temporária na imperfeição do mundo e na confusão da vida”, que atribuiria preferivelmente ao prazer mais puro e perfeito que o indivíduo consegue pela ocupação digna dos tempos de ócio, encarados como o verdadeiro projeto de vida de cada cidadão e do qual exclui o jogo (Aristóteles, 1975: 226/227).

Pode-se encarar, ainda, uma terceira variação que afirma que a principal característica do jogo é a ambiguidade, traduzindo-se esta característica na descrição do espaço e do tempo de confinamento do jogo como sendo muito diverso, podendo ir, por exemplo, do episódico que sucumbe rapidamente ao tempo imediato até épocas prolongadas, como no caso de modalidades desportivas olímpicas, que incluem tempos e espaços dedicados à preparação competitiva que se alongam até alguns anos (Sutton-Smith, 1997: 6). E, se é assim, as próprias ambiguidades do jogo se refletem no argumentário da sociedade ocidental do último par de séculos que justificam a experiência de jogo,

¹ Opinião que partilha com Callois (1990: 26 - 27): “o domínio do jogo é, portanto, um universo reservado, fechado, protegido – um autêntico espaço” onde “as emaranhadas e confusas leis da vida diária são substituídas, nesse espaço definido e durante esse tempo determinado, por regras precisas, arbitrarias, irrecusáveis.”

tão consumidoras de emoções, com argumentação persuasiva ou através de narrativas implícitas, valorizando-a como oportunidade de crescimento infantil (retórica do jogo enquanto progresso), como estímulo à imaginação e ao improviso (retórica do imaginário), como ensejo para experiências limite de jogo de alto risco ou *hobbies* solitários que idealizam e gratificam o “eu” (retórica do *self*), a par da justificação multiseular da experiência extática das apostas a dinheiro com a retórica do controlo individual pelo destino, da ideia de mais força e poder associada às competições desportivas, da retórica do jogo como identidade, quando incorporado na celebrações comunitárias, mantendo igualmente a retórica da frivolidade a propósito das atividades de jogo sem qualquer propósito que não seja preencher, com o absurdo, alguns momentos de diversão (idem, *ibidem*: 9 - 11). Finalmente esta ideia de ambiguidade do jogo aparece a descoberto também em Bateson (1972) percorrendo aspetos de abstração metalinguísticos e meta-comunicacionais, se acostar no mesmo problema: a dificuldade em decidir o que está, no plano inter-relacional dos indivíduos, dentro ou fora do “normal” campo semântico de jogo, tanto mais que não descortina um comportamento empírico que se possa tipificar como jogo, que é a dissimulação mais ou menos extravagante de um conjunto diversificado de ações, entendidas pelos contendores como sendo amigáveis, apesar da aparência dos sinais se assemelharem a uma contenda hostil efetiva, e que, embora frequentemente não verbais, levam a mensagem “isto é jogo” mesmo aos espectadores, capacitando-os para interpretar convenientemente as ações dos adversários em causa.

Quer se realizem num salão, num estádio ou num espaço do mundo provisoriamente tomado como espaço de jogo, pode-se considerar que existem pelo menos três conceções do jogo e, mais particularmente, da relação que estabelecem os espaços confinantes do jogo com o que dele se exclui.

Uma concepção marcadamente estética, sacralizante do jogo, no sentido em que o que o explica é a necessidade permanente de superar a realidade quotidiana, a tirania do utilitário, marcada pela associação da sua prática à do espaço onde se fecha num círculo mágico.

Outra concepção predominantemente ética, em que o espaço do jogo se demarca, como intervalo do espaço do trabalho, ambos dispensáveis mas úteis para, de forma complementar, assinalarem a virtude do ócio. É o jogo que descansa o cidadão do trabalho e ambos colocam-no numa posição que o ajuda a ocupar dignamente o tempo de sobra, tornando-se mais perfeito o indivíduo, elevando a felicidade que para si imagina para formas mais puras (Aristóteles, 1975: 226).

Uma concepção cognitiva, por último, que concede importância ao encontro entre a criatividade e as regras que estruturam todo o processo de jogo. O traço saliente da dinâmica desse encontro põe em evidência que os preceitos para compreender e apreciar a experiência de jogo são sobretudo de ordem intelectual, de que deriva a aptidão técnica de cada jogador para fazer prevalecer a vantagem no jogo e o reconhecimento mundano do seu sucesso, ainda que esse sucesso (ou insucesso) se exprima pela emoção e no prazer que daí se aufere. Mas só a compreensão do contexto paradoxal do jogo permite distinguir, como incorporando situações de jogo, ações ou comunicações que fora dessa situação teriam outro significado bem diferente. E esse é o principal talento do jogador: a adoção de uma perspectiva psicológica diferente quando aceita participar numa atividade de jogo – “*play frame*” (Bateson, 1972) - que permite ao jogador resolver a ambiguidade de estar a jogar a sério algo que se não pode compreender sem as meta-mensagens que indicam que o que se fez ou disse não pode ser encarado como seriamente em todas as suas consequências. Só então pode o jogador descobrir completamente o

jogo, à medida que for experimentando. A existência de regras rigorosas não predeterminam as partidas que com elas se podem fazer, como se percebe facilmente quando se pensa no jogo de xadrez.

Se cada uma destas opiniões tem consequências meritórias para esta investigação, deve-se admitir que, sob uma grande variedade de ângulos, se está ainda perante o mesmo problema de partida: a importância do jogo enquanto realidade histórica e o seu lugar nas relações sociais. Nas observações que se seguem inflete-se a abordagem que se tem seguido, centrando-a agora mais no protagonista do jogo, recorrendo ainda a Aristóteles, privilegiando a sua ideia de que o jogo não deve ser indigno de homens livres, já referido no primeiro parágrafo desta secção.

A este propósito refira-se que o que sobressai da obra de Huizinga é o entendimento que faz do jogo “enquanto força vigorosa de criação de cultura” (2003: 235). O alcance e o conteúdo¹ particular que a atividade lúdica comporta decorre do ambiente histórico em que se incorpora. Esta preocupação com a evolução histórica trai, de alguma forma, a ideia da “civilização que se desenvolve em forma de jogo” (*idem, ibidem*: 219) que Huizinga parecia defender só possível se, na época em que o escreveu e publicou, admitisse que o jogador e o militar tinham ambos a mesma relação com a atividade voluntária e a ficção, como se evidencia pelo exemplo que o próprio dá da guerra que se adivinha:

“Na política contemporânea, assente como está na mais elevada predisposição para a guerra, para não dizer já ocupada com os seus reais preparativos, parece difícil encontrar o mínimo vestígio da atitude de jogo. O código de honra é desprezado, as regras do jogo são postas de lado, o direito internacional é quebrado e todas

¹ No sentido daquilo que no jogo está contido.

as antigas associações entre a guerra, o ritual e a religião desaparecem. No entanto, os métodos por que são conduzidas as políticas de guerra e levadas a cabo as preparações bélicas continuam a evidenciar numerosos traços da atitude agónica que se encontra nas sociedades primitivas. A política é, e sempre foi, como um jogo de azar. Basta-nos pensar nos desafios, provocações, ameaças e denúncias para nos darmos conta de que a guerra e as políticas a ela conducentes são, pela natureza das coisas, um jogo de azar, como afirmou Neville Chamberlain nos primeiros dias de Setembro de 1939. Portanto, mau grado as aparências em contrário, a guerra não se libertou do círculo mágico do jogo.

Quer isto dizer que a guerra continua a ser um jogo, mesmo para os agredidos, os perseguidos, para os que lutam pelos seus direitos e liberdade? A dúvida que nos tem atormentado quanto ao facto de a guerra ser jogo ou coisa séria encontra aqui uma resposta inequívoca. O que faz com que uma ação seja séria é o seu conteúdo *moral*¹. Quando o combate tem um valor ético, deixa de ser jogo.” (*idem, ibidem*: 234).

Sinais de tempos conturbados pela guerra, mas também marcados pela comunicação fácil entre grande parte da humanidade, a realidade rebaixa o jogo-cultura para manifestações desportivas que, por essa altura, começavam os caminhos da profissionalização, migrando das formas de entretenimentos ocasional para competições organizadas, numa escala sem precedentes, para modalidades estruturadas em clubes desportivos, “sem qualquer conexão orgânica

¹ Em itálico na versão consultada.

com a estrutura da sociedade” (*idem, ibidem*: 221), competições que, de resto, se haveriam de antecipar à guerra global, na edição de Berlim dos Jogos Olímpicos de 1936.

Mas o desporto sabe o que deve ao passado das atividades físicas de jogo que Sócrates reclamava para fazer mexer as crianças, educando-as. Appadurai (2004: 124-128) considera que o críquete foi um instrumento essencial do diálogo complexo e ambíguo da Índia com seu passado colonial. Símbolo da dominação inglesa, “instrumento oficioso da política cultural do Estado” colonial, a referida modalidade desportiva não resistiu à profunda indigenização que resultou na ligação da sua extraordinária popularidade ao sentimento nacionalista, derivando das duas lealdades paradoxais de que partira para esse processo de agregação do críquete ao imaginário nacional anticolonial: a lealdade para com identidades religiosas (comunitárias) e a lealdade ao império (*idem, ibidem*: 133). Incapazes de perceber a fragmentação da sociedade indiana em “comunidades de identidade”, os responsáveis políticos ingleses patrocinavam o desenvolvimento local do críquete com o propósito de ensinar os membros das comunidades rivais a lidarem, entre si, de forma amistosa, contribuindo para a ideia de um “nacionalismo do críquete”, que poderá ter aproveitado a política nacionalista anticolonial. Em todo o caso, a dimensão nacional no plano da participação desportiva internacional ou no modelo de organização de competições internas ficou-se a dever ao patrono inglês que inventou a “ ‘Índia’, pelo menos para efeitos de críquete colonial” (*idem, ibidem*: 135). O que não torna inexequível a possibilidade de que, entre os jovens indianos nas pequenas cidades, fosse crescendo algum ressentimento anticolonial, afetados pela experiência vivida do jogo e pelo limitado acesso que, eventualmente, teriam aos espaços oficiais para a sua prática, tanto mais que o prestígio e o reconhecimento da capacidade competitiva adquirida por jogadores indianos se transferia para a conjunto da

sociedade defletindo a ideia que os segregava como “preguiçosos, irrequietos e amaneirados” (idem, *ibidem*: 128), mas sem os meios de comunicação social, que lhe davam relevância hegemónica e tratamento noticioso em todas as principais línguas do subcontinente asiático, a processo de indigenização estaria bastante comprometido:

“Quando os indianos das várias regiões linguísticas da Índia vêem e ouvem os relatos de críquete na televisão e na rádio, não são neófitos a esforçarem-se por entender uma forma inglesa, mas sim espectadores culturalmente instruídos para quem o críquete foi profundamente vernaculizado. Assim se instala um conjunto complexo de elos vivenciais e pedagógicos através do qual a recepção do críquete se torna um instrumento essencial de subjectividade e acção no processo de descolonização.” (idem, *ibidem*: 143).

Pode-se então dizer, como fez Geertz a propósito da luta de galos no Bali (2001: 339-372), que o jogo pode constituir uma parte do estilo de vida de uma comunidade, simulando a sua matriz social e refratando as relações dos grupos e dos estatutos sociais em cotejo, sem que tenha repercussão prática efetiva que não seja, como acontece em qualquer forma de arte, tornar compreensível a experiência corrente e quotidiana (*idem, ibidem*: 364), simular situações pouco acessíveis, através de modelos tangíveis (McLuhan, 2003: 325). Há, ainda assim, diferenças que precisam o valor do jogo como metáfora da tensão social. No exemplo da Índia de Appadurai, o críquete é instrumental para o poder político em exercício e funciona como mitigador de um antagonismo que confronta atitudes morais, posições religiosas e estilos de vida distintos em que se fragmenta a Índia de hegemonia inglesa, uma forma enfim de partilhar a “indianidade sem as

suas cicatrizes divisoras” e de “experimentar os recursos da modernidade.” (2004: 154). No Bali, a luta de galos é também um meio de expressão, mas a sua “función no consiste ni en mitigar las pasiones sociales ni en exacerbarlas” (Geertz, 2001: 364), é uma atividade que expõe a fragmentação da Indonésia unificada pelo poder dominante de então, uma prova da ancestralidade identitária da comunidade balinesa.

Estas duas maneiras de acomodar as funções do jogo às questões sociais põem em evidência mais as relações interpessoais que se desencadeiam pela utilização deste meio de comunicação, do que o conteúdo que lhe serve de pretexto. Luta de galos no Bali ou críquete na Índia, o jogo requer dar e receber, prescreve o diálogo, implica interação (*interplay*¹) no interior de uma cultura inteira, que não deixa nada de lado (McLuhan, 2003: 322). Da mesma forma que as tecnologias são extensões do organismo animal, os jogos, como as instituições, são extensões do homem social e do corpo político, (*idem, ibidem*: 316), asseverando interessantes modelos de experimentação e de interpretação da vida comum, conquanto as suas regras sejam identificadas com a complexidade das situações sociais e permitam que o jogo funcione como um tradutor da experiência individual e interpessoal do jogador (*idem, ibidem*: 324).

Considerar a ubiquidade persistente do jogo no conjunto das relações interpessoais de uma sociedade torna tentador a invocação de dois conceitos que McLuhan não incluiu no capítulo que dedicou aos jogos, mas com os quais abriu a obra que se tem vindo a examinar – a associação dos adjetivos quente e frio aos meios de comunicação (*idem, ibidem*: 37 – 50). “Frios” seriam os *media* fartos em participação, mas escassos em informação, enquanto que “quentes” se referem aos *media* que variam inversamente nos dois fatores considerados. Ter-se-ia então,

¹ Em itálico na versão consultada.

sem qualquer dúvida, o jogo afastado mais dos dados de informação do que das fontes de participação, exprimindo-o como meio de comunicação frio. Isto se tratarmos dos jogos que constituíam o universo que McLuhan examina. E se forem jogos eletrónicos, que multiplicam conteúdos exuberantes de imagens e sons cada vez mais próximos de um filme, ao mesmo tempo que dispositivos de interação requerem a participação intensa do jogador? Não se estará perante uma versão alternativa que juntou “frio” e “quente” num único *media* em resultado do ajustamento do jogo à mudança que ocorreu na cultura¹?

A simplificação da atividade de jogo em dois eixos que vão da inação ao movimento intenso, por um lado, e da brandura à desmesura emocional, por outro, permite relacionar de forma integrada as modalidades de participação e de informação² que trouxemos do parágrafo anterior, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos aspetos da incidência do jogo no jogador que o pratica, reconsiderando mais uma vez Aristóteles, quando invoca a necessidade do movimento e a presença do desafio - *nem demasiado fácil, nem demasiado penoso*, dizia -, no jogo. Não devemos esquecer que todos os jogos, mas sobretudo os jogos eletrónicos, afetam os jogadores, desde logo porque lhe satisfazem necessidades e os colocam perante conteúdos e desafios que contribuem para a experiência subjetiva do jogo de que pode resultar, por exemplo, em alguma forma de excitação emocional.

¹ O que é, de alguma forma, coerente com a expressão de McLuhan: “When cultures change, so do games” (2003: 320).

² Informação, em McLuhan, tem menos a ver com os factos e os conhecimentos transmitidos pelos media, do que pela definição com que o fazem. Se exigem muitas respostas do utilizador para a tornar inteligível, significa que fornecem pouca informação (ou uma informação de baixa definição). Tem sobretudo a ver com a resposta dos sentidos ao meio de comunicação em causa (McLuhan, 2003: XVI).

Participação tem também menos a ver com o envolvimento intelectual do que com a forma como os media ocupam os sentidos. (idem, ibidem: XVII).

Sudnow (1993) consagrou uma obra completa a descrever em que medida é que a atividade de jogo se reflete no jogador, num registo que se aproxima do diário de um confesso viciado em videojogos. Nas suas descrições sobressai algum sincretismo conceptual que resulta porventura do cruzamento das duas principais atividades especializadas do autor – a música ao piano e a investigação académica – o que reforça o interesse das reflexões pessoais e das experiências de jogo que reporta. É curioso que não diminua a exigência de qualificação que a prática dos videojogos acarreta, sobretudo tendo em conta o conhecimento que não podia deixar de possuir quanto à necessidade de especialização essencial para quem interpreta jazz ao piano e se envolve em projetos de investigação académicos. Algo que não passou em claro também a Bogost (2008: X-XI).

O estudo de Sudnow é também indispensável para quem pretende abordar as continuidades herdadas da era da reprodutibilidade técnica para os contextos contemporâneos da realidade virtual e do ciberespaço (Jenkins, 2003¹), no processo de reprodução de imagens que passam a ser fixadas pela visão, liberta da necessidade de seguir o trabalho da mão, mais disponível para testemunhar e participar no espetáculo que observa, alterando profundamente a forma como o homem se apresenta perante o equipamento de registo e a forma como, pela sua utilização, se exprime (“a keyboard for painters, a canvas for pianists”), o triunfo do teclado, primeiro do piano, depois da máquina de escrever e, mais recentemente, dos dispositivos periféricos como interface entre o jogador e o universo de jogo e que integram a televisão com o computador esbatendo as fronteiras de produção criativa: “when you’re painting paragraphs, performing etchings, sketching movies, and graphing music” (Sudnow, 1993). Surpreenderia

¹ Este interessante texto de Jenkins apresenta uma visão panorâmica e crítica do desenvolvimento dos *media* digital, traçando as descontinuidades e as semelhanças que mantêm com os *media* que lhes antecederam, propondo a revitalização do estudo destes últimos com o recurso dos primeiros.

a ideia de partir da história do teclado para refletir sobre a experiência de jogo, não fosse o caso do seu autor ser um exímio pianista de jazz.

A propósito desta “tradição do teclado”, Huhtamo sustenta uma curiosa opinião que acomete para tempos imemoriais, mas sobretudo para a revolução industrial do início do século XIX, princípio do século XX, as raízes dos jogos eletrônicos enquanto *media* interativo, dando forma a uma das convicções de Walter Benjamim de que a generalização da utilização de máquinas na produção industrial e nos escritórios asseguraria uma contextura favorável ao aparecimento de engenhos de outro tipo que funcionassem com a antítese das máquinas de produção e que respondessem a necessidades de entretenimento e recreação (2005: 5) denominadas, de forma geral, como *slot machines*, *coin machines* ou *coin operated machines*. A utilização destas máquinas com o propósito de se recrearem os trabalhadores cada vez mais acostumados à utilização de máquinas no processo produtivo, ao erodir a ideia negativa da máquina enquanto lado negro do progresso e do trabalhador como simples engrenagem de uma fábrica mecanizada, reabilitava a máquina como dispositivo de utilização voluntária para fins inúteis, se comparadas com as suas congêneres instaladas nas linhas de montagem industrial ou nos escritórios, que trocam a produção material de bens ou de serviços pelos vaticínios fantasiosos da previsão do futuro previamente inscrito em papelinhos de que um é selecionado sempre que se introduz uma moeda na ranhura respetiva e pelos jogos de apostas a dinheiro, por exemplo, instaladas nos bares, estações de caminhos de ferro, feiras, parques de diversões, etc. (*idem, ibidem*: 7).

A mesma “tradição do teclado” que se abre, para quem utiliza uma consola para jogar, no gesto de se ligar a esse mundo do jogo, consumando uma formalidade que leva os jogadores a prestar zelosamente atenção às conexões necessárias entre

a consola, o aparelho de TV recetor, e entre aquela e o comando que os ajudarão a declinar, ainda que parcialmente, a identidade para mergulharem num outro lugar onde, ativamente, desempenharão um papel, utilizando uma personagem/avatar a que só fugidamente prestam atenção, pelo menos quando a concentração de cada um se foca na intensidade da tarefa que tem de superar para evoluir no jogo. De facto, as operações com o comando da consola ou com o teclado do computador são uma “linguagem” de que se tem de ter grande domínio, mas como qualquer outra linguagem não carece de ser autoconsciente das suas regras para a sua utilização competente. À maneira de quem conduz um automóvel basta um olhar de relance para se verificar se tudo está no lugar, de acordo com as normas de utilização, ao mesmo tempo que se aciona um algoritmo complexo de ações não autoconscientes e, por isso, capazes de libertar a atenção para a complexidade do itinerário desejado. Tal é a natureza do conhecimento de que se deve ter de um comando – profundo mas interiorizado, pleno mas a operar num plano momentaneamente indisponível à inspeção consciente, aprontando os jogadores para a viagem, atenção desperta para as opções oferecidas pelo jogo, com o que estabeleceram uma relação contratual que se organiza pelas regras que configuradoras de cada fase do jogo.

Mas, sendo que todos os jogos impõem regras ao seu desfrute, que papel reserva às qualidades dos jogadores que deles usufruem?

Em determinados tipos de jogo, como o xadrez por exemplo, as regras não apresentam qualquer ambiguidade para o jogador competente que as conhece plenamente antes de iniciar o jogo. É, de resto, partindo delas que constrói a estratégia que julga conveniente para conseguir tirar o máximo partido do jogo. À primeira vista, as regras seriam descrições de todas as possibilidades de movimentações que o próprio jogo oferece. E as ações do jogador seriam

determinadas ou geradas pela omnipresença das próprias regras, isto é, o sucesso da ação do jogador seria dado pela adoção de algoritmos capazes de tirar melhor partido das regras estabelecidas, ou seja, do desenvolvimento de um sistema de execução de regras conhecidas de forma explícita pelo jogador.

A ser assim são as regras que determinam os sentidos do ato de jogar, são a essência do jogo, a sua efetiva razão de ser. Será assim?

Roger Callois, no seu livro *Os Jogos e os Homens* (1990), define 4 características do jogo - competição (*agôn*), sorte (*álea*), simulacro (*mimicry*) e vertigem (*ilinx*), e reconhece às regras o valor fundador da existência institucional do jogo, sem desprezar aquilo que por agora nos interessa mais salientar e que ele próprio designa por maneiras de jogar. Uma, a *paidia*, mais próxima do barulho e do rabisco, outra, o *ludus*, mais conforme às ideias de sinfonia e de correta aplicação das leis da perspectiva. E adverte: mesmo os jogos “lúdicos” carecem de espaço para a improvisação criativa, uma vez que cada jogo consiste na procura de respostas próprias, ainda que enquadradas pelos limites estabelecidos pelas regras. É mesmo esta latitude de ação que explica, pelo menos em parte, o prazer e a excitação que, no ato de jogar, se disponibiliza.

Em suma, ninguém se lembraria de iniciar um jogo de xadrez, sem ter explícito conhecimento das suas regras, mas é na latitude de ação que as regras permitem que o jogador de xadrez retire parte do prazer de o jogar, a que acresce renovada satisfação, no caso das respostas encontradas justificarem a vitória sobre o adversário.

Nos jogos digitais, a latitude da ação referida expande-se mesmo, de forma quase que generalizada, à descoberta das próprias regras. De facto, quando se senta a

jogar, são poucas as regras de que o jogador tem conhecimento. É-lhe apresentado um mundo imaginário, de topografia refinadamente construída, povoado por seres que configuram uma rigorosa ecologia social. E é esse rigor topográfico e de ecologia social, que só se aprende à medida que se vai explorando o espaço do jogo, que é a própria medida da ambiguidade das regras assim construídas. Rigor e ambiguidade, sublinhe-se, neste sentido, não são absolutamente opostos e servem o mesmo propósito de dar ao mundo imaginário coerência que permite, imerso o jogador no seu interior, aceitar os acontecimentos do jogo e as suas vicissitudes como autênticas, isto é, conformes às leis desse mundo.

Rigor na definição daquilo a que chamaria ecologia do jogo (ou física do jogo, conforme Steve Johnson [2006]), onde se incluem as regras essenciais e explicitadas *à priori* (n.º de vidas, por exemplo). Ambiguidade como estratégia para a aceitação, por parte do jogador, das variações que recolocam as suas ações e reflexões na aceitação da hipótese até então sustentada ou, pelo contrário, na sua reformulação. Nos jogos como o xadrez, qualquer ambiguidade das regras comprometeria a sua jogabilidade. Nos jogos digitais, a ambiguidade é uma componente fundamental da jogabilidade, da experiência do jogo.

Estas questões entalham na tese de Le Breton, segundo a qual a “aventura¹”, em poucos anos, “est devenue une figure de l’excelence, un nouveau modele de référence, qui montre également combien le risque, même imaginaire, exerce une fascination sur les acteurs des sociétés modernes” (2006:11), consistindo as atividades de risco em quatro cambiantes, em que cada uma, longe de ser estanque e impermeável, se combina com qualquer das outras três no decurso do frenesi da atividade em causa.

¹ Neo-aventura como lhe chama Le Breton (2000) pela ênfase na técnica e na resistência corporal que as atividades que enquadram exigem do indivíduo.

A primeira figura de risco corresponde ao *ilinx* de Callois e sugere a imersão vertiginosa numa atividade, uma exaltação dos sentidos, que se preparou no propósito de a conseguir controlar (idem: 23); segue-se a confrontação que retoma também de Callois e que se não limita à competição com o outro mas também à aplicação ao próprio da determinação de não ceder perante dificuldades ou a fadiga (ibidem: 28).

Depois das figuras anteriores, que resultam da procura de sentido e da busca individual de identidade obtido pelo confronto voluntário com o risco que se produz “au cours d’un excès provisoire, une approche délibérée de la mort, symbolique ou réelle, qui pare l’existence d’une nouvelle légitimité” (ibidem: 35), as restantes (*la blancheur* e a sobrevivência) rendem-se ao esmaecimento dos sentidos no abandono ao álcool, à droga, à fuga e à errância (*idem, ibidem*: 36). E conclui:

“On peut se demander si les jeux vidéo ne subliment pas en même temps le goût des actions dangereuses en plongeant le jeune dans une disposition mentale tournée vers le risque, l’urgence, la tension. ‘Ils peuvent donner au joueur l’impression d’être toujours au bord du précipice, dit Sherry Turkle. En effet, comme lorsqu’on se trouve devant une situation dangereuse, on n’a pas le temps de s’arrêter et les conséquences d’une étourderie seraient désastreuses... Dans un jeu vidéo le programme ne tolère aucune erreur, il n’accorde aucune marge de sécurité’. Devant l’écran, le jeune recompose le monde selon une gamme réduite de variables simples. Sans avoir besoin de se livrer aux autres, il se

satisfait d'une forme d'autisme provisoire qui lui procure un sentiment de vertige dont il entre ou sort à sa guise. Il échape un moment aux perdurances du symbolique en renchérissant sur le vide. Il combat l'absence en prenant l'initiative de l'absence." (idem: 36-37)

Um jogo constitui claramente um sistema que interrelaciona, regulando, cada um dos elementos que contém, donde resulta uma configuração de conjunto que emerge do ato de o jogar de acordo com a compreensão e da aplicação que cada jogador faz dessas relações. Mas não chegam as regras para circunscrever este sistema e as relações possíveis entre todos os seus elementos. É também o investimento intelectual e a interação emocional que se estabelece entre adversários e companheiros de um jogo, se os houver, que conformam esse sistema. Mais, joga-se com os outros, mas também perante os outros, o que integra no jogo, quer o rebuliço que este cria à sua volta, quer o estatuto e o reconhecimento que a sua prática, mais ou menos competente, pode acarretar.

Lançado o mote da necessidade de estudo, numa perspetiva etnográfica, das interações sociais nascidas das práticas do jogo, o mesmo é dizer que os videojogos são dispositivos que permitem aos jogadores interações e partilha de significados entre cada um deles, incorporando aspetos dos “jogos tradicionais” como a recompensa e as regras, e a persistência de elementos e de enredos narrativos inspirados em contos populares, ao mesmo tempo que se regem por regras e mecanismos que não podem ser encontrados noutras media.

Na maioria dos jogos de computador pretende-se quase sempre alcançar algo, tendo para isso de se percorrer mundos desconhecidos à medida que se vão vencendo os obstáculos e os adversários que surgirem ajudados por companheiros

de aventura (mesmo se virtuais) e por capacidades que se vão desenvolvendo no próprio processo de evolução no jogo.

Mas, mesmo prevalecendo os dragões e as masmorras, os heróis e os vilões que propagam personagens de brincadeiras mais tradicionais, a sua utilização nos videojogos acarreta uma novidade: a imersão em ambientes que tornam a experiência mais rica, a interatividade que favorece a construção de uma narrativa própria. Os progressos ante a possibilidade de controlar, através de uma personagem, a ação e de investigar mundos desconhecidos enfatizam a consideração da dimensão dos videojogos enquanto espaço virtual de satisfação de uma necessidade de exploração ativa e de entretenimento que compensa a crescente falta desses lugares no mundo real.

E como é que os videojogos convidam e até exigem atividade ao jogador?

Desde logo pelo facto de os jogos de computador satisfazerem uma necessidade emocional do jogador (principalmente enquanto criança ou jovem)¹ que é aprender, adquirir novas capacidades e conhecimentos. Quem alguma vez os jogou, sobretudo os jogos de ação e de aventura, sabe avaliar a complexidade de conhecimentos que cada jogo requer. Avançar num jogo é algo que habitualmente se prolonga por um período longo de tempo, e que constitui desafios significativos em termos de descoberta, processamento, memorização, classificação e aplicação de informação. Supõe igualmente o desenvolvimento da capacidade de previsão, de planeamento e de atenção ao detalhe.

Trata-se de uma aprendizagem normalmente transferível ou, mais modernamente, caracterizada pela sua “portabilidade”.

¹ Carey, Tryee e Alexander (2002: 2-6)

Portabilidade entre diferentes media e diferentes contextos sociais. Para se concluir um jogo, atingir o seu objetivo, reúnem-se conhecimentos provenientes de revistas, sites da Internet, filmes, televisão, etc. Para se dominar um jogo é necessário percorrer as suas várias manifestações.

Portabilidade pelos contextos sociais por onde se estendem, no sentido em que se pode jogar sozinho ou acompanhado, por períodos longos, ou de forma intermitente, enquanto se vê televisão. Ou experimentados de forma mais episódica nos intervalos, quando não há nada para fazer em espaços domésticos ou públicos.

Os videojogos convidam ao isolamento, mas facilitam igualmente a interação num conjunto muito amplo de espaços sociais, mediando na criação de amigos, ao mesmo tempo que promove a competição e o conflito.

Estes jogos requerem um conjunto de aprendizagens cognitivas ao mesmo tempo que exigem um conjunto de atividades sociais e interpessoais. Para o desempenho competente das tarefas requeridas pelos jogos de computador é necessário procurar, frequentemente, informação num conjunto diversificado de meios, partilhando, no essencial, essa busca com outros companheiros de jogo. E, entre os benefícios sociais do jogo, pode-se mesmo destacar o facto de se ultrapassarem as fronteiras da idade, do género e do capital cultural do jogador e, para quem o faz via Internet, da própria geografia, garantindo-se, neste sentido, que os videojogos contribuem para um novo desenvolvimento de competências sociais e comunicativas ao dar clara preponderância a uma nova dimensão cultural que decorre, não apenas da “tradição do teclado” e do *hardware*, mas sobretudo do

software que facilita a produção de conteúdos e o acesso à informação (Manovich, 2003b). Encerra-se assim esta secção da mesma forma com que se a iniciou, retomando Aristóteles e a sua convicção de que os jogos favorecem a educação dos jovens no sentido em que os convidam à ação e lhe proporcionam oportunidades de aceder a aprendizagens socialmente sancionadas.

5. O jogo eletrônico - experiência sensorial, devaneio e cultura visual digital

Os estudos académicos que analisam as implicações culturais dos jogos digitais multiplicaram-se exponencialmente na última década. Talvez valha a pena persistir na “invenção dum mundo possível, ou de um fragmento de mundo possível” (Jacob, 1981:28-29) para esta investigação, examinando aquilo que o determina: a teoria¹ mais sob a forma da problematização das hipóteses de trabalho (sistema operativo) e a pertinência do “discurso” próprio da Antropologia Visual enquanto seu suporte (*hardware*), deixando a expressão dos procedimentos metodológicos (*software*) para uma secção à parte. A questão seguinte pode ajudar a concretizar o que a este propósito se pretende enunciar:

O que dizer de um jogo em que se opõe a um jogador humano, um computador como adversário?

Indubitavelmente a evidência trivial que, como se demonstrou em secção anterior, o jogo digital também traz uma bagagem conceptual herdada da tradição. Refira-se o exemplo das regras que, como no caso do xadrez, estão perfeitamente determinadas e não derivam do suporte tecnológico utilizado no jogo. Ainda

¹ “É a teoria que decide aquilo que podemos observar” (Albert Einstein, citado de Watzlawic, 1991: 49)

assim, mesmo sendo as regras tão rígidas, não são elas que predeterminam os jogos que podem ser jogados, o que admite originalidade crítica, cognitiva, dos processos de jogo a uma resposta mecânica, algorítmica, do computador e que tanto pode emergir de um conjunto de critérios lógicos de avaliação, como de processos cognitivos não necessariamente racionais, no sentido de que não podem ser descritos de forma algorítmica. Neste ponto, a conceptualização do computador enquanto adversário de jogo ligar-se-ia à ideia de um mero dispositivo apropriado para desempenhar essa tarefa específica, em todo o caso capaz de ganhar a adversários com o título de campeão mundial da modalidade como se assinalou anteriormente, seja ele capaz de mobilizar, para o seu processamento de jogo, uma base de dados suficientemente extensa, o que não é coisa pouca.

E, mantido o jogador e o computador como participantes, o que dizer de um jogo nascido digital, capaz de exibir mundos exuberantes para explorar e cujas imagens constituem um verdadeiro dialeto icônico, não só pelas suas características formais, mas também pelo seu uso social (Gubern, 1999: 150)?

Sabe-se que nenhuma tecnologia é neutra, mas umas há que, por si só e espontaneamente, afetam mais acentuadamente as relações e a sensibilidade humana (Carpenter e McLuhan), que o mesmo é dizer a própria estrutura sociocultural. Há um teatro do jogo e, uma vez no seu interior, somos sempre o protagonista da sua ação simbólica (Murray, 2003: 140) no intento de emular Alice no ato de atravessar para o outro lado do espelho, o que tem uma clara tradução ergonómica na redução da distância do jogador ao ecrã de jogo em relação à distancia canónica para espectadores da televisão e à distancia habitual de utilização do computador para outros propósitos (Gubern, 1999: 153).

Esta ideia da ação do jogador, enquanto personagem, sem ser nova¹, aporta a novidade de serem outros os processos culturais em que se inscrevem as suas ações rituais que permitem “encenar simbolicamente os padrões que dão sentido às nossas vidas” (Murray, 2003: 141), sobretudo se se tiver em conta, como admitia Huizinga, que é dinâmica a relação entre jogo e não-jogo (*Idem, Ibidem*: 65-66).

Encarada desta perspectiva teórica, a compreensão das implicações sociais e culturais do jogo digital tem impacto em vários domínios de investigação, consubstanciando os desafios peculiares com que cada videogame se atravessa por entre as experiências dos seus jogadores. Mesmo entre adversários humanos, o computador funciona sempre como participante do jogo – o tabuleiro de xadrez é neutro, o computador nunca o é. Tal facto abre para uma infinidade de possíveis, ainda que aqui se detenham apenas em oito fragmentos:

1. A interatividade² como expressão da experiência ética, estética e cognitiva

Podem ser várias as conceções sobre as possibilidades interativas de um jogo digital sem que, contudo, se desvalorize a interatividade como o atributo que mais distingue, dos outros, os *media* baseados no computador. A estrutura interativa dos videogames convida o jogador a interferir no fluxo dos acontecimentos e a explorar o espaço de jogo e influencia a forma como os objetos digitais aprontam a produção de significado. Em termos de extensão, de acordo com Turkle (1997b), essa influencia flutuaria entre, por um lado, um estilo hegemónico de planeamento estruturado, fiel a um um conceito de interatividade marcado pela

¹ Huizinga adota-a de forma abstrata quando refere que é através das práticas de jogo que “a sociedade exprime a sua interpretação da vida e do mundo” (2003: 65).

² Interatividade diferencia-se, neste estudo, de interação e diz apenas respeito à trocas reguladas pelo diálogo com o programa informático através da interface do jogo.

sua origem disciplinar ligada às engenharias, muito focados na produtividade e na eficiência das soluções das interfaces humano-computador encontradas. E, por outro lado, a *bricolage* que a referida autora retirou de Lévi-Strauss que a usou para “estabelecer o contraste entre a metodologia analítica da ciência ocidental e a ciência associativa do concreto praticada em muitas sociedades não ocidentais” (*idem, ibidem: 75*), focado sobretudo na descoberta, na exploração e na simulação, e que transformaria o jogador num cocriador pelas possibilidades de envolvimento intelectual e *performance* estética muito aumentado na relação que o jogo estabelece com o seu utilizador.

Todas as concepções ajudam a compreender a interatividade naquilo que ela tem de fundamental – a possibilidade que oferece ao utilizador de alterar um ambiente virtual. É certo, no entanto, que pelo menos três concepções se podem distinguir, não necessariamente de forma incompatível, frequentemente até como complementos articulados.

Uma concepção acentuadamente mais ética, no sentido em que se admite que os sistemas interativos proporcionam possibilidades de experimentação de certos valores e de relações sociais, ainda que limitando as suas respostas às ações dos jogadores através de elementos pré-estabelecidos, mesmo que exibidos de forma aleatória. Aprende-se o conhecimento subjetivo do que poderá acontecer sempre que se desencadeiam determinadas situações pela ação do jogador, ainda que menos prevenidos quanto ao conhecimento proposicional (saber que), ao conhecimentos das razões (saber como) e à compreensão das relações técnicas que a sua ação terá desencadeado.

Interatividade que bem pode ser *interpassividade*¹ como a denomina Sarkis ao concluir que “it would seem that what is active about ‘interactivity’ is finally the human activation of all possibilities from all angles in order to push activity away from oneself to someone/something else, and towards interpassivity.” (1993:16). Algo de tudo isto estava já presente em Lacan (1959-1960: 252) quando exemplificava, sem nomear, a *interpassividade* dos Coros da tragédias Gregas ao expressar “the terror and compassion felt by the audience, who were apparently pleased to be relieved of such psychological stress” (citado por Wilson: 2003). A possibilidade do nosso avatar e de outras personagens nos substituírem dando as respostas emocionais, com as quais se pode ou não concordar, coloca-nos numa posição moral que nos permite pensar a experiência do jogo como passiva, experimentar o mundo virtual do jogo como se de um processo de identificação com uma personagem de um filme se tratasse, certos de que as consequências das ações realizadas afetam o jogo, permitem que se testem e ampliem os nossos conhecimentos subjetivos, mas não a ordem das nossas vidas, lembrando-nos que, aos videogames, faltarão sempre aquilo que outorga a sua força aos relatos e à vida: a irreversibilidade dos factos (Gubern, 1999: 153).

No fundo, e desta perspectiva, qualquer estrutura interativa mais não faz do que colocar o jogador numa posição que lhe permita escolher sequências de eventos, manipular objetos e navegar em mundos virtuais, sem que as suas ações se projetem para lá das ideias e do conjunto de regras (transformadas em narrativas ramificadas em alguns casos) a que são submetidas. Mundos que se querem habitados, mas não analisados, mundos que promovem a manipulação acrítica de sistemas complexos sem que se dominem os seus pressupostos, mesmo quando obrigam a pensar de forma ativa nos complexos processos que podem ocorrer em sistemas dinâmicos em evolução (Turkle, 1997a: 100 – 104).

¹ Ver Zizek (2008): 115-117

A concepção que valoriza a aptidão estética dos utilizadores pelo desfrute imediato que pode retirar do jogo, assume o sistema interativo como indutor da imersão do jogador pela sua telepresença¹ no ambiente de jogo e como provedor de um sistema de regras orientadas para a ocupação do jogador com atividades que não deixem tempo à compreensão intelectual das consequências das suas ações, que não seja a de medir forças com a máquina e vencê-la.

Nesta forma, o sistema interativo abastece, com respostas rápidas e em tempo real às ações do jogador, sucessivas alterações das situações de jogo assegurando a coerência e previsibilidade que qualquer ambiente requer – sendo possível voar, por exemplo, não é compreensível que se deixe de o poder fazer de forma aleatória, sem que uma razão coerente com a “física” do ambiente do jogo o justifique².

Mas há outro estado em que o sistema interativo contrabalança a invasão hiperativa da atividade do jogador, disponibilizando modos livres de jogo que permitem ao jogador circular no seu universo para se envolver em atividades mais visuais e contemplativas, que podem acrescentar habilidades ou prémios dispensáveis à progressão no jogo, ou através da apresentação de *cutscenes* (sequências vídeo *in-game*) que introduzem a fase seguinte ou reproduzem a anterior, para dar apenas dois exemplos do que pode ocorrer entre duas etapas

¹ O elemento tele- corresponde, neste caso, ao radical de origem grega que significa “longe” ou “distância”, não resultando da truncção da palavra televisão como no caso de telespectador. Para Steuer (1992: 76) “telepresence is the extend to witch one feels present in the mediated environment, rather than in the immediate physical environment. Telepresence is defined as the experience of presence in an environment by means of a communication medium”.

² Steuer (1992:85-86) refere três fatores (entre outros que não enumera) que contribuem para o grau de interatividade de uma sistema virtual: “speed, which refers to the rate at which input can be assimilated into the mediated environment; range, which refers to the number of possibilities for action at any given time; and mapping, which refers to the ability of a system to map its controls to changes in the mediated environment in a natural and predictable manner.

com tarefas bem definidas e atividades cinestésicas exaustivas. Porções da mesma “realidade”, que só adquirem significado de ficção credível pela ação do jogador, pelo seu olhar “estrangeiro” de explorador ou de etnólogo do universo onde corre o jogo, pela atenção e curiosidade de espectador com que segue o universo narrativo, confirmando que as suas ações têm importância no seu interior.

Nesta alternância entre os dois estados do mesmo sistema interativo é decisivo o órgão da visão, num caso coordenando a ação da mão que transmite os movimentos e ações à personagem que nos emula no jogo e, no outro, dando expressão à dimensão participativa pela exploração e contemplação da exuberância visual dos cenários do jogo, ampliando a ideia de que se está liberto da tirania da variante interativa baseada no esquema dominante de “ação-reação” trocada pela prevalência do esquema interativo de “participação-modificação”¹ durante um período de tempo que competirá ao jogador limitar ou que lhe pode ser retirado depois da revelação da missão que se lhe seguirá. É esta característica que revela o traço último e principal da interatividade, sem a qual o quadro que traçamos ficaria incompleto num aspeto essencial – a aptidão cognitiva que prepara as ações subsequentes a partir da antecipação, pelo jogador, dos seus efeitos partindo da rememoração das ações havidas (não só no jogo em progresso, mas da experiência anterior de qualquer outro jogo) e que resulta da união da ação à contemplação, criadas pelos sistemas interativos dos jogos de vídeo.

Nesta última variante, a expressão da interatividade é vista como uma experiência cognitiva, no sentido em que supõe a possibilidade efetiva de utilização inventiva e original do jogo pelo jogador, pondo em evidência os processos e as regras de

¹ No primeiro caso, a esquematização conceptual “ação-reação” supõe que a ação releva do processo de operacionalidade técnica que compõe qualquer sistema interativo. O modelo “participação-modificação” decorre da opinião de Steuer (1992: 84) que define interatividade como “extent to which users can participate in modifying the form and content of a mediated environment in real time”.

labor e aprendizagem intelectual da utilização técnica, da produção científica, da apreciação artística e dos próprios sistema simbólicos de representação.

É sabido que qualquer combinação de objetos, de situações, qualquer processo tem um potencial infinito, pelo menos à escala humana, de significações. Os *ready-made* de Duchamp, fabricante de universos infinitos a partir de objetos anódinos, escolhidos judiciosamente por não lhe suscitarem qualquer tipo de emoção estética, exibem-se como epifania da arte de interpretar do “bando de espectadores”, no momento em que estes, perplexos e espantados, lhes dão significados inesperados, comprovando que as emoções, na experiência estética, também podem funcionar cognitivamente (Goodman, 1976: 248).

Podemos, mais uma vez, transpor esta ideia para a interatividade humano-computador a partir do exemplo do jogo de xadrez. A vitória do computador desvenda que o programa informático do jogo de xadrez comporta um número de possibilidades que são negligenciadas pelo adversário, mesmo quando se trata do próprio programador. Pois bem, é fácil a um computador exibir todas as combinação possíveis de objetos, situações, processos a partir de um repertório completo de elementos expressivos e de procedimentos de interação, que simule eficazmente, por exemplo, as condições de voo em de um avião como no caso do *Flight Simulator*. Este jogo cria, a partir de casa de cada jogador, a oportunidade de controlar o tráfego aéreo virtual ou de pilotar aeronaves em áreas de voo que atravessam o mundo inteiro, representados por gráficos com grande realismo e detalhe que vão crescendo com add-ons concebidos por alguns utilizadores, podendo utilizar um sofisticado simulador atmosférico com capacidade para integrar dados provenientes de estações meteorológicas efetivas. As possibilidades de conexão com outros jogadores em todo o mundo são aproveitadas para criar comunidades virtuais de utilizadores (verdadeiras

comunidades de prática¹ ou grupo de afinidade²) com intentos diferenciados - companhias aéreas virtuais, redes de simulação de tráfego aéreo virtual, comunidades nacionais que naturalizam as suas atividades virtuais com encontros presenciais regulares.

Em grande medida, o elo mais importante da interatividade entre o ser humano e a máquina é a consciencialização, em algum grau, pela máquina do relacionamento que mantém com o jogador, o que levanta obviamente todas as questões problemáticas da inteligência artificial, genuínas para quem se dedica ao seu desenvolvimento, mas que comprovam que, “por definição, ainda não existem máquinas interativas” (Aarseth, 2005: 69). E, embora seja inútil ao antropólogo perguntar até que ponto se avançará no aprofundamento de soluções que ousem implicar na relação, de forma mutuamente consciente, os atores em presença num sistema interativo – os jogadores e os agentes inteligentes do jogo – pode-se saber se algumas das características e implicações culturais das relações entre os diferentes atores com os jogos digitais não se baseiam na conjunção das conceções de interatividade enunciadas. Isto assumindo o ideia de que o conceito de interatividade é um dos que permitem a descrição da relação do jogador com os elementos de jogo e da forma como as suas ações são combinadas, contextualizadas e adquirem significado, e que indiscutivelmente compõem o teor do que comumente chamamos cultura.

¹ Wenger (1998).

² “Um grupo de afinidade é um grupo de indivíduos que se relacionam entre si, antes de mais, com base em interesses, atividades e objetivos que todos partilham, e não com base na raça, classe, cultura, etnicidade ou género” (Gee, 2010: 109)

2. Entre o atual e o virtual – concepções da realidade e interação

No site que acompanhou o desenvolvimento desta tese¹ e que, por esse facto, também lhe pertence, destaca-se em “convicções” a transcrição de Carpenter e McLuhan (1974: 11), em que sustentavam que “una revolución en la elaboración y distribución de ideas y sentimientos modifica no solamente las relaciones humanas sino también la sensibilidad humana”, o que talvez seja uma forma mais tangível de retomar a mesma questão que Watzlawick coloca num livro já referido (1991), quando perguntava, em título, se seria real a realidade representada pela comunicação. Confiamos, cada vez mais, as nossas vivências à clarificação completada pela mediação. As ligações emocionais às férias só adquirem total significado quando as suas fotografias ou o seu registo vídeo permitem acomodar os nossos princípios de diversão e de desfrute à confirmação, pelos amigos, de que o gozo foi pleno, diferindo e dilatando a gratificação de as ter vivido para um plano porventura mais intenso do que o da vivência das férias propriamente ditas.

Stone (1996: 6) assinalou a situação de esbatimento da representação pela imagem que decorre da circunstância do aumento da compreensão da “realidade”, tornada mais inteligível através de ferramentas sofisticadas que permitem, por exemplo, investigar realidades com as quais jamais lidaríamos fora do ecrã, ser, paradoxalmente, influenciada pela instabilidade epistemológica das representações hiperreais² das ilusões criadas em estúdios digitais de que Hollywood é expressão máxima. Esta dificuldade em distinguir ficção de

¹ Em <http://casimiropinto.net>.

² Entre os investigadores que utilizam o conceito de hiperrealidade destacam-se Umberto Eco que o utiliza em *Travels in Hyperreality* (1998) e Baudrillard que acolhe a ideia de que “the real does not concede anything to the benefit of the imaginary: it concedes only to the benefit of the more real than real (the hyperreal) and to the more true than true. This is simulation.” (2004: 191) e que “today, *reality itself is hyperrealistic* (idem: 149). Também Calabrese refere que “a técnica de representação produz objectos que são mais reais do que o real, mais verdade do que a verdade” (1988: 69) sem, em todo o caso, encontrar o termo hiperrealismo para a designar.

atualidade científica ainda mais se acentua quando é a espetacularidade da representação que sobressai em ambas as situações, enfraquecendo o valor das imagens obtidas com instrumentos mediadores de conhecimento científico para a compreensão do mundo e da natureza com o efeito de ficção que se associa às referidas produções narrativas visuais de distribuição global¹, tornando difícil sustentar um saber que, como outrora, se construía separando a verdade da ficção, a realidade da representação, a “res cogitans” da “res extensa”.

Detenhamo-nos um pouco mais nos argumentos revisitados anteriormente: o nexó entre representação e realidade é tipicamente uma figura “hermenêutica”, no sentido em que requer do espectador capacidades interpretativas para que reconheça eticamente o real que a imagem representa e confirme esteticamente que é uma sua representação plausível ou, dito de outro modo, que seja capaz de trazer a imagem para o que ela representa e, em simultâneo, que confirme a verosimilhança dessa representação. Neste labirinto teórico da cultura visual o peso dos conceitos recaem na problemática da imagem, da representação e na ideia de espectador, que se equilibram como que numa ecologia da mediação.

Pensem agora num caso especial da cultura visual digital, nos vídeo jogos, e no que poderão acrescentar aos fatores de entropia na mediação que, como vimos, já eram suficientemente extensos. O facto do jogo digital não ser simplesmente observado, mas antes praticado pela ação do jogador congrega, desde logo, a atividade expressa do jogador no sistema ecológico da mediação, atividade que acrescenta uma dimensão física ao universo virtual do jogo, que se manipula materialmente e não só simbolicamente. No limite, o desafio extremo que coloca o encontro entre o espaço do jogo e o jogador consiste em conseguir, nos termos utilizados por Minsky (1980), que este experimente a sensação “de estar lá”, sem

¹ R. Stone, 1996: 6

mediação, no interior do próprio ambiente gráfico que, talvez com esse propósito, cada vez mais consume realismo na sua representação¹. E, se as ações dos jogadores tem consequências no jogo, também o jogo “brinca” com o jogador. Num ensaio em que explora a ideia de interatividade Rokeby (1995: 133) rebate a opinião de que o único resultado das ações do jogador é a alteração que produz no universo virtual em que intervém, observando que também provoca uma alteração na percepção que este tem do mundo, redefine o espaço em que vive e modela a interação com os outros, com quem podemos interatuar. uma vez que um *medium* interativo funciona como uma espécie de espelho de nós próprios que “not only reflects back, but also refracts what is given; what is returned is ourselves, transformed and processed. To the degree that the technology reflects ourselves back recognisably, it provides us with a self-image, a sense of self. To the degree that the technology transforms our image in the act of reflection, it provides us with a sense of the relation between this self and the experienced world. (*Idem, Ibidem*: 133).

O que pode estar em causa, principalmente, neste vaivém entre o mundo virtual do jogo e o mundo atual do jogador é o efeito de contaminação que um propaga no outro, sobretudo o primeiro no último. Mas não basta para enquadrar teoricamente o problema do “como e em que sentido” os dois mundos do jogador se conectam. A tese de que parto é a de que esta propagação deve ser procurada primariamente ao nível da relação crítica do jogador com conteúdo narrativo do jogo, mais do que no realismo da sua representação gráfica ou da simulação². Como se verá, o paradoxo da imersão no ambiente virtual para onde o jogador se

¹ Realismo da representação não supõe exclusivamente que se opte pela construção de um universo de jogo que se baseie essencialmente na reconstrução mimética da “vida real”. Interessa sobretudo a consistência formal do universo do jogo, o “comportamento natural” das personagens, a coerência ficcional da narrativa.

² Simulação refere-se à reprodução de uma sistema por outro sistema menos complexo, que retém algumas das suas características do sistema original.

sente transportado é que a transparência¹ do lugar, dos objetos representados e dos sistemas simulados dessa realidade tem como consequência o encobrimento dos níveis de significado que só a ação do jogador há de desvelar de forma subjetiva: por um lado, a simulação transparente de um sistema da realidade deve permitir que se expressem os pontos de vista do jogador, que construa as suas próprias narrativas, facilitando-lhe um entendimento detalhado dos fenómenos, dos interesses e das situações envolvidas; o reverso do imperativo de fazer o jogador sentir-se ligado ao mundo representado onde as suas ações têm significado é a divergência, que pode ser ou não radical, do tipo de relações que o jogador mantém com o seu mundo físico ordinário sem as quais os seus pontos de vista, as narrativas construídas, perderiam significado. Ou seja, a ação do jogo pode-se ligar mais ou menos à vida atual do jogador em função da possibilidades de referenciar, mais ou menos profundamente, a narrativa que criou na sua relação efetiva com o mundo representado na simulação.

Na ambiguidade das relações que as atividades do jogo mantém com o mundo real do jogador assenta o desafio teórico de colocar como objetivo de estudo não só as ligações dos “discursos” do jogador com o mundo virtual onde impactam, mas também com o mundo das representações subjetivas do jogador em que se referenciam os referidos “discursos”. Mas acrescenta-lhe também questões de natureza metodológica ao tomar em conta os recursos cognitivos que os jogadores mobilizam nas interações que estabelecem e que mediatizam as relações das suas atividades com os mundos que lhe dão expressão – o do jogo e o real.

É neste ponto que a que proposta de Ardevol e al. (2003: 5) intervém: o sentido a atribuir às interações observadas e o reconhecimentos dos vínculos sociais entre

¹ Transparente no sentido em que "o seu mecanismo de funcionamento é visível através da sua estrutura" (Turkle, 1997a: 114), isto é, que revela como funciona a simulação, o que é que faz, e porque é que o faz.

os participantes de um mundo virtual beneficia da facilidade de registo tecnologicamente mediado. Mas não dispensa a construção de um contexto de inteligibilidade pela confrontação dos dados de observação participante, os “objetivos” fixados em suportes tecnológicos e os “subjetivos” registados nas notas de campo e na memória do investigador, em sessões do “observação diferida” pelo cruzamento com outras experiências e perspectivas de investigação e, acrescenta-se, partilhada com o relato diferido e refletido do saber construído por jogadores acerca das próprias práticas, valorizando-se a construção policêntrica do conhecimento, no sentido em que os envolve, lhes interessa e se orienta para o significado, o papel e a função que, aos jogo, lhes atribuem os jogadores e a comunidade que compreende.

Em consequência há que associar às práticas de jogo a sua dimensão sócio-histórica e que considerar as mediações sociais que intervêm permanentemente na forma como os jogadores se representam nos contextos em que jogam e sobre os quais o realismo da simulação e a qualidade da definição gráfica pouco acrescenta como bem demonstra o seguinte testemunho de um jogador:

MEAHMARIO21'S *COLUMBINE RPG* (PC)

[August 7, 2010 10:28:27 PM]

Today was my first time playing Columbine, and so far I'm disgusted. First off, the fact that someone would want to create a game regarding such a horrific incident is disturbing to me. And second, you are playing as Eric, one of the students involved in the shooting. Why would I want to play a character involved in a real life massacre? It's different when you play a fictional character that's involved with a massacre because there are no previous emotional attachments. When I

played as Eric, I kept having visions of when I first heard of the Columbine Massacre and all the sadness that day brought. This was the first came that I counted down the 30 minutes.

It also bothered me that when Eric and Dylan conversed, we could see their pictures. Seeing their faces only made this game worse, it emphasized the fact that I was going to cause the pain and suffering to innocent people the same way they did. Honestly, I'm not looking forward to the next 2 days.

[August 8, 2010 02:13:03 PM]

Today was my second time playing Columbine Massacre. I have to say that it got a little boring. I decided to restart the game because I felt that I missed some things, and it turns out that I did. I watched a video that Dylan and Eric made before the shootings began. They had actual pictures of Eric and Dylan taking up most of my computer screen while I read their words in the video. I found that really creepy, staring at their faces knowing what they did. They wanted to take full responsibility of their future actions and did not want certain people to be blamed. Apparently they care about other people now? I wouldn't expect that from the people responsible for the massacre. Anyways, once I planted the bombs and waited for them not to go off, I ran around the parking lot, hallway, and cafeteria shooting everyone. I noticed that one time a girl fought back, a majority of the time it was the jocks that fought back. However, I was able to kill them regardless of who fought back. I did not finish killing everyone yet in the

parking lot, but I hope once I do something will happen. I did notice that when I was shooting at people I encountered, an actual picture from the school would pop up in the background. Is it really necessary to make this game as realistic as possible? I can only imagine what I will find that will make me more mad about this game once I kill everyone in the parking lot tomorrow.

[August 9, 2010 01:23:03 PM]

Today was my final time playing Super Columbine RPG. I finished shooting the people in the parking lot and it took me a while to realize that I could now enter the classrooms and shoot the rest of the students. The students were all categorized as jock, church girl/boy, pretty, preppy, etc. When you had to shoot them, you could choose manual or automatic. Choosing automatic de-emphasizes what actions your character is really taking. And after every kill, the computer would congratulate you on your success. This is not the way the game should portray a devastating real-life event. The game should make you feel sad and confused as to why all this is taking place. Most people in our class don't like this game because we had previous knowledge about the massacre, however there are most likely younger players that do not.

After I killed all the students in the classrooms, I was not sure where to go. They do not really direct you to the next step in the game. I'm considering finishing it to see how they continue to portray Eric and Dylan. I think the best thing to do

O jogo eletrônico - experiência sensorial, devaneio e cultura visual digital

would be to somewhat dehumanize them at the end and show that their actions caused more pain and suffering than could be portrayed in this game.



Screenshots de *Super Columbine Massacre RPG*

Presumivelmente uma utilização mais pervasiva¹ de jogos digitais espalhar-se-á decididamente pelos espaços públicos das redes móveis, alastrando por múltiplos contextos físicos e virtuais combinados as possibilidades de participação

¹ Tradução, talvez abusiva, de *pervasive*, termo de língua inglesa usado para denominar um gênero de jogos que dispersa a experiência de jogo no ambiente digital pelo espaço físico onde o jogador atua.

colaborativa dos jogadores e a utilização dos jogos digitais de forma mais criativa e crítica, alterando não só o “comportamento” do ambiente e das personagens virtuais do jogo, como o espaço físico de circulação dos jogadores. Enfim, dando termo à ideia vulgarizada de que os espaços digitais não estão conectados com os espaços físicos ou que, nos melhores dos casos, se enquadram em espaços de confinamento domiciliário, *indoor*, mas dificilmente em atividades de ar livre. Note-se que ainda há menos de uma década se distinguem as versões dos jogos digitais *online* das outras, sem que agora essa distinção faça sentido, uma vez que todos os jogos atuais comportam dispositivos de jogo online e sistema multijogador.

Mas não são só as fronteiras entre o espaço virtual e o espaço físico que se esbatem pelo desmoronamento da necessidade de conexão geográfica para que os mesmos interesses se convertam em comunidade. As próprias fronteiras “between people and computers are becoming blurred. The computer will begin to support, reinforce, and replace certain aspects of human thinking, feeling, and interaction (Huisman; Marckmann, 2005: 389).

A questão que naturalmente fica de pé é a de saber de que forma é que os jogos digitais interativos refratam diferentes formas de pensar a experiência humana e as práticas culturais, partindo da reflexão que acrescenta ao jogador a transformação que resulta, não só da sua ação no jogo, nem apenas do contexto social da sua utilização, mas da sua imersão num sistema ideologicamente contido. Na opinião de Bernstein (2009), “the computer only simulates a small window of operator control. The real controller of the game is hidden from us, the inaccessible system core that goes under the name of Read Only Memory (ROM), that's neither hardware that you can touch nor software that you can change but "firmware." Like ideology, ROM is out of sight only to control more efficiently”.

Mas não é necessário concordar com o autor referido anteriormente para reconhecer a relevância que terão os jogos digitais e os demais *media*, por força da “ideologia” interativa de que são portadores, no balanço/equilíbrio entre o processo de globalização e de dominação cultural (e não só) assentes no controle da produção e distribuição de conteúdos lúdicos digitais e das tecnologias que os suportam e a resistência à homogeneização cultural, aproveitando esses produtos culturais (e não só) para acomodar diferentes modos de apropriação local.

3. Tecnologias e jogo

A primeira associação que nos ocorre a propósito da reutilização criativa de materiais, desde os primeiros anos da infância é, naturalmente, a de jogo. Um documentário relativamente recente (Barroco e Cardoso, 2000) é disso prova evidente: os rapazes que montam uma vara, pernas da montada, corpo e braços de cavaleiro, cabeça que comanda tudo, simulam a graciosidade do trote do cavalo e a destreza do cavaleiro; o rapaz que filma o jogo de futebol mantém a postura de operador da câmara de madeira que o auxilia a imaginar o registo vídeo de todas as jogadas e golos reais; a rapariga que brinca com uma boneca, sente-se mãe quando lhe dá banho, a veste, a alimenta e penteia; o rapaz de espingarda feita de nervuras lenhosas de folha de palmeira unidas por pregos afina a pontaria e imagina-se polícia ou ladrão, soldado ou caçador sem que as consequências dos disparos se cumpram no corpo; o rapaz que, logo no início, simula com o seu corpo um automóvel que percorre a estrada e se inclina em conformidade com as posições do corpo e dos braços esticados para um volante imaginado, cria para si um mundo idêntico aos dos rapazes que brincam com os carros de lata que um deles construiu, corpos fora do automóvel mas a ele unidos pelas mãos que manobram as rodas dianteiras a que se ligam por uma vara e pelo ambiente sonoro de onomatopéias que as suas vozes emitem e que se misturam com o ruído do som

do atrito do carro com o solo terroso onde se desloca. É verdade que, em todos os exemplos enunciados menos num, o jogo começava no momento da organização da oficina demarcada, por pedras, do resto do terreno de jogo, borrachas num lado, latas e tiras de metal nos outros, à espera que o carro surgisse na cabeça do Paulo César, de 13 anos, para depois o converter, martelo improvisado na mão, em objeto material capaz de reproduzir as tecnologias e o que veem das atividades dos adultos, sem que qualquer desenho lhe antecipasse a forma e os pormenores. É claro que, nos seus jogos, se reproduzem as atividades dos adultos mas também o seu engenho criativo que “são recursos da pobreza”, de quem tem que se bastar a si próprio e ocorrer às suas necessidades e superar a falta de meios partindo do seu empenho pessoal e do grupo a que se pertence, como enfatiza Leão Lopes, professor da escola local de Santo Antão, Cabo Verde e que corrobora oralmente, de forma precisa, que os jogos e as brincadeiras são formas de criar mundos para explorar:

“A brincadeira não começa e acaba no brinquedo em si, no objeto material. A brincadeira começa com o desafio de fazer, com o desafio de criar um mundo que é deles e que se é um carro, isso não acaba com a construção do carro e a condução do carro. Por isso ontem, o Vicente até me explicou que ele passava cartas, e multava, e retirava cartas, e depois até disse um pormenor interessante – mas só passava cartas para carros ligeiros. Ele nem explicou porque é que não passava para pesados, mas eu adivinho. Não passava para pesados ou porque ainda não tinha ousado passar autorização para conduzir pesados ou porque se achava que não tinha ainda autoridade para isso. Repare, levam essa brincadeira, todo esse fingimento a sério. Todas as crianças disseram isso. Para eles é

a sério, é a grande diferença, quer dizer, é assumir ... quando ele está no seu volante, ele é um verdadeiro condutor, o carro é a sério.”

Isto quer dizer que um primeiro aspeto a considerar acerca do mundo construído pelo jogo o coloca num horizonte de significados que une toda a atividade que abarca o jogo à realidade cultural e social que envolve os jogadores. Mas a compreensão deve também admitir que o jogo configura um contexto que diferencia o seu quadro de referência da realidade. É agindo de acordo com esta compreensão que o jogador reconhece o hiato que separa as palavras do atos, as narrativas dos espaços que confinam o “fingimento a sério”, o real criado pelo jogo sem que, contudo, se tome a simulação por toda realidade simulada. Por esta razão, no documentário referido, o espaço de circulação dos jogadores e dos carros de brincadeira era delimitado por pedras, tinha uma existência topográfica que partilhava, no lugar, os acidentes do terreno onde se implantara, mas que o distinguia da corografia da região envolvente. Temos assim que o “círculo mágico” de Huizinga não é tão fechado quanto o próprio sugere – exercendo-se o jogo num espaço ritual e cultural delimitado, o seu exercício só se compreende na porosidade do que se leva e traz entre o ambiente ecológico do jogo e o mundo em que este se instala. Levam-se os “materiais” tomados da existência material e simbólica e da perceção do espaço social, as palavras das narrativas que se recriam na prática do jogo. Trazem-se práticas sociais e metáforas criadas da experiência de utilização de combinações inéditas, criativas, de elementos da própria existência dos jogadores que os ajudam a compreender as relações complexas da sua realidade.

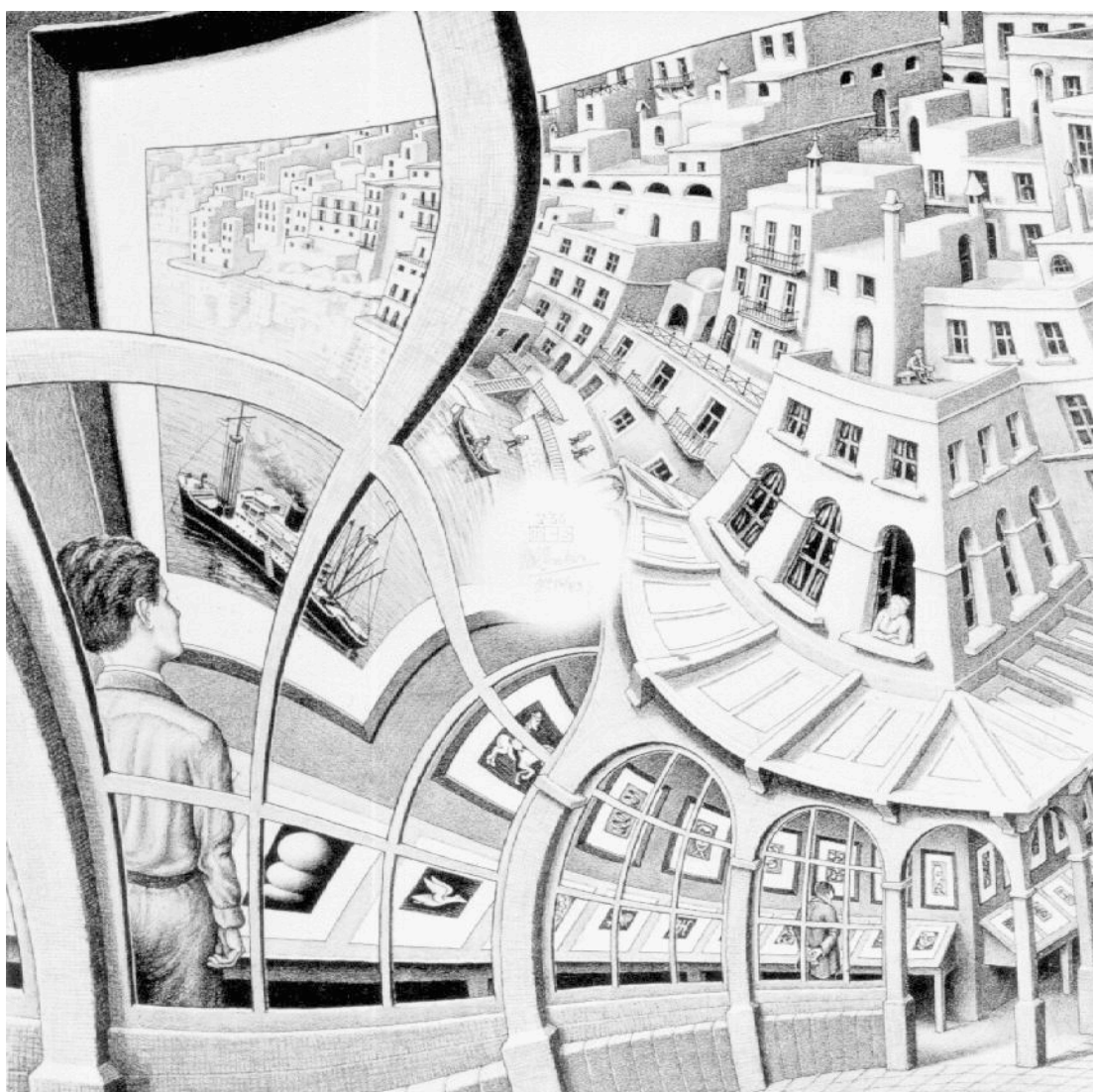
O mesmo acontece com os videojogos, que detêm na sua estrutura dispositivos que visam aprofundar a conexão entre o mundo do jogo e o mundo real, partindo

da possibilidade de identificação do jogador com a “sua” personagem no ecrã – modos de perspectiva diferenciados, narração, cinematográfica, pistas de áudio, feedback vibrátil, densidade dos mundos planeados e complexidade dos níveis programados - garantindo simultaneamente que a literacia de utilização dos *media* assegure, também neste caso, a necessária dissociação entre os mundos virtual e atual do jogador (Gordon, 2008:). Ainda neste caso, o espaço de jogo define como é que o jogador, através do *avatar*, se pode mover e o grau de liberdade que usufrui para se deslocar no interior do espaço virtual que pode estar representado em duas ou três dimensões. Todavia acrescenta-lhe o ecrã como unidade visual, o que resulta na incapacidade de se poder alcançar, simultaneamente, todo o espaço virtual de jogo se este ultrapassar o seu limite, fragmentando-o em segmentos discretos ou contínuos, no primeiro caso refrescando-se, quando se atinge o limite, noutra segmento do espaço, no último “desenrolando-o” seguindo ora o eixo vertical do espaço do jogo, ora o seu eixo horizontal, conforme os casos.

Em resumo, cada jogo é uma espécie de máquina que escolhe, da realidade material, social e cultural, as combinações que lhe interessam em função de uma finalidade, ou simplesmente, das possibilidades em proporcionar experiências agradáveis e interessantes de diversão, simulando realidades possíveis, ainda que possam nunca ter sido, desrealizando-as, a que se junta a ideia do jogador como seu operador capaz de atribuir realidade e valor ao vivido, à maneira como se manifesta, através da sua experiência, o reportório hipotético de ações, sensações, emoções e sentimentos da máquina-jogo, virtualizando-a e virtualizando-se num universo desterritorializado. É a partir das características de desrealização e das ações de desterritorialização que se unificam no jogo que o jogador começa por estabelecer as redes de conexões entre as “coisas do jogo” e as “coisas do mundo” que organiza à maneira do quadro de Escher que Hofstadter (2000) utiliza para

O jogo eletrônico - experiência sensorial, devaneio e cultura visual digital

ilustrar o paradoxo de Gödel – o homem que observa um quadro de uma cidade, que se abre para o incluir a si que o observa e à galeria de arte que o contém.



Escher, Print Gallery (1956), Lithograph

(<http://www.mcescher.com/Gallery/recogn-bmp/LW410.jpg>)

Repondo a atenção no documentário que temos estado a examinar, poder-se-á perguntar ainda se são a representação do espaço e as possibilidades de nele se poder navegar ou, em vez disso, as narrativas construídas que prevalecem na organização da experiência lúdica e estética do jogo. Na consideração deste segundo aspeto do mundo construído pelo jogo, o foco já não é tanto na compreensão da dialética entre realidade material, cultural e social e o ambiente do jogo, ainda que em algum grau dependa dela, antes parte da consideração de que com o jogo se cumpre a necessidade permanente do género humano de imaginar coisas diferentes daquilo que são, de contar e ouvir contar histórias por um lado, e a vontade de agir, de fazer as coisas diferentes, por outro. A abordagem do par exploração-narração num jogo torna-se mais inteligível se for interpretado criticamente a partir da alusão de que “each story is a travel story, a spatial practice” (De Certeau, 1984: 115). A conceção do jogo como história espacial coloca em evidência as relações de reciprocidade, de implicação, de pressuposição que os dois termos mantêm, mas dá relevância decisiva à representação do espaço e à circulação no seu interior, mais do que à narrativa construída nesse processo, como princípio organizador da experiência lúdica e estética das brincadeiras enumeradas anteriormente. Mas então, qual o significado da diferença que as histórias espaciais mantêm pela utilização de tecnologias digitais em vez das “convencionais”?

Ora bem, Manovich refere a este propósito, que alguns jogos de computador conferem ao jogador a possibilidade de percorrer espaços navegáveis que designou como formas estéticas genuinamente originais e sem precedentes históricos em que a ação narrativa e a exploração estão intimamente relacionadas e desafiam substituir o par canónico narração-descrição (2001: 244-247), tanto mais que “in contrast to modern novel, action oriented games do not have that

much dialog, but looking and acting are indeed the key activities performed by a player” (*idem, ibidem*: 247).

4. Dominância da visão/exploração

Onde estariam os museus sem atividades orientadas para a concretização de projetos de parceria com as escolas? Para a Fundação de Serralves a resposta afirmativa a essa necessidade processa-se anualmente através da organização, pelos respetivos serviços educativos, com as escolas aderentes, da participação de alunos em visitas às suas exposições e pela dinamização de oficinas temáticas para alunos (e professores), aprontadas à volta de um tema anual - “Livros à solta” como foi designado em 2008/2009 - a partir do qual se deverão desenvolver atividades na escola para a produção das obras, por alunos de todos os níveis de escolaridade do pré-escolar ao ensino secundário, a expor nas instalações do Museu de arte contemporânea de Serralves onde, de resto, se realizam todas as atividades de oficina.

A ideia principal que agregava o conjunto das atividades do “projeto com escolas” era a experimentação, em suporte livro, de aproximações às linguagens e expressões da arte contemporânea, nascida “numa época que rejeita fronteiras entre géneros artísticos, em que a arte e a vida se confundem numa aventura de liberdade e de transgressão dos limites” e em que a experiência de rotura com a tradição do livro de edição artística luxuosa pela criação de um novo conceito de livro enquanto objeto de arte pelas correntes artísticas existentes no início do século XX, foi redefinida e aprofundada pelos artistas que emergiram nas décadas de 1960 e 70 e que proliferarão, desde então, até à atualidade.¹

¹ Brochura de apresentação da exposição “livros à solta – Projectos com Escolas” – Museu de Serralves, 18 de maio a 27 de setembro.

O ponto de partida seria a coleção de “livros de artista” da Fundação de Serralves, que abrange um período que vai de finais da década de sessenta até aos nossos dias.¹ O outro centro deste projeto seria a exposição *De Mickey Mouse a Andy Warhol*, instalada na biblioteca do Museu de Serralves de 7 de fevereiro a 18 de maio de 2009 e que incluiu diversas publicações que evidenciam várias formas de manipulação ou criação de originais e livros infantis que chamam a nossa atenção para a arte contemporânea.”²

Em março de 2008 acompanhei uma turma do 5.º ano de escolaridade a uma oficina que integrava este projeto e que se intitulava “Scriptorium Móvel – Jogo dos Gabinetes”, oficina de criação de narrativas a partir da visita a doze Gabinetes temáticos “inspirado no mundo das curiosidades, das artes, e da leitura e da escrita”³.

Ainda antes de entrar, as regras foram explicitadas de forma concisa e objetiva por alguém (do sexo feminino) sentado num sofá, dirigindo-se aos participantes que a ladeavam sentados no chão, advertindo:

- “Ouçam o que eu digo. É tudo o que precisam de saber. Não precisam de fazer perguntas. Se eu não te responder, não estranhes... é porque a tua pergunta não é importante. Lá dentro está o rei Louis e a madame Labelle. Lá dentro só o rei pode falar.”

Ninguém poderia conversar, nem correr e a circulação seria limitada à troca dos ocupantes entre os gabinetes assinalados por luzes a piscar, sempre aos pares.

¹ <http://www.serralves.pt/gca/?id=65>

² <http://www.serralves.pt/actividades/detalhes.php?id=1551>

³ <http://scriptoriummovel.com/>

Tratando-se de um jogo, a vitória seria atribuída a quem conseguisse criar a história mais original.

No interior da sala as regras seriam repetidas por uma marioneta antes do jogo se iniciar. Os doze gabinetes iluminados transformavam o espaço por onde se distribuíam num local misterioso, orgânico, quase vivo, que se adensava pelo envolvimento obscuro de toda a sala, que só o esgar de um olhar furtivo para outro gabinete deixava entrever feixes de luz de claridade intensa, mas não o seu interior encoberto quase completamente pelos dois ocupantes colocados de frente um para o outro. E o silêncio, apenas cortado pelo barroco da música de Jean-Baptiste Lully, mais arrebatava para o interior do mistério dos lugares de escrita que prescrevem, a partir das composições visuais que cada gabinete expõe, as possibilidades visuais a partir das quais os participantes deveriam construir a sua história.

Em vez de seguirem um esquema padrão a partir do qual os aprendizes de escritores desenvolvem as suas narrativas, como é em regra utilizado na didática da composição escrita em meio escolar, estes jovens escritores são convidados a seguir um percurso aleatório determinado pelo acaso¹, mas aberto a possibilidades infinitas de exercício da fantasia individual, desde que se assegure a construção de um enredo em que, como num dominó, cada nova peça narrativa case com uma das peças alternativas deixadas disponíveis. O que não é fácil de acautelar tendo em conta que uma única decisão de olhar para a direita em vez de o fazer para a esquerda, pode alterar a continuidade inteira da história que se está a construir.

¹ Sempre que o participante visse o piscar de luzes do seu gabinete teria de sair em direção ao outro que, com o seu, piscava em simultâneo, para trocar o lugar com o participante desse posto, levando apenas o livro que estava a criar.

Perguntava-me então como se desencadearia o imaginário do meu parceiro de 11 anos que me acompanhava neste jogo sem que possuísse a certeza de que as imagens se harmonizariam umas com as outras em cada um dos gabinetes que haveria de percorrer. Partiria de um acontecimento, de um lugar ou de uma personagem, sendo que os dois primeiros beneficiam mais da prioridade dada à imagem visual a partir da qual se constrói toda a expressão verbal, do que o último elemento referido?

Não tardei muito tempo a perceber que a história do meu parceiro seria uma narrativa fantástica baseada numa personagem ideada na sua cabeça para povoar os espaços que iria percorrer à maneira de uma saga de um qualquer jogo de representação ou de aventura, desvelando o conto que cada gabinete comportaria dentro de si. Seria então a personagem a guiar a construção narrativa, mas as alternativas visuais a determinar as cenas e os lugares dos acontecimentos narrados, recordando-nos que a produção de histórias é uma prática espacial, de produção de mapas que organizem a sequencialidade temporal das ações da personagem também na criação textual, tal como havíamos verificado anteriormente a propósito da experiência lúdica. Contudo, a seleção mais propriamente topográfica desses espaços ocorre do contexto da ação da personagem, mais do que das condições da produção textual, isto é, em cada gabinete percorrido as escolhas dos elementos visuais entre os disponíveis eram feitas com o propósito de refinar a ação da personagem, de lhe proporcionar um espaço de exploração e de lhe acrescentar objetos e novos poderes que lhe permitisse enfrentar novos desafios, sugerindo semelhanças entre cada mudança aleatória de contexto e a progressão por níveis de um jogo eletrônico. Enfim, a deriva pelos espaços expostos em cada gabinete que juntam imagens e objetos de diversos tipos e origens, colecionados por um diligente viajante para cartografar a geografia da sua memória, desenhava-se no livro que transportava inspirando-se

O jogo eletrônico - experiência sensorial, devaneio e cultura visual digital na banda desenhada (ou num livro ilustrado para a infância), de forma fragmentária, como se de uma montagem de imagens estáticas se tratasse, mas que poderia ser guião de filme quando juntava a ação imaginada de um protagonista aventureiro que, em cada um dos níveis narrados, haveria de pôr em jogo as suas capacidades crescentes para enfrentar novos desafios, como se o importante não fosse o que estava a ser narrado mas antes as possibilidades da ação a ser criada.



Scriptorium Móvel – Jogo dos Gabinetes

Perante tal influência, restava a última questão: seria o efeito das transfigurações da ideia inicial nascida no local de partida, o mesmo para todas os participantes, independentemente do género? Questão que a apresentação final dos trabalhos

realizados não permitiu esclarecer. Na verdade, nem todos os textos narrativos se aproximavam de histórias – trabalhos houve em que prevaleciam desenhos com frases que os descreviam, ou narrativas que se aproximavam do relato de experiência pessoal ou baseadas em histórias conhecidas de livros ou filmes – mas todos os que se não acompanharam na sua realização escapavam à possibilidade de interpretação, se não se procurasse aprofundar a questão enunciada a partir da compreensão das ações que cada um projeta numa personagem que eventualmente represente cada um num entorno virtual.

5. Jogo e identidade

Acompanhar o significado cultural que nos permite enunciar a diversidade de representações da individualidade, da identidade, é algo que remonta ao período de fundação do pensamento antropológico. Para Mauss, cada sociedade herda e desenvolve, no seu entorno social, uma história que contém “as categorias do espírito humano” em que se define a ideia de “pessoa”, a ideia de “Eu” (2003: 369). O termo *persona*, que designaria originalmente máscara entre os latinos da época clássica, sintetiza os dois aspetos diferentes a considerar na interpretações da existência de cada indivíduo, ainda que implicando-se uma à outra: se a máscara confunde o indivíduo com a “personagem artificial” a que se reduz, representando o embuste, a hipocrisia, o estranho ao “Eu”, pode também representar a verdadeira natureza do indivíduo (*idem, ibidem*: 389).

Mas isso é apenas uma parte da história. O que dizer, por exemplo, do impacto na modelação da evolução dos aspetos do “Eu” gerados depois de um século de cinema ou do confronto, ainda recente, com a cultura do espetáculo das sociedades globalizadas pela revolução digital? Conforme Mauss chama a atenção, a correspondência entre as práticas culturais e as interações sociais e as

vicissitudes na determinação da identidade é flutuante, delicada e preciosa. É um processo que se desenvolve e cresce ao longo de séculos (*idem, ibidem*: 369), mas que convoca o corpo, o primeiro e o mais importante instrumento natural, ao mesmo tempo objeto e meio técnico do homem (*idem, ibidem*: 407) e que nos interessa considerar a partir de três conceitos ou dimensões que confluem na determinação da identidade: a representação do corpo, a prática espacial que a personagem virtual desenvolve e a interação social que estende.

As tecnologias atuais permitem representações da identidade - pela criação de personagens virtuais e pela participação nos seus mundos - numa escala sem precedentes, tornando bastante complexa a compreensão de como os seus utilizadores as interpretam. Desde logo porque quem se representa num ecrã excede a sua identidade corpórea que é, já em si mesmo, uma máscara capaz de responder de forma fluida e dinâmica (pelos gestos, pela postura, pelos maneirismos, pela estrutura do discurso) com espantosa sensibilidade ao contexto de interação e que esconde orientações reprimidas que só em momentos absolutamente delimitados, como vimos a propósito da noção de jogo em Bateson, ao suspender temporariamente as regras que regulam as relações sociais, nos permitem expor sem censura pública. Mas também pelo oposto – o “Eu” virtual excede também a identidade social do ambiente local ao permitir que, sob a capa de tudo poder ser brincadeira, se suspender os interditos sociais para se ser quem se quiser e se arranjar com toda a facilidade amigos ou inimigos, porque no labirinto que é o ciberespaço, o interface de mediação com o ambiente virtual e de relação interpessoal, evita que se “olhem nos olhos” dos outros, também avatares, os outros a quem (a que?) se aplica também o mesmo que se referiu anteriormente, não se sabendo sequer se o interlocutor ocasional representa, ou não, alguém do mundo real que, ao flutuar sem corpo, só com palavras, possa afirmar:

- “Não perdi a minha identidade, tenho várias, muitas delas são a materialização dos meus desejos, enquanto outras ou são muito mais reais ou completamente virtuais.” (Justiça, 2003: 244).

Esta declaração sintetiza a integração possível de diversas identidades construídas, que podem ou não existir separadamente, nas redes virtuais. Zafra (2007:15) enquadra as possibilidades de elaboração de identidades digitais textuais em três categorias: identidades coincidentes, a materialização no ciberespaço do que se é ou se deseja ser fora dele; identidades imaginárias, máscaras “completamente virtuais” porquanto se procura, conscientemente, impedir qualquer relação com o “eu” atual; identidades simbólicas, máscaras “muito mais reais” porque mais livres das inibições do contacto presencial face-a-face e mais resilientes às tensões que envolvem a reciprocidade das relações interpessoais.

Temos portanto que é a linguagem que engendra o corpo que, invisível no ciberespaço, se aparelha de vários indizíveis quando *off-line*. Fá-lo porque permite que indivíduos comuniquem e interatuem reciprocamente, transformando em facto social o convencimento de experiência íntima de contacto interpessoal com alguém com quem, provavelmente, jamais se cruzarão fisicamente, o que nos invoca a necessidade de performatividade do corpo virtual. Na verdade, o corpo assim falado requer a produção consciente da identidade através da ação com recurso a enunciados verbais performativos, mas não exclusivamente com o alcance específico que lhe é dado por Ducrot na entrada “Actos Linguísticos” do segundo volume da Enciclopédia Einaudi (1984: 450-457).

De acordo com este autor os enunciados performativos “são quase sempre utilizados para realizar as ações que, sintacticamente, deveriam descrever” (idem: 450), distinguindo-se “dos outros enunciados indicativos, ditos ‘constativos’, cuja função é, pelo contrario, descrever. Assim, refere, *Ordeno-te* é performativo uma vez que a sua simples enunciação se torna automaticamente verdadeira, ainda que *Falo contigo* não o seja, mesmo que a sua utilização se torne, no preciso momento da fala, também verdadeiro, por não ser esta frase normalmente “empregue para falar, mas, por exemplo, para chamar a atenção do destinatário.” (idem, *ibidem*: 450). Compreende-se assim que é a relação inerente entre o que uma enunciação diz de si mesma e o que ela é, “entre o ato que ela declara realizar e aquele que ela realiza”, que constitui a propriedade fundamental dos enunciados performativos.

Retomando-os com o foco que nos interessa, da performatividade do corpo falado na construção da identidade virtual, é esta propriedade crucial da autoreferencialidade (*sui-référentielle*, como denomina o autor que se tem vindo a acompanhar) que os aponta para a recomposição, como regra, em vez de exceção e que o próprio autor (que se tem seguido) expressa enquanto “curiosidade científica”, difícil de pensar simultaneamente de forma rigorosa e complexa (idem, *ibidem*: 451). Noutras palavras, se ao dizer, em presença, *Incomodo-te* “não é a minha fala, mas a minha presença ou o meu comportamento em geral, que dou como origem de incómodo para o meu interlocutor” (idem, *ibidem*: 451), num ambiente virtual em que o corpo só tem presença notada pela palavra, é imperativa a expressão explícita da sua enunciação para que se realize o próprio ato que designa, sendo a proposição antes referida que afirma de si mesma que é verdadeira, uma vez que, permanecendo em silêncio, não incomodaria por se não fazer notada a sua presença.

Pode-se facilmente comprovar a necessidade de explicitação dos gestos, do desempenho do corpo em qualquer comunidade online que utilize texto como matéria-prima para a comunicação, privando as palavras do contexto subjetivo da sua enunciação. Claro que só se exprime o não verbal, nesta variante escrita, quando se transportam vivências comunicacionais trazidas de contextos comunicativos face a face, que se conseguem descrever por se terem experimentado, de forma consciente, como sejam a área das expressões faciais (tornadas explícitas com o recurso, por exemplo, a *smileys*), a área proxémica pela referência às diversas movimentações dos interlocutores, ambas de incidência mais frequente por serem áreas mais autoconscientes, sem que contudo se esqueça as referências às áreas ocular, táctil e cinésica e que acrescentam uma variedade infinita de expressividade criativa a uma mensagem de texto.

Estamos assim perante verdadeiras comunidades formadas com o propósito de partilhar interesses comuns e onde se procura, como em qualquer outro grupo, apoio, pertença e afirmação, a ponto de constituírem, na controversa opinião de Stone (1991), e apesar da ausência de proximidade dos seus membros, "social spaces in witch people still meet face-to-face, but under new definitions of both 'meet' and 'face' "¹. Mesmo reconhecendo-se alguma polémica a envolver a opinião anterior, há um facto decorrente que não merece contestação: a ideia de que a interação social mediada por tecnologias supõe pessoas por trás dos computadores. Esta imbricação entre o mundo atual e a realidade virtual surge inevitavelmente pelo facto dos participantes em comunidades *online* transportarem para o seu interior a sua experiência, a sua vivência social e cultural, mas também pela possibilidade, que irrompe com possibilidade de tomar a palavra, de construir discursivamente a sua identidade, tornando-se locutor.

¹ Goffman, E. (1981).

Goffman descreveu como é que as pessoas negociavam e validavam as suas identidades nas interações presenciais que mantinham com outros interlocutores, através da noção de *footing*, ligada às diferentes identidades enunciativas que o locutor pode encenar, da noção de face, “the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact ... an image of self delineated in terms of approved social attributes – albeit an image that others may share” (1967: 5) "une image du moi délinée selon certains atributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable" (Goffman, 1974: 9)¹ e da noção de lugar, donde decorre a relação de poder reconhecido ao interlocutor, em função do seu estatuto.

Estes três conceitos de Goffman podem ajudar a descrever e a compreender o processo de construção de identidades em ambientes *online*, apesar de, pelo menos aparentemente, as interações aí estabelecidas parecerem mais limitadas e menos ricas do que quando os participantes se encontram em presença física.

Antes de mais, o estabelecimento de relações com outros supõe que o sujeito "falante" se apresente como um locutor aceitável, isto é, que construa uma autoimagem positiva que sustenha para apresentar aos outros interlocutores.

As possibilidades cobertas pelo fenómeno a que Goffman chamou *footing* é, talvez, aquele que maior prevalência conheça entre os processos de comunicação mediadas por tecnologias. Aqui, ao contrário da vida real que, de alguma forma, procura contrariar a possibilidade de construção de várias identidades enunciativas, estimula-se o locutor a construir várias identidades pela imposição frequente de rituais de identificação sempre que alterne de nicho, sempre que

¹ **Frame Analysis:** an Essay on the Organization of Experience. New York: Northeastern University Press edition, 1986

procure um novo serviço, multiplicando as possibilidades de mascarar ou ocultar a identidade de origem. Acontece até que em vários ambientes é estimulado o facto de se construírem identidades localmente consistentes sem qualquer tipo de relação realista com o indivíduo assim "mascarado". As identidades assim construídas, a todo o momento, e em cada ambiente, uma vez definidas, são autenticadas de forma a que só o seu criador as possa utilizar com recurso a procedimentos de certificação.

O mesmo estímulo à construção de identidades diferenciadas pode-se mesmo encontrar no processo de certificação da presença de uma pessoa. Fora da rede de computadores o indivíduo certifica a sua presença pela sua assinatura manuscrita que, por incorporar marcas corporais da pessoa, deixa detalhes de difícil falsificação. Este processo de autenticação exige a exibição da assinatura para confrontação com a colocada num determinado documento que se pretenda validar. Na *Internet*, bem pelo contrário, a identificação é sempre formalizada por um *username* e por uma *password* que só é eficaz na condição de nunca ser exibido e de ser, o mais possível, arbitrária em relação ao usuário (não devendo incluir nada que se possa facilmente encarar como um dado pessoal).

O uso de imagens digitais habituou os seus utilizadores a conviverem com a manipulação fácil da imagem de si próprios para as empregar num videojogo, as distribuir em postais, impressos ou digitais, para apresentar marcas do corpo atual nos encontros virtuais. O trabalho de campo que realizava em 2007 derivou para a participação, com um grupo de jovens, numa oficina /laboratório que compunha o programa do “Projecto com Escolas” do Museu de Serralves, denominada “Shhh...ilenciar o real”, e que os incentivava a explorar técnicas de construção ou destruição da imagem a partir do momento da própria captação fotográfica.

O registo fotográfico do corpo alterado por efeito da utilização, enquanto filtro fotográfico, da obra de Dan Graham que confunde os reflexos do espectador com a paisagem envolvente e com o resultado da impressão da fotografia do local nas suas paredes envidraçadas, foi interpretado pelos próprios como provocando um efeito de algum distanciamento, por conferir ao retrato alguma artificialidade, retirando-lhe algum naturalismo e corporeidade. Claro que continuavam a identificar o corpo representado, ainda que fosse por algum detalhe (a marca de uma camisola, das sapatilhas, coisas do género). Mas a ideia era que o “filtro” Dan Graham o renaturalizava noutra realidade perceptiva. Esta experiência aventurava-os a procurar ideias que negociassem processos de virtualização dos sentidos do corpo, que registassem em vídeo para apresentação no espaço de exposições que o Museu promove todos os anos para divulgar trabalhos feitos por estudantes. O trabalho exposto dá conta de um processo em que o corpo começa por ser mãos e tato e a sua imagem uma impressão digital que o naturaliza “do lugar” que deixa do lado de cá do espelho para, sem rosto, se repetir num espaço que o renaturaliza, pelo processo de fazer do rosto uma península¹. Para isso o corpo volta a ser tato, pela “pele artificial” do rosto que lhes diferencia os temperamentos. O rosto é identidade, mas não há rosto sem outro que é também o “eu virtual” – o rosto do outro é o nosso espelho sobre o qual se vai conformando o nosso rosto. Rostos sem o outro, sem dimensão social, são rostos inertes, inexpressivos, socialmente inacabados (Crego, 2004). Rostos que se escondem, também, num manto coletivo em que apenas o nome assinala o indivíduo de cada um.

A facilidade com que se pode construir identidades, com elas agindo e cultivando-as, fazendo-as passar por várias experiências de sociabilidade, descartando-as, e aos seus vínculos ou encargos sociais, sempre que necessário, faz da comunicação

¹ Crego, 2004

online um espaço de experimentação de identidades e de jogos sociais especialmente atrativo, confirmando a afirmação lúcida de Goffman (1993: 285) de que “a vida pode não ser bem um jogo, mas é-o a interação”.

Alem disso, mesmo quando a construção visual do corpo soma pontos no mundo virtual, as questões críticas sobre a construção de identidades virtuais surgem em relação direta com a noção de representação, de “desempenho do seu papel”. Pode-se assim atualizar a justificação para a comparação de Goffman do desempenho de atores na representação teatral com as coisas que fazem, ou não, os indivíduos quando se apresentam a si próprios e à sua atividade perante os outros (*Idem, ibidem*: 9), confirmada por Kellner quando observa que a identidade se torna hoje “um jogo livremente escolhido, uma apresentação teatral do si-próprio (1992). Desde logo, o imperativo de se criar um *screen name* é um aposto relevante para que o individuo se mascare e se diferencie do nome que transporta na vida de todos os dias.

O corpo, enfim, constrói-se sobre “um fazer” e é pela ação que se exprime a sua identidade. Claro que neste processo, não são irrelevantes os condicionamentos das tecnologia de mediação do “Eu” no ciberespaço e da representação da identidade do utilizador de mundos virtuais, quer se tratem de redes sociais ou de jogos, ainda que nos dois casos de forma diferenciada. No primeiro caso, das redes sociais, e sem se pretender ser exaustivo, os atributos predefinidos procuram referenciar, normalmente, a data de nascimento, o género, o estado civil, etc. enquanto que nos jogos eletrónicos essas características são substituídas por valores quantitativos que determinam os “indicadores de vida”, o “estado de saúde”, os “pontos de carisma”, etc. Há ainda, normalmente, uma estruturação social hierarquizada de acordo com estatutos que se desnivelam de moderadores a participantes e a convidados que podem permitir a personalização de avatares

através de diferentes *skins* e que se podem transfigurar, nos jogos digitais, nas evoluções da personagem que o jogador controla conforme avança no combate, na exploração espacial e na aquisição de objetos e de atributos especiais.

É através do esforço banal de se validar perante o sistema de jogo que o jogador se arremete para a transformação em herói que manipula e controla o universo artificial em que habita. O que toma então forma é a ideia de um ambiente simulado, aberto à deambulação de personagens virtuais sendo, porventura, razão para explicar a abordagem particular que cada um faz do jogo e para justificar as razões porque se joga. É muito interessante observar que, quando foi abordada a relação com o ambiente simulado (por exemplo no *Counter Strike*), foram escassas as referências, pelos jogadores em situação efetiva de jogo, às possibilidades de incursões erráticas do avatar no espaço do jogo. Na verdade, rareiam as referências espaciais nas notas de campo e nos registos vídeo das sessões de trabalho de campo – exceção feita à negociação para a escolha do cenário de jogo, sendo esse o caso.

A tendência dominante é a caracterização do espaço virtual de jogo pelo seu confinamento, como se ele se esgotasse num círculo em que se encerram o palco e todo o conhecimento (base de dados) que o avatar, enquanto *medium* através do qual o jogador entra em contacto com o território e com os adversários, há de trazer para o jogo, e apenas isso. Mas há uma espécie de arresto do avatar que condena o jogador a pensar o jogo de forma a que sejam contidas as fantasias ficcionais e economizado o corpo virtual para ser apenas movimento, velocidade, ação focada e precisa. Não há ainda história para ser contada, está a ser “escrita”, a acontecer, e o jogador é, noutra plano diegético, quem a há de contar em momento diferente deste, pousada a câmara depois dos *takes* necessários para a superação competente da “cena” em rodagem.

Há de contar, depois de lhe ter sido soltada a voz, porque no momento em que joga, as suas ideias e as ações do seu avatar desvelam o jogo, mas não o constroem. O jogador partilha mais a condição de personagem do seu avatar do que a de autor, apesar das possibilidades de improviso que indiscutivelmente detém. A prioridade é integrar todo o saber, todas as capacidades para estabilizar uma ordem e uma posição que foge à estabilidade, fazendo convergir num plano estratégico a aplicação de um pensamento sistemático, unitário, focado para um objetivo concreto que é determinado pela superação dos desafios do jogo. O ensaio de soluções e treino de movimentações procuram contrariar a preferência do jogo e dos adversários pela destabilização da posição do jogador, registando no espaço de jogo trilhos referenciais, extensões virtuais da memória do jogador, sulcados pela repetição dos percursos, pelo detalhe minucioso e temporizado das ações treinadas para a superação do obstáculo do momento, quando o avatar é corpo em movimento acelerado.

Neste plano, a diegese do jogo é apenas ditirambo, texto a uma só voz, manifestação de um único temperamento, como bem exprimem as expressões de delírio, de entusiasmo, de decepção que prevalecem nos diferentes registos do trabalho de campo já referidos. A identidade assumida é a própria - a do jogador, aperfeiçoada com o seu avatar protésico, com uma nova extensão do seu corpo, que “acts as a mediator of the player’s embodied interaction with the gameworld” (Klevjer, 2006: 10). Os seus atributos e o seu desempenho são exaltados, a par das qualidades próprias do jogador, como se pertencessem a uma única entidade. Os objetos trocados pelo avatar durante o jogo e aqueles em si artilhados são tão eficientes quanto possível e o resultado da escolha aprumada do jogador. As mensagens de texto trocadas entre parceiros de jogo são antecedidas pelo *screen name* do jogador que o escreve, mas é sobretudo a voz que confunde a tradicional

fronteira entre o *online* e o *offline*, tanto mais que nas sessões a que se assistiu conectavam-se o confronto dos jogadores numa rede partilhada, mas também num espaço físico comum, remetendo para as modalidades de construção discursiva da identidade de que se falou anteriormente e para uma conceção do avatar como instrumento de comunicação e de autoexpressão do jogador, de que se falará mais adiante.

Tudo se passa, nesta fase, como se o jogador tivesse um pé, o corpo e a consciência em cada um dos dois mundos onde existe. É a sua extensão virtual que permite ao jogador compreender o jogo, incorporando-se e nele agindo em função das suas regras (nem sempre antecipadamente conhecidas na sua totalidade), e da imprevisibilidade das interações com o sistema de regras e demais jogadores, fazendo com que o “eu” do jogador se identifique, a um nível empático, não apenas com a personagem, mas com o próprio sistema complexo que o jogo representa. Por isso, “good games create a strong empathetic identification with the game world as system – otherwise you simply move in the beautiful world, admire it, and quickly die” (GEE, s/d).

Mas, mesmo quando a estratégia geral de jogo foi minuciosamente concebida e o avatar criteriosamente aparelhado para uma experiência divertida, mas intensa e até esmagadora¹, num jogo como o *Counter Strike*, sabe-se que no fim, conta menos a harmonia pessoal sentida como expressão da vitória do que a força centrífuga que há de levar à preparação para esforço de especialização necessário na etapa seguinte, já que neste, como na maioria dos jogos, o seu domínio perfeito é algo impossível de alcançar. Mas é da vitória, da experiência próxima de cada um, de que fala, na preparação para a partida seguinte, o então autor-locutor de

¹ Termos utilizados frequentemente para caracterizar a experiência de jogo obtida no exercício do *Counter Strike*.

uma narrativa partilhada, distanciando do avatar remetido para o papel exclusivo de personagem. A diegese é, nestas alturas, narração dos acontecimentos experimentados no jogo, contado por uma pluralidade de vozes e estruturada de forma não linear, remetendo a verdade do jogo para várias histórias que se julgam ter ocorrido nas duas realidades cruzadas em que o jogo decorreu – o mundo virtual em que o avatar foi extensão do jogador, e o seu mundo atual em que o avatar se reduziu a uma das personagens do enredo plural criado pelo processo de jogo.

No seu conjunto, já não domina o indivíduo destacado pelo seu desempenho individual, mas a combinação que se faz, em cada um, das experiências, das informações, das imaginações, de valores, das relações, devolvendo o indivíduo ao clã que estrutura o seu eu individual. Afinal o jogo é considerado, por quem o joga, como uma atividade social e bem se sente esta característica, sobretudo nesta fase, no rebuliço que se sente à sua volta, nem sempre com a cordialidade que se espera em ocasiões semelhantes.

Poder-se-á objetar que se marcam a posição e o papel com que cada um há de colaborar no grupo em cada partida do jogo, sem que se tenha em devida consideração crítica o conteúdo que une cada grupo. Afinal o jogo propõe uma luta intensa e sem tréguas entre terroristas e contraterroristas, em “mapas” previamente negociados pelos grupos em confronto em que os avatares são sempre masculinos, muitos musculados, apresentando um corte de cabelo e pose militar, transportando armas enormes – eram com estas características que os participantes do jogo replicavam, sem grande agrado, quando inquiridos a propósito da imagem física do seu avatar, a par de alguns detalhes que diferenciavam terroristas de contraterroristas fornecidos pelos mais pacientes às inquirições. Este encontro entre a violência do jogo e a violência geral é

certamente muito complexa e não acabará, seguramente, com a “decapitação do monstro” pela sua interdição.

Esta problemática tem merecido, de resto, apuradas investigações e, não fosse esse o tema do jogo, o sucesso na fidelização dos jogadores não seria tão expressivo, como os próprios reconhecem. O ponto de partida para o mundo virtual e performativo do jogo é o momento decisivo para o jogador. Aceitando os seus limites e regras pode-se tornar possível experiências ou fazer existir dispositivos a que nunca ou dificilmente se acedem fora do seu círculo e sem que as consequências marquem o corpo atual do jogador. O momento de entrada no jogo assinala a passagem para um mundo completamente diferente, descrito pelos membros do grupo que acompanhei como não tendo "antes, nem depois dele," Os dois níveis de comunicação simbólica que se descortinam durante o jogo são-lhe simultâneos e indispensáveis: o nível simbólico que regula a atividade de jogo e que faz com que o jogador a cumpra a sério emerge de outro plano simbólico que torna ciente ao jogador a irrealidade da própria atividade (Bateson, 1972). Mas o grau de relação que o lugar lúdico do jogo mantém com o mundo vivido dos jogadores é decidido de cada vez e por cada um, na convicção construída a partir das muitas conversas mantidas, tendo o jogo como pretexto.

Refresque-se a lengalenga¹, talvez ingénuo ilação, tirada das memórias das recreações infantis de rua de outrora, cujo início Manoel de Oliveira aproveitou para titular o seu *Aniki Bobó* (1942) que determinava, em sorte, mesmo sem as pistolas fingidas na mão, os temperamentos de brincadeira em “metade polícias” e “metade ladrões” sem que, contudo, vaticinassem um futuro de crime ou de repressor da ilegalidade para qualquer um dos seus participantes. Mas pôde-se

¹ Anikibébé. Anikibóbó. Passarinho. Tótó. Berimbau. Cavaquinho. Salomão. Sacristão. Tu és polícia. Tu és ladrão

constatar o desagrado do único que, à sorte de “ladrão”, fez soltar o desagrado à face e a recusa à voz.

O jogo tinha chegado, ao fim do dia, com todo o propósito. De manhã, levantara-se cedo. Saía sozinho de casa para se dirigir à escola, passo apressado a fazer oscilar nas costas o saco que transportava a tiracolo. Acelerou mais o passo, depois que transpôs o portão da escola e despertou da memória que levava ainda do calor da cama quando se sentiu encolhido na sua carteira, imóvel e silencioso, mergulhado numa solidão estranha, porque se acompanhava da solidão de todos os outros colegas da sala de aula. É possível que o gato que se abeirou da janela, lhe tivesse distraído as horas com a ilusão de ter chegado mais cedo o almoço.

A tarde chegara e convidava à brincadeira e a um mergulho no rio Douro (o estado da água nem por isso) mas, solidário com todos, teria sobretudo de proteger, com bulha a sério, o amigo que privilegiava mais, defendendo-o da agressão de quem parecia querer cobrar o mando de todos, depois da humilhação matinal que não o dava como chefe em leitura na escola, bem pelo contrário. A balbúrdia da luta atraiu um polícia que obrigou à saída precipitada da água de uns para fugirem a pé, e à retirada a nado pelo rio, no seu caso. Já seco, mas frustrado, alegra-se com o seu encontro, à porta da “Loja das Tentações”, com a única personagem feminina do mesmo grupo etário que encontrara, alguma vez, na rua – lugar do masculino, da excelência de discriminação de género de outrora - e mente-lhe:

- Fui eu que caí. Ia a fugir do policia... e magoei-me. – responde-lhe com voz insegura.

O jogo eletrônico - experiência sensorial, devaneio e cultura visual digital

A montra da loja expunha a tentação da moça – a boneca que haveria de roubar, nessa mesma tarde, para lhe ganhar a atenção que ela parecia só querer dedicar ao seu rival.

Chegara a noite e, com ela, o jogo dos “Policias e Ladrões”:

- Não quero ser ladrão!

Percebe-se que, para ele, naquele dia, o jogo aproximá-lo-ia mais do acto de ser ladrão do que, como seria o caso dos outros gatunos de brincadeira, do gesto do ato de ser ladrão, e isso não lhe tranquilizava a consciência. Mas nem isso haveria de o impedir de levar à destinatária do roubo a boneca, ainda antes de se deitar nesse dia. O arrependimento completo só haveria de chegar dias mais tarde.

Estudar as zonas de confins do jogo é observar os modos como a experiência lúdica implica reflexões que vão para além do jogo, mas que só no jogador se podem exprimir. Há muitos fios emaranhados e não se julga possível puxar apenas um que nos coloque nas mãos a conclusão.

6. Tecnologias digitais e género

Em 2010, foi lançada em DVD a versão restaurada do filme *Metrópolis* de Fritz Lang, com mais vinte e cinco minutos de película encontrada em Buenos Aires e desconhecida desde a sua estreia em Berlim no ano de 1927. Neste filme, a figura da sua protagonista Maria e do seu robô isomórfico exprimem a tensão que existe entre os dois pólos de representação de género que padronizam os papéis e a

construção imaginada do corpo feminino, ligando-os a um processo de antropomorfização malévola da máquina. Bastará a referência à aparição no filme inicial para se entender de um lado uma Maria redentora e do outro, no seu oposto, já personagem sedutora. Quando aparece no *Eternal Gardens*, a Maria autêntica rodeia-se de crianças, filhos de operários que habitam o submundo e a câmara admira-lhe, sobretudo o rosto, a sua beleza e a expressividade ingênua do olhar. No momento em que o robô construído a partir da sua energia vital surge em Yoshiwara, a casa de prazer de *Metrópolis*, o plano centra-se no corpo inteiro que emerge, dançando, de um cofre fumegante, qual objeto precioso, sustentado sobre o ombros de atlantes negros. Esta nova personalidade dá-se a conhecer enquanto instrumento de satisfação de fantasias masculinas pela presença seminua do corpo, pela dança sensual que exhibe e também pelo olhar devasso dos homens presentes, reduzidos à expressão lasciva dos seus olhos e à respiração ofegante do movimento dos seus lábios.

O interesse da referência a este filme foi afiliar a convicção frequente que liga a representação da mulher nos videojogos à sedução, difamando o género feminino no processo de o transformar em objeto de desejo do homem, a outro género de produção audiovisual, como é o cinema. É certo que, neste aspeto, não se parte com o conta-quilómetros a zero, bem pelo contrário, revive-se nestes, como noutros géneros de produção audiovisual – veja-se a publicidade, por exemplo. Retome-se, então, o fio que liga o avatar e a multiplicidade de experiências de jogo à diversidade de género, partindo de abordagens em que se privilegiam, como eixo de estudo, a análise textual e de conteúdos de videojogos. A produção científica mostra bem que são escassas as possibilidades de utilização de personagens femininas nos videojogos a que acresce a representação sexualmente estereotipada da figuração feminina (Bryce & Rutter, 2005) e a passividade de papéis desempenhados – ou se espera pela salvação do herói masculino ou pela

violência que sobre a personagem feminina se há de exercer. A conjugação destes três fatores induz a percepção de que as atividades que estes jogos congregam são muito marcadas pelo imaginário masculino e orientados para os interesses de jogadores ou, pelo seu reverso, incapaz de motivar as jogadoras para a sua prática. Mais, a prevalência de temas que envolvem corridas, competição e violência (muita vezes dirigidas a personagens femininas) torna mais masculina do que feminina a atividade dos jogos. E este problema era correlativo de um outro que afastava as raparigas da utilização de computadores e que Brenda Laurel¹ formulava, em 1998, da seguinte maneira:

- O que levaria uma rapariga a usar um computador, a conseguir o mesmo nível de conforto e facilidade na utilização de tecnologias que os rapazes atingiram porque jogam videojogos?

Cassel e Jenkins (1998: 36-36) concluíam, à maneira de Alexandre, o Grande, pelo corte do nó górdio, por não conseguirem desenredar os dois aspetos que este problema comporta:

“Thus, in playing with computers games that are not explicitly targeted for girls, are girls simply showing their increased flexibility—their ability to engage in both girls’ and boys’ play—or are they making of computer games a real girls’ space? The danger is that when girls take over games that have been traditionally male, the norm is not questioned. Game Grrls can always be read as a harmless abberation. Boys games remain the norm, and they remain games for boys. Independent of the personal benefits that playing “Quake” might bring them

¹ Brenda Laurel criou a empresa Purple Moon Software, em meados dos anos 90, para produzir jogos concebidos especificamente para raparigas.

(experimenting with power and autonomy), the presence of girl gamers might do nothing to lessen the identification of “Quake” with boys. Still then, “men and women are not simply considered different from one another, as we speak of people differing in eye color, movie tastes, or preferences for ice cream. In every domain of life, men are considered the normal human being, and women are ‘ab-normal,’ deficient because they are different from men” (Tavris, 1992). On the other hand, if we target games towards girls, we may find ourselves falling into the trap of targeting only the most stereotypical aspects of current girlhood. In doing so, we are ensuring that boys will not play with girl-targeted games, once again ghettoizing girls’ interests as the marked option. Judging from this summation, it looks like we are caught in an impossible impasse: play will always be gendered, and female play will always constitute the marked option. How to avoid the impasse? Our answer has to do with the highly unstable situation that we examine in this volume. The girls’ game movement is brand new, as is the presence of Game Grrls. With time we expect that, by pushing at both ends of the spectrum of what games for girls look like, a gender neutral space may open up in the middle, a space that allows multiple definitions of both girl- and boy-hood, and multiple types of interaction with computer games of all sorts. We haven’t found *the* answer yet. There is almost certainly not a single answer to the challenges surrounding gender and games, but as we broaden the range of available options, we also open up new space for a broader range of experiences and identities for both girls and boys.”

De alguma forma, uma visão determinística da disseminação de atitudes violentas, sexistas, machistas, discriminatórias e intolerantes, característicos de muitos jogos, deslocam a discussão das diferenças de género no acesso aos jogos para a conceptualização de “temas femininos” que atraiam esse segmento de mercado (visto como público, espectador e consumidor) e na adequação dos conteúdos dos jogos ao grupo etário a que é destinado, de acordo com as normas e regulação de que o sistema PEGI é exemplo¹. Mas esquece, que a haver problemas que se relacionem com discriminação de género e abuso dos direitos das mulheres, não é só pela promoção da violência e pela representação estereotipada dos papéis sociais, mas pela forma como este tipo de jogos banalizam ou degradam o clima ético da própria maneira de se divertir (Rodríguez, 2002: 254-255). Temos então, de um lado, os que vêm os videojogos de um ponto de vista a partir do qual se observa a sociedade e do outro uma prática que considera o jogo como uma presença que penetra o quotidiano dos seus jogadores e que “highlights the need to consider the complexity of gendered representation in contemporary computer games and their reception” (Bryce & Rutter, 2005: 303).

Embora haja verdade nesta perspetiva, o problema persiste: será que estes jogos conseguem a alternativa de desatar o nó em si anexado disponibilizando, na diversidade das suas práticas, oportunidades interativas que favoreçam, especificamente, a expressão de género, sem a sombra colonizadora do masculino?

¹ O sistema de classificação etária PEGI (Pan-European Game Information, informação pan-europeia sobre jogos) foi estabelecido para ajudar os pais europeus a tomarem decisões informadas na aquisição de jogos de computador. Foi lançado na Primavera de 2003 e substituiu alguns sistemas nacionais de classificação etária por um único sistema agora utilizado em quase toda a Europa. [<http://www.pegi.info/pt/>]

Na verdade, já não se colocando o problema do *gender gap* no plano da disparidade de acesso¹ a jogos e a tecnologia interativa, nem na capacidade da sua utilização competente, a nova “brecha digital” pode-se relacionar com o predomínio masculino nas equipas de produção dos jogos, sendo de admitir então que o principal desafio para se atingir maior equidade de género se tenha deslocado para o aumento da participação feminina nas equipas de criação de jogos, resultando na criação de mais jogos que motivem mais raparigas e mulheres para a sua prática. (Fullerton et al., 2008)².

Talvez necessitemos de um pouco mais: com a formação de competências de jogo distribuídas e generalizadas pelo uso por ambos os géneros, talvez seja de precisar o significado que a presença dos videojogos assume nas práticas sociais dos seus utilizadores e que consagre o jogo como lugar de construção de identidades, de dilatação dos sentidos, como recurso para falar da sociedade, focando-o nas práticas quotidianas dos seus utilizadores, na pluralidade de modos de se constituir e se definir como utilizador de jogos digitais, substituindo os discursos construídos a partir de uma noção de videojogo que se afilia ao ecrãs de televisão e de cinema e do estudo da receção com ferramentas e um legado teórico construído em estudos provenientes da tradição consagradas para essas temáticas, como se o jogos interativos fossem tributários da transferência, em absoluto, da literacia do cinema e da televisão.

¹ De acordo com a Entertainment Software Association, no seu relatório de 2011 “Essential Facts About the Compute and Video Game Industry, a distribuição de jogadores por género nos Estados Unidos da América é de 58% para o masculino e 42% para o feminino.
[http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA_EF_2011.pdf].

Em Portugal, os resultados do inquérito Sociedade em Rede 2008 do OberCom, num relatório de 2009, estabeleciam que a prática de videojogos distribuía-se por 70,1% do sexo masculino contra apenas 29,9% do sexo feminino.

[http://www.obercom.pt/client/?newsId=548&fileName=fr6_sr_2008.pdf].

² As autoras deste texto assinam com a designação colectiva de *Ludica* que definem como “a game design/art collective devoted to developing innovative concepts that explore the potential of games to express women’s narratives, aesthetics, culture and Play”

[<http://www.ludica.org.uk/Mission.htm>].

Gee (2010: 224) refere a literacia dos jogos “implica aprender a pensar como se fossemos criadores de jogos, a refletir sobre as formas, em que as regras da conceção de um jogo facilita ou atrasa os nossos objetivos, escolhas e ações que pretendemos ou devemos realizar”. O problema que se põe é então muito claro: como revezar entre a perspetiva do *game developer* e a perspetiva do jogador no processo de *design* de um jogo quando está a ser utilizado?

A compreensão da densidade desse processo antecipava algumas fraquezas do método de inquirição etnográfica, mesmo tendo em conta que era, por enquanto, apenas a diversidade de género que se pretendia estudar. A principal fraqueza decorria do confronto do investigador com um vasto, mas claramente definido, menu de opções para a criação de um avatar como aquele que se apresenta no *The Sims 2*, que se atualizava pela imaginação de um utilizador complexo e inconsistente nos seus desejos, como são todos os utilizadores, e que se podia traduzir num processo de escolha que se baseava num número muito elevado de experimentações antes de se estacionar em cada detalhe pretendido, num curso que se renovava sempre que se alterava um qualquer pormenor, reiniciando-o até que se estabelecesse a versão definitiva da personalização da personagem. É fácil de ver que a compreensão etnográfica deste processo, em que o jogador/*designer* precisa de dialogar com a situação de *design*, não se pode limitar à descrição contingente da opção definitiva, devendo sobretudo orientar-se para a variedade de opções entretanto refutadas. Mas outras fraquezas haviam que decorriam simultaneamente da complexidade do processo de jogo e da inconstância do jogador – por um lado, o jogo detém um poder que convoca as faculdades e se impõe, frequentemente, à vontade do jogador, arrastando-o para o mundo do jogo ao mesmo tempo que o afasta do mundo atual; por outro lado a imaginação arrebatava-o, frequentemente, para o seu mundo interior, roubando-o ao exterior de

tal forma que, conjugados, lhe retira o desejo de se dar com quem está fora deste sistema, reportando o processo de *design* que estabeleceu, e o seu propósito, para as ações que pretende realizar no jogo. Mais, a construção de um avatar é o resultado de uma sucessão de etapas, materiais e imateriais, em que a fase de “imaginar visualmente” se comprime inevitavelmente pela possibilidade de materialização imediata da solução imaginada e que é descrita de forma sequencial quando se organiza no discurso do jogador, apesar da escolha se assemelhar mais à deriva indecisa no jogo entre as opções não contempladas no processo de design da personagem.

Outra condição, já não no relacionamento entre a complexidade do jogo e a instabilidade do seu utilizador, acrescentava uma última fraqueza. Tinha-se constatado, a propósito das sessões de observação da prática do *Counter Strike*, que o *design* do jogo conformava a prevalência pela rivalidade e pela competição entre jogadores, desvalorizando os *avatars* de cada um em personagens quase lisas, sem densidade psicológica, do jogo e as interações que não se orientassem para a ação durante o jogo, mas abrindo-se ao exterior pelas interações sociais que os jogadores estabelecem entre si, nos intervalos de cada partida. Pelo contrário, o jogo que se queria utilizar para tornar mais densa a compressão da importância do avatar na imersão do jogador no ambiente virtual do jogo, simulava a vida social ao mesmo tempo que isolava o próprio jogador na obsessão de construir um avatar rico em detalhes e em possibilidades de personalização, que até poderia ser construído à sua imagem e semelhança, mas que dispensava a integração das diferentes perspectivas que envolvessem a interação social do seu utilizador, que não estimula senão de forma diferida.

Há vários exemplos, nas notas de campo, de tentativas goradas para perceber como é que o jogador se torna presente no jogo, encarando-o mais como o

“mundo do utilizador” do que o “mundo estruturado pelo jogo”, deixando ver a pluralidade de modos de construir uma identidade sexualmente determinada. O resultado desse esforço era, normalmente, uma descrição cristalizada de uma personagem exterior, ficcionada, que respondia pela personalização do utilizador, mas apenas no sentido da enumeração do rol de opções tomadas aquando da sua construção, mas que não beneficiava das características dinâmicas do ambiente virtual que o acolhia, nem participava no espaço atual do utilizador.

Nada que pudesse ter uma solução definitiva, mas que justificava uma deriva na estratégia de investigação que acolhesse a pertinência dos nossos argumentos, acrescentando à descrição etnográfica o resultado do acompanhamento na construção de um avatar que aproveitasse as experiências individuais de utilização de mundos virtuais pelos participantes, mas que se realizasse fora do ambiente de trabalho do computador e do cenário de jogo, pelo recurso a práticas de comunicação e a técnicas de expressão visual que utilizavam com à-vontade (já as haviam utilizado frequentemente em Educação Visual e Tecnológica). Na verdade, também uma investigação é um jogo de enigma que se adensa sempre com a pergunta:

- Como é que se acrescenta profundidade à compreensão do investigador?

7. Korrentes, kaoma e TI-SG-21 – *upgrade* e dissimulação do corpo

Atualmente são frequentes os estudos que, envolvendo crianças e jovens, reconceptualizam os seus papéis, já não como indivíduos reprodutores de cultura “em progresso” para a condição de adultos, mas antes como agentes culturais e atores sociais de desempenho próprio. Isto implica que os antropólogos, ao abordar a cultura visual infantojuvenil, apetrechem os seus métodos de

investigação com a possibilidade de os focalizar nas perspectivas das próprias crianças e jovens, indagando “their ways of making meaning, their priorities in social relationships, their contributions to the social lives of their communities, and their forms of resistance and accommodation to local, national and global forces.” (Mitchell, 2006: 60). Os novos desafios que esta abordagem contempla não pode ser resolvida declinando a utilidade dos métodos reconhecidos pela antropologia para fazer encontrar as atividades e os entendimentos dos participantes no projeto de investigação em que participam. Não há, a esse nível, qualquer conflito básico entre os novos “objetos” de pesquisa e os “velhos” métodos fundadores de uma tradição disciplinar, mas pode haver alguma necessidade de lhe tornar o foco para outra direção, de lhe compor as ferramentas utilizando métodos abreviados de investigação etnográfica (*focus group*, neste caso) ou envolvendo os participantes em experiências participativas que os impliquem mais na investigação antropológica pela utilização de estratégias visuais de investigação já bem estabelecidas - vídeo, fotografia, hipermédia (Pink: 2007) e desenho (Mitchell, 2006)¹. O que nos conduz a Mead (1946 e 2001), que utilizou desenhos para compreender os aspetos culturais diferenciadores que celebram “o triunfo dos adultos” em que cada criança se transforma (2001: 145), mas em que a “voz” do desenhador se embota ou desaparece – todavia, neste projeto era a expressão do ponto de vista pessoal, da revelação subjetiva de como se apresentaria no mundo virtual, nos próprios termos do seu autor e garantindo-se que se expressasse no ritmo que lhe fosse bem adaptado, que se tinha antecipado a utilização desta técnica de pesquisa.

Todos os vinte e três jovens, entre os 10 e os 12 anos, representaram através do desenho, o que poderia ser o seu avatar se o pudessem incluir num jogo de

¹ Este método que combina a utilização de uma técnica abreviada de investigação (*focus group*) a partir da execução de uma atividade pode ser designada “task-based focus group” (Courage; Baxter, 2005: 542-544).

computador ou noutro ambiente virtual. O resultado deste trabalho permitiu estabelecer três heróis que habitariam um qualquer jogo, qualquer ambiente virtual, se houvesse tal possibilidade – o Korrentes, a Kaoma e o TI-SG-21.

A proposta inicial não os obrigava a ser guerreiros ou a ter superpoderes. Poderiam habitar um jogo de computador, mas bastaria que representassem o seu utilizador no único propósito de comunicar com os outros participantes, num qualquer ambiente virtual. Claro que poderiam também imaginar outro tipo de utilidade, nomeadamente de representar o utilizador em combates ou em corridas, fossem esses os géneros de jogos favoritos dos seus autores. Para que os avatares agissem enquanto intermediário entre o jogador e o jogo, entre os outros jogadores e respetivos avatares, seria necessário que os seus utilizadores pensassem numa qualquer forma de os programar, imaginando e anotando nos desenhos as ações que lhes seriam possíveis realizar. O objetivo seria investigar de que forma os jovens participantes neste estudo pensam dois conceitos - o de avatar e o do seu ambiente virtual.

Juntar num desenho anotado estes dois conceitos era um desafio ao alcance de todos dada a familiaridade que mantinham com a utilização de computadores: todos os usavam frequentemente, pelo menos na escola, navegavam na Web, usavam email, jogavam jogos online, particularmente o *Shakes and Fidget*, jogo bastante popular no momento e que permitia a conversa síncrona entre jogadores do mesmo clã e a troca de mensagens assíncrona entre todos os jogadores registados no mesmo servidor. O termo avatar era utilizado de forma natural entre eles a par da designação “personagem” que era utilizada no jogo anteriormente referido.

E chegamos aos três herói mencionados – o Korrentes, a Kaoma e TI-SG-21.

Os dois primeiros serão desenhos coloridos de uma mulher e de um homem, muitos jovens em ambos os casos, mas claramente de aparência humana ainda que com diferentes atributos de acordo com os vários desenhos que os representavam.

O Korrentes, a figura masculina, pode praticar desporto, ser músico, e está frequentemente bem disposto, preferindo o contacto ao conflito, isto é dá-se bem com os amigos. Nas 24 horas que lhe compõem o dia, as interações de contacto são assinaladas por comando em teclas que o fazem andar e correr em todas as direções, o fazem saltar, ou tocar, cantar e dançar, se a companhia feminina o acompanhar. Pode ter piercings e tatuagens no corpo. A propósito, a sua figura é capaz de arrebatrar qualquer miúda pela cor azul dos seus olhos, pelo seu cabelo comprido e pela roupa que usa – t-shirt, calças justas e cintadas, adornadas com cinto a reluzir e ténis a condizer a confirmar o que gosta mais de dizer:

- Estou sempre a curtir.

Mais raramente, mas ainda assim referido de forma significativa, as ações orientadas para o conflito só existiam em desenhos em que a forma humana era disfarçada com extensões que lhe proporcionavam poderes especiais - feiticeiro identificados pelos cornos que saem da nuca e pelas patas de dragão que lhe substituem os pés. Neste caso, transporta armas e outro equipamento bélico que podem acompanhar em “poder de feitiço” o desenvolvimento do avatar, que se faz pela participação bem sucedida de tarefas do jogo – combates e missões que se realizam por iniciativa, ou não, do próprio, revelando a forte influência dos videojogos na inspiração para o tema.

A Kaoma, a heroína feminina desta comunicação é muito jovem, e é descrita de forma bastante detalhada, particularmente os elementos da face e as expressões faciais. Considere-se que, a partir dos desenhos e das descrições o dia a dia desta figura: gasta bastante tempo a pentear os cabelos (soltos ou amarrados com laços, mas sempre bem penteados), a tratar da pele, e a arranjar-se com todo o tipo de roupa, calçado e adereços como pulseiras, colares, chapéus sempre a realçar a elegância dos seus atributos físicos – caracterizadamente alta e magra. Sente-se muito à vontade com as interações orientadas para o contacto, isto é “gosta muito de conviver, é simpática, sincera e adora ajudar as pessoas” sem discriminar ninguém, menos aquelas que mentem e não gostam dela. Adora cantar, gosta de festas e de atividades físicas, sobretudo de ginástica aeróbica, de correr, de andar de bicicleta, saltar em trampolins e nadar, mas nada de rodas, pinos ou cambalhotas. Mas há um outro atributo que lhe não escapou, tal a insistência com que foi referida nas descrições que anotavam cada desenho – a inteligência - e gosta de “política e coisa do género” e sabe tudo sobre animais.

Os comandos das teclas, dos botões inscritos no próprio ambiente virtual, ou do rato servem sobretudo para dizer olá, cantar, dançar, correr, pedalar, pentear o cabelo, trocar de roupa, falar ou tocar guitarra ou mesmo para ir à casa-de-banho.

Os poderes que gostaria de ter relacionam-se com o domínio de elementos da natureza – poder do ar, da água e da terra (ou da areia, como é designado) – e também do tempo, fazendo-o andar para trás, ou viajar para o futuro para ajudar todos os que precisassem. Como parte do tempo, passa-o longe da jogadora, um bem pensado botão direito do rato pode fazê-la dormir, devendo, supostamente, o botão oposto fazê-la acordar, tanto mais que o desenho o assinala como para a fazer falar.

Em último caso, mas muito raramente, ajudar quem precise (pessoas ou animais) pode supor o combate contra vilões. Também neste caso, na construção do avatar o corpo era confrontado com o que se pensa ser maior do que ele, desenhando-se extensões que não são humanas (como asas ou transformações para o modo sereia ou fada) e roupas à *catwoman* a condizer. Mas tudo faz para evitar o conflito, para conviver em boa harmonia com pessoas, animais e outros avatares.

Finalmente o terceiro herói, o cyborg TI-SG-21, metade inferior mecânico e metade superior biológico, capaz de saltar e de lançar mísseis e que foi inspirado nos robots que aparecem num teledisco dos *Powerman 500, Drop the Bombshell* ouvido no youtube. A sua cara, encoberta por uma máscara, esconde a face queimada de uma operação no terreno de luta, as mãos foram substituídas por uma garra mecânica e os cornos que exhibe na cabeça servem apenas para o tornar mais monstruoso, logo mais aterrador. A função deste avatar foi considerada tão explícita pelo desenho que não mereceu qualquer descrição quanto à suas ações possíveis – todas orientada para o conflito e ponto final. No entanto, a identificação pelo nome mereceu a seguinte referencia:

“A razão porque se chama TI-SG-21 é por causa disto

TI – Tiago. Eu chamo-me Tiago.

SG – Não sei, veio-me pela cabeça

21 – Eu na escola sou o número 21 da sala”

Em suma: os temas desenhados e, sobretudo, os descritos do ambiente virtual foram bastante influenciados pelos interesses dos participantes e dos seus amigos, pela sua vida em geral, centrando muito a descrição da atividade do avatar na mediação de interação social no mundo virtual. Entre os rapazes desenvolveram também cenários que mantinham uma relação muito estreita com os videojogos

que conheciam e que jogavam, valorizando, sendo este o caso, muito pouco as ações orientadas para a interação social. O mesmo se pode dizer do avatar construído a partir de imagens de um *videoclip*.

O processo de identificação do autor com o seu avatar nem sempre aparece claro. Pelo nome que lhes deram a opção foi claramente pelo anonimato. Mesmo o Tiago que explica a relação que o nome do seu avatar com elementos da sua identificação mantém que, no meio virtual para onde o seu avatar deveria migrar, as relações de anonimato, seriam mantidas. Ainda assim, pode-se especular que quando utilizado por Tiago, o avatar manteria uma relação mais umbilical com o próprio, como o processo de criação do nome sugere.

A ideia que sustentavam era de personagens de um jogo, podendo-se especular que há diferenças entre a identidade de quem desenha o seu avatar e a forma como sentem a sua participação num ambiente virtual. Pelo menos quanto ao género, a identificação do avatar com o seu autor era pleno. De qualquer maneira, o facto dos desenhos se terem realizado numa mesma sala poderia ter inibido os participantes a trocar o sexo do seu avatar para um diferente do seu, mesmo sendo essa uma estratégia bastante eficaz para garantir o anonimato que todos garantiram preservar em comunidades online.

A construção de grande parte dos avatares acompanhava um modelo de referência que inspirava o desejo de ser a personagem que se projetava. Estes modelos são admirados com base na ideia positiva que têm do seu carácter, da habilidade e da aparência física que os tornou notados socialmente, da reputação competente e socialmente creditada da atividade que exercem. Não surpreende, por isso, que sejam pessoas vivas do mundo do espetáculo, do desporto ou das “celebridades” de ocasião – que cantam, jogam e ganham dinheiro na escala do excepcional,

mercê das competências que os equiparam ao estatuto de heróis da vida social. Admiram-se também porque se idealizam simpáticos e solidários, pelo *glamour* das suas vidas, mas também pelo género, masculino no lado dos rapazes, feminino entre as raparigas.

Finalmente a ideia generalizada que a ação do avatar, quando em uso pelo seu utilizador, depende de comandos executados através de botões do teclado, do rato ou inscritos no próprio ambiente virtual, o que comprova o grau de generalização de utilização de interfaces gráficas.

Uma vez que esta abordagem se atém a uma conceção metodológica que organiza dialecticamente a integração de formas de trabalho teórico, prático e experimental do investigador, mas também dos participantes na investigação, as sessões foram organizadas de forma a que se partilhassem informações e conceitos, se discutissem ideias e opiniões. Assim, em cada fase do processo apurava-se a reflexividade de todos a partir das práticas colaborativas que o *design* de investigação integrava. A ideia dos nomes atribuídos e da descrição final das personagens masculina e feminina sobreveio do trabalho coletivo executado sobre o trabalho individual dos participantes e serviu para estabelecer a base para a construção ulterior do argumento para o projeto de jogo a construir.

Mas não só: a partir deste processo de criação do avatar, pôde-se concluir que os elementos que os constituem têm um sentido identitário dissimulado (escolhe-se em função do que se prefere ver, fazer, ouvir ou de onde se gosta de estar) - para além daqueles que mantêm com o jovem que os realizou um sentido identitário manifesto (o género, por exemplo). E se a proposta fosse construir um jogo em que cada participante se apresentasse da forma que bem desejasse, mas recorrendo

apenas a um conjunto de elementos em que não pudessem persistir elementos dissimulados de identificação, que tipo de diferenciação poderia surgir?

8. *Upload* da identidade não dissimulada

Apesar de se centrar a observação noutros grupos diferentes, insiste-se em chamar *focus group* a este método, mesmo perante grupos baseados em participantes voluntários provenientes da mesma turma, uma vez que, como no grupo anterior, se pretendia assegurar que as conversas e as atividades desenvolvidas permanecessem centradas num único tópico proposto pelo investigador, durante os períodos de tempo combinados antecipadamente, o que requer a organização formal de cada sessão por parte do investigador a partir do consentimento informado dos participantes e dos respetivos encarregados de educação.

Em termos práticos, a formalidade da organização destas sessões, esbatia-se naturalmente, garantindo-se que o controle sobre os dados produzidos era, deliberadamente, bastante limitado, preferindo-se sempre que a iniciativa ficasse do lado dos participantes. Pela sua natureza, o *focus group* é aberto e não pode ser completamente predeterminado. Os participantes tinham grande influência na forma como desenvolviam as atividades em estudo e nos conhecimentos que delas podiam ser retirados. Também neste procedimento se mantieram as duas características com que se partiu no grupo anterior – as sessões dividir-se-iam entre uma parte inicial centrada na realização de uma atividade (ao desenho sucedeu-se a realização de um jogo) e posterior análise do trabalho realizado e da sua implementação que trouxesse para o centro da discussão não só o conteúdo mas também as circunstâncias de produção e consumo – por isso esta fase se concretizou a partir da organização de sessões de jogo.

Em cada sessão, o investigador conversava informalmente e desenvolvia a observação. Esta diferença entre as observações registadas num ambiente “natural” e num ambiente “provocado” criaram novas oportunidades de observação, que não se distanciam substancialmente das verificadas num ambiente mais naturalístico. A busca de descrições densas nem sempre pode ser obtida em contextos em que as oportunidades de observação são ocasionais, breves e limitadas.

O que se não quer perder com este procedimento de investigação é o acesso “to participants’ interaction on topics that are either difficult to observe or rare in occurrence” (Suter, 2000). Como já se sublinhou este método de investigação permite alargar o campo de estudos possível sem aligeirar a sua complexidade, pelo menos quando as metodologias adotadas exigem longos períodos de permanência no terreno (como no caso dos estudos de matriz etnográfica) sem que, contudo, deles se disponha, dados os limites temporais impostos a um trabalho deste tipo. O ponto crucial é a possibilidade de interação entre os participantes que assegura que, entre si, todos os participantes experimentem, discutam e comentem as suas ações, ancorando-se na experiência pessoal de cada um. O *Focus Group* é, em última análise, um expediente adequado para garantir o acesso a informações difíceis de obter no período de tempo previsto para este estudo, e permitiu, sobretudo, dar relevo a questões importantes, trazidas da observação participante, consubstanciando-se numa importante estratégia para recolher informações, facilitando a compreensão dos dados que se iam obtendo em ambos os contextos de observação. Por isso era tão importante manter uma relação muito estreita com as informações retiradas do contexto “naturalístico”, onde se mantinha uma observação participante. Era com o *focus group* que se procurava informação em falta ou expandir a proveniente da observação participante, testar hipóteses ou desenvolver modelos conceptuais, ativar detalhes,

recolhendo dados ricos em pormenores (descrição densa) nem sempre acessíveis num contexto “naturalístico”. O interior de qualquer abordagem etnográfica supõe a observação participante como metodologia central, mas deve admitir-se que a sua utilização se torna bastante problemática “when particular topics of inquiry do not provide ample opportunities for observation ” (*idem*).

O contexto foi, mais uma vez, encontrado no desenvolvimento do projeto “Livro de autor” que integraria o programa “Projetos com Escolas” da Fundação de Serralves. Com uma pequena alteração no código-fonte da aplicação “La Vouivre¹” para a criação de uma versão eletrónica do “Jogo da Glória”², acrescentou-se a possibilidade de juntar a foto dos participantes no campo das perguntas formuladas e cujas respostas determinavam a evolução no jogo. A tarefa dos participantes consistia em formular as perguntas que, sobre si próprios, gostariam que fossem do conhecimento dos jogadores, apresentando-se aos outros por essa via.

Como era de esperar, a principal linha de demarcação entre os jovens mais velhos participantes neste projeto (entre os 13 e os 14 anos) e os mais novos (entre os 11 e os 12 anos) fez-se em torno de três assuntos principais: a manifestação de preocupações sociais formulados pela questões em torno do que fariam se sentissem que o seu poder no mundo era efetivo; o rol de expectativas em relação ao futuro, particularmente pela nomeação das profissões ou atividades a que desejariam poder aceder, inclusive com um grau de realismo considerável, e que só tem paralelo nos sonhos de vedeta que duas raparigas quiseram enunciar; a exibição de um erotismo brando, pela revelação de que se gosta mais de namorar

¹ Disponível para download em http://www.sequane.com/index.php?option=com_content&view=article&id=70:la-vouivre-version-1006&catid=58:la-vouivre&Itemid=40

² A mecânica do jogo é simples: lançam-se dados digitais que determinam o avanço no jogo se a resposta à questão colocada for a correcta. Caso contrário, permanece-se na mesa casa, sem avançar. No tabuleiro do jogo há casas que podem determinar a subida ou a descida do pino que assinalam as posições dos jogadores ou repetir a jogada. Ganha o jogo quem atingir a última casa antes dos outros jogadores.

do que de passear, ouvir música ou outra qualquer atividade e, pode-se especular, pela nomeação direta por quem se está apaixonado. É interessante observar que também esta questão do namoro foi colocada no grupo etário mais baixo, mas desprovido-a de qualquer erotismo e diversificando-a de acordo com o gênero – as raparigas dissimulavam a questão identificando o rapaz que consideravam mais bonito, os rapazes nomeando a rapariga de quem mais gostavam, tendo um deles utilizado a palavra “amor” para caracterizar a vontade em estabelecer uma relação de namoro com a rapariga que referia como resposta acertada para a questão que colocara. Acresce que, entre os rapazes, não há qualquer referência a eventuais relações de amizade privilegiadas no seu mundo afetivo que não sejam o namoro ou a vontade de namorar alguma rapariga. Pelo contrário, entre estas últimas proliferam as referências às melhores amigas que, em todo o caso, nunca são rapazes (não os nomeiam sequer entre as opções possíveis). Pode parecer que a formulação da pergunta, no feminino, excluísse, por si só, a nomeação de rapazes entre as respostas possíveis. No entanto, as perguntas relativas às professoras favoritas incluíram sempre, entre as possibilidades de escolha, referências a professores.

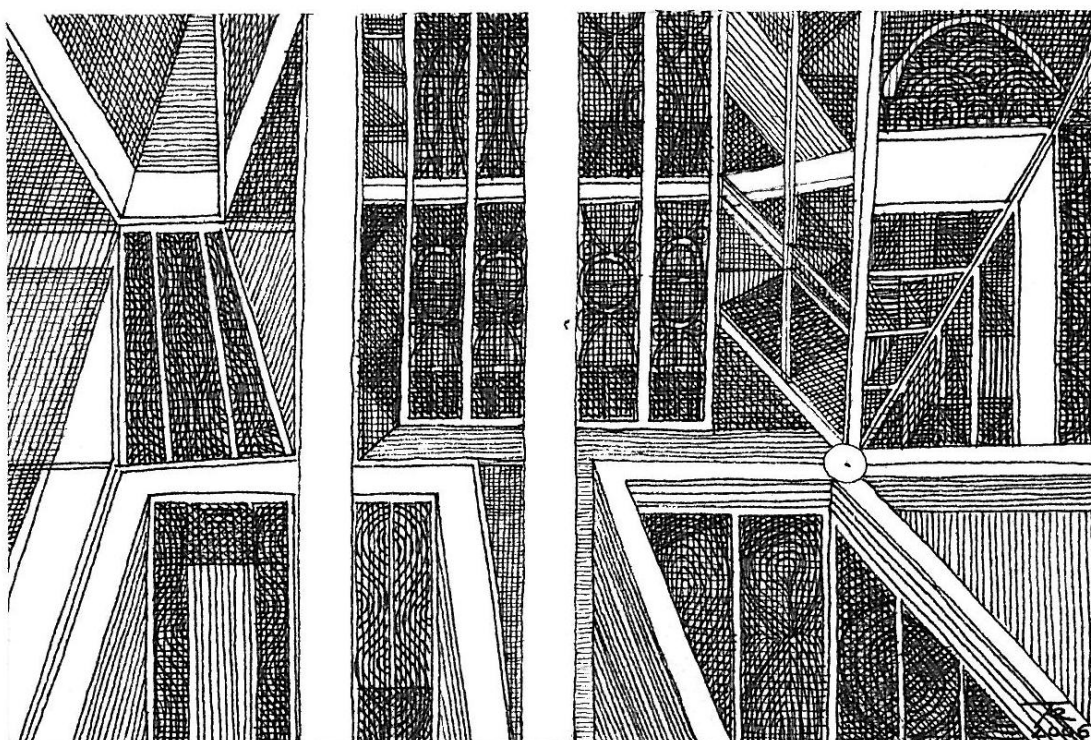
Esta forma diferenciada de cuidar dos afetos, de os expor em público, sugere que aos dois eixos que já se tinham distinguido (atual-virtual; autor-personagem) se deve juntar um terceiro (grupo-indivíduo) que escalona cambiantes diversos quanto à necessidade de estabelecer, entre os grupo de pares, uma hierarquia de afetos, sobretudo no feminino, e uma especialização das relações entre gêneros, prevalente entre os rapazes, com mais ou menos erotismo, nos grupos etários considerados. Seja como for, a vinculação do indivíduo ao grupo, faz-se também pelos interesses comuns que partilham (preocupações com o meio ambiente, preferências por gêneros de programas de TV); ou que os distinguem em grupos mais restritos, mas em que a fratura de gênero é menos evidente (videojogos,

utilização do computador e da internet, programas televisivos, referências aos irmãos); ou que apartam os géneros de forma expressiva (preferências musicais e de filmes, ídolos, ocupação de tempos livres); outras vivências pessoais, como os locais preferidos de férias, que marcam uma clivagem relativa à diferenciação de condição socioeconómica.

Finalmente as referências às coisas da escola, assinalados de forma transversal por todos, marcam a relação dos indivíduos com o espaço público onde do grupo se padroniza, se torna em grande parte homogéneo, discriminando-se particularmente da vida social que se enquadra, no exterior dos seus muros, pela família, pelos vizinhos ou companheiros das atividades desportivas, recreativas ou culturais que exercem e que os diferencia de forma mais marcada. Pequenas diferenças que se podem praticar sem que nada se divida da homogeneidade do ambiente escolar. A não ser quando se quer marcar o momento para se excluir instantaneamente de um universo social e cultural que não é o seu, completamente, aproveitando para se exprimir na língua-mãe, no caso o Inglês, para dizer o mesmo que os outros, mas assinalando, ao mesmo tempo, que o que pode dividir mais na escola é a oportunidade em aceder ao conhecimento.

II PARTE

Relação com o sistema de jogo: preferências, motivações e interesses



No separador:

Reprodução de desenho, tinta da china sobre papel, sem título (2006)

AUTOR – Domingos Júnior

Se o desenho que abre o capítulo anterior nos remete a observação para o jogo enquanto espaço de representação vivido pelos seus utilizadores, pelo domínio e submissão do jogo, das suas imagens e dos seus símbolos, à apropriação subjetiva e intersubjetiva dos seus jogadores (capaz mesmo de resistir a práticas dominantes ou mesmo de as transgredir), o desenho atual, que abre este capítulo, sugere-nos os lugares homogêneos, globais, que os jogos também representam e a influência específica, tantas vezes hegemónica, que detém na produção imagética e simbólica local (ainda que dela se apartam, ainda que nela se não misturem sem que se distingam as sua linhas dominantes, claras e fraturantes das singularidades locais). E a correlativa necessidade de domínio da especificidade dos seus códigos, dos seus signos, do seu conhecimento, para que cresça o aparato crítico dos seus utilizadores.

Lugar de representação (o que se faz com os jogos), representação de lugar (o que os jogos fazem na textura cultural local), os dois desenhos de Domingos Júnior sugeriram à nossa observação dois lugares a partir dos quais se promove a descrição antropológica das ações dos membros de uma comunidade através da prática local dos utilizadores de videojogos.

Qu'est-ce que nous proposent les jeux vidéo, qui en disent plus sur nos inconscients que les œuvres complètes de Lacan? Pas l'argent ni la gloire: une nouvelle partie. La possibilité de recommencer à jouer. "Une second chance".

Chris Marker,

"A Free Replay (notes sur *Vertigo*)", *Positif*

A maior parte dos avanços no estudo dos videojogos enquanto *médium* independente e culturalmente influente baseiam-se na combinação de três perspectivas diferentes: 1) desenvolvimento de um modelo sistémico de análise dos jogos em si mesmo e dos seus suportes que parta da consideração do jogo eletrónico enquanto aplicação de computador programado para entreter os seus utilizadores, descartando os seus efeitos no utilizador naquilo que não diga respeito exclusivamente ao plano dos "facilitadores" da experiência lúdica do interface; 2) estudo dos seus efeitos psicológicos e sociais a partir da observação das ações de jogadores e do seu impacto no comportamento individual e nas redes de vinculação social de cada um; 3) abordagem desta temática a partir dos valores e das imagens que este tipo de jogos transmitem e da forma particular como organizam o processo de "contar histórias".

A antropologia visual provê uma matriz adequada para abordar as implicações desta mudanças por, como vimos em capítulo anterior, ter incorporado os filmes como produtores de questões teóricas para a antropologia mas sobretudo porque aporta um acervo teórico para, a partir de abordagens que consagrem a autonomia do estudo dos jogos eletrónicos e do reconhecimento que este tipo de jogos

seguem regras e mecanismos que não podem ser encontrados noutros *media*, o inscreva nas dinâmicas social e culturais em que se enquadram as suas práticas, entendendo a sua história como extensão do estudo da cultura lúdica à cultura da simulação eletrónica.

1. Experiência estética e construção de significado

Projete-se alguém em situação do jogo em frente a uma máquina num espaço público qualquer, alguém que poderia ter entre os 15 e os 25 anos nos anos 80 e que se aproxime agora do seu 50.º aniversário. Como justificaria esse jogador, ao tempo, a demora despendida a percorrer um espaço e descreveria a experiência pessoal de exploração de um lugar disponibilizado por um videojogo que bem poderia ser o Donkey Kong¹ que haveria de apresentar o célebre Mário, canalizador da Nintendo, ainda Jumpman e carpinteiro? Decerto que a explicação tomaria a direção de que enquanto jogara, saboreara a impressão de liberdade dada pela sensação de estar apenas mergulhado na sucessão de acontecimentos que o pusera “em regra” no jogo, desgastando os cansaços da vida de estudo ou de trabalho, distraíndo os tempos livres e ocupando o recreio que haveriam de ser retomados mais tarde noutras configurações, antes da rotina diária atualizar, como sempre, as rotinas sociais (familiares, académicas ou profissionais) que estabelecem as “regras do mundo”.

Pense-se agora em alguém entre os 10 e os 16 anos, “criado” hoje a brincar com videojogos e em que estes ocupam um lugar central na sua vida. Como explicaria o fascínio que este tipo de jogos sobre ele exerce? Que resposta se poderia obter de alguém habituado ao confinamento de um quarto que impõe o silêncio e reduzida movimentação quando se confronta com jogos que com eles brincam em paisagens

¹ Donkey Kong, Coleco, Nintendo Co., Ltd., 1981

exuberantes e mundos desconhecidos, derrotando inimigos implacáveis em busca de amigos desaparecidos, tudo isto dentro de casa, mas fora do mundo, preenchendo o lugar das brincadeiras num sótão de outrora, do “reino da fantasia da realidade indescoberta” e onde “entre murmúrios e palavras proibidas, gestos rituais de descobrimento, e acres emanações de suor infantil, pode-se ser feliz ou infeliz à vontade, e, apesar da carne ainda insensível, ir aprendendo os segredos do ser, que exalta e dói.” (Migueis, 1986: 133)

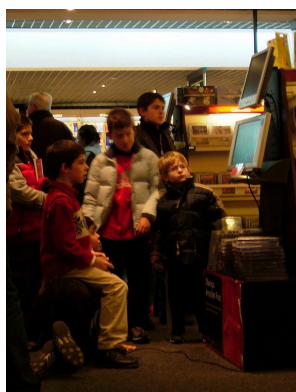
A resposta a essa necessidade de exploração autónoma e de descoberta num ambiente relativamente seguro, longe da influência direta dos pais ou de outro qualquer adulto, descobrem-na os jovens do nosso tempo quando “videojogam”. Não sem antes se ligarem a esse mundo consumando uma formalidade que os leva a prestar zelosamente atenção às conexões necessárias entre a consola, o aparelho de TV recetor, e entre aquela e o comando que os ajudarão a declinar a sua identidade para se mergulharem num outro lugar onde ativamente desempenharão um papel, utilizando uma personagem/avatar a que só fugidamente prestam atenção.

Mantém-se a indispensabilidade de entretenimento, como noutra qualquer jogo, mas amplia-se a dimensão de espaço de descoberta, de exploração autónoma que responde a necessidades permanentes de relacionamento social cumprido antes pela brincadeira de rua. Há, neste sentido, uma espécie de unidade na significação simbólica (ideológica) do jogo criada a partir de uma dialética quase utópica entre o bulício das práticas de exploração do jogo tradicional, submetidas a regras próprias, mas também a leis da física (que pode, por exemplo, levar o ciclista aos bancos do hospital após uma queda descuidada) e as novas configurações constituídas a partir de uma atividade mais sedentária do jogador, logo menos submetida à física, mas bulímica no plano da imaginação, da forma como sentem a

experiência de exploração virtual do espaço de jogo eletrônico. Mantém-se assim a referência a um universo de jogo ligado à errância e ao risco efetivo, ainda que controlado, através da sua utilidade pura, ideológica: não é já a prática efetiva do jogo que é errante e porventura imprudente, mas é através da sua prática que se sente, no jogador, uma atitude que o torna errante e porventura imprudente.

Trata-se, enfim, de jogo em sentido estrito, uma vez que se precisam as opções que, como em qualquer outro tipo de jogo, se organizam pelas regras que configuram cada fase do jogo. Mas são sempre jogos que se constituem em espaços de brincadeira, pelo menos por duas vias diferentes:

- A ação do jogo, no espaço virtual, inclui as descobertas das próprias regras de que se não tem conhecimento pleno no seu início, apesar de estarem fechadas à sua alteração, ou de serem circunscritos os limites que se impõem à sua transformação.
- As regras, no espaço de interação social, são negociadas e podem ser alteradas pelos próprios jogadores.



Jogar, assistir, ajudar - o jogo no espaço público

Atente-se nas fotografias. Mesmo em lugares saturado de imagens, os ecrãs das

consolas de jogo atraem a atenção de qualquer jogador que passe nas suas vizinhanças. A experimentação do jogo muda as coordenadas percetivas visuais: o jogador escapa para o interior do espaço fluído de jogo pelo efeito de intropatia, pelo comprometimento emocional com o “outro” do jogo, e que resulta na impressão de que se é livre, ainda que no interior de uma estrutura criada por outrem (Gubern, 1999). Implica uma deslocação percetiva, um transporte das emoções do lugar transparente por efeito da superabundância de representações visuais, de figuras de excesso da sobremodernidade¹ (Augé: 2006:72), para que se consuma num lugar antropológico que se destaca e isola num espaço singular do outro espaço padronizado de propagação indistinta de vozes e de pessoas que impedia o jogador “de ver nele um lugar”, uma possibilidade de apego comunitário.

A surpresa, elemento essencial presente em quase todos os jogos, não resulta tanto do triunfo do espaço identitário pela escolha arbitrária de ações, sobre o não-lugar do cumprimento de uma espécie de guião pré-estabelecido, de uma ordem de ações determinada em grande parte fora da área de influência do indivíduo – neste aspeto singular, acostar-se num recanto a experimentar um livro, terá significado idêntico. A surpresa não está tanto na “escolha”, mas principalmente no envolvimento com os outros da mesma “escolha”, e até ao momento em que se determina durar a decisão de permanecer nessa relação. No entanto, apesar de todos escolherem jogar, só um o faz de cada vez e nem todos terão legítimas expectativas de tornar efetivo esse desejo. Ninguém, querendo, escapa à dramaturgia do jogo, mas nem todos assumirão o papel teatral de jogador, e é dessa assimetria de papéis perante o desvelamento das regras do jogo, que se compõe, no seu decurso, o guião do jogo praticado pelas interações entre todos os que escolheram nele participar, por palavras ou ações. Joga-se com os outros, mas também perante os outros, o que

¹ Tempo, espaço, indivíduo (Augé, 2006: 29-34)

integra no jogo, quer o rebuliço que esta cria à sua volta, quer o estatuto e reconhecimento que a sua prática, mais ou menos competente, pode acarretar.

Atente-se, mais uma vez, em quem observa o jogo. O que faz com que o espectador-participante se fixe de forma tão concentrada no jogo a que assiste-participa?

Os que esperam o momento de entrar no teatro de operações do jogo procuram o treino diferido que lhes evitem as surpresas do jogo, antecipando-as e desenhando estratégias para as superar. Os outros continuam a nele participar na expectativa de serem sempre surpreendidos, de lhes serem vulneráveis – nesta variante, o jogo integra a necessidade permanente dos indivíduos e das comunidades de narrar e de escutar histórias, mas que não se esquece, em cada época, do contorno estético de suporte que lhes dá a preferência. Temos de um lado, cruzados nos vários papéis de participantes do jogo, uma perspetiva de análise orientada para a interação com o jogo eletrónico – o que com ele se faz, como concluí-lo – e, por outro, a possibilidade de se apartar a análise para a interação que rodeia o espaço de jogo – o que o jogo faz ao jogador, como o transforma, como promove a sua autodescoberta.

2. Desenvolvimento de uma cultura de participação e inovação

A casa, o sótão, o quarto, podem ter sido o espaço das brincadeiras e dos jogos, mas os quintais, as ruas e as praças eram a sua verdadeira terra quando requeriam exploração, aventura e descoberta. Durante séculos a rua abria-se em espaços para atividades lúdicas espontâneas, de experimentação autónoma. Como a casa, a rua era também um espaço pessoal, um ambiente afetivo que era usado para as lutas de recreio, mas também para esconder os jogos dos primeiros beijos enamorados. Era um lugar que tolerava a perceção de que só era regulado pela fantasia dos seus

utentes e pelas atividades que acolhia – um campo de batalha, uma pista de dança, um trilho de corridas, um espaço de leitura à socapa e de imaginação fraturante. Enfim, um ponto de encontro e de relações que se estabeleciam e que acolhiam as pessoas, ajudando-as a filiarem-se numa comunidade e a sentirem-se seguras. Desta rua todos eram proprietários, por que todos a exploravam autonomamente, longe do olhar adulto.

À medida que a racionalização urbana ocupa os espaços de exploração e de tempo ao léu, que as habitações se agigantam à custa da altura e do espaço outrora dos quintais, a cidade cresce para os carros que ganham a rua e os espaços de descoberta regram-se e fragmentam-se em ordenamentos especializados de organização lúdico-espacial. Os lugares abertos à criatividade livre cerram-se em espaços especializados, que subordinam as escolhas dos seus utilizadores a uma formatação pré-determinada dos parques *indoor*, dos centros de ocupação e doutros espaços vigiados e protegidos dos perigos existentes na rua. E os quintais de outrora renovam-se a partir de um lugar em casa, com os jogos eletrónicos, o computador, a conexão mediatizada com um exterior aberto à escala planetária.

O deslocamento das brincadeiras e do jogo que se processava no espaço exterior público, para o espaço virtual, a partir de um espaço privado, torna menos visível aquilo que se comprovou quando se fez referência, em capítulo anterior, ao documentário *Com Quase Nada*¹: que nem todos os jogos praticados por jovens prescrevem atividades que se esgotam no cumprimento de regras antecipadamente constituídas, antes se estendem a partir da apropriação lúdica de materiais e de

¹ Refira-se que, salvaguardando alguma redução em escala, as vivências de jogo documentadas em Cabo Verde, não são absolutamente estranhas às atividades dos grupos que acompanhei na prática de videojogos. Mas o reverso é também verdadeiro: apesar da escassa visibilidade que ocupa no documentário, coexistem, com os jogos que o dominam, alguns videojogos para a consola Super Nintendo (SNES) de 16 bit, que foram destacados pelo jovem que apresentava os brinquedos que possuía no seu quarto, em S. Vicente.

tecnologias tomadas à função material para que foram concebidos. É verdade que, quase sem exceção, a abordagem da utilização de videogames por jovens e das suas consequências no conjunto de aspetos que conformam as suas experiências culturais e vivências sociais são feitas a partir de investigações que se centram no ato de jogar os videogames disponíveis para as várias plataformas que os disponibilizam. A compreensão da forma particular como cada um pode explorar um jogo eletrónico quando mergulhado no seu mundo e nas suas regras, das motivações para a sua prática e do envolvimento interpessoal e inter-relacional dos jogadores para o qual este estudo reclama contribuir não escusa, obviamente, essa possibilidade, mas não traduz toda a sua complexidade. Sobra a compreensão esclarecida a partir da produção criativa de jogos pela reutilização lúdica de literacia digital que se articula com a abordagem referida anteriormente, para completar o arco que sobrevém dos estudos etnográficos do jogo.

A tudo isto poderíamos todavia replicar, questionando a pertinência da incorporação do estudo etnográfico das práticas de produção de videogames por jovens, tendo em conta as possibilidades, nos jogos atualmente distribuídos comercialmente, de personalização muito pormenorizada dos avatares e de edição, pelos utilizadores, de novos níveis para o jogo e pela própria possibilidade de realização de *machinima*¹. No entanto, todas estas possibilidades enquadram-se em parâmetros prescritos pelo jogo, que se não conseguem ultrapassar e, mesmo podendo, como no caso dos *machinima*, transgredir a narrativa do jogo, criando

¹ Os filmes de *machinima* utilizam ambientes e personagens virtuais do jogo para criar e contar histórias. Os filmes feitos por este processo podem ser tão simples quanto a gravação vídeo de uma etapa do jogo, mas pode ser também bastante complexos, aproveitando, das ações das personagens virtuais do jogo, todas aquelas que sirvam o enredo imaginado para ser desenvolvido no ambiente virtual. Alguns jogos incluem opções de gravação que permite a captura do ecrã de jogo, sem necessidade de outro *software* adicional. (<http://www.machinima.org/>)
<http://mtverse.com/blog/category/machinima/>
<http://www.youtube.com/user/machinima#p/c/6656FE6D5A4D6973/33/F8PMqj6aKSQ>

outra que pode ser completamente estranha ao universo ficcional original, não é um jogo novo, em sentido estrito, que se cria. A diferença principal é que na construção de um jogo não há regras, nem tarefas pré-estabelecidas e o projeto da sua construção incluirá, necessariamente, a composição da personagem e da narrativa, por sumárias que sejam, a partir do zero.

Digamos que há diversos elementos que concorrem para a tarefa global de conceber um jogo que não decorre necessariamente do ato de o utilizar habitualmente: a observação direta do mundo real, a sua transfiguração onírica e figurativa transmitida, em especial, pela aprendizagem estética procedente do contacto com os jogos, mas não só, e um processo de planeamento que avança por ciclos sucessivos de simulação de soluções intermédias, de alterações das formas provisórias de conhecimento pelas suas formas mais consolidadas, em função da etapa de execução do artefacto projetado e das ações orientadas para a testagem das soluções encontradas.

De certa maneira, o primeiro a contribuir para uma abordagem educativa dos computadores em que todos os elementos enumerados estivessem presentes foi Seymour Papert ao desenvolver o *Logo*, “uma linguagem para dar instruções aos computadores, concebida de modo a que as crianças sejam capazes, em poucos minutos, de conseguir que o computador faça algo que elas desejam” (1997: 95). Era esta uma das formas possíveis para ultrapassar a abordagem algorítmica caracterizada pela execução de um conjunto de atividades com sequências pré-definidas, orientadas para um objetivo também estabelecido antecipadamente, por uma orientação heurística que vê o computador como ferramenta para pensar, como método de conhecimento, e sobretudo como rede de conexões entre as pessoas, os acontecimentos e as coisas do mundo – uma cultura de participação e de inovação, enfim, ao possibilitar o desenvolvimento de atividades que visem a

solução de problemas e a representação criativa das possibilidades múltiplas de relações, de linguagens, de olhares, de polifonia entre o conhecimento e aquilo que se quer conhecer, necessariamente submetidos a uma definição rigorosa do modelo da rede de possíveis, aceitando como limite e regras as estabelecidas sob controlo do próprio utilizador e já não conforme ao prescrito na bateria de possibilidades inscritas no jogo *comercial* que se escolhe adquirir.

Num recente relatório, Jenkins et al. (2009: XI) oferecem-nos um relance do que julgam ser a educação para os *media* no século XXI, a partir do que designam como *participatory cultures*:

“A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing creations, and some type of informal mentorship whereby experienced participants pass along knowledge to novices. In a participatory culture, members also believe their contributions matter and feel some degree of social connection with one another (at the least, members care about others’ opinions of what they have created) Forms of participatory culture include:

Affiliations — memberships, formal and informal, in online communities centered around various forms of media, such as Friendster, Facebook, message boards, metagaming, game clans, or MySpace).

Expressions — producing new creative forms, such as digital sampling, skinning and modding, fan videomaking, fan fiction

writing, zines, mash-ups).

Collaborative Problem-solving — working together in teams, formal and informal, to complete tasks and develop new knowledge (such as through *Wikipedia*, alternative reality gaming, spoiling).

Circulations — Shaping the flow of media (such as podcasting, blogging).”

A ideia de que os jovens são sobretudo consumidores massivos (e interpassivos) de conteúdos digitais está longe de se estabelecer como fórmula estável da participação juvenil na cultura digital, mas consubstancia a ideia efetiva de uma das suas tendências, que prescrevem as suas escolhas a opções pouco mais do que triviais, por isso incapazes de, verdadeiramente, promoverem o desafio ético que decorre da compreensão da forma como os *media* conformam a nossa perceção do mundo e moldam as nossas práticas “as participants and communicators and about the impact they have on others” (*idem, ibidem*: 26). Aliás, a incapacidade para a superação de uma cultura de participação baseada num modelo que reduz a interatividade ao escalonamento da participação e da ação subsequente do utilizador para que se efetive antes de se dispor do conhecimento que permita fazer a escolha propriamente dita, herda a ideia da figura do botão-placebo dos elevadores, que cria a ilusão de que o seu usuário comanda a porta, fechando-a, quando a opção de pressionar o botão que assinala o andar desejado acabaria por obter o mesmo efeito, ainda que com o prejuízo de se não sentir ter a porta reagido a um impulso preciso e subjetivo do passageiro de ocasião, mas não a esterilidade das suas consequências. O que nos remete para a divergência, não apenas entre aqueles que têm ou não têm acesso à “cultura das redes”, mas

também, junto dos que têm acesso assegurado, entre os que para ela contribuem e nela participam e os que só o fazem, [inter]passivamente. E nos realerta para a tensão, permanente debatida pelos estudiosos dos jogos digitais, entre a opacidade e a transparência dos sistemas digitais: “there is a difference between trying to master the rules of the game and recognizing the ways those rules structure our perception of reality. It may be much easier to see what is in the game than to recognize what the game leaves out.” (*idem, ibidem*: 15).

É, portanto, decisivo considerar a produção local de jogos, e não apenas a sua prática, para se dar devida conta das formas de participação juvenil na cultura digital que parta, como se fez, da tradição do estudo antropológico da cultura lúdica a partir da leitura dos textos canónicos de Huizinga, Callois e Sutton-Smith, mas que reflita sobre o facto de vivermos num mundo em que a circulação dos significados culturais, dos objetos e das identidades circulam e destabilizam as distinções convencionais entre o local e o global. Ribeiro (2004: 140 -144) estabelece um percurso metodológico que “estabilize” o contexto exploratório, da descoberta dos sujeitos concretos observados no prolongado processo de passagem ao terreno, com o vaivém bidirecional e recursivo entre este e o contexto analítico explanatório das teorias antropológicas, em projetos em que a “imagem animada e o som se tornem o centro do processo de investigação” (*idem, ibidem*: 134). O propósito de acrescentar à imagem e som, o jogo digital, as suas práticas e conceção, atualiza essa necessidade, justapondo-a com a perspetiva central, em Marcus e Fischer (1999), da antropologia como experimentação e como crítica cultural.

Trata-se então de reunir concordâncias e reflexões partilhadas em torno do questionamento da escrita antropológica e das próprias categorias conceptuais da antropologia, passíveis de crítica e mesmo de revisão, a partir da constatação

evidente de que o trabalho dos antropólogos é "influenciado ao mesmo tempo pelo momento histórico da sua observação e pelo estado da sua disciplina nesse mesmo momento (Augé, 2007: 94). Teríamos, então, de uma lado a consciência de que a antropologia não produz mais do que uma saber aproximativo (*idem, ibidem*: 94), que o conhecimento que produz é construído e contestável, e do outro a confirmação de que o antropólogo escreve textos que "não são mais do que textos, textos a descontextualizar e a desconstruir expeditamente" (*idem, ibidem*: 94), sem que se caía no extremo oposto do "autismo disciplinar", no "hipercriticismo ou no hiperrelativismo que se afirmaram em reação contra o 'cientismo' do período globalmente designado como 'estruturalista'" (*idem, ibidem*: 95). Clifford (1986: 1-3) já havia chamado à atenção de que os gêneros de escrita acadêmica e literária se sobrepõem substancialmente, que os dispositivos linguísticos e retóricos que operam na escrita antropológica não diferem radicalmente dos utilizados noutros gêneros de escrita, pelo que se não pode atribuir prioridade epistemológica a um em relação a qualquer um dos outros. Contudo, a importância que se deve atribuir à renovação da escrita etnográfica enquadra-se na reflexão mais geral das práticas de representação e das suas limitações e nos modos de flexibilidade da produção de conhecimento (Marcus: 2002: 191) e que genericamente se poderia designar pela "crise das representações", que resulta da incapacidade do modelo dominante de contextualização e de localização da etnografia herdado de Malinowski e Boas, responder a práticas de investigação que emirjam das atuais condições de trabalho de campo, integrar projetos de investigação em antropologia que abordem a ciência e a tecnologia, a arte e os *media*, entre outros exemplos de enumeração possível (*idem, ibidem*: 192).

Não admira, por isso, que Clifford (1986: 8-13) discuta a substituição das metáforas visuais que descrevem o conhecimento enquanto "olhar observador",

pelas metáforas discursivas do conhecimento enquanto poética cultural, enquanto interação de diferentes vozes, como forma de assinalar a transição crítica com que se confronta a antropologia. O que nos remete para a importância do trabalho de campo, ou melhor, para as formas alternativas de legitimação das práticas etnográficas de terreno (Marcus, 2002: 195). Esta abordagem de Marcus identifica um modo de resolver o dilema do “terreno” quando em causa estão, por exemplo, práticas sociais e culturais (como no caso dos videogames) que se processam localmente, mas cujo entendimento emerge de um entrelaçado de redes, de processos, de práticas, de mediações que extravasam a localização ou que resistem ao seu enquadramento nos modelos clássicos de contextualização e de *design* do trabalho no terreno (*idem, ibidem*: 195).

Mas é muito mais do que isso. Enforma a etnografia enquanto meio de crítica cultural, desafia o investigador a recompor o seu terreno reconhecendo o lugar que ocupam as múltiplas representações e interpretação que outras pessoas fizeram da sua realidade empírica (outros antropólogos, jornalistas, ...), e convidando a rever-se nelas, seguindo as pessoas, a circulação de objetos materiais, mas também de signos, símbolos, metáforas e narrativas, através de diferentes contextos (Marcus, 1995). É da crítica, mas também da importância da reflexividade no processo de investigação antropológica que se está a falar¹, da forma como a autobiografia do próprio investigador afeta, não só o terreno, mas as práticas de construção que segue, de forma planeada ou oportunista, para dar sentido ao fenómeno social que estuda. Não se estranha, por isso, que qualquer etnografia multissituada envolva, igualmente, o momento de interpretar os dados e a prática da escrita antropológica, a ponto de Marcus (*idem, ibidem*: 105-106) exemplificar todo este processo com a metáfora do engenheiro envolvido com a tarefa de criar objetos úteis, à maneira de operários numa fábrica, ao mesmo

¹ Ver, a este propósito, Ribeiro, 2003: 88 - 95

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

tempo que participa na construção de uma nova sociedade e que invoque Vertov e o seu *The Man with the Movie Camera* como uma excelente inspiração para a reflexão metodológica que rodeia a etnografia multissituada¹.

3. Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

Nem sempre se consegue explicar cabalmente o que acontece ao investigador no seu processo de passagem ao terreno, que não seja a invocação da figura do acaso, um pouco à maneira do acaso “plantado”, tal como aparece elaborado no filme *Le Fabuleux Destin D'Amélie Poulain*. Neste filme, a personagem principal, depois de ter descoberto uma caixa com uma fotografia e vários brinquedos que outrora pertencera inevitavelmente a uma criança, procurou inquirir nas redondezas o homem em ela que se havia criado. Encontrando-o, congeminou um “acaso” para que o dono da caixa de brinquedos a descobrisse de forma, para ele, acidental, tornando também incidental as ulteriores lembranças da infância vivida que lhe associava. Mas, ao mesmo tempo, o exercício de sujeição, de domínio, do “acaso”, satisfazia o seu próprio fascínio por encontros casuais ao programar, ela própria, os seus encontros com aqueles para quem promovia os vários imprevistos que desenhou. Algo de semelhante se passa em *O Pintor e a Cidade* - neste caso é o lugar e a tomada de vista do pintor que determina o acaso que desencadeia o processo de observação do realizador, envolvendo ambos os processos de produção e de expressão estética num único meio de comunicação, o filme.

¹ A leitura de Ribeiro (2003: 77 – 79) esclarece onexo entre o filme de Vertov e a antropologia multissituada quando refere que em Vertov “a montagem acontece desde a primeira observação até ao filme definitivo: no momento da observação, depois da observação, durante a rodagem, depois da rodagem; organização *grosso modo* daquilo que foi filmado em função dos índices de base e das tomadas de vista para a pesquisa das sequências; montagem definitiva, reorganização de todos os materiais na melhor sucessão salientando a ideia-chave do filme” (Ribeiro, 2003: 78).

O facto de se ter acompanhado vários grupos de jovens no conjunto das suas atividades escolares criou “agenda” para a utilização de jogos digitais no conjunto das atividades letivas, como consequência colateral do envolvimento do investigador na escola que, conforme Foucault (1999), são instituições de disciplina, de práticas normalizadas, cujo objetivo é a conformidade do conjunto das atividades e das formas de organização do tempo e do espaço a um modelo uniforme generalizável ao conjunto da instituição. A circunstância de alguém ter alcançado um estatuto de respeitabilidade para o jogo no contexto escolar, por força de um projeto de investigação que desenvolvia no seu interior, criou o acaso de se incluírem, por iniciativa dos alunos e dos professores, oportunidades de configurar unidades didáticas que misturassem várias estratégias para o seu desenvolvimento, incluindo a conceção, construção e prática de jogos digitais, inaugurando, ao mesmo tempo, a experimentação de práticas letivas não padronizadas e uma deriva não antecipada, mas favorável aos propósitos enunciados no projeto de investigação inicial, estabelecendo outro ponto de observação e participação para o investigador.

É indubitável a preocupação com o valor educativo dos videojogos na abordagem que se fizera desde o início do nosso projeto, ainda que se não limitasse o enfoque aos estreitos limites da sua utilização em contexto escolar. Aliás, das abordagens deste tipo de problemática sobressaem muitos dos mais notáveis estudos que têm por foco os videojogos e é um campo em que julgamos poder integrar a presente investigação, sobretudo na perspetiva consolidada por Gee (2010), em que enuncia princípios de aprendizagem e de literacia digital envolvidos na prática de videojogos: motivação, modalidades de colaboração, capacidades utilizadas para a compreensão dos complexos ambientes virtuais em que imergem. Mas, a compreensão desta forma de consumo já de si "produtivo", no sentido de que a

sua prática "implica aprender a pensar como se fossemos criadores de jogos, a refletir sobre as formas, em que as regras da conceção de um jogo facilita ou atrasa os nossos objetivos, escolhas e ações que pretendemos ou devemos realizar" (Gee: 2010: 224), ganha se for ampliada com as possibilidades de acompanhar os processos de criação de um jogo, porventura esclarecendo aspetos relacionados com a utilização diferenciada, de acordo com eventuais preferências por género, com a experiência de utilização de tecnologias digitais e da práticas de videojogos e estabelecer estratégias pessoais para organizar as aprendizagens, ainda que nos limites de projetos inscritos em práticas disciplinares e em ambientes austeros em inovação que uma escola sempre constitui, aproveitando os "corredores de liberdade" que qualquer instituição, por muito rígida que seja, sempre comporta. Na verdade, esta oportunidade de acompanhar a produção de um jogo enquanto meio de expressão de conteúdos escolares foi bastante facilitada pela existência de programas que permitem a produção de jogos por jovens que, sem esses recursos, apenas os jogariam.

O *Scratch*¹, uma linguagem de programação visual proposto pelo MIT para produção de jogos e de outro tipo de conteúdos multimédia (animações, arte, música, narrativas), permite o desenvolvimento de projetos em que os seus participantes aprendam a pensar criativamente, raciocinar sistematicamente e a trabalhar colaborativamente sem que seja necessário um grande investimento na aprendizagem da sua utilização competente, sobretudo porque não requer a escrita de linhas de código de programação, ao mesmo tempo que, pela sua flexibilidade permite considerar os três desafios, enumerados por Jenkins et al. (2009), que confrontam o que denomina por "cultura de participação", a saber:

¹ "Scratch is a project of the Lifelong Kindergarten Group at the MIT Media Lab", [http://info.scratch.mit.edu/About_Scratch]

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

- O acesso desigual às oportunidades, experiências e competências e conhecimentos necessários para a participação plena dos jovens na cultura digital e que refere como "the participation gap" (p. XII).

- O problema da transparência, que define como "the challenges young people face in learning to see clearly the ways that media shape perceptions of the world" (p. XII).

- O desafio ético que resulta do "breakdown of traditional forms of professional training and socialization that might prepare young people for their increasingly public roles as media makers and community participants" (p. XIII).

Habitualmente o trabalho escolar é interrogado a partir da ênfase dada à aprendizagem, aos processos de aprendizagem dos alunos, ou da ênfase dada ao ensino, aos processos pedagógicos mobilizados pelo professor. Ainda que de forma diferente, alunos e professores convivem relacionalmente, cada um orientando o trabalho para o outro, ao mesmo tempo que investem todos em si mesmos no plano da realização pessoal e da satisfação que possam obter da produção final realizada que é, neste sentido, sempre uma coprodução. A produção de um jogo, integrando um projeto que misturava várias áreas de saber, e com múltiplas possibilidades de arquitetar a atividade dos jovens por força da variedade dos professores envolvidos, desenhava como que uma topografia de topologia variável conforme se considerem, do trabalho de uns e outros, os trilhos comuns, muito sulcados (as conjunções) antes que divirjam por trilhos individuais, mais apagados (as disjunções) que cruzavam as duas vias, as duas realidades, das tarefas escolares - uma mais marcada pela relação hierárquica que afastam professores e alunos e se centram no conhecimento disciplinar; outra, menos hierárquica, mais centrada na horizontalidade do conhecimento.

Metáforas à parte, o projeto "Ajudar o rio Leça é a nossa promessa" justificou o acompanhamento e observação diligente e participante do investigador em todas as fases deste projeto, indispensável se se quisesse descrever, como era o caso, as duas vias da realidade escolar já enumeradas. A descrição do envolvimento dos participantes foi operacionalizada, em notas de campo, de acordo com três categorias descritivas que, do nosso ponto de vista, serviam melhor a ideia de coprodução de todos os trabalhos escolares (ainda que menos a racionalidade pedagógica vulgarizada nas escolas) pouco voltada para o processo ensino/aprendizagem e mais para o seu aspeto relacional - a participação que se faz para os outros, o que se faz com os outros e, por último, a participação/gratificação subjetiva que cada um tira para si próprio.

Um dos principais problemas para se cumprir os propósitos enumerados, particularmente aqueles que articulam a descrição e interpretação do processo de produção dos meus interlocutores, tem a ver com a dificuldade em se acompanhar o projeto quando o desenvolviam fora dos espaços da escola, sobretudo a parte do trabalho dos participantes que se destinavam aos outros e que eram, no essencial, produzidos fora do período de funcionamento escolar. A atividade de produção do jogo era o meu foco, e foi seguramente o critério principal de mobilização e distribuição da minha observação, mas não se pretendia que o investigador se transformasse no "senhor do jogo" na sua dupla aceção - nem no sentido, algo depreciativo para o conjunto do projeto que desenvolviam, de que só o jogo interessa à investigação, nem no sentido de que é só ao investigador que compete a decisão do que há para observar. E, se já se tinha excluído os questionários e as entrevistas, estruturadas ou menos estruturadas, das baterias de técnicas de recolha de dados, a mesma decisão se haveria de manter nesta fase por maioria de razão, apesar da tentação em procurar, por esta via, perscrutar o que cada um trazia para

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

partilhar com todos os parceiros de projeto. Mas, se não estávamos presentes aquando da sua realização, como acompanhar, como sempre fizéramos, o testemunho da execução de uma tarefa com a conversa em que se procurava colocar as questões sem que a intenção fosse ouvir as respostas mas, justamente, alimentar o tema para que o interlocutor de ocasião dele se apropriasse e o orientasse no sentido que pretendesse, ou o infletisse a partir das suas preocupações?

A consideração desta questão, do lugar de observação, fazia com que se entabulasse uma outra relacionada com o grau de participação do investigador no terreno e que o impunha tacitamente em cada lugar em que os seus conhecimentos servissem o "trabalho para os outros", como seria o caso da formação que haveria de dar para a captação e edição vídeo, e no "trabalho com os outros" para a criação e manutenção do espaço wiki¹ criado para divulgar o projeto e, sobretudo, aquando da utilização do "Scratch" para a produção dos jogos, um por cada grupo de alunos constituídos. Neste último caso, privilegiou-se a observação detalhada de produção de um único projeto, irradiando daí para o conjunto das relações que se desenvolviam no interior do espaço onde cada grupo expunha as suas ideias no processo de construção de um jogo, sempre que se desencadeavam interações entre os participantes do grupo-foco e os demais participantes.

No seu conjunto, o projeto envolvia a participação de cinco professores que estabeleceram a forma como o problema da despoluição de um rio se estruturava nas suas disciplinas, como uma das suas principais atribuições funcionais relacionadas com o processo de programar as atividades para os outros, na formulação de os fazer compreender, fazer trabalhar, fazer avançar. Na verdade, o facto deste trabalho se fazer, predominantemente, nos bastidores da prática letiva

¹ <http://projecto5c.wikispaces.com/>

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

e fora do olhar dos alunos, transforma-o num dos momentos mais implicados na participação hierárquica da coprodução escolar, como se torna evidente quando se atualiza no interior da sala de aula, confrontando-se com a relação pedagógica propriamente dita, apesar da sua descrição e análise só poder ser efetuada fora dela, no interior do espaço/tempo da sua realização. Em todo o caso, a consideração deste aspeto exorbita claramente os propósitos desta investigação que não seja para aclarar a marca de dominância vertical e hierárquica que os conteúdos escolares aportam, desde logo, para a coprodução escolar, tanto mais que decorrem em grande parte de prescrições programáticas e políticas que nem ao professor compete escolher. Neste aspeto, a atividade dos professores orienta-se, supostamente, para ocorrer às necessidades dos outros, os alunos, mesmo que não sejam esses os interesses manifestados pelos próprios. Na verdade, a supremacia dos professores no processo de "fazer para os outros" conheceu apenas um momento de horizontalidade limitada no processo de decisão - a escolha do tema - por o considerarem muito relevante para a união motivada dos alunos no processo de coprodução. A observação que se fez de alguns momentos deste processo, permitem a conclusão de que se trata de um trabalho laborioso, muitas vezes efetuado solitariamente, descrito com um trabalho estimulante e interessante pelos próprios professores.

No lado dos estudantes, a gratificação pessoal obtida pela sua participação orientada para as necessidades dos outros aumentava sempre que acolhiam os seus próprios interesses individuais e decrescia quando o que produziam satisfaziam tarefas de orientação disciplinar, que se enquadravam no conjunto do processo avaliativa a que todos estavam submetidos. Não é, por isso, surpreendente o contraste que a sua produção para os outros denota em relação ao efetuado pelos professores - o desenvolvimento e aperfeiçoamento do jogo, a incorporação de tecnologias digitais, a resolução de problemas sobrepunham-se, na escala dos seus

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

interesses e apesar da sua complexidade, às produções escolares mais sujeitas, do seu ponto de vista, às avaliações dos professores, mas desvalorizados, ainda assim nesse aspeto, em relação à produção realizada individualmente na sala de aula. Por exemplo, o simples facto de se produzir um texto para se incluir no wiki de divulgação do projeto reunia a preferência e o entusiasmo dos alunos que a preferiam à redação de uma carta a solicitar uma entrevista ou uma visita de estudo, num caso para registar em vídeo¹ e no outro para a participação numa oficina para a produção da música que haveria de ser o hino do projeto².

Digamos que há diversos elementos que concorrem para formar um "vivido" que favoreça a "expressão adolescente" no trabalho com os outros presentes no contexto escolar: a relação afetiva, as relações de autoridade, as possibilidades de participação e de comunicação; todos eles, elementos de qualquer maneira presentes na coprodução de um jogo, ainda que pressentidos de forma desigual conforme se pertença ao grupo do professores ou ao grupo dos alunos. No projeto referido, o jogo ocupava as suas margens e era encarado como uma prática experimental, laboratorial, oficial (conforme as designações ouvidas) que aprofundava a utilização de *software* informático já realizada no projeto de *design* digital para registo e edição vídeo, fotográfico, e sonoro, ao mesmo tempo que invocava ferramentas teóricas trazidas do trabalho de campo, das etapas anteriores do projeto, em função das necessidades de realização do jogo.

Do lado dos estudantes, a ideia de prática experimental decorria das possibilidades de desenvolver como que um novo projeto, menos académico, por ser menos marcado pela preponderância da liderança do professor e por a coprodução ser também coautoria, porque mais marcada pela colaboração

¹ <http://projecto5c.wikispaces.com/V%C3%ADdeo>

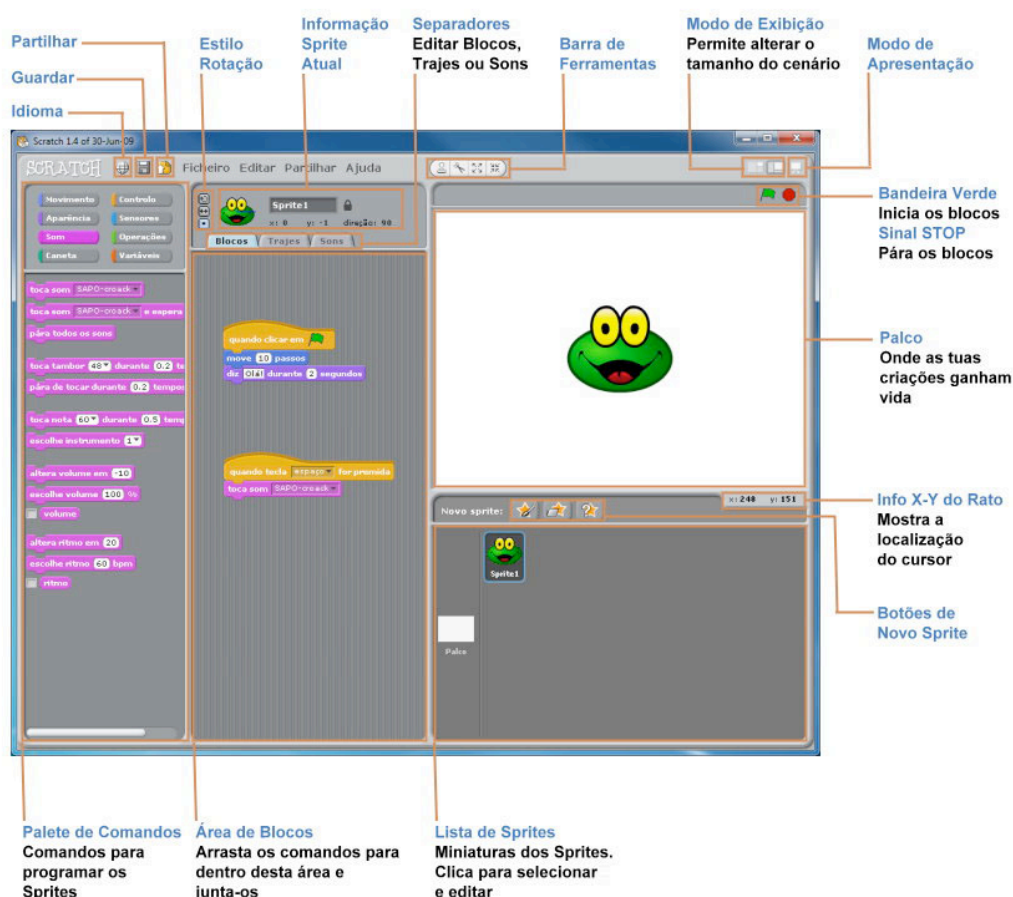
² Disponível em <http://projecto5c.wikispaces.com/Canção+ao+Rio+Leça>

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar partilhada com a presença e colaboração dos outros, do que pelo esforço intelectual individual realizado na presença dos outros (mesmo quando a modalidade de participação definida pelo professor é o trabalho de grupo) e pela manipulação de um programa que desconheciam para a produção de um conteúdo que desejavam.

Do lado dos professores "experimental" referia-se sobretudo à insegurança que resultava do agravamento da imprevisibilidade, que nunca se extingue mesmo quando tudo se cumpre dentro das regras da comunicação pedagógica "canónicas", que resultaria da impossibilidade do professor ocorrer sempre que os alunos não fossem capazes, como acontecera nas fases anteriores do projeto, de reconhecer que o problema com que se defrontavam, o saber que não dominavam, estaria superado.

Antes de utilizarem o *Scratch* como uma das formas de divulgação do projeto em que estavam envolvidos, os alunos tinham experimentado esse programa para a realização de animações sem outro propósito que não fosse obter alguma formação inicial e acomodar a experiência de utilização das ferramentas que ele disponibilizava. Nessa fase eles habituaram-se a criar animações encaixando os blocos um nos outros de forma a criar sequências de comandos que, no seu conjunto, definiam as ações de um qualquer elemento gráfico (*sprite*) que se podem verificar no "palco", designação para a área de interface onde as animações, propriamente ditas têm lugar. Cada bloco de linguagem tem apenas um comando que produz efeito no *sprite* selecionado quando arrastado para a área de programação e agrupam-se por oito categorias diferentes, cada uma com a sua cor específica: movimento, aparência, som, caneta, controlo, sensores, números e variáveis. Alguns comandos podem ver as suas propriedades alteradas pela seleção de uma variável num menu ou pela inserção de um valor numérico ou

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar textual. Clicar com o botão direito do rato num qualquer objeto, permite visualizar um menu com diferentes opções e, inclusive aceder a uma janela de ajuda no caso dos blocos utilizados para criar o *script* de programação. A sua interface de edição inclui ainda um editor de imagens, que possibilita a criação de fundos para o palco de ação dos objetos programáveis ou do seu próprio aspeto (trajes) e registo áudio e fotográfico e o seu *upload*, utilizando dispositivos externos ou incorporados no computador ou procurando-os nos ficheiros existentes ou acedíveis a partir do computador.



Screenshot da interface de utilizador do Scratch
[http://kids.sapo.pt/scratch/ajuda/guia_referencia]

A concretização de um projeto em *Scratch* permite a utilização de conceitos de programação, ainda que sem a consciência de os estar a utilizar, pelas possibilidades de se estabelecerem sequências de ações de acordo com uma ordem particular ou aleatória, por uma única ação do utilizador ou em resposta à sua interação permanente com o programa, fechar séries de ações para que se repitam indefinidamente, abordar questões de lógica e de tomada de decisões a partir das condições "se" e "se-senão" ao programar diferentes ações que decorram das possibilidades de se verificarem, ou não, determinadas condições.

As sessões formais para a realização do jogo realizaram-se no decurso dos tempos letivos de algumas disciplinas e, pressentia-se sempre à entrada o entusiasmo que haveriam de gerar. No interior da sala vários computadores dispunham-se alinhados de encontro à parede, mas eram insuficientes para a totalidade de utilizadores. Por isso, dispunham-se frente a cada ecrã um grupos de três elementos, o que limitava a comunicação entre os presentes, tanto mais que os limites exíguos do espaço onde estavam instalados os computadores reduzia muito a circulação de pessoas. Uma vantagem surgia para o investigador, em função do trabalho se desenvolver de forma colaborativa nos limites espaciais em que ocorria - não necessitava de "provocar" as interações verbais, uma vez que elas se desencadeavam de forma espontânea, esclarecendo as situações de conceção que iam promovendo, as soluções que iam encontrando, o envolvimento com os outros e com a tarefa que iam manifestando, muitas vezes por força de um único "ai!", de uma interjeição. Em todo o caso, a densidade de observação que se pretendia não podia ser limitada às verbalizações das emoções e às interações entre os participantes, tornando claro que se devia focar mais num projeto de coprodução do que nos outros. A partir daí, poder-se-iam seguir partes de produção distribuída quando acontecia, por exemplo, alguém de outro grupo

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

partilhar soluções que encontrava antes do grupo que se seguia. Repare-se que todos faziam, em vários grupos, variações em paralelo do mesmo projeto, o que fazia supor, como aconteceu efetivamente, que as soluções encontradas não se pudessem partilhar, se houvesse necessidade, com os outros, isto é, que à concorrência que muitas das atividades escolares suscitam se sobrepujasse a colaboração e a contribuição empenhada de todos.

O reconhecimento de que um problema pode ser solucionado por qualquer um dos elementos presentes na sala, e não apenas por um professor ou elemento do grupo onde surgia a dificuldade, tornava-se cada vez mais evidente, à medida que o processo de produção do jogo se foi consumando. O que fazia com que, mesmo separado por grupos, o trabalho de coprodução fosse, em algumas das partes em que se podia decompor, substituída pela produção distribuída por outros elementos estranhos ao grupo, ainda que desse trabalho não se dê devida conta nas referências de coautoria que se registaram em cada trabalho efetuado. Estas intervenções alheias ao grupo faziam-se, muitas vezes, em paralelo com os processos de coprodução desencadeado no próprio grupo, por encomenda deste ou por iniciativa do próprio. Perante um problema, testavam-se soluções e verbalizavam-se explicações que podiam funcionar como convites implícitos à participação de quem o quisesse fazer atraindo-os à vizinhança do grupo, e passavam a funcionar, momentaneamente, como se de um dos seus membros se tratasse, ou então, confrontados com o insucesso das soluções encontradas, pediam ajuda explícita a quem o pudesse fazer. Nesta cadeia de entreaajuda, o professor era visto como o último recurso disponível, por se terem habituado à ideia de que, em matéria de jogos, os especialistas seriam eles e que se, em matéria de utilização do *Scratch*, alguma superioridade haveria entre os docentes, ela não seria tão acentuada quanto a que se verifica na aprendizagem dos conteúdos escolares. Por essa razão, e nesse estreito sentido, o recurso ao

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

professor apenas quando ninguém parecia capaz de encontrar solução, afirma a dificuldade que sentem os alunos em se desambientarem da autoridade do professor, em desfavor da credibilização coletiva da aprendizagem e da autoaprendizagem.

Por outras palavras, a coprodução escolar passou, neste caso, a exibir mais plenamente a sua complexidade e imprevisibilidade, sem a permanente mediação do professor, acrescentou-lhe um conjunto de atividades específicas que resultaram da necessidade de cooperação (coordenação, comunicação, sincronização, resolução de conflitos), horizontalizou a organização dos processos de resolução dos problemas em torno de lideranças distribuídas, nem sempre centradas no mesmo indivíduo, e o modo da sua legitimação passou, sobretudo, a basear-se na credibilidade que resulta da aceitação coletiva, como bem sucedida, da solução encontrada da verificação dos resultados alcançados e não, sobretudo, da voz do professor.

O que emerge deste processo é uma certeza – no interesse que os jovens podem demonstrar por uma atividade não se pode negligenciar a representação que fazem do esforço pessoal, individual, necessário para a realizar e que esse é sentido como mais gratificante se incluir o engajamento social e de interação com os pares (entermeando os momentos de contacto nem sempre orientados para a coprodução escolar), se favorecer o desenvolvimento de capacidades de expressão pessoal e de compreensão do mundo, se dispuser das suas modas culturais e instrumentos tecnológicas que legitimem as suas vivências pessoais e o seu sentido de “ser moderno”. É assim que é repercutido, para si mesmo, a coprodução escolar em que cada um participa é que é responsável pelo entusiasmo, pela a satisfação que tiram os jovens de um qualquer processo de aprendizagem. E poderá a coprodução de um jogo conter tudo isto?

Esta não é uma ideia fácil de analisar. Disse-nos uma das autoras do jogo que o que a havia entusiasmado mais na ideia de o criar, era a eficácia que o jogo podia ter na mobilização das pessoas para a proteção do rio que elas queriam proteger, ou seja, o interesse do jogo, argumentava a jovem (tinha dez anos, como as outras duas companheiras de grupo) durante a fase da sua preparação, situar-se-ia fora do alcance das suas regras propriamente ditas. A narrativa construída para o jogo haveria de contemplar as necessidades de despoluir o rio como forma de ajudar a natureza-pássaro a satisfazer, saudavelmente, a sua sede, revigorando assim as suas cores naturais ao mesmo tempo que deveria apelar para a necessidade de “estar mais atento” a estes problemas ambientais:

“Para começares o jogo, tens que clicar na bandeira verde.

A HISTÓRIA:

O Passarinho precisa de beber água do rio Leça para recuperar as forças e poder voar, mas perde a vontade quando vê o lixo que se encontra no rio e nas suas margens.

OBJECTIVO DO JOGO:

Ajuda-o a beber água e recuperar a sua cor natural – o verde. Recolhe todo o lixo que encontrares. Se encontrares tudo é sinal que és um bom jogador e que ajudas o ambiente. Se não encontrares todo o lixo é sinal que precisas de estar mais atento.

Obrigada!”

Da narrativa surgiu a ideia do tipo de jogo a realizar. O fundo do cenário seria preenchido com a importação de uma foto tirada num dos momentos de trabalho de campo que realizaram. A escolha foi fácil e consensual, mas não muito reduzida no tempo. Percorrer o olhar por um conjunto de fotografias traz conversas, recordações, gestos incontidos que se lhe associam necessariamente e a despreocupação com que realizavam a tarefa de seleção fazia supor que a pressa não era para ali chamada. A tarefa do fazer o seu carregamento para o programa foi realizado sem dificuldade, mas desde logo que se poderia anteciper quem haveria de se ocupar mais com as tarefas de programação, a mais “tecnológica”, digamos assim. Já antes, a tarefa de redigir o texto combinado entre as três pertencera a uma delas, aquela que mais se afeiçoava a esse tipo de tarefas, conforme certificavam as outras duas pela classificação que ia obtendo a Português. A escolha da personagem do jogo foi tentada a partir das fotografias disponíveis, mas abandonada, em função das dificuldades de edição que sentiriam, depois de verificarem que existia no *Scratch* um pássaro disponível para utilização livre e que servia perfeitamente os seus propósitos.

Terminava-se assim a primeira fase da coprodução do jogo, investindo-se bastante na criação da história e como momento de reflexão acerca da forma como pode o jogo contribuir para mudar atitudes em relação à proteção da natureza; escolhendo-se a foto que serviria de fundo à ação do jogador enquanto se deleitavam, entre elas, recordações que cada uma das fotos visionadas suscitavam; aligeirando-se a escolha da personagem em função da redução de esforço pessoal que nenhuma delas parecia querer acentuar e da eficácia visual que justificaria a utilização de um *sprite* disponibilizado pelo próprio software utilizado.

Já havia uma paisagem com um rio e um pássaro para animar, faltavam os agentes poluidores para se esconderem nas cercanias do rio ou no seu próprio leito e se

completar assim a história. A escolha foi cuidada e meticulosa e encontrada nas mesmas fotografias que haviam manipulado antes, sem a contrapartida das conversas que geraram na ocasião e não orientadas para a concretização do jogo. A tarefa era focada para o objetivo de se observar o lixo que as fotografias documentavam – cigarros, cordas, latas, garrafas de vidro e de plástico, papéis, peças de vestuário e pneus (seriam este os oito obstáculos que, se encontrados, haveriam de tornar vencedor mais um protetor do ambiente natural). Esta descoberta justificava que se dedicasse tempo à sua remoção das fotografias, tarefa a que todas se dedicaram, utilizando o editor de imagem que vem em cada versão do Windows, mas sem sucesso. O resultado da remoção do lixo das fotografias para a sua reutilização no jogo não foi considerado, pelas próprias, satisfatório, apesar do tempo e empenhamento que dedicaram a essa tarefa. A opção foi, mais uma vez, fazer o seu *download* da internet. O que só aconteceria noutra ocasião, no dia seguinte. Pensaram, mas afastaram a ideia rapidamente, em levar trabalho para casa, mas referiram que, como a escolha teria de ser feita por todas, não valeria a pena fazê-lo.

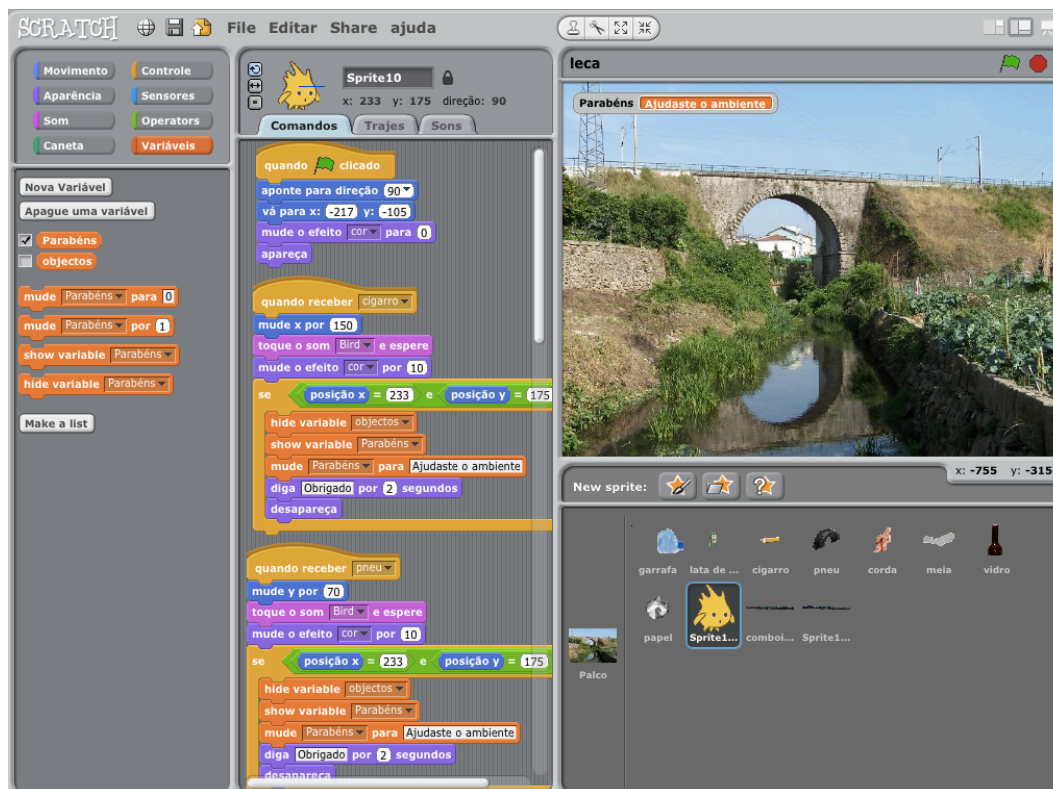
Nesta fase as decisões foram partilhadas, mas as tarefas foram executadas, em grande medida, longe do olhar uma das outras, o que não tinha acontecido, até então, em tão grande escala. A proximidade dos computadores em que trabalhavam não impediam as interações verbais entre elas, mas a exigência e minúcia da tarefa, não as libertava para conversas, senão ocasionalmente. A segunda fase do trabalho terminava com algum esmorecimento que contrastava com o entusiasmo inicial. Em causa, não estaria a frustração por terem desistido da solução que anteciparam, mas o desgaste pelo esforço contante e pela complexidade e rigor da atividade que mantiveram durante noventa minutos, com poucos momentos dados à distração.

A opção por não procurarem a partir de casa as imagens necessárias para poluírem as margens fotográficas do rio Leça acabou por introduzir um elemento de imprevisibilidade que talvez não tivesse ocorrido se o trabalho em casa, individual, tivesse acontecido. Até então, os agentes poluidores reduziam-se aos encontrados nas fotografias tiradas nas saídas de campo que fizeram. Mas a busca por agentes poluidores na internet, utilizando o Google, evidenciava outro tipo de poluição que só lhes ocorreu quando visualizaram comboios e automóveis nos resultados das suas pesquisas. Lembraram-se que numas das saídas tinham cruzado pontes com os inevitáveis barulhos dos comboios que as percorriam, e estradas com os ensurdecadores ruídos dos motores e das buzinas. E decidiram – o rio do jogo haveria de ter também poluição sonora. Como o fundo selecionado tinha uma ponte de pedra por onde poderia passar um comboio (havia discordância quanto ao facto da ponte da fotografia ser uma ponte ferroviária, mas nenhuma delas procurou esclarecer esse assunto), só teriam que escolher um comboio, dos muitos que haviam selecionado, para o editar cuidadosamente com o mesmo editor de imagem que já haviam utilizado. Foi isso que fizeram – uma embrenhou-se completamente na tarefa de isolar o comboio escolhido do resto da fotografia, e as outras duas desviaram as suas pesquisas na internet para encontrarem sons de comboios e de carros que pudessem utilizar no jogo. Faltava ainda editar e esconder, no cenário do jogo, os oito elementos que poluíam o rio Leça real, tal como revelavam as fotografias que serviram sempre de suporte, até esta fase, ao processo de coprodução de um jogo.

Ao procurar uma solução para um problema que a coprodução de um jogo criara (encontrar elementos gráficos com definição adequada), encontrou-se uma forma de lhe acrescentar alcance pela introdução de elementos não previstos – a animação de novas imagens (comboios) e a introdução de som de automóveis e de

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

comboios em circulação. Acrescentava-se assim, à imprevisibilidade, mais



Ajudar o rio Leça é a nossa promessa - o videojogo

complexidade na composição lúdica e multimidiática final. Foi o elemento de imprevisibilidade que mais funcionou, nesta sessão, como fator de mobilização das jovens para avançar no processo de coprodução escolar.

A última fase cumprir-se-ia em várias etapas, com uma restrição em relação às anteriores. O grupo só teria um computador dedicado, por se ter estabelecido que os computadores que sobravam depois da sua distribuição por todos os grupos, serviriam para a utilização de software diferente do *Scratch*. Faltava a edição das oito imagens importadas da Internet, que se acabou por fazer usando o editor que

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

está incorporado *Scratch*. O facto de só disporem de um computador, alterou a estrutura de funcionamento do grupo – apenas uma podia aceder aos dispositivos de comunicação com o computador, o que fez com que a distribuição desse lugar se fizesse de forma equitativa, alternando por três vezes, cada uma, na edição de uma imagem, até se concluir a tarefa da sua distribuição, pela imagem do fundo, executando uma, as indicações provenientes das outras. O mesmo método se seguiria na programação dos onze objetos do jogo.

Programar os obstáculos do jogo, os oito agentes poluidores que se disfarçavam no fundo fotografado do rio Leça, não lhes ofereceu dificuldade. Tratava-se de empilhar os blocos, todos da mesma maneira fazendo-os desaparecer com o clique do rato. Neste processo iam acumulando conhecimentos acerca da programação de sequências e de como se estabelecia o design do jogo para facilitar a interatividade com o jogador, de como se relacionava a alteração da cor dos pássaro e a sua deslocação no ambiente gráfico, e se desencadeavam o som dos automóveis ou, alternativamente, a circulação e o som do comboio. Uma vez encontrada a solução de um problema, a visualização em blocos com cores diferentes facilitava a sua replicação quando necessário. Este processo durou seis meses até à sua conclusão, em sessões semanais que duravam no mínimo noventa minutos e, na verdade, foi o resultado da participação conjunta de todos os elementos da turma, no sentido em que, mesmo quando não orientavam as suas ações para a colaboração específica na resolução de um problema qualquer que surgisse noutra grupo, cada um contribuía com a aprendizagem que ia acumulando na programação do seu jogo, para a agilização das aprendizagens dos outros. No entanto, limitou-se a coautoria aos membros do grupo, mas nem por isso os vários jogos produzidos deixaram de ser coproduções de todos.

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

Num mundo percebido como imprevisível e em processo acelerado de inovação constante, por mais esbatidas que sejam as fronteiras entre o consumo de *media* e

The screenshot shows the Scratch website interface. At the top, there is a navigation menu with links for 'casa', 'projectos', 'galerias', 'suporte', 'fóruns', and 'acerca', along with a 'Língua' dropdown menu. Below the menu is the Scratch logo and the tagline 'imagine • programe • partilhe'. A search bar is also present. The main content area features a project titled 'leca' by 'teresa_cardoso', shared 2 years and 9 months ago. The project thumbnail shows a river scene with a bridge and a small yellow bird character. The project description is in Portuguese and English, detailing the game's objective: to help the bird drink water and collect trash to recover its strength and fly. The page also includes a 'Notas do Projecto' section with a detailed description in English and a list of comments.

Versão do jogo partilhado *online*

a sua produção, por pouco que signifique, em diferença, a cultura de participação conforme o género e a localização, a utilização e a produção de jogos em contexto escolar, diversificando as formas de configurar as suas coproduções, podem ser uma estratégia útil para que se passe a contar outras narrativas que nos deem

Do coletivo ao individual - aspetos relacionais da participação social na coprodução escolar

conta que a cultura de participação e inovação de que se fala agora (e sempre, prova-o a antropologia, a história da cultura) está mais presente no quotidiano de todos e que se continuará a contar diferente por outros quotidianos. Afinal, a participação e o envolvimento com os outros em relações de coprodução, de coautoria, de comunicação, de comunhão não tem hora, nem distância, provam-nos as tecnologias de todos os tempos e a universalidade com que se inscrevem na cultura de todos e de cada lugar.

III PARTE

Explorar novos caminhos



No separador:

Reprodução de uma gravura em papel sobre chapa de zinco (2008) - Sem título.

AUTORA – Ana Isabel Duarte

Pode parecer banal a afirmação mas, para mim, esta gravura fala-me de um infinito que é tempo e espaço, como todos os outros infinitos o são. O negro do fundo não lhe dá fechamento, abre-lhe possibilidades de enredos, de mistérios. Mas encontremos um dos seus pontos brancos e façamos nele *zoom in* para seguirmos “rumo ao infinito e mais além”. E como pode ser amplo um espaço assim! Tão amplo, que qualquer flexão que se dê a essa palavra, ainda assim, não caracterizaria a amplitude do que se estará a falar. Infinitos que são “nada”, sem a moldura que os enquadram, que os tornam finito para melhor os vermos, por ser essa a única forma de os podermos processar. Infinito que é o dom de um “ver” que sabe olhar os símbolos e, para lá deles, dialogar com mente que lhe dá fechamento, o subjetiva, para o libertar depois em todos os tempos, um a um, para os ligar ou confrontar, conquanto nunca se feche em todos eles, simultaneamente, descaracterizando-o em vagas generalizações. E lhe renovar a possibilidade de outras textualidades noutras superfícies do mesmo espaço em diferentes tempos, ou no mesmo tempo em diferentes espaços. E para o impulsionar “up, up and way”, para fazer *zoom out*, quando (e se) houver capacidade, deixando os outros infinitos mais aquém, de novo emoldurados na nossa verdade.

O século vinte é demasiado 'visual'? O século dezanove era demasiado descritivo? E não seria o século dezoito demasiado racional, o século dezassete demasiado clássico, o século dezasseis demasiado renascentista, o Puschkin demasiado russo e não estará Sófocles demasiado morto?

Daniel Pennac,
Como Um Romance

No momento em que todos os meus argumentos se extinguiram já nos oito capítulos desta tese, assinalando o fim deste projeto de investigação, parece-me ainda que o seu propósito mais profundo me escapa por entre os dedos. Tentemos então reequacioná-lo: o que significa o corpo e o espaço físico num mundo crescentemente dominado pela virtualidade? E como circunscrevê-los, para os descrever?

1. Repetição e retorno

Para dar expressão ao corpo e ao espaço, descobrimos-lhes o jogo e julgámos cercá-los. Esta descoberta merecia atenção, dava-lhe uma história, muitos tempos e múltiplos espaços para os caracterizar. Imaginá-mo-los fechado no “círculo mágico” do jogo de Huizinga, apesar de sabermos que a sua função era trazer ordem momentaneamente, e não isolar perentoriamente, suspendendo, num interlúdio, a desordem do mundo. E quando os víamos assim, localizados, situados, escapava-se-nos o corpo para outros lugares na forma de jogador-avatar, sem contudo desistir de ficar no mesmo lugar, para provar que a realidade dos quatro – corpos e lugares - partilhavam a mesma realidade do jogador-humano.

E andámos nisto, em comunhão fática (Malinowski, 1972), trocando palavras sem ter a certeza, ou sequer a necessidade, de ter coisa alguma para comunicar, com o Jakobson (1960: 335) a segredar-nos aos ouvidos que a função fática “pode ser evidenciada por uma profusa troca de fórmulas ritualizadas, por diálogos inteiros com o único propósito de prolongar a comunicação¹”: um teste, portanto, ao código e ao canal de comunicação. Imaginámos então um interlocutor à altura, a arte, também ela com um pé dentro de um ordenado círculo mágico estético e técnico e outro fora, na desordem da realidade cultural e ética, também ela supérflua, no sentido em que tudo o que produz é fictício, mas valiosa, no sentido em que se alimenta de volumosos negócios, bem materiais, e demonstramos-lhe algum apreço, dando-lhe destaque em título:

- Olá, estás a ouvir-me?

¹ Tradução, do Inglês, do autor deste trabalho.



Capa das versões europeia e japonesa do videojogo para PlayStation 2 da autoria de seu diretor, Fumito Ueda, inspirada na obra do pintor Giorgio Chirico, *A Nostalgia do Infinito*

É que, antes de mais, havíamos de testar o código. E acreditámos que a questão ia tomando significado. Tínhamos evitado as falências dos corpos – humano (por assim dizer) e virtual (mas não menos humano), sem que esta ordem de lhes fazer referência represente mais do que um constrangimento ao hipertexto, quando a expressão das ideias se faz em papel (virtual) e letra de forma (mesmo que a cintilar num ecrã) - descobrindo-lhes a tecnologia para lhe expandir a sua natural, compulsiva, performatividade e as heranças estéticas que lhes acrescentassem densidade criativa ao seu significado cultural:

“Cultura é (1) aquele todo relacional (c.1848), (2) complexo (anos 1870), (3) cujas partes não podem ser modificadas sem afetar as outras partes (c.1914), (4) mediado por formas simbólicas

potentes e poderosas (anos 1930), (5) cujas multiplicidades e cujo caráter performativamente negociado (anos 1960) (6) são transformados por posições alternativas, formas organizacionais e o alavancamento de sistemas simbólicos (anos 1980), (7) assim como pelas novas e emergentes tecnociências, meios de comunicação e relações biotécnicas (c. 2007)” (Fischer, 2011: 19).

- Sim, estou a ouvir-te. Vamos jogar?

Consumavam-se as possibilidades de existirem plataformas de comunicação entre a arte e o jogo. E entendamos a razão, seguindo Jean-Pierre Balpe, um poeta e investigador no domínio das relações entre a literatura e a informática, pela voz de Montaner (s/d) quando refere que a arte é:

- Jogo no sentido instrumental, enquanto mestria técnica de um meio de expressão apurada pelo artista – **a arte no seu sentido primeiro;**

- Jogo no sentido teatral, enquanto implicação psicocorporal de um jogador/espectador, enquanto espetáculo, encenação, performance – **exposição;**

- Jogo no sentido da diversidade de formas, de convenções, de signos de que se pode revestir um conjunto criativo – **o estilo**;

- O jogo como envolvimento emocional e intelectual de um jogador que, de cada vez, aprofunda a compreensão das regras pelo processo de envolvimento com o jogo e da necessidade de se percorrerem as suas várias manifestações: Internet, filmes, televisão, etc. – **a intertextualidade**;

- O jogo no sentido de espaço, mais ou menos livre, que permite o movimento de peças num sistema que admite a ambiguidade do jogador como estratégia para a aceitação de variações possíveis que recolocam as suas ações e reflexões na aceitação do percurso até então sustentado ou, pelo contrário, na sua reformulação – **o tema e as suas variações**.

A relação entre a arte e o jogo não comportam qualquer escapatória no tempo futuro. Quando em 2001, *Ico* saiu para a Playstation 2 era clara a influência de Giorgio Chirico (que pertenceu ao movimento “Pintura Metafísica”, precursor do Surrealismo) na exuberância visual do jogo e na forma como o “sentido de realidade” do desenho espacial do jogo incute o “sentido de presença¹” do jogador, pelo facto de explorar a mesma desmesura da escala das representações dos edifícios em relação ao tamanho reduzido da personagem virtual que o jogador incorpora.

¹ Ver a este propósito McMahan (2003). Nota pessoal: temi sentir vertigens enquanto o jogava, o que nunca aconteceu verdadeiramente.



Donkey Kong (1981)

O reconhecimento dos videojogos como forma de arte começa já despontar nas programações de museus e em recensões críticas em revistas da especialidade, sinal de maturidade estética. E o videojogo, tornou-se mimético no sentido em que podia ser arte, como esta podia ser jogo. E emancipou-se, então, dos demais jogos que lhe emprestavam a tradição, a história. Ricardo Mas, na revista “Descubrir el Arte” de de setembro de 2008, abre em *lead*, seu artigo “Game Over – Adiós al Estigma del Videojuego”, com o seguinte:

“El creador de Mario¹ fue nombrado caballero de las Artes y las Letras de Francia, los artistas contemporáneos se apoyan en el

¹ Refere-se a Shigeru Miyamoto (*The Legend of Zelda*), em 2006. Na mesma altura também dois *game designers* franceses mereceram a mesma distinção – Michel Ancel (*Rayman, Beyond Good & Evil*) e Frédérick Raynal (*Alone in the Dark*). Já antes, em 1999, Philip Ulrich (na origem da criação de *Dune*, por exemplo) havia sido nomeado *chevalier dans l’Ordre des Arts et des Lettres*,

pixel y el ‘joystick’ e empiezan a sucederse en el mundo las exposiciones centradas en el ocio electrónico”.



The Legends of Zelda – Twilight Princess (2006)

Mas de que valem corpos a quem se lhes retiram o desejo, as possibilidades de conhecer as suas preferências, por secretas que sejam, as suas ações e os efeitos das suas decisões.

E para que servem espaços sem densidade, se foram todos becos ou avenidas, sem corpos que os saibam percorrer, sair e deles para melhor os verem o seus “olhares

criado com o propósito de evidenciar aqueles que contribuíram de forma significativa no domínios das artes, da literatura, ou que, de forma notória, intensificaram a sua divulgação. Em 2007, também Peter Molyneux seria agraciado com a mesma distinção.

distanciados”, mergulhar neles para melhor os sentirem as suas “minúcias dos olhares”¹, melhor os compreenderem.

E essa é uma tomada posição pessoal, um capricho, por assim dizer, dos corpos que, conhecendo o código, aceitam criar um canal para o partilhar. Um capricho inevitável, porquanto não há corpos sem inquietação, sem necessidade de seguir todos os nós da rede, os mais e os menos densos, de indagar cada beco e todas avenidas. E a opção, verdadeiramente, está na escolha dos percursos que se entender percorrer, dos sulcos que se pretender repisar. É depois da aceitação em partilhar um canal que surge o arbítrio, as escolhas e a possibilidade de exploração. E com tudo isso, a necessidade de tomada de decisão informada, de um método de investigação. E, aos dois corpos iniciais havia-se de juntar, pelo menos um outro, o do investigador e de se multiplicarem os papéis para, na relação com outros corpos, se usarem os que se quiserem assumir.

Três destinos (o jogo, a expressão estética que o corpo do jogador, qualquer que seja, aceitou levar para onde quer que fosse e uma estratégia de navegação) que confluem, ou que pretendi que confluíssem, em todas as fases, em cada ponto, da minha investigação.

E não seria melhor reiterar, com Benjamin, a razão que dá a Gothe quando afirma que “tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes” (citado de Benjamin, 1992: 175), repetindo como qualquer outro jogador, a expressão que os faz feliz:

- Outra vez!

¹ Referências ao título da obra de Ribeiro (2004).

2. Os lugares do jogo – considerações finais

Compreender os processos de exploração e de interação que a prática e a produção de videojogos promove...

O primeiro problema surgiu da consideração de dimensão social dos espaços onde a sua prática se estabelece, por quatro razões complementares:

1. São múltiplas e plurais as experiências de jogo e decorrem, não apenas da experiência subjetiva de cada jogador, mas também da inter-relação entre o espaço social da sua prática e o jogo – não é indiferente jogar, utilizando o telemóvel, recorrendo à consola, jogando online, com ou sem a presença de companheiros de jogo. Não tem o mesmo significado o jogo praticado no espaço escolar ou doméstico, no espaço público ou no espaço privado, em trânsito para outra atividade, ou como prática principal de ocupação do momento. Neste ponto, limitar a compreensão dos processos de exploração e de interação do jogador com o jogo e com eventuais parceiros de ocasião, utilizando, neste propósito, a proposta de Huizinga e isolar o espaço fechado do jogo do espaço aberto que o envolve, é operacionalizar um equívoco. O jogo eletrónico migra para outros espaços, e com ele o jogador, tornando ainda mais evidente a crítica ao modelo do autor referido: o jogo é, em si mesmo, um espaço social, e a sociedade é também um espaço lúdico.

2. O jogo de computador é um dispositivo técnico, dispõe de um ecrã, de comandos e de um suporte informático. Isso permite compreender a ação do jogador a partir de antecipações que se possam efetuar, jogando-o ou vendo-o jogar. Mas é também um instrumento de dominação económica, de submissão cultural, de normalização narrativa e dos valores sociais, um produto fascinante da globalização.

3. Conhecer “o que determinada tecnologia faz às pessoas” transforma o terreno da sua utilização num espaço de criatividade, de coconstrução de saberes e de produtos, criando espaços de participação transformativa das estruturas existentes. E não se pode compreender sem acompanhar a antropologia do movimento para “o que se pode fazer com a tecnologia” e que representa a forma como cada um (cada grupo) interpreta as regras do jogo e dos espaços que o conforma e a transgressão das regras impostas, pela invenção de regras próprias, e de aproveitamento local das potencialidades abertas pela tecnologia. A compreensão desse movimento antropológico tem de pôr em evidência o jogo como espaço de experimentação social, reconhecendo-o como instrumento de mediação e de normalização global do imaginário e da cultura, procurando compreender os corredores de liberdade que abrem à preservação singular dos indivíduos e das comunidades locais.

4. Os videojogos tem qualidades específicas que decorrem das circunstâncias históricas e culturais que assinalaram o seu aparecimento e a sua renovação, mas que não dispensam os seus fundamentos e o seu encadeamento na longa história da cultura lúdica, que nos dá o jogo como espaço onde se põe em causa as regras sociais e em que se exercita a liberdade.

A errância entre todas estas dimensões requer escolhas diferenciadas de métodos, mas elas mantêm em comum alguns aspetos no que diz respeito à exigência de observação:

- Observação centrada nas situações do jogo e nos seus detalhes.
- Observação que se quer familiarizada com o jogo e que exige que o investigador seja também um jogador.

- A observação diferida (Ardèvol et al, 2003), partilhada com os jogadores e cruzada com outros investigadores e com outras perspectivas de investigação, valorizando a “construção policêntrica do conhecimento”.

A referida errância e a própria natureza “aberta” das comunidades em que se inscrevem as relações, as pessoas, os artefactos, as histórias que se querem acompanhar, requer um investigador nómada onde antes se exigia o sedentarismo de uma permanência prolongada do investigador num local concreto, partilhando destinos com uma comunidade ou grupo social determinado, donde decorre:

- A dificuldade na delimitação do campo de estudo e a necessidade da etnografia multissituada de Marcus.

- A necessidade de métodos abreviados de investigação qualitativa, que permitam simular situações observadas para as desenvolver com o propósito de contrastar as ideias que construíra, resolver dúvidas, ampliar informações sobre aspetos concretos da investigação.

Ao longo da tese percorreram-se todas estas dimensões do espaço social do jogo elaborando descrições das condições da utilização de videojogos procurando compreender a complexidade das práticas, pela interpretação do que ia observando do relacionamento social que a atividade de jogo acarretava e de que forma é que essas práticas eram significativas para as pessoas, que papel e que função lhe atribuíam os jogadores.

Bibliografia

AARSETH, Espen (1997): *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*.
Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

AARSETH, Espen (2001). “Computer Game Studies, Year One”, *Games Studies*,
I(1), [Online Journal], Julho.
<http://www.gamestudies.org/0101/editorial.html>

AARSETH, Espen J. (2005). *Cibertexto - Perspectivas Sobre a Literatura
Ergódica*, Lisboa: Pedra da Roseta.

ABOUJAOUDE, Elias (2011). *Virtually You - The Dangerous Powers of the E-
Personality*, New York, London: W. W. Norton & Company.

ACC&IDSA – UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA'S ANNENBERG
CENTER FOR COMMUNICATION AND THE INTERACTIVE
DIGITAL SOFTWARE ASSOCIATION (2001). *Entertainment in the
Interactive Age Conference - archives*, Los Angeles: University of
Southern Califórnia, 29 e 30 de Janeiro.
<http://www.annenberg.edu/interactive-age/program.html> [26/11/03]

ALLIANCE FOR CHILDHOOD (1999). *Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood*.

http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/computers_reports.htm [26/11/03]

ALLIANCE FOR CHILDHOOD (2000). *Children and Computers: A Call for Action*.

http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/computers_articles_call_for_action.htm [26/11/03]

ALMEIDA D'EÇA, Teresa (1998). *NetAprendizagem: A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.

ALFONSI, Laurence (2005). *Le Cinéma du Futur - Les Enjeux des Nouvelles Technologies de L'image*, L'Harmattan - Les Presses de l'Université Laval.

ANDRADE, António Manuel (s/d). *A Emergência de uma Nova Escola – Uma Perspectiva Tecnológica*. Edição policopiada.

ANDRADE, António Manuel (1999). *Problemáticas Reais das Comunidades Virtuais – Comunicação ao Simpósio Ibérico de Informática Educativa (Universidade de Aveiro)*. Edição policopiada.

APA (2009). *Livro do IV Congresso da Associação Portuguesa de Antropologia - Classificar o Mundo*, Lisboa: Associação Portuguesa de Antropologia.

- APPADURAI, A. (2004). *Dimensões Culturais da Globalização – A Modernidade sem Peias*, Lisboa: Editorial Teorema, Lda.
- AUGÉ, Marc (2007). *Para que Vivemos?*, Lisboa: 90 Graus Editora.
- AUGÉ, Marc (2006). *Não lugares – Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Lisboa: 90 Graus Editora, Lda.
- ARDÈVOL, Elisenda e al. (2003). “Etnografia Virtualizada: la Observación Participante y la Entrevista Semiestructurada en Línea”, *Athenea Digital*, num. 3, pp. 1 – 21, [<http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>].
- ARISTÓTELES (1975). *A Política*, Círculo de Leitores.
- BAIRON, Sérgio (1998). “A Rede e o Jogo”. In *Casi Nada* [Web Magazine], 25-26, Julho e Agosto.
<http://usuarios.iponet.es/casinada/25rede.htm>
- BAIRON, Sérgio; PETRY, Luís (2000). *Hipermídia, Psicanálise e História da Cultura*, Instituto Cronotopos. [CD-ROM].
- BATEMAN, Chris et al. (2003). *IGDA's Guide to Writing for Games*. IGDA.
<http://www.igda.org/writing/>

BATESON, Gregory (1972). "A Theory of Play and Fantasy", *Steps to an Ecology of Mind – Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, Northvale, pp. 138 – 148, New Jersey, London: Jason Aronson Inc.

BATESON, Gregory; MEAD, Margaret; (1942). *Balinese Character: A Photographic Analysis*. New York Academy of Sciences.

BAUDRILLARD, Jean (1983). *Simulations*, New York City: Semiotext(e), Columbia University

BAUDRILLARD, Jean (1990). *La Transparence du Mal*, Paris, Éditions Galilée.

BAUDRILLARD, Jean (1996). "Videosfera y Sujeto Fractal", in ANCESCHI et al., *Videoculturas de Fin de Siglo*, 27-36, Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.

BAUDRILLARD, Jean (2001). *Simulações e Simulacros*, Lisboa: Relógio D'Água

BAUDRILLARD, Jean (2004). *Jean Baudrillard: Selected Writings*, Cambridge e Oxford: Polity Press / Blackwell Publishers Ltd.

BAUMAN, Zygmunt (2007). *A Vida Fragmentada - Ensaio sobre a Moral Pós-Moderna*, Lisboa: Relógio D'Água.

BECKER, Henry Jay (2000). “Who’s Wired and Who’s Not: Children’s Access to and Use of Computer Technology”. In BEHRMAN, Richard E. (Editor), *The Future of Children – Children and Computer Technology*. The David and Lucille Packard Foundation, pp. 44 – 75.

http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol10no2Art3%2Epdf
[26/11/03]

BEHRMAN, Richard E. (Editor), (2000). *The Future of Children – Children and Computer Technology*. The David and Lucille Packard Foundation.

http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787 [26/11/03]

BENJAMIN, Walter (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Lisboa: Relógio D’Água Editores.

BENJAMIN, Walter (2000a). “Sobre Alguns Temas de Baudelaire”, in *A Modernidade e os Modernos*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

BENJAMIN, Walter (2000b). “The Work os Art in the Age of Mechanical Reproduction”, in CAZEAUX, Clive (Editor), *The Continental Aesthetics Reader*, pp. 322-343, London and New York: Routledge.

BERNARD, H. Russell (Editor) (1998). *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. Walnut Creek: AltaMira Press.

BERNSTEIN, Charles (2009). "Play it Again, Pac-Man - An Appreciation of the Peculiar Allure of Early Videos Games", in *Museum of the Moving Image - Moving Image Source*
<http://www.movingimagesource/articles/play-it-again-pac-man-2009115>

BEZZANT, SCOTT (s/d). *Children and Video Games: What's the Fuss?*
<http://www.scottbezzant.btinternet.co.uk/Downloads/Dissertation.doc>
[26/11/03]

BOELLSTORFF, Tom (2006). "A Ludicrous Discipline ? Ethnography and Game Studies", in *Game and Culture*, Vol. 1, Number 1, January, pp. 29 – 35, pp. 29 - 35.

BOELLSTORFF, Tom (2008). *Coming of Age in Second Life - An Anthropologist Explores the Virtually Human*, Princeton and Oxford: Princeton University Press.

BOELLSTORFF, Tom (2009). "Method and the Virtual : Anecdote, Analogy, Culture", in *Virtual Worlds Research – Cultures of Virtual World*, vol. 1, no. 13 – February, pp. 3-7
<https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/471/429>

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.

- BOGOST, Ian (2008). *Unit Operation - An Approach to Videogame Criticism*, Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press
- BORILLO, Mario; GOULETTE, Jean-Pierre (dir.) (2002). *Cognition et Création - Explorations Cognitives des Processus de Conception*, Sprimont (Belgique): Pierre Mardaga Editeur.
- BORUTTI, Silvana (1999). "Interprétation et Construction". In Francis Affergan, *Construire le Savoir Anthropologique*. Paris: PUF, pp. 31-48
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La Distinction – Critique Sociale du Jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOUTINET, Jean-Louis (1996). *Antropologia do Projecto*, Lisboa: Instituto Piaget
- BREIDENBACH, Paul S. (2005). "The Medium of the Video Game", *Visual Anthropology Review*, Volume 21, Issue 1-2, March, pp. 192 - 195
[<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext?ID=120182915&PLACEBO=IE.pdf&mode=pdf>]
- BRYCE, Jo; RUTTER, Jason (2005). "Gendered Gaming in Gendered Space", in RAESSENS, Joost; GOLDSTEIN, Jeffrey (Ed.), pp. 301-310, *Handbook of Computer Games Studies*, Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.

- CABANNE, P.; DUCHAMP, M. (2002). *Marcel Duchamp – Engenheiro do Tempo Perdido – Entrevistas com Pierre Cabanne*, Lisboa: Assírio & Alvin.
- CABELLO, Roxana (2008). *Las Redes del Juego*, Buenos Aires: Prometeo Libros; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- CAILLOIS, Roger (1990). *Os Jogos e os Homens – A Máscara e a Vertigem*, Lisboa: Edições Cotovia.
- CALABRESE, Omar (1988). *A Idade Neobarroca*, Lisboa: Edições 70.
- CAMPBELL, John Edward (2004). *Getting It on Online: Cyberspace, Gay Male Sexuality and Embodied Identity*, New York: Harrington Park Press.
- CAREY, George; TRYEE, Wynne; ALEXANDER, Kristian (2002). *An Environmental Scan of Children's Interactive Media from 2000 to 2002*, Just Kid Inc./Markle Foundation.
<http://www.markle.org/News/JustKidExecutiveSummary.pdf>
- CARPENTER, Edmund; McLUHAM, Marshall (1974). *El Aula Sin Muros - Investigaciones Sobre Técnicas de Comunicación*, Barcelona: Editora Laia.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim; DIAS, Paulo (1997). “A Teoria da Flexibilidade Cognitiva na Estruturação de Documentos Hipermedia”. In Albano Estrela et al. (org.), *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino. Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – I Volume*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 343 – 352.

CATTERALL, M; MACLARAN, P. (1997). “Focus Group Data and Qualitative Analysis Programs: Coding the Moving Picture as Well as the Snapshots”. *Sociological Research Online*, 2 (1).
<http://www.socresonline.org.uk/2/1/6.html>

CASSEL, Justine; JENKINS, Henry (1998). "Chest for Girls?: Feminism and Computer Games", in CASSEL, Justine; JENKINS, Henry (eds), *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games*, pp. 2-45, M. A: MIT Press

CHAMPAILLER, Stefan (2002). “Jeux Vidéo et Joueurs”. In SALVAGGIO, Salvino A.; BAUWENS, Michel (dir.), *Anthropologie da la Société Digitale*, Tome 2. Bruxelas: Haute École Group ICHEC – ISC Saint Louis – ISFSC, pp. 38-66.
<http://www.salvaggio.net/Essays.php> [26/11/03]
<http://www.dad.be/library/pdf/anthropo.pdf> [26/11/03]
<http://www.salvaggio.be/index.php?page=publications&cat=book>

CHEN, Milton (2000). “Five Commentaries – Looking to the Future”, in BEHRMAN, Richard E. (Editor). *The Future of Children – Children*

and Computer Technology, The David and Lucille Packard Foundation, pp. 168-171.

http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol11no2Commentary%2Epdf

CHILDREN NOW (2001). *Fair Play? Violence, Gender and Race in Video Games*.

<http://www.childrennow.org/media/video-games/2001/fair-play-2001.pdf>

CLIFFORD, James (1986). "Introduction: Partial Truths", in CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Edited). *Writing Culture – The Poetics and Politics of Ethnography – A School of American Research Advanced Seminar*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, pp. 1-26

CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Edited) (1986). *Writing Culture – The Poetics and Politics of Ethnography – A School of American Research Advanced Seminar*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul (1996). *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. London: Sage.

COPANS, Jean (2006). *Introdução à Etnologia e à Antropologia*, Lisboa: Europa-América

COSTANZO, William (1994). "Reading, Writing, and Thinking in a Age of Electronic Literacy". in SELFE, Cynthia L. e HILLIGOSS, Susan

(Editor), *Literacy and Computers – The Complications of Teaching and Learning with Technology*. New York: The MLA of America, pp. 11-21.

COURAGE, Catherine; Baxter, Kathy (2005). *Understanding Your Users – a Pratical Guide to User Requirements Methodes, Tools, and Techniques*, Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sidney, Tokyo: Morgan Kaufmann Publishers

CRAWFORD, Chris (1997). *The Art of Computer Game Design*. Washington State University.

<http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/Coverpage.html>
[26/11/03]

<http://www.mindsim.com/MindSim/Corporate/artCGD.pdf>

CREGO, Charo (2004). *Geografía de una Península - La representación del Rosto en la Pintura*, Madrid: Abada Editores

DALUM, Astrid; SØRENSEN, Finn V. (1996). *Interactive Fiction – A Case Study of a CD-ROM Computer Game Which Discusses the Potencial and Limitations that Emerge When Combining Interactive Media and Traditional Linear Narrative*.

<http://www.centrum.dk/users/finnv/intfict.htm>

DAMÁSIO, António (2010). *O Livro da Consciência - A Construção do Cérebro Consciente*, Círculo de Leitores.

- DARLEY, Andrew (2002). *Cultura Visual Digital - Espectáculo y Nuevos Géneros en los Medios de Comunicación*, Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- DEBORD, Guy-Ernest (1967). *The Society of the Spectacle*, Black & Red
- DE CERTEAU, Michel (1977). "A Operação Histórica", in *Fazer História, Novos Problemas*, pp. 17-58, Amadora: Livraria Bertrand
- DE CERTEAU, Michel (1984). *The Practice of Everyday Life*, Berkley, Los Angeles, London: University of California Press
- DE KERCKHOVE, Derrick (1997). *A Pele da Cultura*, Lisboa: Relógio D'Água
- DERRIDA(1978). "Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences", in *Writing and Difference*, pp. 278 - 294, London: Routledge & Kegan Paul.
- DEWALT Kathleen M.; DEWALT, Billie R.; WAYLAND, Coral B. (1998). "Participant Observation". In, BERNARD H. Russell (ed.), *Handbook of Methods in Cultural anthropology*. Walnut Creek: Altamira Press, pp. 259 – 299.
- DEWEY, J. (1930). *The Quest for Certainty: A Study of the Relationship between Knowledge and Action (Gifford Lectures 1929)*. London: Allen & Unwin.

DIBBIE (1998). *La Passion du Regard – Essai Contre les Sciences Froides*, Paris: Éditions Métailié.

DOUGLAS , J. Yellowlees (2000). *The End of Books- or Books Without End? – Reading Interactive Narratives*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

<http://www.press.umich.edu/pdf/11114.pdf>

DUCROT, Oswald (1984). “Actos Linguísticos”, in *Enciclopédia Einaudi*, 2. Linguagem -Enunciação, pp. 450-457, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

ECO, Umberto (1998). *Faith in Fakes - Travels in Hyperreality*, London: Vintage

ELLUL, J. (2001). “Remarks on Technology and Art”, in *Bulletin of Science, Technology & Society*, No. 1, pp. 26-36, February, Sage Publications, Inc.

EGENFELDT-NIELSEN, Simon; SMITH, Jonas Heide (2003). “Playing With Fire – How do Computer Games Affect the Player? – Report for The Media Council for Children and Young People”, *Game Research – The Art, Science, and Business of Computer Games*, September,

ESOMAR (1999). *Guideline on Interviewing Children and Young People*.

<http://www.esomar.org/main.php?a=2&p=79> [20/12/03]

<http://www.esomar.org/index.php> [20/12/03]

- FABRE, D. (1992). "L'Ethnologue et ses Sources", in ALTHABE, Gérard; FABRE, Daniel; LENCLUD, Gérard, *Vers une Ethnologie du Present*, pp. 39-55, Paris: Édition de la Maison des Sciences de L'Homme.
- FERREIRA, José Gomes (1999). *Aventuras de João Sem Medo*, Lisboa: Dom Quixote.
- FLANAGAN, Mary; NISSENBAUM, Helen (2008). "Design Heuristics for Activist Games", pp. 265-279, in KAFAI et al, *Beyond Barbie and Mortal Kombat - New Perspectives on Gender and Gaming*, Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press
- FOUCAULT, Michel (1999). *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*, Petrópolis: Editora Vozes.
- FISCHER, Michael (2011). *Futuros Antropológicos –Redefinindo a Cultura na Era Tecnológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FRADE, Pedro Miguel (1992), *Figuras do Espanto - a Fotografia antes da sua Cultura*, Porto: Edições Asa.
- FRASCA, Gonzalo (2001). *Videogames of the Opressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate*. Georgia Institute of Technology.
<http://www.ludology.org/articles/thesis/navthesis.html>
- FRÉTÉ, Catherine (2002). *Le Potentiel du Jeu Vidéo pour L'Éducation*. Université de Genève – Faculté de Psychologie e des Sciences de

l'Education – TECFA (Technologies da la Formation et de l'Apprentissage).

<http://tecfa.unige.ch/perso/frete/memoire/memoire-cath.pdf>

FROMME, Johannes (2003). "Computer Games as a Part of Children's Culture".

In *Game Studies – The International Journal of Computer Game Research*, 3 (1), Maio.

<http://www.gamestudies.org/0301/fromme/>

FULLERTON, Tracy et al (2008). "Getting Girls into the Game: Towards a

'Virtuous Cycle' ", in KAFAI et al, *Beyond Barbie and Mortal Kombat - New Perspectives on Gender and Gaming*, Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press

GADAMER, Hans-George (1999). *Verdade e Método – Traços Fundamentais de*

uma Hermenêutica Filosófica, Petrópolis: Editora Vozes, 3.^a edição.

GAUTHIER, Guy (2001). *Chris Marker, Écrivain Multimédia ou Voyage à*

Travers les Médias, Paris: L'Harmattan.

GEE, James Paul (s/d). "Video Games: Embodied Empathy For Complex Systems"

<http://labweb.education.wisc.edu/room130/PDFs/E3Paper.doc>

- GEE, James Paul (2010). *Bons Videojogos + Boa Aprendizagem - Colectânea de Ensaaios sobre os Videojogos, a Aprendizagem e a Literacia*, Edições Pedagogo, Lda.
- GEERTZ, Clifford (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, S.A.
- GEERTZ, Clifford (1989). *El Antropólogo como Autor*. Barcelona, Buenos aires, México: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- GEERTZ, Clifford (1991). *La interpretacion de las Culturas*, Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- GEERTZ, Clifford (1995). *After the Fact - Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*, Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- GEERTZ, Clifford (1996). *Los Usos de la Diversidad*, Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- GEERTZ, Clifford (1998). "The World in Pieces: Culture and Politics at the End of the Century." *Focaal: Tijdschrift voor Antropologie* 32, pp. 91-117
- GEERTZ, Clifford (2001). *Nova Luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- GIDDINGS, Seth (2009). "Events and Collusions: A Glossary for the Microethnography of Videogame Play", *Games and Culture*, vol. 4, Number 2, pp. 144-157, April, Sage.
- GOETZ, Phil (1999). *Interactive Fiction and Computers*.
<http://www.mud.co.uk/richard/ifan194.htm> [20/12/03]
- GOFFMAN, E. (1981). "Footing", in *Forms of Talk*, pp. 124-159, Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- GOFFMAN, E. (1986). *Frame Analysis - An Essay on the Organization of Experience*, Boston: Northeastern University Press.
- GOODALL, Jr., H. L (2000). *Writing the New Ethnography*, Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford: Altamira Press.
- GOODMAN, Nelson (1976). *Languages of Art - an Approach to a Theory of Symbols*, Indianapolis, Cambridge: Hackett Publishing Company Inc.
- GORDON, Eric (2008). "The Geography of Virtual Worlds: An Introduction", in *Space and Culture*, 11, pp. 200-203, Sage Publication.
- GOUVEIA, Patrícia (2010). *Artes e Jogos Digitais – Estética e Design da Experiência Lúdica*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- GUBERN, Román (1999). *Del Bisonte a la Realidad Virtual - La Escena y el Laberinto*, Barcelona: Editorial Anagrama

- GUBERN, Román (2001). *O Eros Electrónico - Viagem pelos Sistemas de Representação e do Desejo*, Lisboa: Editorial Notícias
- GRAMSCI, Antonio (1971). *Selections from the Prison Notebooks*, (Edited and translated by Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith). London: Lawrence & Wishart.
- HAMMOND, Brady (2003). *How I Learned to Stop Worrying and Love Interactive Cinema*. North York, Ontario: York University.
<http://www.interactivecinema.org/files/bjh251C.pdf>
- HANNEREZ, Ulf (1996). *Transnational Connections: Culture, People, Places*. New York: Routledge.
- HEATH, Anthony W. (1997). "The Proposal in Qualitative Research". In *The Qualitative Report* [On-line serial], 3 (1), Março.
<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-1/heath.html>
- HINE, Christine (2000). *Virtual Ethnography*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- HOFSTADTER, Douglas R. (2000). *Gödel, Escher, Bach – Laços Eternos - Uma Fuga Metafórica sobre Mentes e Máquinas no Espírito de Lewis Carroll*. Lisboa: Gradiva.
- HOWARD, Philip E. N. (2001). *Network Ethnography and the Hypermedia Organization: New Organizations, New Media, New Methods*.

<http://www.northwestern.edu/sociology/archive/howard/NetworkEthnography.pdf> [

HUHTAMO, E. (2005). "Slots of Fun, Slots of Trouble: an Archaeology of Arcade Gaming", in RAESSENS, Joost; GOLDSTEIN, Jeffrey (Editors), *Handbook of Computer Game Studies*, pp. 3-21, Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.

HUISMAN, Jan-Willem; MARCKMANN, HANNE. (2005). "I Am What I Play: Participation and Reality as Content", in RAESSENS, Joost; GOLDSTEIN, Jeffrey (Editors), *Handbook of Computer Game Studies*, pp. 389-403, Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.

HUIZINGA, Johan (2003). *Homo Ludens: Um Estudo Sobre o Elemento Lúdico da Cultura*. Lisboa: Edições 70.

IDSA (2011). *Essential Facts about the Computer and Video Game Industry*, Interactive Digital Software Association.

JACOB, François (1981). *O Jogo dos Possíveis. Ensaio sobre a Diversidade do Mundo Vivo*. Lisboa: Gradiva.

JAKOBSON, Roman (1960). "Closing Statement: Linguistics and Poetics", in SEBEEK, Thomas (ed.), *Style in Language*, pp. 350-377, New York and London: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology and John Wiley & Sons

JÄRVINEN, Aki; HELIÖ, Satu; MÄYRÄ, Frans (2002). *Communication and Community in Digital Entertainment Services – Prestudy Research Report*. University of Tampere: Hypermedia Laboratory.

<http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5432-4.pdf>

JENKINS, Henry (s/d). *Complete Freedom of Movement: Video Games as Gendered Play Spaces*.

<http://web.mit.edu/21fms/www/faculty/henry3/pub/complete.html>

JENKINS, Henry (1997). *The Innocent Child and Other Modern Myths*.

<http://web.mit.edu/21fms/www/faculty/henry3/pub/innocentchild.htm>

JENKINS, Henry (2003). "The Work of Theory in the Age of Digital Transformation", in MILLER, Toby; STAM, Robert, *A Companion to Film Theory*, pp. 234-261, Oxford: Blackwell Publisher.

JENKINS, Henry et al (2009). "Confronting the Challenges of Participation Culture: Media Education for the 21st Century", *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning*, Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press [Digital edition, licensed under a Creative Commons Attribution].

JESSEN, Carsten (1995). *Children's Computer Culture*.

<http://www.carsten-jessen.dk/childcomp.html>

JESSEN, Carsten (1997). *Girls, Boys and the Computer in the Kindergarten*.

<http://www.carsten-jessen.dk/GBC.html>

JESSEN, Carsten (1999). *Computer Games and Play Culture – an Outline of an Interpretative Framework*.

<http://www.carsten-jessen.dk/compgames.html>

JOHNSON, Steve (2006). *Tudo o que é Mau Faz Bem – Como os Jogos de Vídeo, a TV e a Internet nos Estão a Tornar mais Inteligentes*, Porto: Lua de Papel.

JONES, Steve et al. (2003). *Let the Games Begin – Gaming Technology and Entertainment Among College Students*. Washington, D.C.: Pew Internet & American Life Project.

<http://www.pewinternet.org/reports/toc.asp?Report=93> [20/12/03]

JORGE, Vitor Oliveira; ITURRA, Raúl (1997). *Recuperar o Espanto: O Olhar da Antropologia*, Porto: Afrontamento

JUSTIÇA, Maria Paula Oliveira (2003). *Diálogos Informais e Interculturais: a Internet no Contexto Escolar*. Porto: Universidade Aberta (Dissertação de Mestrado. [CD-Rom])

JUSTIÇA, Paula (2010). "A Identidade na Comunicação Mediada por Computador", in *Siranda - Revista de Estudios Culturales, Teoría de los Medios e Innovación Tecnológica*, n.º 3, pp. 244-248.

JUUL, Jesper (2001). *A Clash Between Game and Narrative- A Thesis on Computer Games and Interactive Fiction*. M. A. Thesis, Institute of Nordic Language and Literature, University of Copenhagen.

<http://www.jesperjuul.dk/thesis>

<http://www.jesperjuul.dk/thesis/AClashBetweenGameAndNarrative.pdf>

KLEVJER, Rune (2002). "In Defense of Cutscenes", in MAYRA, F., *Computer, Games and Digital Cultures Conference Proceedings*, Tampere: Tampere University Press.

KLEVJER, Rune (2006). *What is the Avatar? Fiction and Embodiment in Avatar-Based Singleplayer Computer Games*, Dissertation for the Degree Doctor Rerum Politicarum (dr. polit.), University of Bergen, Department of Information Science and Media Studies (em pdf).

KÜCKLICH, Julian (2003). "Perspectives of Computer Game Philology". In *Game Studies – The International Journal of Computer Game Research*, 3 (1).

<http://www.gamestudies.org/0301/kucklich/>

KUHN, Thomas S. (1972). *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris : Flammarion.

LAFRANCE, Jean-Paul (1994). "La Machine Métaphysique – Matériaux pour une Analyse des Comportements des Nintendo Kids". In *Réseaux* (67).

<http://www.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/67/01-lafra.pdf>

LATOUR, Bruno (2001). *A Esperança de Pandora - Ensaios Sobre a Realidade dos Estudos Científicos*, São Paulo: EDUSC.

LAUGHTON, Stuart Charles (1996). *The Design and Use of Internet-Mediated Communications Applications in Education: an Ethnographic Study*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Ph. D. dissertation.

LE BRETON (2000). *Passion du Risque*, Paris: Éditions Métailé.

LE BRETON (2006). *La Saveur du Monde – Une Anthropologie des Sens*, Paris: Éditions Métailé.

LeCOMPTE, Margaret D. et al. (1999a), “Mapping Social Networks, Spatial Data and Hidden Populations”. In *Ethnographer's Toolkit*, vol. 4. Walnut Creek, London, New Dehli: Altamira Press – Sage Publications.

LeCOMPTE, Margaret D. et al. (1999b), “Researcher Roles and Research Partnership”. In *Ethnographer's Toolkit*, vol. 6. Walnut Creek, London, New Dehli: Altamira Press – Sage Publications.

LeCOMPTE, Margaret D.; SCHENSUL, Jean J. (1999a). “Designing and Conducting Ethnographic Research”, In *Ethnographer's Toolkit*, vol. 1. Walnut Creek, London, New Dehli: Altamira Press – Sage Publications.

LeCOMPTE, Margaret D.; SCHENSUL, Jean J. (1999b), “Analyzing and Interpreting Ethnographic Data”. In *Ethnographer's Toolkit*, vol. 5. Walnut Creek, London, New Dehli: Altamira Press – Sage Publications.

- LEEUEWEN, Theo Van; JEWITT, Carey (Ed.) (2008). *Handbook of Visual Analysis*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage
- LEMOS, André (2002). *Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- LENHART, Amanda et al. (2001). *Teenage Life Online – The Rise of the Instant-message generation and the Internet’s Impact on Friendship and Family Relationships*. Washington, D.C.: Pew Internet & American Life Project.
- LEVI-STRAUSS, Claude (1973). *Raça e História*, Lisboa: Editorial Presença.
- LEVI-STRASS, Claude (2010). *A Estrutura Elementar do Parentesco*, Petrópolis: Editora Vozes.
- LÉVY, Pierre (1994). *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era informática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÉVY, Pierre (2001a). *O Que é Virtual?* Coimbra: Quarteto Editora.
- LÉVY, Pierre (2001b). *Cibercultura*. Lisboa, Instituto Piaget.

- LÉVY, Pierre (2002). “Uma Perspectiva Vitalista sobre e Cibercultura”. In LEMOS, André, *Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*, Porto Alegre: Editora Sulina, pp. 13-16.
- LEWIS, M. (2000). “Focus Group Interviews in Qualitative Research: A Review of the Literature”. In *Action Research E-Reports*, 2.
<http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/002.htm>
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rlewis.html>
- LIVINGSTONE, Sonia (2001a). “Children On-line: Emerging Uses of the Internet at Home”. In *Journal of the Ibite*, 2 (1), pp. 57-63. [27/11/03]
http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/IBTE_article.pdf
- LIVINGSTONE, Sonia (2001b). *Online Freedom & Safety for Children*. IPPR/Citizens, Online Research Publication No.3.
<http://www.citizenonline.org.uk/pdf/pub3.pdf>
http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/free_safety_children1.pdf
- LIVINGSTONE, Sonia (2002). *Children Use of the Internet – A Review of the Research Literature*. National Children’s Bureau, Media@lse.
http://www.ncb.org.uk/resources/lit_review.pdf
- LIVINGSTONE, Sonia (2003). *The Changing Nature and Uses os Media literacy*. Media@lse.

http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf

LIVINGSTONE, Sonia; BOVILL, Moira (1999). *Young People, New Media – Children, Young People and the Changing Media Environment - Report of Research Project*. London School of Economics and Political Science.
<http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/whosWho/soniaLivingstonePublications3.htm>

LIVINGSTONE, Sonia; BOVILL, Moira (2001a). *Families and the Internet: an Observational Study of Children and Young People's Internet Use*. London: Media@lse, Btexact Technologies.
http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/btreport_familiesinternet.pdf

LIVINGSTONE, Sonia; BOVILL, Moira (2001b). *Families Schools and the Internet*. London: Media@lse, Btexact Technologies.
<http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/familieschoolsinternet.pdf>

LOWENSTEIN, Doug (2000). "Opening Remarks". In MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGIE (2000). *Computer and Video Games Come of Age, a National Conference to Explore the Current State of an Emerging Entertainment Medium*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

<http://web.mit.edu/cms/games/opening.html>

LYNCH, William (1990). “Aspectos sociais de interacção homem/máquina”. In *Educational Technology*, 4 (XXX), Abril.

MAFFESOLI, M, (1990). *Au Creux des Apparences. Pour une Ethique de l'Esthétique*. Paris : Plon.

MAFFESOLI, M, (2007). *Le réenchantement du monde - Morales, éthiques, déontologies*, Paris, Table Ronde ed., 2007.

MALLON, Bridge; WEBB, Brian (2006). "Applying a Phenomenology Approach to Gama Analysis: a Case Study", in *Simulation & Gaming*, 37, pp. 209-225, Sage.

NOVICH, Lev (2001). *The Language of New Media*, Cambridge: The MIT Press

MANOVICH, Lev (2002). “La Vanguardia como Software” – *Artnodes – Revista de Arte Ciencia y Tecnología*, n.º 2, UOC – Universitat Oberta de Catalunya

[<http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/manovich1002/manovich1002.html>]

MANOVICH, Lev (2008). *Software Takes Command*, versão November 20
[http://softwarestudies.com/softbook/manovich_softbook_11_20_2008.doc]

MARANO, Francesco (2007). "Les Émotions entre Film Ethnographique e Hypermédia", in RIBEIRO, José da Silva; BAIRON, Sérgio (org. e coord.), *Antropologia Visual e Hipermedia*, pp. 71-78, Porto: Edições Afrontamento.

MARCUS, George E. (1995). "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography", in *Annual Review of Anthropology*, Vol. 24 (1995), 95 – 117, Palo Alto: California.

MARCUS, George E. (2002). "Beyond Malinowski and After *Writing Culture*: On the Future of Cultural Anthropology and the Predicament of Ethnography", *Taja, The Australian Journal of Anthropology*, 13: 2, Wiley/Blackwell Publishing, pp. 191 - 199.

MARCUS, George E. (2004). "O Intercâmbio entre a Arte e Antropologia: como a Pesquisa de Campo em Artes Cênicas Pode Informar a Reinvenção da Pesquisa de Campo em Antropologia", in *Revista de Antropologia*, Vol. 47, n.º 1, pp. 133-158, São Paulo: USP

MARCUS, George E.; FISCHER, Michael M. J. (1999). *Anthropology as Cultural Critique – An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago and London: The University of Chicago Press.

MARKER, Chris (1994). "A Free Replay (notes sur *Vertigo*)", *Positif*, n.º 400, Juin. pp. 79-84.

MAS, Ricardo (2008). "Game Over - Adiós al Estigma del Videojuego", in *Descubrir el Arte*, n.º 115, Septiembre, pp. 70-75, Madrid: Arlanza Ediciones, S.A.

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGIE (2000). *Computer and Video Games Come of Age, a National Conference to Explore the Current State of an Emerging Entertainment Medium*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

<http://web.mit.edu/cms/games/>

MAUSS, Marcel (2003). *Sociologia e Antropologia*, São Paulo: Cosac Naify.

McLUHAN, M. (2003). *Understanding Media – The Extensions of Man*, Corte Madera, CA: Gingko Press.

MEAD, Margaret (1946). "Research on Primitive Primitive Children", *Manual of Child Psychology*, Leonard Carmichael (ed.), pp. 667 – 706. New York: John Wiley and Sons.

MEAD, Margaret (1979). "L'anthropologie Visuelle dans une Discipline Verbale", Claudine de France (ed.), *Pour une Anthropologie Visuelle*. Mouton : Paris, pp. 13 - 20.

MEAD, Margaret (2001). *Growing up in New Guinea – a Comparative Study of Primitive Education* (Perennial Classics), New York: HarperCollins Publishers Inc.

McCOTTER, S. S. (2001, June). "The Journey of a Beginning Researcher". In *The Qualitative Report* [Online serial], 6 (2).

<http://www.nova.edu.ssss.QR/QR6-2mccotter.html>

MCFARLANE, Ângela; SPARROWHAWK, Anne; HEALD, Ysanne (2002). *Report on the Educational Use of Games*. Cambridge: Teem.

http://www.teem.org.uk/resources/teem_gamesined_full.pdf [29/11/03]

McMAHAN, Alison (2003). "Immersion, Engagement, and Presence: A Method for Analyzing 3-D Video Games, in *The Video Game Theory Reader*, WOLF, M. J. P.; PERRON, B. (Ed.), pp. 67-86, New York: Routledge.

MIGUÉIS, José Rodrigues (1986). *A Escola do Paraíso*, Círculo de Leitores.

MINSK, Marvin (1980). "Telepresence", in *OMNI Magazine*, June, pp. 45-51, New York: OMNI Publications International.

MITCHELL, Lisa M. (2006). "Child-Centered? Thinking Critically About Children's Drawings as a Visual Research Method", *Visual Anthropology Review*, Vol. 22, Issue 1, pp 60 - 73, American Anthropological Association

- MONTANER, Joan Campàs (s/d). “Les Jeux de L’Art (30 minutes) – Jean-Pierre Balpe”, *Aura Digital – Estudos de cibercultura hipertextual*.
<http://www.auradigital.net/web/Escriptures-hipertextuals/Documents/les-jeux-de-lart-30-minutes-jean-pierre-balpe.html>
- MONTFORT, Nicholas (1995). *Interfacing with Computer Narratives – Literary Possibilities for Interactive Fiction*. University of Texas at Austin.
<http://nickm.www.media.mit.edu/people/nickm/srthesis>
- MONTGOMERY, Kathryn C. (2000). “Children’s Media Culture in the New Millennium: Mapping the Digital Landscape” In BEHRMAN, Richard E. (Editor), (2000). *The Future of Children – Children and Computer Technology*, The David and Lucille Packard Foundation, pp. 145-167.
http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol11no2Art7%2Epdf
- MORGAN, D. L.; SPANISH, M.T. (1984). “Focus Groups: a New Tool for Qualitative Research”. In *Qualitative Sociology*, 7(3), pp. 253-270.
- MORIN, Edgar (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: Unesco Publishing.
- MUGE, Amélia (2001). "Existe um Universo e nós com ele", in SECCA, Amândio Fernandes (direcção do projecto), *António Quadros - O Sinalheiro das Pombas*, Porto: Árvore - Cooperativa de Actividades Artísticas, CRL.
- MURRAY, Janet H. (1998). *Hamlet on the Holodeck*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- MURRAY, Janet H. (2003). *Hamlet on the Holodeck – O Futuro da Narrativa no Ciberespaço*, São Paulo: Itáu Cultural, Fundação Editora da UNESP.

MURRAY, Megan; KLIMAN, Marlene (s/d). *Beyond Point and Click: The Search for Gender Equity in Computer Games*. ENC's Web Site.

<http://www.enc.org/features/focus/archive/edtech/document.shtm?input=FOC-000697-index>. [26/11/03]

MYERS; David (1990). "Computer Game Genres". In *Play & Culture*, 3 (4), pp. 286-301.

http://www.loyno.edu/~dmyers/F99%20classes/Myers1990_ComputerGameGenres/Page1.htm [20/12/03]

MYERS; David (1991). "Computer Game Semiotics". *Play & Culture*, 4 (4), pp. 334-345.

http://www.loyno.edu/~dmyers/F99%20classes/Myers1991_ComputerGameSemiotics/Page1.htm [20/12/03]

MYERS; David (1992a). "Simulating the Self". In *Play & Culture*, 5 (4), pp. 420-440.

http://www.loyno.edu/~dmyers/F99%20classes/Myers1992_PlayCulture2/Page1.htm [20/12/03]

MYERS; David (1992b). "Time, Symbol Manipulation, and Computer Games". In *Play & Culture*, 5 (4), pp. 441-457.

http://www.loyno.edu/~dmyers/F99%20classes/Myers1992_PlayCulture/Page1.htm [20/12/03]

NAUMANN, F. ; DUCHAMP, M. (1982). "Affectueusement, Marcel: Ten Letters from Marcel Duchamp to Suzanne Duchamp and Jean Crotti",

Archives of American Art Journal, Vol. 22, No. 4, pp. 2-19, Smithsonian Institution.

NEGROPONTE, N. (1996). *Ser Digital*, Lisboa: Editorial Caminho.

NOGUEIRA, L. (2008). *Narrativas Filmicas e Videojogos*, Covilhã: Universidade da Beira Interior
[www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110819-nogueira_videojogos.pdf]

NORA, Dominique (1996). *Os Conquistadores do Ciberespaço*. Lisboa: Terramar.

PAPERT, Seymour (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, New York: Basic Books.

PAPERT, Seymour (1989). *Jallissement de L'esprit - Ordinateurs et Apprentissage*, Champs, Flammarion

PAPERT, Seymour (1997). *A Família em Rede – Ultrapassando a Barreira Digital entre Gerações*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

PAUL, Christiane (2008). *Digital Art*, New York: Thames & Hudson Inc.

PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar – Convite à Viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRIAULT, Jacques (1994). “L’Acquisition et la Construction de Connaissances par les Jeux Informatisés”. In *Réseaux*, n.º 67.

<http://www.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/67/03-perri.pdf>

PÉTONNET (1992). “l’Observation Flottante. L’exemple d’un Cimetière Parisien”, in *L’Homme*, n.º 22, Vol. 4, pp. 37-47.

PINK, Sarah (2007). *Doing Visual Ethnography – Images, Media and Representation in Research*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

PINTO, Casimiro (2003). *Estamos Aqui para Jogar - Os Jogos Electrónicos e a Internet no Quotidiano das Crianças*, Porto: Universidade Aberta (tese policopiada).

PLANT, Sadie (2000). *Zeros e Uns – As Mulheres e as Novas Tecnologias*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

PLATT, Charles (1995). “Interactive Entertainment”, In *Wired Magazine* 3 (09). The Condé Nast Publications – Wired Digital, Inc.

<http://www.wired.com/wired/archive/3.09/interactive.html> [22/12/03]

POOLE, Steven (2000). *Trigger Happy – The Inner Life of Videogames*. London: Fourth Estate Limited

- RAESSENS, Joost; GOLDSTEIN, Jeffrey (Ed.) (2005). *Handbook of Computer Games Studies*, Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- RAPPORT, N. (1997). “Edifying Anthropology: Culture as Conversation: Representation as Conversation”, in JAMES, Allison; HOCKEY, Jenny; DAWSON, Andrew (ed), *After Writing Culture – Epistemology and Praxis in Contemporary Anthropology*, London and New York: Routledge, pp. 177-193.
- RIBEIRO, José da Silva (2003). *Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia*, Lisboa: Universidade Aberta
- RIBEIRO, José da Silva (2004). *Antropologia Visual – da Minúcia do Olhar ao Olhar Distanciado*, Porto: Edições Afrontamento.
- RIBEIRO, José da Silva (2007). “Antropologia Visual e Hipermedia”, in RIBEIRO, José da Silva; BAIRON, Sérgio (Orgs e Coords), *Antropologia Visual e Hipermedia*, pp. 13-41, Porto: Edições Afrontamento.
- RIEBER, L. P., SMITH, L., NOAH, D. (1998). “The Value of Serious Play”. In *Educational Technology*, 38 (6), pp. 29-37.
<http://itech1.coe.uga.edu/~lrieber/valueofplay.html> [22/12/04]

- RODRIGUES, A. (2002). “Duchamp ou o Mundo no Infinito”, posfácio a CABANNE, Pierre; DUCHAMP, Marcel, *Marcel Duchamp – Engenheiro do Tempo Perdido – Entrevistas com Pierre Cabanne*, pp. 183-212, Lisboa: Assírio & Alvin.
- ROKEBY, David (1995). "Transforming Mirrors: Subjectivity and Control in Interactive Media", in PENNY, Simon (ed). *Critical Issues in Electronic Media*, pp. 133-158, New York: State University of New York Press.
- RORTY, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*, New York: University of Minnesota Press.
- ROSA, Jorge Martins (2000). *No Reino da Ilusão – A Experiência Lúdica das Novas Tecnologias*. Lisboa: Vega.
- ROSCHELLE, Jeremy M. et al (2000). “Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies”. In BEHRMAN, Richard E. (Editor), *The Future of Children – Children and Computer Technology*. The David and Lucille Packard Foundation, pp. 76 – 101.
http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol11no2Art4%2Epdf
[22/12/03]
- ROSE, Gilliam (2001). *Visual Methodologies – An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

RUBY, Jay (1996). “Visual Anthropology”, in LEVINSON, David; EMBER, Melvin (Eds.), *Encyclopedia of Cultural Anthropology*, Vol. 4, pp. 1345 – 1351, New York: Henry Holt and Company.

RUBY, Jay (2007). “Los Últimos 20 Años de Antropología Visual – una Revisión Crítica”, *Revista Chilena de Antropología Visual*, n.º 9, Junho, pp. 13 – 36, Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

[<http://www.antropologiavisual.cl/ruby.htm#Layer2>]

SANFORD, Richard; WILLIAMSON, Ben (2005). *Games and Learning*, NESTA FutureLab

SANTAELLA, Lucia (2007). *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*, São Paulo: PAULUS.

SANTAELLA, Lucia (2008). “A Ecologia Pluralista das Mídias Locativas”, in *Revista Famecos – Mídia, Cultura e Tecnologia*, n.º 37, Dezembro, pp. 20-24, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação Social/PUCRS.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2001). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SARKIS, Mona (1993). "Interactivity Means Interpassivity", in *Media International Australia Art and Cyberculture*, n.º 69, August, pp. 13-16

SCHENSUL, Jean J. e al. (1999a). "Enhanced Ethnographic Methods: Audiovisual Techniques, Focused Group Interview and Elicitation Techniques". In *Ethnographer's Toolkit*, vol. 3. Walnut Creek, London, New Dehli: Altamira Press – Sage Publications.

SCHENSUL, Jean J. e al. (1999b). "Using Ethnographic Data". In *Ethnographer's Toolkit*, vol. 7. Walnut Creek, London, New Dehli: Altamira Press – Sage Publications.

SCHENSUL, Stephen L.; SCHENSUL, Jean J.; LeCOMPTE, Margaret D.; (1999). "Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires". In *Ethnographer's Toolkit*, vol. 2. Walnut Creek, London, New Dehli: Altamira Press – Sage Publications.

SCHIEFFELIN, Bambi; OCHS, Elinor (1983). "A Cultural Perspective on the Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication". In GOLINKOFF, Roberta (Ed.) *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale NJ, Erlbaum, pp. 115 - 131.

- SCHWEIZER, Thomas (1998). "Epistemology - The Nature and Validation of Anthropology Knowledge". In BERNARD, H. Russell (ed.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. Walnut Creek: AltaMira Press, pp. 39-87.
- SHERRY, John et al. (s/d). *Why do Adolescents Play Video Games? Developmental Stages Predicts Video Game Uses and Gratifications, Game Preferences, and Amount of Time Spent in Play*. Purdue University/Video Game Research.
<http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/VG&age.pdf>
- SHIELDS, Margie K.; BEHRMAN, Richard, E, (2000). "Children and Computer Technology: Analysis and Recommendations". In *The Future of the Children*, 10 (2), pp. 4 - 30.
<http://www.futureofchildren.org/homepage2824/archive.htm> [22/12/03]
- SHINKLE, Eugénie (2008). "Video Games, Emotions and the Six Senses", in *Media, Culture & Society*, 30, pp. 907-915, Sage.
- SILVA, Adriana de Souza e (2006a). "From Cyber to Hybrid – Mobile Technologies as Interfaces of Hybrid Spaces", in *Space and Culture*, vol. 9, no. 3, August, pp. 261 – 278, Sage Publications.
- SILVA, Adriana de Souza e (2006b). "Fantasy, Realism and the Other in Recent Video-Games", in *Space and Culture*, vol. 9, no. 3, August, pp. 313 – 325, Sage Publications.

- SILVA, Lúcia J. Oliveira Loureiro da (1999). *Comunicação: A Internet – A Geração de um Novo Espaço Antropológico*.
http://bocc.ubi.pt/pag/_texto.php3?html2=silva-lidia-oliveira-Internet-espaco-antropologico.html
- SILVA, Porfírio (2011). *Das Sociedades Humanas às Sociedades Artificiais*, Lisboa: Âncora Editora.
- SLOTERDIJK, Peter (2007). *Regras para o Parque Humano - Uma Resposta à 'Carta sobre o Humanismo' (o discurso de Elmau)*, Coimbra: Angelus Novus, Editora.
- SOUTHERN, Matthew (2001). *The Cultural Study of Games: More Than Just Games*. International Game Developers Association (IGDA).
http://www.igda.org/articles/msouthern_culture.php [22/12/03]
- STALLABRAS, Julian (1993). "Just Gaming: Allegory and Economy in Computer Games", in *New Left Review*, 198, pp. 83-106.
- STARR, Paul (1996). "Computing Our Way to Educational Reform", In *The American Prospect*, 7 (27), pp. 50-60.
<http://www.prospect.org/print-friendly/print/V7/27/starr-p.html>
- STEUER, Jonathan (1992). "Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence", in *Journal of Communication*, Vol 42, Issue 4, pp. 73-93.

STONE, R. (1996), "Preface," in DRUCKREY, T. (ed.), *Electronic Culture*, New York: Aperture.

STRAIN, Ellen (2000). "Games and Education". In MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGIE (2000). *Computer and Video Games Come of Age, a National Conference to Explore the Current State of an Emerging Entertainment Medium*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

<http://web.mit.edu/cms/games/education.html>

SUBRAHMANYAM, Kaveri e al. (2000). " The Impact of Home Use on Children's Activities and Development". In BEHRMAN, Richard E. (Editor). *The Future of Children – Children and Computer Technology*, The David and Lucille Packard Foundation, pp. 123 -145.

http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol10no2Art6%2Epdf

SUDNOW, D. (1983). *Pilgrim in the Microworld: Eye, Mind and the Essence of Video Skill*, New York: Warner Books Inc.

SUTER, E. A. (2000). "Focus Groups in Ethnography of Communication: Expanding Topics of Inquiry Beyond Participant Observation". In *The Qualitative Report* [On-line serial], 5 (1/2), Maio.

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/suter.html>

SUTTON-SMITH, B. (1997). *The Ambiguity of Play*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

TAPSCOTT, Don (1998). *Growing Up Digital – The Rise of the Net Generation*.
New York: McGraw-Hill.

TRAQUINO, Marta (2010). *A Construção do Lugar pela Arte Contemporânea*,
Húmus.

TURKLE, Sherry (1989). *O Segundo Eu – Os Computadores e o Espírito Humano*. Lisboa: Editorial Presença.

TURKLE, Sherry (1996). “Who Am We”, In *Wired Magazine*, 4 (01).
http://www.wired.com/wired/archive/4.01/turkle_pr.html

TURKLE, Sherry (1997a). *A Vida no Ecrã – A Identidade na Era da Internet*.
Lisboa: Relógio D’Água Editores.

TURKLE, Sherry (1997b). “Seeing Through Computers – Education in a Culture of Simulation”, In *The American Prospect Online*, Vol. 8, n.º 31.
<http://www.prospect.org/print/V8/31/turkle-s.html>

TURKLE, Sherry (1999). “What Are We Thinking About When We Are Thinking About Computers”. In BIAGIOLI, Mário (ed.), *The Sciences Studies Reader*, New York: Routledge, pp. 543-552.
http://web.mit.edu/sturkle/www/routledge_reader.html

TURKLE, Sherry (2005). "Computer Games as Evocative Objects: From Projective Screens to Relational Artifacts", in RAESSENS, Joost; GOLDSTEIN, Jeffrey (Ed.). *Handbook of Computer Games Studies*, pp. 267-279, Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.

TURNER, Victor (1987). "The Anthropology of Performance", in TURNER, Victor (comp), *The Anthropology of Performance*, pp. 72-98, New York: PAJ Publications,

TUROW, J. (1999). *The Internet and the Family: the View from Parents, the View from the Press*. Philadelphia: Annenberg Public Policy Center, University of Pennsylvania.
http://www.appcpenn.org/02_reports_releases/report_by_category.htm#informsoc

TUROW, J. (2001). *Privacy Policies on Children's Websites: Do They Play By the Rules*. Philadelphia: Annenberg Public Policy Center, University of Pennsylvania.
http://www.appcpenn.org/02_reports_releases/report_by_category.htm#informsoc

TUROW, J.; NIR, Lilian (2000). *The Internet and the Family 2000: the View from Parents, the View from Kids*. Philadelphia: Annenberg Public Policy Center, University of Pennsylvania.
http://www.appcpenn.org/02_reports_releases/report_by_category.htm#informsoc

VESPERI, Maria D. (2006). “Critical Intersections/Dangerous Issues”, *105th Annual Meeting – Preliminary Program*, [http://www.aaanet.org/pdf/upload/2006_Prelim_Program.pdf]

V., V. (1994). “Jogo”. In *Enciclopédia Einaudi – Religião – Rito*, Vol. 30. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 390-401.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

WARTELLA, Ellen; O’KEEFE, Barbara; SCANTLIN, Ronda (2000). *Children and Interactive Media – A Compendium of Current Research and Directions for the Future*. Mark Foundation.
http://www.markle.org/news/digital_kids.pdf

WARTELLA, Ellen A.; JENNINGS, Nancy, (2000). “Children and Computers: New Technology – Old Concerns”, In BEHRMAN, Richard E. (Editor). *The Future of Children – Children and Computer Technology*. The David and Lucille Packard Foundation, pp. 31-43.
http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol10no2Art2%2Epdf

WATZLAWICK, Paul (1991b). *A Realidade é Real?*, Lisboa: Relógio D’Água.

WATZLAWICK, Paul (1991b). *Les Cheveux du Baron de Munchhausen, Psychothérapie et «Realité»*. Paris: Éditions du Seuil.

- WENGER, Etienne (1998). *Communities of Practice - Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.
- WILSON, Laetitia (2003). "Interactivity or Interpassivity: a Question of Agency in Digital Play", in *Proceeding of the Fifth International Digital Arts and Culture Conference*, RMIT, Melbourne, Australia, May 19-23.
- WOLF, Mark J. P. (edited by) (2002). *The Medium of The Video Game*, Austin: University of California Press.
- WOODS, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- ZAFRA, Remedios (2007). "Las Mujeres en Internet - inmigrantes, exiladas, turistas...?", in *Actas del III Congreso Estatal FIIO sobre Igualdad Entre Mujeres y Hombres*, pp. 48-61, Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades, Universitat Jaume I
- ZAGALO, Nelson Troca (2007). *Convergência entre o Cinema e a Realidade Virtual*, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro [tese de doutoramento policopiada]
- ZIZEK, Slavoj (s/d). "The cyberspace Real - Cyberspace Between Perversion and Trauma."
<http://www.egs.edu/faculty/slavoj-Zizek/articles/the-cyberspace-real>
- ZIZEK, Slavoj (2008). "Conclusión: el tamagochí como objeto interpasivo", in *En Defensa de la Intolerancia*, pp. 115-123, Buenos Aires, Ciudad de México, Madrid: Sequitur