



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



VICTOR ERNESTO SILVEIRA SILVA

PROFESSOR-JOGADOR DE *VIDEOGAMES*:
**O impacto da prática de jogar *videogames* nos processos de construção
identitária do docente**

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2025

VICTOR ERNESTO SILVEIRA SILVA

**PROFESSOR-JOGADOR DE *VIDEOGAMES*:
O impacto da prática de jogar *videogames* nos processos de construção
identitária do docente.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos vinculada à linha de pesquisa em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Zacchi

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S586p Silva, Víctor Ernesto Silveira
Professor-jogador de videogames : o impacto da prática de jogar videogames nos processos de construção identitária do docente / Víctor Ernesto Silveira Silva ; orientador, Vanderlei José Zacchi.– São Cristóvão, SE, 2025.
298 f. : il.

Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Modalidade (Linguística). 2. Identidade (Psicologia). 3. Videogame na educação. 4. Jogadores de videogame. 5. Professores - Atitudes. I. Zacchi, Vanderlei José, orient. II. Título.

CDU 81'33

**PROFESSOR-JOGADOR DE VIDEOGAMES:
O impacto da prática de jogar *videogames* nos processos de construção
identitária do docente.**

Aprovada em: _____

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos vinculada à linha de pesquisa em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi
Universidade Federal de Sergipe – UFS
Presidente

Prof^a. Dr.^a Ana Karina Nascimento de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe – UFS
Examinadora Interna

Prof^a. Dr.^a Acácia Lima Santos
Universidade Federal de Sergipe – UFS/PPGLES
Examinadora Externa

Prof. Dr. Rogério Tenório de Azevedo
Instituto Federal de Sergipe – IFS
Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Simone Vieira Resende
Faculdade Cultura Inglesa
Examinadora Externa

Dedico este texto a três pessoas que me fizeram nascer:

A minha mãe, Maria Aparecida, porque ela me trouxe ao mundo e ela, sozinha, pavimentou meu caminho até aqui;

A minha filha, Sofia, porque mostrou algo sobre mim que eu mesmo não sabia que existia;

A meu parceiro, Carlos Alberto, porque eu morri e ele me fez renascer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe Maria Aparecida, por todas as vezes em que eu chorei por falta de autoconfiança, medo e frustração e ela estava lá, com palavras que me enchiam de energia. Com o apoio dela, fui a primeira pessoa graduada da minha família, portanto, essa tese é muito mais do que uma contribuição científica, é também uma conquista.

Sou grato ao professor Vanderlei Zacchi, pela orientação, pelo apoio, pela forma pacífica que me conduziu nesses quatro anos juntos. Sou mais grato ainda pela acolhida e por acreditar neste projeto. Agradeço à banca de qualificação que me ajudou bastante com as contribuições dadas: Prof.^a Ana Karina, Prof.^a Simone Resende e Prof. Carlos Magno.

Preciso agradecer ao Instituto Federal Baiano campus Catu por me conceder a oportunidade para eu me dedicar à qualificação; agradeço aos meus familiares e amigos que me incentivaram e torceram para o sucesso desse trabalho científico. Sou grato ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, pela condução tranquila, pelo ambiente amistoso e pela qualidade do curso. Agradeço pelos momentos fantásticos que passei na Universidade e pelas amizades que construí.

Por fim, agradeço aos professores jogadores que me ajudaram nesta pesquisa, passamos quase um ano com entrevistas, bate-papos, brincadeiras no *Whatsapp*, chuva de memes e *reels* no *Instagram*. Embora eu estivesse construindo uma tese, senti que nos divertimos muito.

*We play and know that we
play, so we must be more
than merely rational beings,
for play is irrational*

Johan Huizinga

RESUMO

O presente trabalho científico analisa como o hábito de jogar *videogames* impacta na construção identitária dos/as docentes partindo de suas narrativas. Para compreender a relação do(a) docente com o *videogame*, adoto uma metodologia qualitativa baseada na pesquisa de narrativas ancorada em Polkinghorne(1995) e Barkhuizen, Benson e Chik (2014). As histórias foram coletadas a partir de entrevista semiestruturada e os dados foram analisados com sistema de codificação da *Grounded Theory Methodology* (VOLLSTEDT; REZAT, 2019), o que tornou possível o reconhecimento de temas recorrentes nas narrativas e traçar relações entre o jogo e as identidades participantes, em especial a identidade docente. Esta pesquisa converge aportes teóricos de três áreas identificadas como eixos: educação, multimodalidade e identidade. Em educação adoto especialmente Gee (2003) que associa educação aos *videogames* e Cazden *et. al.* (2021) e Cope e Kalantzis (2000) que tratam da perspectiva dos multiletramentos. No eixo multimodalidade, utilizo estudos sobre *videogames* com Salen e Zimmerman (2004), Castronova(2005) e Juul (2010), bem como estudos sobre multimodalidade com Cope e Kalantzis(2020) e Kress e Van Leeuwen (2001). Para o estudo de eixo identidades me afilio a Gee (2001), Bauman (2004), Appiah (2005), Hall (2006), Crawford (2011) e Zacchi (2018; 2020). Os trabalhos de Kirkpatrick (2015) sobre cultura *gamer* também foram fundamentais para esta pesquisa. A análise dos dados gerados a partir das narrativas sinaliza a forte associação do hábito de *videogame* às bases da formação da identidade docente, visto que a prática de jogar se configura como aspecto sociocultural marcante na vida anterior à formação institucional dos docentes. Ademais, foi possível perceber como as identidades *gamer* e docente estabelecem conexões entre outras identidades, promovendo oportunidades para repensar e transformar práticas educativas, bem como fomentar reflexões sobre o status da educação na atualidade.

Palavras-chave: identidade; *videogame*; professores(as); multimodalidade; educação.

ABSTRACT

The present work is an analysis of how the habit of playing video games can impact the construction of teachers' identities based on their narratives. This is a qualitative research based on Polkinghorne(1995) and Barkhuizen, Benson e Chik (2014) approach about research with narratives. The histories were collected by semi structured interviews and the data were analyzed by the coding system of Grounded Theory Methodology (VOLLSTEDT; REZAT, 2019), which allowed the discovery of recurrent themes in the narratives and the establishment of relationship between the video game and the participants' identities, namely the teacher-identity. For this work it was necessary to converge theoretical areas mentioned here as axes: education, multimodality and identity. Education axis comprises Gee (2003) association between education and video games and Cazden *et. al.*(2021) and Cope and Kalantzis (2000) with the multiliteracy perspective. Multimodality axis is based on *videogame* studies from Salen e Zimmerman (2004), Castronova(2005) and Juul (2010) as well as multimodality conceptions from Cope e Kalantzis(2020) e Kress e Van Leeuwen (2001). Identity axis is grounded on Gee (2001), Bauman (2004), Appiah (2005), Hall (2006), Crawford (2011) and Zacchi (2018; 2020). Kirkpatrick's(2015) work on *gamer* culture was also fundamental to this research. The analysis of the data generated from narratives points to a strong association of the video game playing with teacher identity formation; this is possible due to the fact that playing games was a sociocultural aspect of the teachers' life prior to their institutional teacher education. Moreover, it was proved that *gamer* and teacher identities establish connections between other identities promoting opportunities to rethink and change educational practices, as well as nurture reflections about the contemporary status of education.

Keywords: identity; video game; teacher; multimodality; education.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------|--|
| ADN | Análise de Narrativas |
| DS | Domínio semiótico |
| EBTT | Ensino Básico Técnico e Tecnológico |
| EMN | Estudo de Múltiplas Narrativas |
| ESP | Escola Sem Partido |
| ESRB | <i>Entertainment and Software Rating Board</i> |
| FPS | <i>First-Player Shooter</i> |
| GTA | <i>Grand Theft Auto</i> |
| GTM | <i>Grounded Theory Methodology</i> |
| IPD | Identidade Profissional Docente |
| MMOG | Massive Multiplayer Online Game |
| NES | <i>Nintendo Entertainment System</i> |
| RPG | <i>Role Playing Game</i> |
| RV | Realidade Virtual |
| TDA | Transtorno de déficit de atenção |
| VOLP | Vocabulário Oficial da Língua Portuguesa |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 1 - | Atributos de personagens de RPG..... | 36 |
| Quadro 2 - | Linha de Narrativa..... | 42 |
| Quadro 3 - | Construção de códigos..... | 43 |
| Quadro 4 - | Exemplos de Códigos..... | 43 |
| Quadro 5- | Descobrimo temas..... | 45 |
| Quadro 6 - | Fases da codificação axial..... | 47 |
| Quadro 7- | Exemplo de Codificação seletiva..... | 49 |
| Quadro 8 - | Códigos e Supertemas..... | 127 |
| Quadro 9 - | Supertemas finais..... | 128 |
| Quadro 10 - | Convergência entre três participantes..... | 129 |
| Quadro 11 - | Supertemas Finais Convergentes entre três participantes..... | 130 |
| Quadro 12 - | Convergência entre 2 participantes..... | 131 |
| Quadro 13 - | Supertemas finais convergentes entre 2 participantes..... | 132 |
| Quadro 14 - | Supertemas finais exclusivos de cada participante..... | 133 |
| Quadro 15 - | Temas da codificação aberta relacionados à Identidade..... | 234 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 1 - | Meme de Terry Crews..... | 30 |
| Figura 2 - | Barret Wallace..... | 32 |
| Figura 3 - | Tatuagem dos Vagalumes..... | 34 |
| Figura 4 - | Frase de Ryuji Sakamoto, <i>Persona 5</i> | 35 |
| Figura 5 - | Imagem de divulgação do anime <i>Spy x Family</i> | 37 |
| Figura 6 - | Meme sobre <i>videogames</i> | 38 |
| Figura 7 - | Interface do <i>Jitsi Meet</i> | 39 |
| Figura 8 - | Aspecto interno da plataforma <i>Jitsi Meet</i> | 39 |
| Figura 9 - | Esquema do processo de codificação e categorização..... | 46 |
| Figura 10 - | Esquema completo das etapas de codificação..... | 50 |
| Figura 11 | Imagem de divulgação do jogo <i>Grand Theft Auto – San Andreas</i> | 232 |

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1. | INTRODUÇÃO | 09 |
| 1.1 | METODOLOGIA DE PESQUISA..... | 22 |
| 1.2 | UMA PESQUISA COM NARRATIVAS..... | 24 |
| 1.3 | PARTICIPANTES DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 27 |
| 1.3.1 | Julius | 29 |
| 1.3.2 | Wallace | 31 |
| 1.3.3 | Joel | 33 |
| 1.4 | INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 34 |
| 1.5 | TÉCNICA DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 41 |
| 1.5.1 | Codificação Aberta | 44 |
| 1.5.2 | Codificação Axial | 46 |
| 1.5.3 | Codificação Seletiva | 48 |
| 2. | UM MUNDO ABERTO CHAMADO VIDEOGAME | 52 |
| 2.1 | O EMBATE DE UMA GERAÇÃO: <i>VIDEOGAME VERSUS VIDEO GAME</i> | 55 |
| 2.2 | O JOGO, O JOGAR E O JOGO ELETRÔNICO..... | 57 |
| 2.3 | DE CÍRCULOS MÁGICOS A REALIDADES VIRTUAIS..... | 61 |
| 2.4 | MUNDO É SINTÉTICO E A REALIDADE É VIRTUAL..... | 63 |
| 2.5 | UM MUNDO QUASE ABERTO CHAMADO ESCOLA..... | 72 |
| 2.5.1 | A escola é magicamente fechada | 72 |
| 2.5.2 | A escola é um espaço de atravessamentos | 75 |
| 3. | TUDO EM TODO LUGAR E AO MESMO TEMPO: MULTIMODALIDADE E VIDEOGAMES | 80 |
| 3.1 | MULTIMODALIDADE..... | 84 |
| 3.1.1 | Uma filosofia das coisas comuns | 86 |
| 4. | JOGANDO COM IDENTIDADES | 95 |
| 4.1 | IDENTIDADES E <i>VIDEOGAMES</i> | 98 |
| 4.1.1 | <i>Videogames</i> para além da identidade <i>gamer</i> | 105 |
| 4.1.2 | A formação de uma (sub)cultura de <i>videogames</i> ou <i>nerds</i> x <i>gamers</i> | 108 |
| 4.1.3 | O que podemos aprender com <i>videogames</i>? | 112 |
| 4.2 | EXISTE IDENTIDADE DOCENTE?..... | 118 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 5. | JOGANDO COM OS DADOS: ANALISANDO AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES..... | 126 |
| 5.1 | DADOS GERADOS COM AS NARRATIVAS..... | 126 |
| 5.2 | ANÁLISES INDIVIDUAIS DOS PROFESSORES/JOGADORES..... | 134 |
| 5.2.1 | Mapeando traços identitários de Joel..... | 134 |
| 5.2.2 | Supertemas finais exclusivos de Joel..... | 151 |
| 5.2.2.1 | Escola, videogame e educação..... | 152 |
| 5.2.2.2 | Mídia, tecnologia e sociedade..... | 154 |
| 5.2.3 | Mapeando traços identitários de Julius..... | 155 |
| 5.2.4 | Supertemas finais exclusivos de Julius..... | 171 |
| 5.2.4.1 | Mídia..... | 171 |
| 5.2.4.2 | Real e virtual..... | 173 |
| 5.2.5 | Mapeando traços identitários de Wallace..... | 175 |
| 5.2.6 | Supertemas finais exclusivos de Wallace..... | 194 |
| 5.2.6.1 | Identidade, docência, raça e mídia..... | 194 |
| 5.2.6.2 | Aprendizado de inglês..... | 196 |
| 5.3 | REFLEXÕES SOBRE OS PROFESSORES JOGADORES..... | 199 |
| 5.3.1 | Videogame..... | 199 |
| 5.3.1.1 | Imersão e Impacto Emocional dos videogames..... | 209 |
| 5.3.2 | Acesso a tecnologia..... | 213 |
| 5.3.2.1 | Socialização..... | 216 |
| 5.3.3 | Senso crítico e videogame..... | 221 |
| 5.3.4 | Aprendizado e videogame..... | 226 |
| 5.3.5 | Identidade virtual..... | 230 |
| 5.3.5.1 | Identidade e identificações..... | 234 |
| 5.3.6 | Educação..... | 242 |
| 5.3.7 | Ser Docente..... | 248 |
| 6. | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 255 |
| | REFERÊNCIAS..... | 263 |
| | APÊNDICE A – Guia de entrevistas semiestruturadas..... | 278 |
| | APÊNDICE B – Supertemas finais de Joel..... | 284 |
| | APÊNDICE C – Supertemas finais de Julius..... | 286 |
| | APÊNDICE D – Supertemas finais de Wallace..... | 288 |

1. INTRODUÇÃO

No auge de sua popularidade nas pequenas lojas de fliperama e nas máquinas *arcades*¹ espalhadas em bares pela cidade de Caetité no interior da Bahia, os *videogames* fascinavam a geração no fim da década de 90 e início do século XXI. Enquanto jogadores de *Street Fighter* ou *Mortal Kombat*, não nos preocupava o que, de fato, estávamos fazendo ao controlar seres virtuais em um ambiente simulado. Tampouco nos atentávamos para a ideia de que nos adequávamos gradativamente às convenções criadas pelos mundos dos games. De qualquer sorte, naquela pequena cidade do interior da Bahia, os *videogames* se consolidavam como uma mídia de entretenimento tanto quanto o cinema ou programas de televisão.

Da mesma forma que novelas influenciavam a moda, os falares e alguns hábitos sociais, percebíamos que os jogos eletrônicos também impactavam nossa vida longe dos games. Brincávamos de ser personagens, aprendíamos a desenhar nossos heróis favoritos, assimilávamos uma linguagem relacionada aos jogos, discutíamos estratégias para superar fases difíceis e compartilhávamos códigos secretos que davam acesso a conteúdos especiais dos jogos. As bancas de jornal exibiam diversas revistas de “detonados”, isto é, fascículos especializados em ensinar como jogar determinado *videogame* do início ao fim e incluindo os diversos itens e áreas secretas (que possivelmente não encontraríamos sem a ajuda de alguém). Quando um jogador comprava uma revista dessas, existia a certeza de que ela iria ser compartilhada por vários jogadores na cidade e, nesse passar de mãos em mãos a revista acabava por unir uma comunidade.

Nesse mundo paralelo, sabíamos quem eram os melhores jogadores de determinados jogos e desenvolvíamos certo respeito por eles, muitas vezes tentávamos aprender com esses jogadores não só assistindo as partidas deles, mas também conversando e buscando tutoria. Detalhe importante nesse texto: o uso do masculino aqui é proposital, já que no contexto dessa narrativa, as meninas não jogavam *videogames* publicamente. Elas não frequentavam as casas de fliperama, nem usavam as *arcades*. Não existia a presença feminina nas nossas atividades

¹ As máquinas *arcades*, também conhecidas no Brasil como fliperamas, eram estruturas de madeira ou material similar que integravam um aparelho de videogame e uma tela. Geralmente eram localizadas em espaços de entretenimentos, shoppings, bares e lanchonetes.

relacionadas aos jogos eletrônicos e tal ausência não era sentida de forma veemente, isto é, na época, não refletíamos sobre a falta das meninas no mundo dos *videogames*. Assim, era muito fácil compreender que a prática de jogar era exclusivamente masculina, tanto que entendíamos que os conteúdos dos jogos eram direcionados para o público masculino. O contexto de Caetité, no entanto, apenas reverberava um panorama que dominava maior parte do mundo dos jogos eletrônicos. A participação agente das mulheres nos *videogames* era extremamente limitada o que, para Wu (2014), fez com que as representações femininas fossem pautadas pelo ideário masculino. Em sua pesquisa, a autora sinaliza que o homem branco (provavelmente cisgênero e heterossexual) era tido como o padrão na construção de personagens protagonistas em jogos, conseqüentemente a utilização de mulheres ou homens de outras raças e etnias constituía uma espécie de desvio do que era natural em *videogames*. Essa prevalência do branco europeu tem fortes raízes na colonialidade, uma vez que, para Quijano (2005, p.14, grifo do autor),

diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o *fardo do homem branco*, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente *superior* e *normal*.

O autor se refere à suposta e autoproclamada superioridade europeia sendo que, a experiência histórica e as especificidades histórico-culturais do branco europeu têm sido consideradas universais ou “normais”. Isso é evidente no trabalho de Wu (2014), que prova que as pessoas que participavam do desenvolvimento de jogos, por muitos anos, eram quase que exclusivamente caracterizadas por esse perfil “normalizado”.

Assim, se espriava uma ideia de que *videogame* era “coisa de menino”. A presença recorrente da violência, da guerra, do combate com armas, do sobrenatural, do demoníaco, da destruição e da erotização na superfície de alguns *videogames*, aparentemente, causava a impressão de que tais temas atraíam homens e afastavam mulheres. Isso também reduzia os jogos a uma mídia trivial e vazia para muitas pessoas que ignoravam o fato de que, para entender um jogo, para além de suas expressões audiovisuais, é preciso entrar e viver no mundo simulado dos jogos eletrônicos.

Na pequena cidade mencionada neste texto, vários discursos depreciativos surgiram, incluindo a ideia de que jogadores de *videogames* eram propensos a se tornarem criminosos. Interessantemente, as pessoas que consideravam o *videogame* uma mídia vazia também a consideravam causadora de baixa moral. Com efeito, se, hipoteticamente causavam a baixa moral, não eram, de fato vazias, visto que poderiam divulgar sentidos negativos e inaceitáveis pela sociedade. Essa ojeriza social, no entanto, não era exclusividade dos jogos eletrônicos, uma vez que o cinema e a própria literatura também foram (e muitas vezes ainda são) acusados do mesmo “crime artístico”. A diferença é que parece existir uma resistência em aceitar o *videogame* como mídia de relevância na sociedade atual e mais ainda, admitir que essa mídia tem muito mais a oferecer do que imaginávamos.

De qualquer sorte, os adolescentes de Caetité ignoravam ou desconsideravam tais discursos depreciativos. Nada impedia que, às 17 horas, as *arcades* e os fliperamas ficassem apinhados de estudantes que tinham acabado de sair das escolas. Talvez o *videogame* não tivesse relevância para as outras pessoas, mas para aqueles jovens com seus uniformes escolares e mochila no chão, havia significados preciosos cujo valor social eles entendiam bem. Isso, no entanto, nos leva à inquietante reflexão: se esse valor social era desconsiderado pelas instituições sociais, como a escola, então as vivências e os contextos socioculturais dos estudantes não eram, de fato, contemplados.

Para Ito et al. (2019), as escolas, as políticas públicas e as instituições têm sido lentas em responder ao crescimento de práticas sociais tais quais as do *videogame* entre os jovens, talvez até por não considerarem que essas práticas realmente como sociais. Os autores percebem que as interações dos jovens com as redes sociais online e tecnologias se provaram ser novas possibilidades de aprendizado. Tais possibilidades não são uma mera reprodução tecnológica e virtual da forma tradicional das práticas de ensino e aprendizado, mas são realmente maneiras inovadoras de aprender que envolve a experiência em mundos virtuais e online que são fortemente marcadas por características culturais e identitárias. Isso é bastante palpável no trabalho de Santos (2022), que percebe a interatividade nas tecnologias sociais como uma oportunidade de aprendizado de leitura e escrita. Essa relação, porém, não pode ser vista como uma generalização de que as tecnologias são facilitadoras do processo educativo, mas parte de um estudo que

envolve o engajamento social, cultural e identitário dos(as) usuários(as) de uma determinada rede social. Esses trabalhos parecem destacar que, recentemente, com o crescimento do uso de tecnologias e redes sociais, a ampliação de espaços de socialização e compartilhamento de interesses comuns tem se diversificado e tornado ainda mais complexa a tarefa da educação que deseja se aproximar e abraçar os contextos dos(as) estudantes.

A distância entre a escola e os contextos dos estudantes é bastante conhecida. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2011) afirma que passou mais de 30 anos sugerindo o respeito aos saberes dos educandos e a relação desses com ensino dos conteúdos. Portanto, o próprio Freire evidencia um tradicionalismo pedagógico que parece insistir em uma escola neutra, que na verdade privilegia uma ideologia dominante. Lembremos que Freire defendia que a educação abarcasse as vivências socioculturais dos(as) estudantes de tal forma que a escola potencializasse mudanças sociais para melhorar realidades. Para ele, é impossível pensar em uma educação que não fosse também política. Aparentemente, a prática de *videogame* dos estudantes após as aulas parece não ter relação com as propostas de Freire, contudo, ao invisibilizar e até mesmo demonizar uma prática de valor sociocultural para alguém, a escola passa a ignorar que, para além das paredes das salas de aula, existe um mundo que produz e compartilha saberes. Por essa razão, há de se concordar com Cope e Kalantzis (2000, p.117)² quando afirmam que:

O problema da educação institucionalizada e o problema do ensino e aprendizagem de letramento, é que estudantes trazem consigo diferentes experiências de vida. O que eles/elas sabem, quem eles/elas acham que são e como eles/elas se orientam para a educação varia porque seus estilos de vida (*lifeworlds*) variam; porque a vida como eles/elas tem subjetivamente experimentado varia significativamente. Como consequência, as pessoas experimentam educação de forma diferente e seus resultados serão diferentes.

Considerando o grande número de pessoas imersas em práticas com jogos eletrônicos (Gilbert, 2021), é seguro conjecturar que diversos estudantes vivenciam

² Nesta tese, todas as citações em língua estrangeira foram realizadas pelo autor.

seus *lifeworlds* marcadamente conectados ao mundo do *videogame*. Tais vivências não podem ser apartadas das demais experiências socioculturais já que, de algum modo, fazem parte do que constitui o(a) estudante como pessoa em determinados momentos de vida. Assim, o(a) estudante que joga *videogame* adentra em sala de aula como aluno ou aluna mas, também, como uma pessoa que transita em universos simulados e experimenta formas distintas de ser. Intriga-me, no entanto, o fato de que raramente pensamos um professor ou professora nessa mesma perspectiva já que a prática de jogar *videogames* é amplamente difundida na sociedade.

Embora os trabalhos de Cope e Kalantzis (2000) e Freire (2011) explicitem a ênfase no(a) estudante, minha inquietação se volta para as vivências e *lifeworld* do(a) professor(a), considerando também a possibilidade de que docentes possuem a necessidade de que seus saberes interajam entre si. No presente trabalho científico, me interessa justamente essa possibilidade de interação entre a educação e a prática de jogar *videogames* na perspectiva do(a) docente, pois ambos aparentam ter mais pontos de convergência do que divergência. A aproximação entre os games e a educação só me pareceu óbvia depois que me tornei professor de inglês e percebi que parte do meu vocabulário de língua inglesa, por exemplo, era oriundo de jogos eletrônicos. Ademais, a partir da minha formação, meu olhar para o mundo ganhou diferentes perspectivas e minha prática de jogar *videogames* passou a ser também pautada por esse “eu” professor. Por influência de estudos em Literatura, Linguística, Linguística Aplicada e outras ciências, eu passei a fazer outras conexões a partir dos jogos e percebi sentidos que talvez não fossem possíveis quando era adolescente ou se eu tivesse outra profissão.

É provável que muitas outras pessoas também vivam continuamente ligadas aos *videogames* e construam práticas sociais que, de alguma maneira, moldam a forma como elas interagem com o mundo, conscientemente ou não. Essa constatação é extremamente intrigante e me motiva a vislumbrar como isso impacta na educação e mais especificamente na o(a) docente, já que, inevitavelmente, os processos educativos formais e informais, jamais ocorrem isentos de influências sociais, culturais e políticas. Com efeito, tomando o posicionamento de Freire (2011)

de forma mais ampla, podemos perceber que se o jogo eletrônico³ se faz presente nos contextos das pessoas, provavelmente é um aspecto que não pode ser ignorado quando pensamos em processos de ensino e aprendizado em ambientes formais ou não. Ademais, levando-se em consideração o contexto atual no qual a tecnologia digital e a Internet são elementos essenciais para práticas sociais, é praticamente impossível desconsiderar o *videogame* que, ao contrário do cenário dos anos 90, hoje, está massivamente difundido pelo planeta graças à tecnologia móvel e à popularização da Internet.

Já em 2021, a quantidade de pessoas que jogavam um *videogame* era imensa. Gilbert (2021) aponta que dois entre cinco indivíduos no mundo jogam *videogames*; isso equivale a 2,69 bilhões de pessoas. Esse mesmo autor constata que as pessoas jogam cerca de 7 horas por semana, ou seja, quase uma hora por dia. A conclusão óbvia é que o jogo eletrônico é hoje parte da vida das pessoas, de fato, bem antes de Gilbert (2021), Zagal e Bruckman (2008, s/p) já afirmavam que os jogos estão “inegavelmente afetando nossa cultura, o modo como nos socializamos e comunicamos, e como enxergamos o mundo”. A intensidade do impacto dos jogos eletrônicos, como sinalizado pelos autores, aumentou enormemente, visto que, o número de pessoas adeptas ao jogo eletrônico é expressivo demais para não afetar a sociedade.

Se pensarmos que os *videogames* também podem constituir ou serem constituídos de “estruturas epistêmicas” (Shaffer, 2006), ou seja, uma espécie de gramática cultural ou formas de pensar e interagir entre indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade que partilha “o entendimento situado da comunidade, práticas sociais efetivas, identidades poderosas e valores compartilhados” (Shaffer, 2006, p.5), então o *videogame* realmente tem se configurado como mais uma entidade capaz de fomentar transformações nos modos de pensar na sociedade atual. Interessantemente, o *videogame* possui a capacidade de construção destes “modos de pensar”, pois, os jogos eletrônicos revelam como os sistemas reais e imaginados funcionam (Bogost, 2007). Gee (2003) por sua vez, sinaliza que os jogos promovem a simulação de situações do mundo real e cria espaços de experimentação.

³ Neste trabalho, utilizo jogo eletrônico e videogame termos intercambiáveis, como é explicado no item 2.1 nesta tese.

Modos de pensar, sistemas reais e imaginados e espaços de experimentações são expressões que remetem ao ambiente científico e escolar, de modo que a convergência entre *videogames* e educação parece ser cada vez mais evidente. Apesar disso, embora o interesse no tema tenha crescido nos últimos anos, a literatura científica que associa jogos eletrônicos e educação ainda é pequena. Em uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (Capes), foi possível notar que a associação entre *videogame* e temas relacionados à educação somaram apenas 39 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorados das 518 pesquisas que se debruçaram sobre o tema *videogame*, entre 2014 e 2024. Considerando o mesmo período, esse padrão se mantém quando pesquisadores(as) utilizam o termo jogo eletrônico, visto que dos 772 trabalhos científicos sobre o assunto, apenas 60 dissertações e 11 teses articularam jogo eletrônico a temas ligados a educação. Surpreendentemente, estudiosos(as) brasileiros(as) parecem se afeiçoar mais ao termo jogos digitais, produzindo 1313 pesquisas sobre o tema, das quais 187 dissertações e 62 teses trouxeram os jogos digitais para uma discussão no âmbito da educação. Discuto a questão dos diversos nomes utilizados para *videogames* mais adiante, por ora, é válido destacar o quanto a ciência tem avançado no tratamento do jogo eletrônico como objeto científico e que, gradativamente, a educação tem percorrido o mesmo caminho.

Uma busca mais atenta revela que vários estudiosos têm se interessado nos *videogames* e seu possível impacto na educação ou, pelo menos, sobre a visão tradicional de pedagogia. Nesse aspecto o trabalho de Gee (2003) é fundamental, pois traz uma perspectiva inovadora sobre como os *videogames* podem nos auxiliar a perceber as mudanças necessárias nos processos de ensino e aprendizagem no contexto atual. Outros autores como Squire (2006) e Shaffer (2006) ampliam as discussões de Gee (2003) apontando como as mudanças socioculturais e científicas sentidas pelas gerações contemporâneas não foram assumidas pelos modelos pedagógicos da educação formal, mas podem ser facilmente percebidas na forma como os *videogames* são construídos.

As posturas defendidas por esses autores parecem sempre se pautar no desejo de que o(a) aprendiz seja um(a) indivíduo(a) motivado(a), agente e consciente de sua participação em uma determinada prática social inserida a determinado domínio ou grupo dotado de uma gramática balizadora. Gee (2012)

observa que na escola tradicional, a participação dos aprendizes é pautada pela passividade o que provoca a sensação de não pertencimento ao espaço formal da escola, como consequência, o fracasso escolar é quase uma certeza. Em seu trabalho *What video games have to teach us about learning and literacy*, Gee (2003) pontua diversos princípios de aprendizagem oriundos dos *videogames* que, de certa forma, têm sido negligenciados pela pedagogia tradicional. O autor não advoga especificamente pelo uso de jogos eletrônicos em sala de aula, ele reflete sobre como e por que as pessoas que jogam *videogames* aceitam e continuam a atuar em um mundo simulado onde conhecimento e prática são exigidos delas tanto quanto no mundo real. Ademais, como Gee (2003) sinaliza, as práticas sociais que são iniciadas no *videogame* em si, se distribuem em diversos outros domínios da vida social e interferem nas identidades dos jogadores.

É a partir desse cenário proposto por Gee (2003) que as minhas inquietações científicas germinaram. O autor expõe claramente em sua obra o quanto a pedagogia tradicional tem sido resistente às mudanças e que uma mídia popular como o jogo eletrônico tem desenvolvido princípios de aprendizado potencialmente interessantes para a educação formal. Destaco, entretanto, que um agente preponderante para o processo educativo é o/a professor(a), independentemente de como esse ser ensinante se materializa, sua presença é necessária. Na educação formal o/a docente é uma pessoa preparada profissionalmente para o processo de ensino e aprendizagem, porém, esse ser humano é também oriundo de diversos contextos socioculturais e possui uma trajetória histórica e identidades que, possivelmente permeiam a forma como ele ou ela vê, sente e interpreta o mundo. Aikenhead e Jegede (1999), por exemplo, sinalizavam que grande parte do insucesso do ensino de ciências nas escolas era o conflito cultural entre estudantes e docentes. Embora os autores prefiram a expressão conflito cultural, é possível afirmar – com base nas ideias de Gee (2003) e Hall (1996) sobre identidade – que o embate era, na verdade, identitário. Aikenhead e Jegede (1999), porém, enfatizam a representação do(a) docente como pessoa do conhecimento científico que confronta e é confrontada pelo(a) estudante que adentra a sala de aula como pessoa do conhecimento comum, cultural e familiar. Na minha perspectiva, o(a) docente se vê forçado a se despir de suas identidades para poder concretizar seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem na escola. Se para Cope e Kalantzis (2000) a educação formal falha ao ignorar *lifeworlds* dos(as) estudantes, é

possível estender esse problema à pretensa neutralidade do(a)s docentes que pode estar em conflito identitário em sala de aula ou perdendo a oportunidade de enriquecer suas práticas pedagógicas com as vivências em seus *lifeworlds*.

Ainda que Freire (2011) tenha constantemente alertado que não existe educação imparcial e isenta de política – o que reforça a inocuidade da tentativa de omitir as nossas identidades – é comum que o(a) docente seja enquadrado(a) nesse rótulo do professor neutro, isto é, algo que socialmente está convencionado e aceito. Medgyes (1996), por exemplo, ao investigar os chamados “professores não nativos de inglês” identificou problemas tais como complexo de inferioridade e síndrome do impostor. De fato, os estereótipos convencionados socialmente do que é ser professor(a) de inglês têm causado conflitos entre as identidades dos chamados professores não nativos.

Percebo que o(a) docente convive com um cerceamento de si e a obrigação de um autocontrole sobre suas identidades, como se fosse possível conscientemente silenciar as formas de ser e pensar existentes dentro das pessoas. De fato, parece que docentes precisam perpetuar uma velha ideia sobre identidade fixa e imutável já que, como educadores(as) do ensino público ou privado no Brasil, são agentes pertencentes a instituições ainda agarradas a valores modernos de homogeneização. Para Bauman (2004), isso serve para manter a estrutura colonial língua-território-nação. Entretanto, me atrevo a presumir que as limitações sociopolíticas que enclausuram professores(as) são, por vezes, ineficazes e ocasionalmente as pessoas se expressam de acordo com sua trajetória sociocultural e política nos mais variados contextos de interação social. Isso, na contemporaneidade, é bastante previsível, uma vez que, para Cope e Kalantzis (2000), ideais de homogeneização não se sustentam na pós-modernidade. Essa situação, por si só, já é conflituosa, pois professores(as), assim como todas as pessoas, possuem várias identidades e seria inocente acreditar que é possível enquadrá-las em contextos distintos ou controlá-las conscientemente.

É a partir disso que considero imprescindível investigar o(a)s docentes que jogam *videogames*, pois parto do princípio de que as suas experiências podem impactar em diversas práticas sociais, podendo favorecer transformações identitárias e reverberar na forma como tais docentes concebem e realizam o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque considero fundamental entender como professores(as) que vivenciam suas identidades em mundos aparentemente

paralelos e/ou discrepantes, percebem as mudanças que ocorrem na forma como eles ou elas atuam em cada um desses mundos. Do ponto de vista dos ideais da pedagogia de multiletramentos (Cazden et al., 2021), isso seria levar em consideração o *lifeworld* do(a) docente no intuito de compreender o que pode ou não impactar na forma como esse(a) profissional atua.

O jogo eletrônico pode nos ajudar a entender como o(a) docente tem se apartado (ou não) da ideia de performar suas diversas identidades ao interagir com o contexto da educação, além disso, nos permite examinar como eles(as) lidam com o processo de significação multimodal que é inerente aos *videogames*. A multimodalidade tem se tornado preponderante para o acesso a conhecimentos e informações ao passo que monomodalidade e logocentrismo perdem sustentação diante de diversas transformações socioculturais, políticas e tecnológicas da pós-modernidade. É fácil perceber que docentes, no Brasil, se localizam nesse lugar conflituoso entre o *multi* e o diverso e o *mono* e homogêneo. Isso pode ser, de algum modo, mais evidente em professores(as) que jogam *videogames* justamente por transitar e experimentar mundos diversos: em uma extremidade do espectro está o universo da escola que ainda é homogênea, monomodal, logocêntrica, nacionalista (Cope; Kalantzis, 2000), temporalmente linear e espacialmente fechada (Leander, 2007); na outra extremidade está o multiverso multimodal, diversificado, sintético (Castronova, 2005), meio-real (Juul, 2005) e aberto do jogo eletrônico.

Como já apontado anteriormente neste texto, os estudos da relação entre jogos eletrônicos e educação tem crescido e embora muitos trabalhos enfatizem o potencial dos jogos para o ensino e aprendizado, de modo geral, o(a) docente que joga *videogames* é pouco estudado. Professores(as) jogadores(as) de *videogames* foram estudados(as) no trabalho de James e Wright (2012) que os(as) compararam com professores(as) não jogadores(as) para verificar se havia alguma diferença entre ambos os grupos sobre o uso de tecnologias relacionadas ao trabalho docente. Como resultado, os autores revelaram que não havia diferença entre professores(as) jogadores(as) e não jogadores(as) em relação a habilidade e capacidade de uso das tecnologias comumente usadas na educação (computadores, impressoras, *softwares* de apresentação, editores de texto etc.) Esse é um dos raros trabalhos nos quais docentes jogadores(as) são investigados(as), contudo, a pesquisa se concentra em um aspecto instrumental da profissão e não discute como os professores(as) jogadores(as) lidam com as

identidades em jogo: tanto no mundo simulado do *videogame*, quanto no mundo real.

No Brasil, os diversos trabalhos científicos sobre *videogames*, jogos eletrônicos ou digitais, quando associados à educação, na maioria das vezes, enfatizam o impacto do uso em processos educativos, tais como: o uso de *videogames* para o aprendizado de determinada ciência ou conteúdo ou a criação de jogos educativos. Essa tendência impera nas dissertações de mestrado e teses de doutorado que articulam *videogame* e educação nos últimos 10 anos, segundo o catálogo de teses e dissertações da Capes. Esse dado revela uma visão mais instrumental do jogo eletrônico enquanto objeto científico, assim como no trabalho de James e Wright (2012). Dentro do catálogo mencionado, não foram encontrados trabalhos tratando de professor-jogador e sua relação de construção identitária junto com o jogo, na verdade, o *videogame* geralmente é concebido como impactante na formação de identidades em pesquisas sobre gênero, sexualidade, raça, agressão e violência.

Destaco o trabalho de Avelar (2019) que percebe a importância do jogo eletrônico na formação de professores(as) de inglês dada a necessidade de fomentar os a pedagogia dos multiletramentos. Aqui a autora prevê que o *videogame* é um artefato que, valendo-se da linguagem multimodal, se configura como mídia exemplar para a prática de multiletramentos. Logo, para Avelar (2019), parece plausível que docentes devam ser expostos(as) ao *videogame* em seu momento de formação. Com uma ideia parecida, mas inclinada a instigar as subjetividades das pedagogas, Malta (2016) utiliza jogo eletrônico para contribuir na formação de profissionais da pedagogia. A pesquisadora usa o jogo *The Sims4* para discutir questões de gênero a partir da criação de personagens no jogo, como resultado o jogo foi relevante para que as pedagogas em formação compreendessem aspectos de suas subjetividades que seriam impactantes no exercício da profissão. Esses foram alguns dos poucos trabalhos encontrados que demonstram o vínculo entre a formação do(a) docente e a prática de jogar *videogame*, ainda que nos trabalhos citados, o jogo tenha sido introduzido como parte da pesquisa. A relação do jogo eletrônico com vida do docente que joga e as transformações mútuas que essa ligação provavelmente causa, ainda precisam ser largamente estudadas.

Os(as) docentes possuem perspectivas de ensino e aprendizagem que foram construídas historicamente, quer seja na formação acadêmica quer seja em experiência de vida. É possível conjecturar que tais experiências sejam elementos que fazem parte da identidade do indivíduo como professor(a). Se levarmos em consideração as discussões baseadas em Gee (2003), Shaffer (2006) e Squire (2006), seria possível imaginar que o professor(a) jogador(a) tenha contato com possibilidades pedagógicas cujo potencial de modificar o processo de ensino e aprendizagem tradicional é extremamente relevante.

Com efeito, se por um lado, jogadores(as) têm a facilidade de transitar entre mundos: reais e simulados e experimentar existências múltiplas, há de se pensar que sejam capazes de adotar uma visão mais ampla das possibilidades socioculturais, políticas e científicas. Pensar em como um(a) docente que seja jogador(a) também possa assumir tais características é bastante promissor do ponto de vista da materialização do processo de ensino e aprendizagem, já que, muitos(as) estudiosos(as) têm se preocupado com o conflito identitário nas salas de aula e como tais embates refletem diretamente na forma como estudantes vivenciam a educação formal.

Para além de destacar a relevância dos *videogames* e da influência inevitável das mídias digitais em vários aspectos da nossa vida social, este trabalho científico também visa enfatizar a importância dos estudos de identidade para o aprimoramento da formação de professores, isso porque, embora seja impossível abarcar a massiva diversidade do ser humano, é imprescindível que a trajetória histórica e sociocultural dos(as) docentes seja levada em consideração como incubadora de formas de ser e pensar que inexoravelmente vão interferir nos diversos contextos nos quais o(a) professor(a) atua. É preciso reconhecer que possivelmente docentes estão imersos(as) em contextos inovadores que estão desconectados da sala de aula e que algumas pontes, quando erguidas, abririam espaços para epistemologias impensadas ou não convencionais, mas que poderiam alavancar o processo educativo para além dos tradicionalismos da escola brasileira.

Assim, considerando o panorama descrito até agora, surgiu o seguinte questionamento: De que maneira o hábito de jogar *videogames*, incluindo aí todas as possibilidades de práticas sociais relacionadas aos jogos eletrônicos, impacta na construção identitária do(a) docente? Tal inquietação se desdobra em outras perguntas tais como:

a) Como se caracterizam e são construídas as identidades que podem ser evocadas/expressas por um/a docente jogador(a) de *videogames*?

b) Como as identidades interagem entre si?

c) De que maneira as identidades do/da docente favorecem transformações no modo como o/a professor/a concebe o processo educativo?

d) Como o/a docente desenvolve a projeção ou transformações de suas identidades relacionada às práticas sociais em ambiente escolar partindo de práticas sociais ligadas ao jogo eletrônico?

e) De que maneira a multimodalidade pode estar relacionada à construção do jogo eletrônico e como ela possivelmente impacta nas identidades e práticas sociais e educativas dos(as) professores(as) que jogam *videogame*?

Partindo das questões apresentadas acima, o objetivo geral deste trabalho é analisar como o hábito de jogar *videogames* juntamente com as práticas sociais relacionadas ao jogo, se relacionam e impactam na construção identitária dos/as docentes partindo das narrativas do/as próprios/as docentes. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear os traços que caracterizam e constituem as identidades expressas pelos/as professores/as que jogam *videogames*;
- Investigar se e como ocorre a interação entre as identidades do/a professor/a e do(a) jogador(a) *videogames*;
- Compreender como as identidades do/a docente podem impactar na forma como ele/ela concebe o processo educativo;
- Verificar como os/as docentes desenvolvem conexões entre suas identidades a ponto de projetarem transformações identitárias;
- Compreender como construção dos *videogames* pode se valer da multimodalidade e como ela possivelmente impacta nas identidades e práticas sociais e educativas dos(as) professores(as) jogadores(as).

A natureza dos objetivos delineados exige um trabalho científico interpretativo e, obviamente, qualitativo. A ideia é tentar atender a essas inquietações epistemológicas a partir das falas daqueles que assumem o papel duplo de professor e jogador e, longe de buscar uma resposta definitiva para os questionamentos, busco antes de tudo, destacar a formação identitária do professor

por meio de sua história de vida com o videogame e revelar quais impactos essas trajetórias socioculturais e históricas causam umas nas outras.

Primeiramente, defino a metodologia adotada que, de modo muito particular, propiciou o contato e o estudo dos dados fundamentais para que esta pesquisa se realizasse. Assim, no capítulo um, junto com a justificativa e motivações da pesquisa, descrevo a metodologia, baseada na pesquisa de narrativas e ancorada na análise de dados da *Grounded Theory methodology*. A partir do capítulo dois, apresento a fundamentação teórica que é baseada em três eixos: videogame e multimodalidade, identidade e educação. Essas três grandes esferas temáticas são separadas por mera conveniência e para facilitar a exposição teórica, mas acredito que elas se entrecruzam em diversos momentos. No capítulo dois, trato do videogame e multimodalidade, primeiramente conceituando jogo eletrônico e discutindo aspectos relevantes como a relação real-virtual e os impactos recíprocos entre o mundo virtual e o físico. Em seguida busco semelhanças e diferenças entre o espaço escolar e o mundo dos videogames. No capítulo três, trago a concepção de multimodalidade como base teórica para a compreensão de expressão, compartilhamento e interpretação de sentidos tanto em relação aos *videogames* quanto aos estudos de identidades. O último capítulo que compõe a fundamentação teoria é o Jogando com identidades, no qual discuto a complexa concepção de identidade, investigo e analiso a construção da identidade *gamer* e finalizo com um exame interessante sobre a identidade docente. No quinto capítulo apresento os dados gerados por meio das narrativas e das codificações e procedo com uma análise minuciosa dos supertemas finais gerados por meio das narrativas. As principais categorias apresentadas nos dados foram: educação, docente, videogame, identidades, senso crítico, aprendizado e videogame e acesso aos jogos eletrônicos. A partir da emergência desses temas foi possível vislumbrar a manifestação e a interação das identidades de docentes que jogam videogames e que afetam diversos espaços de afinidade e contextos socioculturais dos quais os participantes fazem parte.

1.1. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho se incumba de, ousadamente, investigar as subjetividades de pessoas que jogam *videogames*, mas que também atuam como professores. Por

essa razão, foi preciso buscar uma abordagem metodológica qualitativa que ajudasse a compreender como esses indivíduos interagem com cada um dos mundos aos quais pertencem. Ressalto, porém que é bem possível que a distinção entre esses universos não seja tão definida. De qualquer forma, este estudo adentra a relação dinâmica entre o(s) mundo(s) e as pessoas (Prodanov; Freitas, 2013), já que a relação entre jogador-professor-mundos aparenta ser extremamente complexa e descreve movimento circular no qual um constrói o outro. Nesse aspecto, concordo com uma metodologia que se aproxima do interacionismo simbólico, uma vez que esta pesquisa lida com o fato de que as pessoas interagem socialmente e constroem sentidos baseados nos contextos sociais em que vivem, no entanto, essas mesmas interações podem também moldar os contextos (Denzin, 2004).

Uma das ideias que circunda esta tese é que a interação do professor com o mundo do *videogame* pode, de algum modo, ter impactos na sua construção identitária que, por sua vez, se reflete no modo como ele pensa e vive processos educativos. Assim, presumem-se relações dialógicas entre as experiências, as ações e agência dos docentes com os contextos sociais em que atuam. Ressalte-se, porém, que tais experiências podem não ser acessíveis diretamente, logo, para compreender as relações dialógicas, é preciso acessar o modo como os professores refletem e interpretam sobre tais relações (Denzin, 2004). Do ponto de vista do interacionismo simbólico, a narrativização cria a possibilidade de examinar a conexão entre as experiências das pessoas e os sentidos que constroem os contextos sociais delas (Denzin, 2004). Em outras palavras, é a partir das narrativas que podemos nos aproximar de um entendimento sobre como as experiências dos professores que jogam *videogames* propiciaram o desenvolvimento de relações capazes de construir sentidos, transformar identidades e moldar contextos sociais.

Diante do exposto, o estudo do modo como o hábito de jogar *videogames* pode impactar as identidades dos docentes é, de fato, uma investigação que requer trabalhar com dados descritivos e interpretativos que pelo menos consigam ser a expressão individual dos docentes envolvidos na pesquisa. Essa expressão individual, ou melhor, representação das experiências das pessoas são, segundo Denzin (2004), construções narrativas. O autor afirma que “os sentidos e as formas da experiência cotidiana são sempre dadas em representações narrativas” (Denzin, 2004, p.85). Dessa forma, dentro do escopo das metodologias qualitativas a

pesquisa aqui empreendida se baseia na metodologia de pesquisa narrativa combinada com a análise de dados por meio de codificação da *Grounded Theory*.

1.2 UMA PESQUISA COM NARRATIVAS

A adoção da pesquisa narrativa foi motivada por duas razões. A primeira é a necessidade de se afastar de modelos investigativos altamente positivistas que, na maioria das vezes, falham em atender aos anseios das pesquisas nas áreas de linguagens e ciências sociais. Para Barkhuizen, Benson e Chik (2014) um modelo mais narrativo de pesquisa tem sido importante atualmente, pois reflete a grande preocupação com temas como identidade e individualidade. Os autores acreditam que uma pesquisa que busque dar poder e voz aos participantes envolvidos ajuda a compreender como os indivíduos situam a si mesmos e às suas atividades no mundo. Consequentemente existe a possibilidade de empoderar pessoas e grupos cujos comportamentos são objeto de estudo (Barkhuizen, Benson; Chik, 2014). Polkinghorne (1995) por sua vez, defende o estudo de narrativas como forma de confrontar o modelo científico, ocidental e tradicional que, por muito tempo, tem sido coroado como método mais eficaz para a condução de investigações em todas as ciências. O autor assevera que a racionalidade e a lógica se firmaram nos discursos como padrões para se chegar ao conhecimento real, relegando o discurso narrativo apenas à arte. Como resultado, as narrativas passaram a ser vistas como incapazes de produzir conhecimento verdadeiro. Polkinghorne (1995), no entanto, declara que tanto o padrão lógico-racional como o narrativo geram conhecimento válido e útil já que são parte da forma como os seres humanos expressam e negociam sentidos no mundo material.

A segunda razão pela qual adoto a pesquisa narrativa é a forma de participação dos professores na geração de dados. Evidentemente, considerando-se os objetivos traçados, nossos participantes são docentes que jogam *videogames* e, como esta pesquisa procura estudar as identidades desses professores, foi preciso um método no qual eles pudessem se expressar e revelar os traços de significados que podem caracterizar suas identidades. A pesquisa narrativa é útil nesse aspecto, pois ajuda a expor como os participantes significam suas experiências e como eles percebem essas experiências com outras no mundo (até mesmo no mundo

simulado, já que tratamos aqui de *videogames*), afinal, como afirma Denzin (2004) narrativas de vários tipos oferecem vislumbres de como o mundo funciona.

De forma geral, a pesquisa narrativa coleta dados a partir de histórias contadas pelos participantes da pesquisa. O termo “narrativa” é definido por Polkinghorne (1995, p.7) como: “forma linguística que preserva a ação humana com sua inter-relação de sequência temporal, motivação humana, acontecimentos inesperados e mudanças de contextos interpessoais e ambientais.” O autor assevera que a matéria de toda história é a ação humana, na qual os protagonistas estão engajados em uma transformação ordenada de uma situação inicial até a final. Assim, o foco da pesquisa narrativa é investigar a relação entre o sujeito e o mundo na perspectiva do sujeito. É interessante pensar em uma pesquisa nesse formato, especialmente uma que trata de aspectos tão contingentes do ser humano como as subjetividades e identidades. A narrativa de um professor que joga *videogame* é capaz de trazer dados que só poderiam ser acessados a partir de um relato subjetivo ou de uma reflexão pessoal sobre as experiências vividas.

Embora a pesquisa com narrativas não sejam tão convencionais, existem várias formas de empreendê-la e, para evitar a descrição extensa de todas as possibilidades de pesquisa com narrativas, enfatizo a vertente chamada Análise de Narrativas (ADN), que segundo Barkhuizen, Benson e Chik (2014), utiliza histórias como dados a serem analisados. Polkinghorne (1995) afirma que a ADN se fundamenta no raciocínio paradigmático, isto é, utiliza procedimentos que resultam na descoberta ou definições de temas (ou concepções) que correlacionam às narrativas analisadas ou manifestações conceituais nos dados. Por esta razão, o autor considera que a ADN pode: a) assumir temas determinados *a priori*, com base em arcabouços teóricos e b) derivar temas indutivamente das narrativas. Para este trabalho, foi necessário pensar em uma perspectiva que oscilou entre o aspecto dedutivo e indutivo do raciocínio paradigmático, isto é, não houve o levantamento de temas *a priori*, mas delimitou-se o escopo teórico dos possíveis temas derivados indutivamente. Na prática, definiu-se que o interesse da pesquisa seria temas que surgissem das narrativas e que tivessem alguma relação com os eixos da pesquisa: identidade, educação, *videogame* e multimodalidade. Essa delimitação não ignora o valor da densidade e do poder dos dados oriundos das narrativas dos professores, mas devido ao foco deste trabalho científico foi preciso traçar limites com base nos arcabouços teóricos que fundamentam esta tese.

Uma das formas de realizar a ADN é por meio do estudo de múltiplas narrativas (EMN), que, segundo Barkhuizen, Benson e Chik (2014), compreende a reunião de diversas histórias a serem examinadas pelo processo de análise de narrativas. O EMN é interessante porque abarca diferentes formas de expressão do ato de narrar: podem ser textos orais, escritos ou de outros modos (como a imagem, por exemplo) que podem ser realizados como entrevistas, biografias e autobiografias. O EMN auxiliou na parte mais instrumental da pesquisa, especificamente em como colocar em prática a pesquisa com narrativas. Os professores participantes possuíam facilidade em se expressar tanto com textos escritos ou orais, quanto com o uso de imagens e isso foi fundamental na coleta de dados, pois as diversas formas de expressão geraram riqueza de sentidos expressos nos dados e evidenciou o potencial da multimodalidade. Dentre as diversas formas de expressão destaque a expressão oral e visual com as entrevistas em vídeo bem como as imagens veiculadas pelos participantes para complementar ou enriquecer as narrativas.

A despeito das grandes possibilidades de uso de mídias pelo EMN, não há como negar que o tradicionalismo da academia privilegia o modo do texto escrito nas produções científicas e, por essa razão, as narrativas produzidas no em vídeo foram transcritas para que a análise de dados fosse realizada. As imagens, por sua vez, foram utilizadas como um reforço semiótico ou ponto de partida para o processo da criação de narrativas. Os participantes se referiram e utilizaram imagens para complementar seus discursos e isso foi discutido com mais propriedade na análise de dados.

Em suma, no presente trabalho científico adoto uma abordagem qualitativa com a pesquisa de narrativa. Os dados foram coletados e gerados a partir das narrativas produzidas pelos participantes por meio da ADN em um EMN que pode ser materializada em diversos modos semióticos. A análise dos dados foi baseada na *Grounded Theory Methodology* e partiu de temas e concepções derivados das narrativas dos professores participantes. Vale ressaltar, mais uma vez, que dos temas que surgiram nas histórias dos participantes somente foram objeto de análise aqueles que, de algum modo, se relacionaram com as três grandes esferas teóricas que delimitam esta pesquisa: identidade, educação, bem como *videogame* e multimodalidade. Embora reconheça a relevância dos possíveis temas que

extrapolem os eixos temáticos, é preciso fazer um recorte a fim de alcançar as metas delineadas nesta tese.

1.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Desde o princípio tem ficado evidente que os participantes desta pesquisa seriam professores que jogam *videogames*. Entretanto, esse não é um grupo de fácil acesso, visto que não há um lugar específico, uma comunidade ou associação onde seria possível deparar com professores-jogadores. Na Internet, no caso de redes sociais, fóruns ou grupos, a busca pelo termo professor-jogador de *videogames* não logrou resultados relevantes e ao utilizar a expressão *teacher gamer* em sites de busca, a única referência encontrada foi o artigo de James e Wright (2012) que já foi comentado neste texto. Assim, decidi buscar professores e professoras jogadores(as) na rede de institutos federais onde trabalho, o que facilitou o contato com um grande número de profissionais via correio eletrônico. Além disso, os institutos federais estão incumbidos de uma educação pautada na formação profissional, científica e tecnológica, o que os caracteriza como espaço potencialmente marcado pela diversidade. Os institutos federais localizados no estado da Bahia são instituições *multicampi* que contam com professores(a) do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT) que, de acordo com o disposto na lei 12.772 (Brasil, 2012), podem atuar nos níveis médio (articulada à educação profissional) e superior bem como na educação de jovens e adultos e nos chamados cursos subsequentes ofertados a estudantes de educação profissional que já possuem ensino médio. Essa amplitude de atuação é bastante atraente já que o(a) docente EBTT está exposto(a) a uma diversidade de realidades que não se limita à sala de aula, mas também às variadas modalidades e níveis de ensino, o que exige do(a) profissional mais flexibilidade e versatilidade em sua participação em processos educativos.

Um e-mail foi enviado para professores(as) das diversas áreas dos institutos federais da Bahia convidando docentes que jogam *videogames* a participarem da pesquisa. A mensagem de correio eletrônico foi encaminhada para a lista de docentes das instituições que possuem entre 500 a 600 endereços de e-mails cadastrados. O convite foi lançado em fevereiro de 2023 e poucas respostas foram recebidas. A baixa adesão pode ter ocorrido pela falta de interesse em participar em

coleta de dados de pesquisas, pela sobrecarga de trabalho que muitos(as) docentes assumem ou pelo número reduzido de professores(as) que possuem o hábito de jogar *videogames*. De qualquer sorte foram recebidas dez respostas, mas apenas três pessoas se comprometeram a participar como grupo de participantes da pesquisa. O número, embora pareça pequeno, consegue representar recortes de realidades diversas que podem ser revistas e estudadas em outros contextos e, em se tratando de uma pesquisa narrativa, há respaldo com Polkinghorne (1995, p.11) quando o autor afirma: “O efeito cumulativo do raciocínio narrativo é a coleção de casos individuais nos quais o pensamento se move de caso para caso em vez de um caso para a generalização”.

Além disso, trabalhos científicos que utilizam narrativas como fonte de dados tendem a gerar uma quantidade enorme de material, por isso, talvez, percebem-se variações na quantidade de participantes nas pesquisas com narrativas. Barkhuizen, Benson e Chik (2014) não definem uma quantidade exata ou um número mínimo de participantes, isso porque, a depender do tipo de pesquisa, um único participante é necessário, como por exemplo: o estudo de caso bibliográfico. Em relação ao EMN, os autores sinalizam que o número de participantes pode variar de dois a várias centenas, deixando a entender que a quantidade de participantes depende de critérios estabelecidos pelo pesquisador com base nos objetivos da pesquisa. Partindo das premissas acima e levando-se em consideração o volume de dados a serem coletados, defini a composição do grupo de participantes com três professores dos Institutos federais na Bahia. Note-se que esses três docentes são do sexo masculino, heterossexuais e com idades entre 35 e 40 anos. Embora tais características não se configurem como critério para a seleção dos participantes, esses dados parecem refletir a ideia arraigada de que jogar *videogame* é atividade majoritariamente masculina. É bem possível, porém, que existam professoras jogadoras de *videogames* que acabaram não se manifestando ao convite para a pesquisa.

A fim de manter o anonimato dos participantes, foram utilizados os seguintes pseudônimos Julius, Wallace e Joel. Os nomes utilizados para designar participantes não foram escolhidos por eles, mas designados pelo autor com base em referências a séries televisivas e *videogames* que foram destacados por eles durante as entrevistas. A única exceção é Julius, que sugeriu que seu pseudônimo se referisse ao personagem de Terry Crews na série Todo Mundo Odeia o Chris.

1.3.1 Julius

Julius é graduado em Ciência da Computação e atua em um campus do Instituto Federal na Bahia como professor de ensino médio e superior. Julius leciona disciplinas como Interface Homem Máquina e Laboratório de programação de Web no ensino superior e Informática Aplicada para cursos de ensino médio e educação para jovens e adultos. Durante as entrevistas, Julius se mostrou bastante prestativo e entusiasmado com as histórias contadas. Ele demonstrou muita afinidade com memes e vídeos em redes sociais especialmente as de conteúdo cômico.

O participante teve contato com os jogos eletrônicos muito cedo, visto que por volta dos seus 6 a 7 anos de idade, foi presenteado com um Atari 2600, um dos aparelhos de *videogames* mais famosos na década de 1980, como ele afirma em uma passagem de suas histórias:

[...] e mas eu tive contato com o jogo eletrônico cedo e tive um contato muito cedo que eu tinha um Atari 2600, tive foi minha mãe me deu aí não lembro se eu tinha uns 6- 7 anos foi eu tive essa sorte, né? eu fui um abastado (risos) posso dizer que sim. (Julius)

Esse trecho marca o início da trajetória de Julius dentro do universo do *videogame* do qual ele faz parte até os dias atuais, tanto, que em diversos momentos de suas narrativas, Julius se declara *nerd* e *geek* e também aceita o rótulo de *gamer*. Essas identidades serão discutidas com mais detalhes mais adiante, por ora, é preciso notar que aparentemente, Julius, as assume partindo de seu hábito de jogar *videogames*. Em relação ao pseudônimo adotado para o participante, o nome se refere ao personagem Julius Rock da série *Todo Mundo Odeia o Chris*, que é interpretado pelo ator Terry Crews. Em momentos fora da entrevista Julius compartilhou memes do ator Terry Crews e confidenciou que se sentia uma espécie de “Terry Julius” que seria a mistura da personalidade carismática do ator e da aspereza cômica do personagem Julius da série já mencionada. Um dos memes postados por Julius no Instagram pode ser visualizado na figura (1) abaixo:

Figura 1: Meme de Terry Crews.



Fonte: Aoi_chan, 2023

Esse meme é muito interessante porque seu sentido depende de uma cadeia de significações intrincada na multimodalidade. Em sua construção, o meme composto de texto, imagem, vídeo e som. A fotografia do centro é a imagem estática de parte do filme *As Branqueelas* no qual Terry Crews interpreta Latrell Spencer que está cantando a música “A Thousand Miles” de Vanessa Carlton. Ao fundo temos uma típica imagem de *videogame* RPG retratando uma batalha entre guerreiro e monstro. No alto, o texto, embrenhado no jargão do jogo, representa uma situação cômica na qual o guerreiro com 2 de *health points* (HP), isto é, quase sem pontos de vida, pede ajuda de um clérigo que é um personagem mágico de práticas religiosas que causam cura. Ao que parece, o guerreiro desrespeitou a divindade adorada pelo clérigo, mas no momento de desespero teve que pedir socorro. Para além dessa complexa rede de sentidos multimodais, o meme está carregado das significações pessoais de Julius: por se referir a *videogames*, por retratar uma situação que ele experimentaria durante os jogos e por apresentar um artista com quem ele tem afinidade.

1.3.2 Wallace

Wallace é licenciado em Letras/Inglês e atua como professor da rede estadual e municipal em uma cidade do interior da Bahia, mas atuava no Instituto Federal como professor substituto de língua inglesa para os cursos de ensino médio e superior no período da consulta detalhada no item 1.3. Assim como Julius, Wallace começou a jogar *videogames* já na infância também incentivado por pessoas da família. A história dele com o *videogame*, no entanto, se entrelaça com a relação que ele tem com a língua inglesa e isso foi objeto de estudo no artigo de minha autoria intitulado: Jogador/professor ou professor/jogador? Como o *videogame* ajudou na formação do professor de inglês (Silva, 2023), publicado nos Anais eletrônicos do VII Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (Sefeli). Nas suas histórias, Wallace sempre se volta ao ensino e aprendizagem da língua inglesa quando fala do jogo eletrônico como uma mídia a ser estudada e isso tem incentivado a pensar em diversas possibilidades para o jogo que vão além da diversão. Esse fato é evidente na passagem abaixo:

Ah! Sim, lembrei um videogame que me chamou a atenção... que eu cursei como aluno especial uma disciplina lá na UNEB campus I em educação e contemporaneidade, que tinha jogos eletrônicos. Aí aquilo ali me chamou a atenção, [...] Tive acesso a isso e achei muito importante e vi aquilo ali como um caminho mesmo de ciência. (...) Aí, nesse período eu comecei a pensar: se pudesse ter essa possibilidade de você trabalhar com os videogames e a língua inglesa na sala de aula (Wallace)

Nota-se que Wallace busca ampliar seus conhecimentos tomando por base o potencial do jogo eletrônico para o ensino e aprendizagem de língua. Em vários momentos das entrevistas, no entanto, Wallace demonstra que ao pensar em jogos na sala de aula, ele busca expandir as discussões para tratar de gênero, sexualidade, política e raça. Inclusive é por conta da opinião dele a respeito da escassez de referenciais de personagens negros em *videogames* que adotei o pseudônimo Wallace. Em uma e suas narrativas, Wallace afirma que:

Inclusive é o meu perfil... tem lá eu [...] é justamente ele que eu coloco, esse carinha negro um fortão, né? Ele é massa e dentro de um jogo que a branquitude comanda, né? engraçado que são

brancos, loiros do olho azulão desse tamanho, bem japonês mesmo, né?(Wallace)

Esse “carinha negro fortão” que o participante cita e utiliza como avatar do perfil da rede social do PlayStation é Barret Wallace, um personagem do jogo *Final Fantasy VII*. Barret Wallace (figura 2) é um homem negro que não é o protagonista do jogo, mas possui uma importância fundamental na trama, assumindo um destaque raro para um personagem de raça negra em *videogames* de franquias muito famosas.

Figura 2: Barret Wallace.



Fonte: CARVALHO, 2020

O participante demonstra em sua fala algo que tem sido debate entre alguns estudiosos (como em Leonard, 2012) que é a preponderância da branquitude no protagonismo em jogos eletrônicos. Assim, quando o participante usa a imagem de Barret Wallace como avatar de perfil, demarca um posicionamento social e político, deixando claro que, enquanto jogador negro, ele prefere personagens com os quais se sinta representado.

1.3.3 Joel

Joel é graduado em licenciatura em Física e, dentro do instituto federal, atua tanto no ensino médio quanto no ensino superior. Assim como os outros participantes, Joel conheceu o *videogame* na infância, entre 6 e 7 anos de idade por incentivo da família, isso fica claro em uma de suas narrativas:

Entretanto, eu também ganhei um videogame, na época um MegaDrive quando eu tinha acho que seis para sete anos. E meus pais, que dividiam comigo essas atenções, lá em casa sempre teve um controle que era o videogame. Só podia ser jogado sexta, sábado e domingo e na sexta-feira após as atividades da escola. (Joel)

Note-se que a família de Joel buscou manter um controle da rotina do filho, provavelmente para evitar que ele se dedicasse apenas a uma atividade, no entanto, isso demonstra como a história de Joel com o *videogame* parece começar de forma tranquila e a partir de um lugar seguro que é o âmbito familiar. É justamente por influência de seu pai, que Joel entra em contato com culturas que ele não imaginava existir: a cultura pop e *nerd*. Ele expressa isso no excerto:

E aí, novamente voltando a falar daquela questão de não criar rótulos, é uma das coisas que eu sou extremamente fã, inclusive sou até tatuado em relação a isso é Star Wars. Que foi uma coisa influenciado graças a meu pai. Que também não imaginava criar essa coisa de nerd, ah! Tem uma cultura pop por trás, não, ele gostava e conseqüentemente passou esse gosto adiante. (Joel)

Em diversos momentos das entrevistas, Joel se declara *nerd* e se identifica veementemente com sentidos que ele acredita que representam o ser *nerd*. Nessa vontade de se expressar e reforçar os sentidos daquilo com que ele se identifica, Joel coloca em seu corpo os símbolos e as imagens que, aparentemente, abusam da multimodalidade para reafirmar sentidos que Joel declara em palavras ao se assumir uma pessoa *nerd*. Ele não apenas tatuou *Star Wars*, mas também *Senhor dos Anéis*, deixando clara sua relação com as significações que ele acredita que se articulam com o ser *nerd*. Foi justamente por causa de uma de suas tatuagens, que eu adotei o pseudônimo Joel para ele. Em seu pescoço, como pode ser visto na figura 3, Joel tatuou o símbolo dos Vagalumes, um grupo rebelde de sobreviventes

que faz parte do jogo *The Last of Us*. Esse é um jogo que recebeu atenção especial em 2023 quando a antiga HBOMax exibiu a série homônima que se tornou um sucesso de audiência. O jogo em si é muito bem avaliado pela maioria dos jogadores e jogadoras, mas a série popularizou o enredo para aqueles e aquelas que não jogam *videogames* e acabou por agradar os usuários de ambas as mídias. O protagonista do jogo chama-se Joel Miller, um homem que segue uma trajetória de sobrevivência em um mundo apocalíptico. A afinidade do participante com o jogo expressa em tatuagem, foi um dos motivos pelo qual Joel foi adotado como nome para designá-lo na pesquisa.

Figura 3: Tatuagem dos Vagalumes



Fonte: Acervo pessoal do autor.

1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

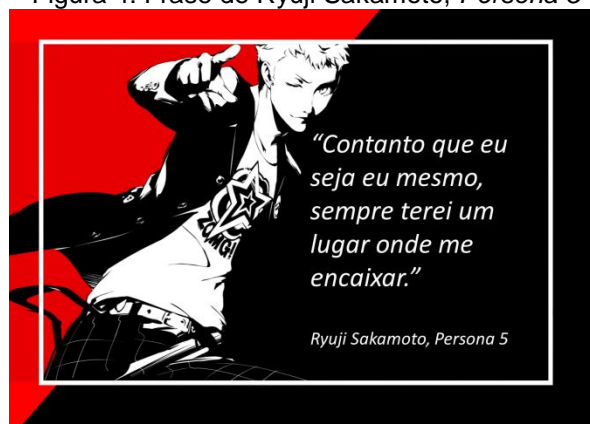
As narrativas dos participantes são a fonte dos quais os dados foram extraídos e gerados, visto que foi preciso trazer à tona as relações de sentidos dos professores com os mundos em que atuam e como essas interações moldam ou transformam suas identidades. Contudo, abordar participantes e esperar que comecem deliberadamente a contar histórias sobre suas vidas é uma atitude ingênua para um pesquisador, especialmente quando há interesses em experiências específicas vivenciadas pelos participantes. Assim, adotei a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, que, como alertam Barkhuizen, Benson e Chik

(2014), precisam de uma preparação minuciosa vinculada às metas específicas a serem alcançadas com a coleta dos dados. Logo, para este trabalho científico, a entrevista semiestruturada articulada com os objetivos da pesquisa foi a melhor maneira de ajudar os participantes a construírem narrativas. Dessa forma, esse formato de coleta possibilitou delimitar o escopo da resposta do participante, garantindo a possibilidade de as narrativas sempre adentrarem nos campos de interesse de pesquisa, a saber: identidade, educação, *videogame* e multimodalidade.

Assim, adotando o formato de entrevista semiestruturada, construí um guia de entrevistas baseado em cada um dos objetivos específicos delineados para esta tese. No guia, em vez de perguntas, eu descrevi orientações de como abordar os participantes a fim de ajudá-los a desenvolver uma narrativa. O guia pode ser visualizado no Apêndice A, mas parece ser importante explicar algumas escolhas na construção das orientações para as entrevistas semiestruturadas.

Na primeira entrevista, por exemplo, utilizo uma frase oriunda do *videogame* *Persona 5* para incitar os participantes a falarem sobre si mesmos e suas possíveis afiliações ou identificações (vide figura 4). A frase é proferida pelo personagem Ryuji Sakamoto em um jogo de fantasia e ficção científica que parece simular vida adolescente (Parkin, 2017), especialmente nas crises identitárias, na oscilação entre rebeldia e diversão e no confronto com aquilo que jovens julgam que suprime suas liberdades.

Figura 4: Frase de Ryuji Sakamoto, *Persona 5*



Fonte: o autor

Outro aspecto do guia que merece destaque é a dinâmica de construção do professor como personagem de *role playing game* (RPG) com base nos atributos

descritos no site *DnDBeyond* (2023). O RPG é um tipo de jogo que é bastante popular e, como resume Saldanha e Batista (2009, p.702), parte da “premissa de que cada participante faz o papel de um personagem em uma aventura imaginária”. Os autores destacam também que cada jogador(a) em um RPG cria seus personagens dentro das limitações propostas pelo sistema do jogo. O site *DnDbeyond* que se dedica ao RPG mais famoso, o *Dungeon and Dragons*, apresenta diversos critérios e atributos a serem utilizados na construção dos personagens: por exemplo: força, destreza ou sabedoria (vide quadro 1). Jogadores(as) precisam conferir pontuações aos mais diversos atributos tentando se antecipar às necessidades durante a aventura do jogo. Essa ideia foi adaptada na segunda entrevista do guia, no intuito de incentivar os participantes a atribuir pontos às características do professor, fazendo uma reflexão sobre as possíveis necessidades do docente em sua aventura no processo educativo.

Quadro 1: Atributos de personagens de RPG

| Atributo | Sentido | Ponto |
|-----------------|----------------------------|--------------|
| FORÇA | Capacidade física e saúde | |
| DESTREZA | Agilidade e coordenação | |
| CONSTITUIÇÃO | Resistência e perseverança | |
| INTELIGÊNCIA | Raciocínio e memória | |
| SABEDORIA | Percepção e insight | |
| CARISMA | Força da personalidade | |
| OUTRO? | | |

Fonte: DndBeyond (2023)

Na quarta entrevista, as narrativas foram motivadas a partir da imagem e sinopse do anime *Spy x Family* que trata de uma família forjada para uma missão secreta (figura 5). O interessante dessa série animada é que os integrantes não sabem quem são de fatos uns aos outros. Socialmente e até mesmo no convívio entre eles, assumem a identidade de uma família, mas quando estão separados assumem outras identidades.

Figura 5: Imagem de divulgação do anime *Spy x Family*



Fonte: Turn, 2023

Assim, Twilight, é um pai de família que esconde ser um espião a serviço de uma nação poderosa; Aya, a filha adotada, omite a informação de que foi parte de um experimento científico com crianças e que possui a habilidade de ler os pensamentos das pessoas, já Yor, a mãe, oculta por trás de uma dramatização de mulher desajeitada, sua profissão como assassina de aluguel. Os personagens que formam essa família precisam “isolar” suas identidades a determinados contextos e fazem de tudo para que esses mundos não se interpoem. A ideia foi ajudar os participantes a refletirem sobre as possibilidades de interpolação (ou não) de suas identidades, especialmente no trânsito entre o mundo do professor e o mundo do jogador de *videogames*. Já na sessão 5 utilizo o meme apresentado na figura 6 para abrir uma discussão sobre os possíveis impactos positivos do *videogame* e como os participantes poderiam associá-los à prática docente. Na prática, essa sessão ocorreu de forma mais crítica do que o antecipado pelo guia, isso porque o potencial expresso no meme foi avaliado, pelos participantes, tanto da perspectiva do que é realmente plausível quanto do que pareceu ser ilusório ou improvável.

Figura 6: Meme sobre *videogames*

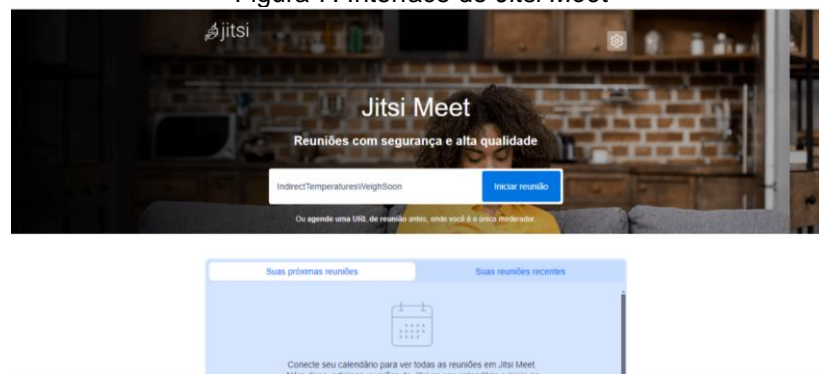
Fonte: Pedrojosefino, 2019

As outras imagens que aparecem no guia foram criadas para expor frases e questões as quais os participantes deveriam comentar e responder. As citações utilizadas nessas imagens fazem parte das obras que são a fundamentação teórica desta tese. Importante ressaltar que a utilização das imagens, memes, jogos e animes foi pensada para dinamizar o processo de coleta de dados e explorar o poder multimodal dessas mídias. Os objetivos estabelecidos e as orientações do guia foram enriquecidos com esses recursos midiáticos que facilitaram o processo de reflexão e criação das narrativas por parte dos participantes.

Para a aplicação das entrevistas semiestruturadas foram realizados 6 encontros com cada participante como previsto no guia (Apêndice A). Ao todo foram 18 entrevistas, visto que os encontros foram individuais, já que não adoto o formato de entrevista em grupo. Os encontros ocorreram entre os meses de maio e outubro de 2023 e foram planejados para durar no máximo 60 minutos, no entanto, a duração das entrevistas variou entre 50 minutos e 120 minutos. Tal variação no tempo já era prevista, levando-se em conta fatores técnicos (conexão de Internet, áudio, problemas no aplicativo de conferências online, entre outros) e também outros aspectos tais como: interação, disponibilidade e receptividade dos participantes. As entrevistas foram realizadas virtualmente por meio do aplicativo *Jisti Meet*, pois além de ser uma plataforma gratuita, permite a gravação de reuniões, não transfere nem armazena dados em algum armazenamento

persistente, possui criptografia robusta e está livre de controle de terceiros. A utilização desse aplicativo atendeu, portanto, à necessidade de se minimizar possíveis riscos na execução de pesquisas por meio do ambiente virtual. O *Jitsi*, como pode ser visualizado na figura 7, é simples e fácil utilização, ressaltando, no entanto que, a depender do navegador algumas funcionalidades não poderão ser ativadas, como é o caso da gravação de conferências que só pode ser feita a partir do *Google Chrome*. A figura 8 apresenta a visão interna do *Jitsi* em uma das sessões realizadas para esta pesquisa.

Figura 7: Interface do *Jitsi Meet*



Fonte: O autor

Figura 8: Aspecto interno da plataforma *Jitsi Meet*



Fonte: O autor

O planejamento do guia de entrevistas, a preparação do material para os encontros e os agendamentos junto aos participantes foram etapas bastante exigentes de tempo e esforço mental, ao passo que as entrevistas ocorreram de forma satisfatória e sem estresse e esforço adicionais dos participantes. Isso porque o formato de entrevista online permitiu maior flexibilidade de horários e não demandou deslocamentos em espaços físicos. Atender aos encontros em sua

própria casa ou em um espaço familiar propiciou aos professores mais conforto no momento das entrevistas.

Após o período de aplicação das entrevistas, cada um dos encontros gravados foi transcrito em texto. A transcrição textual foi realizada devido à técnica de análise de dados adotada para esta pesquisa, isto é, um processo de análise baseado na *Grounded Theory methodology* que se fundamenta na codificação e na tematização. Para a transposição das entrevistas em vídeo para texto foram adotadas diferentes estratégias. A primeira delas foi a transcrição direta e manual dos vídeos. Apesar de ser mais precisa, essa forma de transcrição demandava muito tempo, pois envolvia assistir o vídeo e escrever exatamente o que foi dito pelos participantes. As narrativas da primeira entrevista foram transcritas com esse método. Na busca para automatizar o processo de transcrição, foram experimentados dois recursos tecnológicos: a transcrição de áudio do *Google Docs* e a extensão *Tactiq*: um anotador baseado em inteligência artificial usado em aplicativos de videoconferência.

Como o *Google Docs* é preparado para transcrever sons externos captados pelos microfones do computador, a sua utilização exigiu a instalação de um *drive* de áudio e microfone que permitia o *Google Docs* “escutar” o vídeo das entrevistas e transformá-lo em texto. Na prática, a artimanha fazia com que o *Google Docs* captasse sons de *softwares* e arquivos do computador e não do ambiente externo. Contudo, as transcrições obtidas por esse método apresentavam falta de precisão. Ademais, o sistema do *Google Docs* atuava como um corretor automático e substituía palavras deliberadamente, especialmente quando não eram inteligíveis. Por fim, tentou-se a extensão *Tactiq* que pode ser carregada no sistema *Chrome* ou em aplicativos de conferências *online* (como *Google Meet*, *Zoom* e *Microsoft Teams*). O *Tactiq* apresentou grande precisão nas transcrições, não corrigiu palavras, manteve pausas, interjeições e hesitações nas falas e tentou sinalizar a mudança de interlocutores. Utilização da extensão dinamizou a transcrição dos vídeos e facilitou o processo de codificação. Vale ressaltar, no entanto, que mesmo com o bom desempenho do *Tactiq*, a inspeção dos textos transcritos se fez necessária.

1.5 TÉCNICA DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta dos dados a partir do uso do guia de entrevistas, nos seis encontros individuais ocorridos entre maio e outubro de 2023, rendeu 18 entrevistas e dentro delas, diversas histórias foram contadas. Uma das formas de analisar essas narrativas foi partindo de uma postura paradigmática, ou seja, o uso de procedimentos analíticos que produzem taxonomias e categorias por meio de elementos comuns extraídos de uma história (Polkinghorne, 1995). Esse processo envolve usar a abstração para estabelecer relações teóricas entre os conceitos, categorias e temas que surgem nos dados (Barkhuizen, Benson E Chik, 2014). Assim, adotei a *Grounded Theory Methodology* (GTM) como abordagem para a análise de dados. Essa opção se deve ao fato de Barkhuizen, Benson e Chik (2014) sugerirem que as narrativas pudessem passar por análises que envolvem ler os dados repetidamente e desenvolver códigos ou categorizações reorganizadas sob temas, isso, na verdade é uma forma resumida de GTM.

Segundo Vollstedt e Rezat (2019), a codificação em GTM é um processo de abstração conceitual por meio da atribuição de conceitos gerais ou códigos em incidentes singulares nos dados. Chametzky (2016) explica que os códigos são ideias escritas em uma ou duas palavras que convincentemente e sucintamente explicam o que está acontecendo com os dados. Dito de outra forma, a GTM extrai sentidos ou conceitos das narrativas em um processo de abstração gradativa: códigos são extraídos das narrativas e depois são agrupados para, após nova análise, serem codificados novamente e assim sucessivamente. Nesse processo de codificação – análise – agrupamento – reanálise e recodificação, o número de códigos vai se reduzindo ao passo que se tornam mais gerais, isto é, mais abstratos. Vollstedt e Rezat (2019) afirmam que o objetivo de uma análise pautada da GTM é chegar a um único código que poderá representar todas as relações entre codificações e análises empreendidas, a esse código os autores chamam de teoria.

As etapas de codificação da GTM possuem nomes distintos: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. Cada uma delas representa uma (ou mais) rodada de análises, redução do número de códigos e surgimento de conceitos cada vez mais abstratos. No entanto, antes de partir para a codificação, é preciso proceder com a análise por linha da narrativa para facilitar o levantamento de códigos. Segundo Chametzky (2016), trabalhos clássicos em GTM sugerem a

codificação linha por linha de uma narrativa, mas o autor assevera que não existe uma medida ou definição do que é uma linha. Logo, adotei o critério de que uma linha equivale a um período, composto ou não, que encerra um sentido ou ideia completa. No quadro dois, a seguir, apresento uma linha de um trecho da narrativa de Wallace:

Quadro 2: Linha de Narrativa

| Trecho da Narrativa | Linhas |
|--|--|
| <i>Eu acho que a interpretação que eu faço, é sempre da gente ser sempre verdadeiro, né? Dizer o máximo que a gente pensa, né? O que que a gente é. E não fingir, não fazer nada que não venha com a realidade, com a questão da personalidade própria nossa né? Acredito que seja nessa... Nessa perspectiva, né?</i> | Eu acho que a interpretação que eu faço, é sempre da gente ser sempre verdadeiro, né? |
| | Dizer o máximo que a gente pensa, né? O que que a gente é. |
| | E não fingir, não fazer nada que não venha com a realidade, com a questão da personalidade própria nossa né? Acredito que seja nessa... Nessa perspectiva, né? |

Fonte: o autor

Note-se que, a separação do trecho em linhas buscou manter sentidos de sentenças, que, embora tenham sido construídas para terem uma relação entre si (já que fazem parte de um texto contínuo, coeso e coerente), conseguem ter sentidos isoladamente. Outro aspecto a ser notado é que, nem sempre as linhas possuem o mesmo tamanho, já que, às vezes os participantes proferem falas que são o reforço do que foi dito ou apenas reafirmação o que está expresso. Isso acontece com a linha:

E não fingir, não fazer nada que não venha com a realidade, com a questão da personalidade própria nossa né? Acredito que seja nessa... Nessa perspectiva, né?(Wallace)

A frase “*Acredito que seja nessa... Nessa perspectiva, né?*”, é apenas uma reafirmação do que foi dito pelo professor e faz a linha parecer longa demais em comparação com as outras. Esse procedimento de análise de linhas foi utilizado em todas as narrativas coletadas para esta pesquisa e foi de extrema importância para a primeira etapa de codificação.

Evidentemente, o ato de codificar implica em criar códigos, na GTM isso é feito por meio do exame linha por linha com a determinação de uma unidade de análise para cada uma delas. Essa unidade é o código, já que segundo Cassiani, Caliri e Pelá (1996, p.80): “(ela) é nomeada com uma palavra uma sentença exprimindo o significado dela para o investigador”. Percebe-se que a codificação é um processo indutivo, sendo que os sentidos expressos na linha da narrativa são designados pelo pesquisador com o código que capta a significação expressa. Alguns autores como Urquhart, (2001), Bryant e Charmaz, (2007) e Chametzky, (2016), no entanto, comentam que existe falta de consenso no que diz respeito à construção do código, por essa razão, utilizo o método sugerido por Chametzky, (2016) nessa construção. Como pode ser visto no quadro três a seguir, o autor usa códigos em formato de sentenças curtas que começam com verbos no gerúndio:

Quadro 3: Construção de códigos

| Interview data | Codes |
|---|--|
| I'd have to say that an 'aha' moment for me was the time I spoke with a mentor at my school and asked for advice on a particular topic. | Being unsure and reaching out Testing one's viewpoint |
| She suggested what I should do and I was amazed that I had already done exactly what she wanted! | Opening to suggestions and evaluating alternatives |
| I should mention that I got to that point because of lots of struggles and um what's the word... bypass (not the right word). | Self-reflecting Struggling to find a path |

Fonte: Chametzky, 2016

Os códigos nesse formato oferecem uma melhor apresentação do que está acontecendo nos dados, isso fica visível no quadro quatro, no qual apresento exemplos de codificação das narrativas coletadas com Julius, Wallace e Joel:

Quadro 4: Exemplos de Códigos

| | Linha de Narrativa | Código |
|---------|---|--|
| Julius | (...) porque eu acho que quando a gente se define, a gente cria um estereotipo nosso né (...) | Evitando a criação de estereótipos de si mesmo |
| Joel | Então, eu sou uma pessoa que gosta de várias coisas, muitas vezes essas coisas são uma antítese da outra. | Evidenciando que identificações/identidades podem ser contraditórias |
| Wallace | Nesse processo não quero deixar ele de | Defendendo a |

| | | |
|--|--|--|
| | lado, não quero estudar o <i>videogame</i> separado da língua inglesa. | associação do <i>videogame</i> e língua inglesa em seus planos |
|--|--|--|

Fonte: o autor

Utilizando método de codificação de Chametzky (2016), procedi com a codificação de todas as narrativas coletadas. A partir daí pude prosseguir com as demais fases da GTM que, como dito anteriormente perpassam por três etapas: codificação aberta, axial e seletiva.

1.5.1 Codificação aberta

A primeira codificação confere um código para cada linha da narrativa, em seguida, esses códigos são comparados. Como asseveram Vollstedt e Rezat (2019), essa codificação visa a conceptualização e a categorização, por isso, os códigos foram estabelecidos para cada linha e depois comparados entre si para serem categorizados e analisados novamente. Na prática, durante a codificação aberta, ocorre o surgimento de inúmeros códigos, geralmente um para cada linha da narrativa, como especificado no item anterior. É aqui que a codificação se torna interessante porque após o estabelecimento dos códigos, eles são comparados e analisados. A partir dessa etapa, a unidade de análise deixa de ser a linha da narrativa e passa a ser o código estabelecido para cada linha. Do ponto de vista de Petrini e Pozzebon (2009), a comparação constante é o coração da GTM e partindo dessas reanálises repetidas que temas ou categorias surgem.

Para a continuidade da codificação com GTM, a identificação de temas é fundamental, de fato: “é central para a eficácia da codificação aberta, abordar os fragmentos temáticos e unir conceitos identificados durante a coleta de dados de forma organizada e sistemática (Williams; Moser, 2019, p.48).” Os autores citados, em seu trabalho intitulado *The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research* apontam diversos mecanismos para a extração das categorias, inclusive com uso de programas de computadores. Entretanto, concordo com Chametzky (2016) que, embora tenha enfatizado o quão trabalhoso e minucioso é a tarefa da codificação, acredita que as análises e codificações feitas pelo próprio pesquisador apresentam resultados mais interessantes. Assim, todo o trabalho de criação de códigos e categorização foi feito sem a utilização de sistemas computacionais. Essa

atitude facilitou a geração dos temas diretamente ligados às áreas de estudo desta pesquisa. Os temas são, na verdade, categorias dentro das quais os códigos desenvolvidos na codificação aberta são agrupados.

A categorização é um processo de definição das novas propriedades dos dados gerados a partir da análise, comparação, correlação, codificação e agrupamentos de códigos. Isso é possível, especialmente, pela forma como a GTM funciona, pois como afirmam Bryant e Charmaz (2007), por meio do engajamento intenso com os dados, a GTM promove “um espaço onde o inesperado pode ocorrer; assim, eventos e experiências inesperados podem emergir” (p.25). Nesse aspecto os autores concluem que fenômenos emergentes têm propriedades distintas de seus antecessores, em outras palavras, as categorizações da GTM ocorrem quando definimos essas novas propriedades a partir dos processos de análise e comparação tanto dos dados quanto das categorias (Bryant; Charmaz, 2007). Essa ideia de perceber as categorias ou temas a partir da revelação das novas propriedades dos dados pode ser observada no quadro cinco abaixo:

Quadro 5: Descobrimdo temas

| CÓDIGO | TEMA |
|---|------------------------|
| Descrevendo a estrutura familiar em determinado período da vida | FAMÍLIA |
| Relacionando seu contexto familiar com outros do mesmo período histórico | FAMÍLIA |
| Descrevendo a resolução de questões a respeito do entretenimento familiar | FAMÍLIA |
| Impressionando-se com uma atitude inovadora | FAMÍLIA |
| Responsabilizando alguém | FAMÍLIA |
| Caracterizando uma relação afetiva familiar | FAMÍLIA |
| Refletindo sobre como a falta de estrutura familiar e psicológica são impactantes no comportamento humano | FAMÍLIA |
| Revelando o apoio familiar (na aquisição de <i>videogame</i>) | FAMÍLIA E VIDEOGAME |

Fonte: o autor

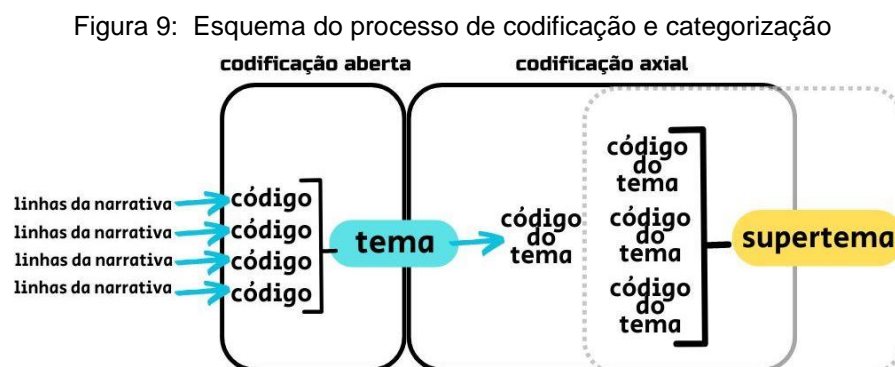
Os códigos do quadro cinco foram extraídos da narrativa de Julius. Note-se que os códigos possuem um sentido central que é a Família. O tema não só surge dentro dos códigos, mas também reverbera os sentidos expressos na história contada pelo participante. Isso, portanto, evidencia a natureza cíclica e minuciosa da GTM que exige sempre o retorno aos dados iniciais e reanálises. Em suma, os códigos apresentados no quadro são oriundos de linhas da narrativa de Julius que

por sua vez foram organizados em torno de um tema. Geralmente, em trabalhos que adotam a GTM, a etapa de codificação aberta possivelmente termina quando os temas são definidos e em seguida deve-se partir para a codificação axial.

1.5.2 Codificação axial

Na fase axial a relação dos temas com os códigos se torna objeto de análises. Geralmente, como assevera Vollstedt e Rezat (2019), essas relações são estabelecidas por alguns paradigmas como, por exemplo: causa e consequência. Em outras palavras, os autores sugerem a comparação entre as categorias analisando se há uma relação de causa e consequência entre elas. No entanto, como mostra Urquhart (2001), a busca pela relação entre as categorias é, de fato, personalizada devido à natureza e aos propósitos de cada pesquisa, tanto que em seu trabalho a autora prefere agrupar os códigos ao que ela chama de item de codificação que por sua vez é simplificado em uma categoria central. Assim, considerando que o foco da etapa axial é relacionar e comparar os temas surgidos após a codificação aberta, adotei uma postura de recodificação e reagrupamento em temas.

Na prática, a recodificação e o reagrupamento foram tarefas detalhadas de reanálise e correlação de temas e códigos. Isso foi necessário porque os dados coletados junto aos professores apresentavam muitas particularidades, mas também muitas semelhanças. O processo consistiu em agrupar códigos em temas, definir códigos para esses temas e depois estabelecer relações entre esses códigos na busca por semelhanças ou particularidades entre eles. O esquema abaixo facilita a compreensão do processo:



Fonte: o autor

Embora o procedimento pareça complicado, na verdade é bem menos complexo: as linhas das narrativas geraram códigos que foram agrupados em temas de acordo com os sentidos expressos em cada código. Como pode ser visto no exemplo do quadro 5, diversos códigos expressavam sentidos relacionados a família, logo, Família revelou-se como um tema ao final da etapa da codificação aberta. Os diversos códigos reunidos sob esse tema foram comparados e relacionados entre si para que pudessem ser expressos em um único código: o código do tema. Essa parte do trabalho ocorreu durante a codificação axial que também envolveu estabelecer relações entre diversos códigos de tema que foram reunidos sob o que eu chamo de supertema. Como já foi dito aqui anteriormente, todo esse processo eleva gradativamente o grau de abstração dos códigos e temas ao passo que reduz cada vez mais o número desses itens. Nesse aspecto, ao final da codificação axial, os supertemas se revelam como categorias amplas e abstratas que abarcam as enormes quantidades de sentidos das etapas anteriores. Nota-se na imagem que o surgimento dos supertemas está dentro de um quadro de linhas pontilhadas que representa a última etapa da GTM: a codificação seletiva. No quadro abaixo apresento um exemplo de como foi realizada a fase axial até a definição de um supertema:

Quadro 6: Fases da codificação axial

| Tema | Código do tema | Supertema | Código do Supertema |
|---------------------------------|--|------------------|---|
| Família e outras mídias | Associando sua afinidade a filmes como hábito sociocultural familiar | Contexto social | Evidenciando a preponderância da família no contato com mídias audiovisuais (sobretudo cinema) e tecnologias de entretenimento, o que favoreceu os primeiros contatos com <i>videogames</i> durante a infância. |
| Família e outras mídias | Sinalizando a permissividade dos pais em relação aos filmes que assistiam | | |
| Família e outras mídias | Participando de uma atividade familiar sem a preocupação com o conteúdo da mídia | | |
| Família e tecnologia | Reconhecendo a flexibilidade do pai | | |
| Família/ outras mídias e língua | Vivenciando hábitos dos pais em relação aos filmes legendados | | |
| <i>Videogame</i> e família | Sendo introduzido ao <i>videogame</i> por meio de um familiar | | |

Fonte: O autor

Os temas apresentados no quadro seis foram recolhidos das narrativas de Wallace e a relação entre os códigos expressos nos temas demonstra como o contexto social do participante foi preponderante na interação dele com as mídias. Logo, contexto social surge como supertema e, de fato, consegue representar-se como categoria abstrata e ampla ao mesmo tempo em que dá conta do que de fato acontece nos dados coletados. Com efeito, todo o trabalho minucioso de busca de relações e compreensão dos sentidos expressos e correlacionados entre códigos e temas, torna a etapa axial um momento extremamente elaborado e exigente de conceptualizações e abstração, tanto que Vollstedt e Rezat (2019) chamam essa fase de codificação teórica. Apesar disso, a codificação axial ainda não excede esse processo de teorização, visto que ainda é preciso a codificação seletiva para exaurir as possibilidades de análises e comparações até o ponto em que se alcança a expressão mais abstrata dos dados coletados expressa em uma única categoria (Vollstedt; Rezat, 2019).

1.5.3 Codificação Seletiva

Nesse estágio da metodologia, os códigos e temas afinam ainda mais o foco, especialmente nos eixos delineados para esta pesquisa. Chameztky (2016) considera que a etapa seletiva tem ênfase nas variáveis mais importantes para o trabalho e a busca por categorias e códigos passa a ser pautada por essa variável. Para Williams e Moser (2019) esse é o momento de um processo de refinamento temático por meio de uma seleção e integração de categorias surgidas na etapa axial. Dentro desta pesquisa, a codificação seletiva é feita com os supertemas revelados na fase axial que passaram por uma comparação entre si na busca de relações e sentidos que implicam no surgimento de uma categoria central. Autores como Chameztky (2016), Williams e Moser (2019) e Vollstedt e Rezat (2019) apontam que a codificação seletiva revela uma categoria que dá conta de todas as relações empreendidas no trabalho de análises. De fato, Williams e Moser (2019, p.52) apontam que: “com o trabalho de codificação seletiva realizado, o pesquisador pode desenvolver a teoria e por fim, construir sentido”. Esse “construir sentido” se refere à minuciosa discussão dessa categoria central junto com um profundo arcabouço teórico relacionando-se com os questionamentos epistemológicos levantados nesta tese.

Como dito anteriormente, a codificação seletiva partiu da relação estabelecida entre os supertemas. No entanto, diferente dos trabalhos clássicos em GTM, evitei o afinamento dos supertemas em uma única categoria. Na verdade, optei por selecionar os supertemas que pudessem se referir, preferivelmente, a cada um dos eixos dessa pesquisa: identidade, educação, *videogame* e multimodalidade. Para isso, cada supertema foi descrito por um código que, na fase seletiva, foi correlacionado e comparado com os demais supertemas na busca de novas categorias que também foram referidas por códigos. O quadro sete apresenta exemplo de codificação seletiva na narrativa de Joel:

Quadro 7: Exemplo de Codificação Seletiva

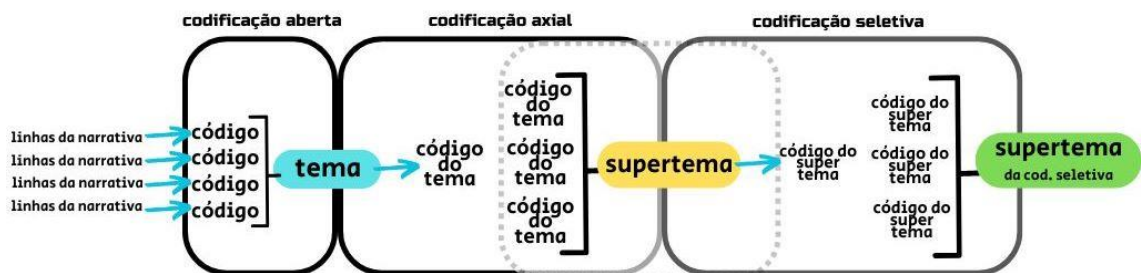
| SUPERTEMA | CÓDIGO DO SUPERTEMA | SUPERTEMA DA CODIFICAÇÃO SELETIVA | CÓDIGO DO SUPERTEMA DA ETAPA SELETIVA |
|---------------------|---|--|--|
| <i>SER NERD</i> | Reconhecendo sua identificação com a chamada cultura pop e assumindo uma identidade Nerd que se manifesta em diversas práticas sociais convencionadas que abrangem o “ ser nerd”, notadamente apreço pela ciência e a tecnologia. | <i>IDENTIFICAÇÕES</i> | Evidenciando a diversidade de suas identificações ao destacar conscientemente a afiliação a identidades tais como cultura pop /nerd, torcedor de time de futebol e parte de uma identidade social coletiva que é a classe média/baixa. |
| <i>SER TORCEDOR</i> | Assumindo uma identidade ligada ao esporte que é extremamente restrita às práticas sociais abrangendo um esporte específico (futebol) e um time específico (Bahia), embora haja uma nuance de possibilidade de abertura pra outras interações com o esporte | | |
| <i>SER SOCIAL</i> | Identificando a si mesmo em uma determinada identidade coletiva social (classe média/baixa) com base no espaço social e condições fornecidas pelos familiares | | |

Fonte: O autor

É notável que na etapa seletiva os códigos dos supertemas foram correlacionados e foi possível perceber em qual tema maior eles estão abarcados.

No caso do quadro sete, é perceptível que os supertemas *Ser Nerd*, *Ser Social* e *Ser Torcedor* se relacionam com as identificações do participante, assim os sentidos dos temas revelam um novo supertema: identificações. O interessante é que, ao reanalisar os códigos dos supertemas do quadro, foi possível não só identificar o supertema da etapa seletiva, como também um código para ele. O supertema *Identificações* é fruto da codificação seletiva e, portanto, apresenta um dado fundamental para a continuidade da pesquisa. Ressalto, porém, que todas as narrativas dos participantes geraram supertemas que, por fim, após a etapa seletiva, revelaram as categorias nodais que formaram o rol de dados essenciais para as discussões empreendidas nesta tese. Abaixo, apresento o esquema completo das codificações e categorizações com base na GTM e que foi utilizado nesta tese:

Figura 10: Esquema completo das etapas de codificação



Fonte: o autor

Como pode ser visto no quadro acima, todo o trabalho de análise de dados empreendido à luz da GTM, objetivou expressar os sentidos das narrativas nos supertemas da codificação seletiva. Reitero que, para esta tese, não opto por alcançar uma única categoria (supertema da codificação seletiva) a partir das narrativas dos participantes. Isso porque assumo que mais supertemas podem trazer dados interessantes para cada um dos eixos da pesquisa. Outra observação pertinente é que todo o processo descrito até agora foi realizado separadamente para as narrativas de cada participante. Após alcançar os supertemas da codificação seletiva de cada professor, eu empreendi uma última codificação na qual correlaciono os supertemas dos três participantes no intuito de revelar as categorias finais que podem revelar as convergências de sentido (e as possíveis divergências) entre os dados gerados com os três professores. Na prática, a GTM proporcionou a emergência tanto dos temas centrais das narrativas de cada professor, como os temas centrais que são comuns aos três universos. Isso facilita a busca por

respostas aos questionamentos levantados nesta pesquisa, pois como já foi frisado anteriormente, uma investigação que se incumbe da tarefa de adentrar as subjetividades também deve levar em conta qualidades e características que muitas vezes, são compartilhadas entre os indivíduos. Logo, após todos os procedimentos descritos até aqui, os dados gerados formaram o corpus de análise, sem esquecer que tais dados estão intimamente ligados aos sentidos expressos nas narrativas criadas pelos participantes.

2. UM MUNDO ABERTO CHAMADO VIDEOGAME

Na introdução da obra: *Para uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, Luiz Paulo da Moita Lopes clama que a Linguística Aplicada deva tentar “compreender nossos tempos e abrir espaços para visões alternativas ou para ouvir vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (Moita Lopes, 2006, p.23). Esse clamor, na verdade, é um convite a um mundo gigantesco e denso que tem sido ignorado por consequência do modo tradicional como a ciência tem sido conduzida. Moita Lopes (2006) não só aponta uma necessidade de buscar visões alternativas e vozes outras, mas também de mudar os métodos como abordamos esses mundos, visto que o que ele chama de “ebulição sócio-cultural-político-histórico-epistemológica” (Moita Lopes, 2006, p.22), nos obriga a questionar as bases da abordagem científica, para dar conta daquilo que é estranho aos clássicos projetos e objetos de estudo científico. De qualquer sorte, a obra de Moita Lopes (2006) insufla um ar refrescante na Linguística Aplicada e assinala a enorme necessidade de estudos que favorecem reflexões importantes sobre as nossas práticas sociais a partir de lugares (epistemológicos?) aonde ninguém quer ir, ou lugares tidos como inóspitos, infrutíferos, inférteis e imaturos.

O *videogame* é um desses lugares, ou melhor, a prática de jogar *videogames* está circunscrita nesses lugares. Ian Bogost (2007, p. VIII) já havia sinalizado que existe um discurso preconceituoso e infundado de que “os *videogames* não possuem nenhuma função social ou cultural, a não ser a distração, ou para a baixa moral, na pior das hipóteses”. Já Lima (2014), assinala que existem discursos que caracterizam o jogo eletrônico apenas como “um passatempo que se opõe ou não se vincula à realidade. Com isso, seria incapaz de influenciar jogadores de maneiras significativas” (p. 24). Aparentemente, os discursos depreciativos que desqualificam o *videogame* podem estar baseados não só no desconhecimento sobre jogos eletrônicos e sua concepção criativa, mas também na existência de crenças arraigadas sobre a pretensa “imaturidade cultural” inerente aos jogos. Evidencia-se, na verdade, a marginalização de um produto da ação humana que, massificado comercialmente, parece não impactar na vida dos milhares de jogadores ou *gamers* ao redor do mundo. Por outro lado, muitos estudiosos transpuseram esses preconceitos ao observar o *videogame* por diversas lentes, quer seja do ponto de vista sociocultural como é o caso do texto *Identidade em Jogos*

Digitais: Entre a Identificação e a Mecânica do Jogo, de Zacchi (2018) ou o artigo *Can the Subaltern Play and Speak or Just be Played With* de Leonard (2012); quer seja do ponto de vista educacional como livro *What video games have to teach us about learning and literacy* de Gee (2003). Existem diversos pesquisadores que se debruçam sobre a gama de temas que emergem dos jogos, mas comparado com a literatura que se dedica a outras mídias, os *videogames* ainda estão no início de sua trajetória como objeto científico.

Ressalte-se, porém que *videogame* é um objeto compartilhado por diversas áreas de estudo, o que implica em uma variedade de formas de abordá-lo (Salen; Zimmerman, 2004). Para Salen e Zimmerman (2004) isso é interessante, pois cada um dos campos científicos capta ou enfatiza determinados aspectos do *videogame*, conferindo-lhes mais importância e desenvolvendo conhecimentos específicos. Por exemplo, como *designers* de jogos, os autores não se debruçam sobre as possibilidades dos jogos para o ensino e aprendizagem. Entretanto, segundo Salen e Zimmerman (2004), os *designers* de jogos precisam ficar atentos aos sentidos que os jogos representam, reproduzem ou, de alguma forma, criam. Aqui retornamos à Linguística Aplicada e sua ousadia em adentrar diversos territórios na busca da compreensão do mundo contemporâneo, uma vez que ela, atualmente, se adequa ao que Silva, Souza e Zacchi (2018) descrevem como paradigma transdisciplinar:

O paradigma transdisciplinar concebe a produção dos saberes suplantando dualidades, dicotomias e polarizações, incluindo a contradição, o inesperado, o desconhecido; entendendo e legitimando outros níveis de realidade além da consolidada em um determinado contexto; e buscando o que está além, através e entre as fronteiras disciplinares já estabelecidas e solidificadas (Silva; Souza; Zacchi, 2018, p.72).

Assim, com seu caráter transdisciplinar, a Linguística Aplicada pode assumir a tarefa de investigar as possibilidades de ensino e aprendizagem emergentes nos *videogames* aliando a forma como jogos representam, reproduzem e transpõem sentidos. A Linguística Aplicada nos permite concentrar no modo como tudo isso ecoa nos(as) jogadores(as), (notadamente em docentes que jogam *videogames*, que é o interesse específico deste trabalho) e, a partir disso, compreender como o/a jogador/a se expressa nos contextos sociais em que atua. Um estudo como esse realmente deve se valer do caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada, pois

como apontado por Salen e Zimmerman (2004) citados acima, o *videogame* é observado por diversas ciências e de formas distintas devido à multiplicidade de sentidos que exprime. Quando relacionamos o *videogame*, de alguma forma, à educação e identidade, estamos promovendo a interação de concepções muito amplas e plurais que para melhor compreendê-las, é preciso observá-las minuciosamente considerando suas multiplicidades, contingências, potência, interações, convergências e divergências. Associao isso tudo ao caráter multimodal do jogo eletrônico, pois, como discutirei mais adiante, um mundo simulado não se constrói sem a representação de sentidos em diversas formas.

A proeminência recente da multimodalidade se enquadra historicamente e socio-culturalmente nos contextos que levaram à ascensão do *videogame* como mídia, atrelando-se, inevitavelmente, ao impacto que os jogos podem causar nos(as) jogadores(as). Logo, as inquietações políticas, científicas, tecnológicas, pós-modernas, pós-guerra fria, entre outras (Cope; Kalantzis, 2000), que nos levam a vislumbrar transformações na maneira como lidamos com a expressão de sentidos e, conseqüentemente, na forma como desenvolvemos o ensino e aprendizagem, também podem estar impregnadas nos *videogames* por meio de sua multimodalidade. É possível dizer que o jogo eletrônico é um artefato que acompanha o período em que o paradigma homogeneizante do nacionalismo entra em declínio e abre espaço para a celebração da diversidade aos moldes do capitalismo (Cope; Kalantzis, 2000). Nesse aspecto, como considera Cazden et al. (2021), os múltiplos canais para comunicação se abrem e variadas formas de expressão passam a ganhar notoriedade, isto é, a multimodalidade passa a ser fundamental nas nossas interações sociais. Assim, uma mídia especialmente multimodal como o *videogame* passa a ganhar um espaço cada vez maior na vida das pessoas a partir da década de 1980 (Saucier, 2022).

Neste capítulo, intitulado *videogames* e multimodalidade me debruço sobre o jogo eletrônico buscando as possíveis definições para tal artefato, além disso, discuto como a academia tem tratado o *videogame* e como ele, necessariamente, precisa se relacionar a diversas abordagens teóricas. Por fim, disserto também sobre a multimodalidade visto que, assumo esse aspecto como fundamental para o jogo eletrônico.

2.1 O EMBATE DE UMA GERAÇÃO: VIDEO GAME VERSUS VIDEOGAME

Na vida ordinária em que nos ocupamos em atividades rotineiras, repetitivas e muitas vezes tediosas, o *videogame* pode surgir como uma distração desse mundo monótono. Seja no *smartphone*, no computador ou em um console, o *videogame* parece um portal que teletransporta pessoas para realidades fantasiosas, caóticas, apocalípticas, labirínticas e tensas. Na verdade, muitos desses lugares aos quais os *videogames*, possivelmente, nos levam, parecem ser mais ameaçadores e trabalhosos que o nosso cruel mundo real e, ainda assim, desejamos adentrá-los. De qualquer forma, comumente, o jogo eletrônico se apresenta para nós como algo que simplesmente é o que é. Ele começou a fazer parte de nossas vidas como a maioria das facilidades tecnológicas que consumimos com fascínio, mas sem nos perguntarmos o que de fato os jogos eletrônicos são. O *videogame* seria um mero brinquedo ou uma brincadeira? Seria ele uma mídia tal qual o filme? E sendo uma mídia, poderia ele ser considerado arte? Essas questões são interessantes porque a busca para entender o que o *videogame* é ou poderá vir a ser, nos leva a compreender os possíveis impactos socioculturais que ele pode causar na sociedade, notadamente nas pessoas que regularmente ou esporadicamente são usuárias do jogo eletrônico. É preciso, portanto, não só olhar o *videogame* para além do entretenimento que proporciona, mas também vislumbrar uma nova perspectiva para o ato de jogar, já que essa ação está intimamente ligada ao *videogame*. Essa é uma tarefa longa que exige visitar e interligar diversas perspectivas científicas e socioculturais.

Antes de partirmos para a complexa discussão sobre o que são *videogames*, chamo atenção para a própria palavra *videogame* que, como tantas outras de uso corriqueiro, não é um termo amplamente aceito para descrever os jogos que jogamos em consoles eletrônicos, máquinas *arcades*, computadores, *smartphones* e tecnologias similares (Crawford, 2011). Assim, o *videogame* representa-se como de fato é e isso independe de qual nome utilizamos para defini-lo. Isso é tão palpável que, segundo Crawford (2011) é possível encontrar termos como: jogos de computador, jogos digitais, jogos eletrônicos, *videogames* ou até mesmo apenas a palavra jogos para se referir ao que comumente chamamos de *videogames*. Em português brasileiro, especialmente em redes sociais e outros meios digitais, é muito comum o uso da palavra em inglês *games* como referência apenas aos *videogames*.

É preciso, no entanto, entender quais as implicações dos usos de algumas palavras e, obviamente, assumir uma designação que seja adequada para os propósitos deste trabalho.

O sociólogo Garry Crawford (2011) prefere usar a palavra *videogame* especialmente pela sua carga cultural estabelecida, mas o autor sinaliza que há estudiosos que utilizam jogos de computador (*computer games*) como sinônimo de *videogames* (Crawford, 2011). Rice (2007), por sua vez, adota a expressão *videogames* de computador especificamente para jogos que usam computadores pessoais. Em *How computer games help children learn*, Shaffer (2006), utiliza os termos: jogos de computador e *videogames* como duas categorias diferentes, muito embora o autor não tenha se prestado a definir cada uma delas. Em seu texto está tácita a ideia de que jogos de computador são *videogames* executados em computadores pessoais, dessa forma, *videogames* parece ser uma categoria mais ampla. Contrariando essa perspectiva, Mosca (2014) parece posicionar *videogame* dentro de grupos ainda mais amplos, quando considera a expressão “jogo eletrônico” como referente a qualquer jogo que utilize energia elétrica para funcionar. Dentre os jogos que precisam de eletricidade, estão os jogos digitais que, para Mosca (2014), necessitam de um *software* para ser jogado. Já *videogame*, para o autor, refere-se a *software* com saída visual utilizado para jogar. Supondo que o *software* necessite de *hardware* que use eletricidade para funcionar, bem como visor/tela para transpor o vídeo, para Mosca (2014), o *videogame* é um tipo de jogo eletrônico dentro da subcategoria de jogo digital. Acirrando ainda mais a falta de consenso apontada por Crawford (2011), Salen e Zimmerman (2004) tratam jogos eletrônicos e jogos digitais como sinônimos e adotam a palavra jogos digitais em seus trabalhos por mera conveniência. Para os autores, os *videogames* aparecem de múltiplas maneiras e se adaptaram a diversas plataformas computacionais. De fato, Crawford (2011) sugere que essa multiplicidade ao mesmo tempo em que dificulta a concepção de uma expressão única e aceitável (para fins acadêmicos, obviamente), também deixa evidente a não necessidade de cristalizar um termo, promovendo a abertura e a reflexão de cada estudioso e estudiosa ao assumir essa ou aquela expressão.

Levando-se em consideração as discussões acima, adoto o termo *videogame*, pois retoma facilmente os sentidos já arraigados culturalmente sobre o mundo da diversão eletrônica. É interessante ressaltar que, até mesmo a palavra *videogame* é

rodeada de debate. No português, de acordo com o Vocabulário Oficial da Língua Portuguesa (Academia Brasileira de Letras, 2024), a palavra *videogame* é considerada estrangeirismo e é escrita sem hífen ou espaço. No inglês, língua de origem do termo, a palavra é escrita com espaço: *video game*, porém essa versão composta é bastante discutida entre estudiosos(as) e jogadores(as).

O jornalista de jogos, John Scalzo, em um texto publicado no site estatístico de meta-análises de jogos: *Video Game Cannon*, considera, jocosamente, o embate entre as palavras *videogame* versus *video game* na língua inglesa, “a questão mais importante de nossa geração” (Scalzo, 2022, s/p). Segundo o autor, nos dicionários da língua inglesa, a palavra é escrita na forma composta, o que legitima o termo *video game*. No entanto, especialistas e jogadores(as) preferem o uso da palavra *videogame*, pois inspira mais especificidade quando comparada a tipos não eletrônicos de jogos. Scalzo (2022) nota que, nas mídias especializadas, artigos e eventos ocorre o uso das duas formas. Ele afirma que embora a palavra composta tenha aparecido pela primeira vez no livro *Video Games* de Len Buckwalter em 1977, na obra, tanto *video game* quanto *videogame* aparecem significando a mesma coisa. Scalzo (2022) alega que as nossas palavras não deviam ser limitadas por regras, logo, o autor afasta-se da imposição da norma dicionarizada, e, provavelmente apoia o uso de qualquer um dos termos. A arbitrariedade dos nomes causa esses desconfortos, mas adotar um ou outro termo também serve para marcar uma afiliação sociocultural, científica ou política. Além de confirmar o uso da palavra *videogame* nesta pesquisa, para evitar a repetição, uso a expressão jogos eletrônicos de forma intercambiável. Assim, ao construir a concepção do que é um *videogame*, estou também definindo o que é um jogo eletrônico para as discussões aqui empreendidas.

2.2 O JOGO, O JOGAR E O JOGO ELETRÔNICO

O *videogame* leva a outros patamares uma atividade que acompanha a humanidade por séculos: o jogar. É nesse contexto que se insere o posicionamento de Salen e Zimmerman (2004) ao igualar o jogo eletrônico a qualquer jogo. Sutton-Smith (2001) nos relembra que os seres humanos e outros seres vivos jogam e que, quando pensamos no jogar cientificamente, o ato em si implica questões muito complexas e geralmente ambíguas. O autor trabalha com uma larga variedade de

categorias para o jogar, e para ele, a ambiguidade inerente ao jogo prevalece em todas elas. A ambiguidade mencionada pelo pesquisador diz respeito ao limiar entre real e irreal do jogo ou brincadeira. Como exemplo disso, Sutton-Smith (2001) discute este cenário: um gato dá uma mordida como brincadeira e embora a mordida irreal seja sentida como uma mordida, ela não conota exatamente uma mordida real. Os efeitos dessa mordida, no entanto, podem ser a mistura de não seriedade (diversão) e uma leve nuance do que seria uma mordida real. Em suma, o autor coloca o jogo como uma atividade que transita entre mundos (realidade e irrealidade) e parece ser impossível precisar em que lugar, de fato, o jogo está acontecendo. A ideia de que jogar implica adentrar espaços especiais, no entanto, remonta um dos clássicos dos estudos sobre o jogar: o livro *Homo ludens*, escrito por Johan Huizinga (1949). Entretanto, antes de entender o movimento entre mundos que parece ser característico dos jogos, é preciso conceber o que é um jogo.

O caminho para se chegar a uma definição do que é um *videogame* perpassa, quase que obrigatoriamente pela difusa cadeia de concepções teóricas sobre jogo. Isso porque, como asseveram Salen e Zimmerman (2004) o jogo eletrônico é essencialmente um jogo como qualquer outro. Logo, os instrumentos, os materiais, os espaços e quaisquer elementos que acabam por especificar um jogo, não mudam o fato de que são jogos. Isso leva a crer que existem aspectos comuns que todos os jogos compartilham e essa se tornou a busca de vários estudiosos desde Huizinga (1949).

Huizinga (1949) constrói uma discussão forte e interessante sobre o brincar/jogar, ao mesmo tempo em que chama a atenção para essa atividade humana quase imperceptível de tão incorporada que está aos nossos hábitos. Entretanto, o sociólogo francês, Roger Caillois, declara que o trabalho de Huizinga não é um estudo dos jogos, mas uma “investigação sobre a qualidade criativa dos princípios do jogar no domínio da cultura” (Caillois, 2001, p.4). Em outras palavras, Caillois(2001) alega que Huizinga se ocupa do jogar/brincar e não do jogo. Esse fato provoca a desconcertante sensação de que jogar e jogo são diferentes, isso se complica ainda mais, quando pensamos que o jogo existe para ser jogado.

Salen e Zimmerman (2004) afirmam que jogo e jogar possuem sentidos distintos, porém relacionados. Os estudiosos afirmam que jogar engloba e é englobado pelo jogo simultaneamente, o que nos remete a ambiguidade aventada

por Sutton-Smith (2001). Jogar ou brincar pode ser amplo e se referir a qualquer brincadeira ou atividade de entretenimento sistematizada por regras ou não. Nesse aspecto, jogar pedras achatadas no rio para saltitarem e jogar *videogame* estão no mesmo bojo: qualquer jogo, nesse caso, é parte de uma ação que é o jogar/brincar. No entanto, quando pensamos em um jogo, como um jogo eletrônico, além de seus elementos constitutivos (console, controles, imagem, som, mecânica de jogo, enredo etc.), o jogar compõe o jogo e o torna possível (Salen; Zimmerman, 2004).

Em uma abordagem semelhante, Caillois (2001) traz os conceitos de *paidia* e *ludus*. O sociólogo francês concebe *paidia* como uma espécie de humor para a diversão ou propensão para o não sério. O autor traz esse conceito como um instinto de brincar que busca/causa alegria e felicidade. Caillois (2001) considera a *paidia* uma liberdade ou um poder primário para o improvisado de diversão. A *paidia* seria a diversão do jogar uma pedra achatada em um rio. Por outro lado, Caillois (2001) também percebeu que certos “jogares” eram sistematizados: dificuldades foram impostas, regras foram estabelecidas, espaços determinados, instrumentos categorizados e até mesmo ressignificados para tais atividades. Nesses casos, houve o refinamento da *paidia* e, para esses jogares, Caillois(2001) deu o nome de *ludus*. O interessante sobre esses dois conceitos é que eles parecem separar a brincadeira do jogo. A *paidia* seria a brincadeira espontânea e despreocupada enquanto o *ludus* compreende criar condições para que a brincadeira aconteça em um formato específico. Desse modo, todos os *videogames* são contemplados na ideia de *ludus*, mas ainda assim, esse construto não nos apresenta uma definição do que é jogo eletrônico, apenas o categoriza em um amplo espectro de possibilidades que envolve o jogar. Curiosamente, o jogar no sentido *ludus* tem sido mais discutido entre os pesquisadores e é o que mais tem influenciado na concepção de jogo.

Vários estudiosos se debruçaram nessa árdua tarefa de estabelecer uma concepção para o *ludus* que é o *videogame* e, como sempre ocorre com objetos de estudo disputado por múltiplas ciências, é praticamente impossível alcançar uma definição única e consensual. De fato, Salen e Zimmerman (2004) listam nove propostas de definição para jogo que também servem para *videogame*, incluindo a dos próprios autores. Obviamente esse número deve ser bem maior se levarmos em consideração os diversos trabalhos que são pouco conhecidos, especialmente os que não fazem parte do eixo Estados Unidos-Europa. Assim, abrindo mão de discutir as diversas definições de *videogame* que tem proeminência na literatura, destaco a

perspectiva do estudioso dinamarquês Jesper Juul (2010, p. 255) idealizada para conceituar o jogo:

O jogo é um sistema formal baseado em regras com resultados variáveis e quantificáveis, no qual os diferentes resultados recebem diferentes valores. O jogador exerce esforço a fim de influenciar o resultado e também se sente ligado a eles, sendo que as consequências da atividade são opcionais e negociáveis.

Nota-se, evidentemente, a ligação entre o conceito de jogo e a ideia de *ludus* de Caillois (2001), já que o sociólogo francês dá ênfase às regras inerentes ao jogo, caracterizando-o como uma forma refinada de jogar. Em seu trabalho *Homo ludens*, Huizinga (1949, p.11) sinaliza que “(as) regras são muito importantes para a concepção do brincar/jogar. Todo jogo/brincadeira tem suas regras.”, ou seja, o autor já citava as regras como um atributo fundamental para a definição de jogo. Para alcançar seu conceito, Juul (2010) convergiu sete das abordagens mais conhecidas sobre jogar, incluindo Huizinga e Caillois (2001). Salen e Zimmerman (2004) já haviam empreendido a mesma tarefa e reconheceram que a maioria das concepções para jogo, possuíam similaridades, no entanto, os autores também sinalizavam a impossibilidade de alcançar uma abordagem universal dos jogos. Juul (2010) por sua vez, acredita que sua definição, não tenta contemplar os jogos, mas definir o que é jogo ou não. Logo, o que não puder se encaixar em sua concepção, provavelmente não pode ser considerado jogo.

Longe de assumir a necessidade de um conceito universal de jogo, (o que poderia, de algum modo, ignorar particularidades socioculturais que envolvem as diversas formas de jogar) ressalto, no entanto, alguns aspectos interessantes na abordagem de Juul (2010): o sistema formal, a quantificação e a valorização dos resultados, o impacto do jogador e as consequências do jogo. O autor alega que sua pretensão foi desenvolver uma ideia que unisse três elementos: o jogo, o jogador e o mundo. Essa é uma proposta bastante interessante para esta pesquisa, pois é justamente a relação entre jogo-jogador-mundo que importa para responder aos meus questionamentos. Portanto, considero a concepção de Juul (2010) pertinente, ressaltando que, como toda concepção teórica, é passível de ressalvas. Acredito, por exemplo, que as consequências do jogo para a vida real, não são, de todo, opcionais ou negociáveis, especialmente se considerarmos o impacto sociocultural e

político de alguns jogos como os esportes e jogos de sorte em cassinos. Ademais, alguns pesquisadores levantam as possibilidades de motivação e aprendizado por meio de jogos eletrônicos como em Leffa et al. (2012) que trata do aprendizado de língua estrangeira com *videogames*.

De qualquer sorte, Juul (2010) deixa transparecer que a palavra opcional, em sua definição para jogos, se refere à possibilidade de algo ter consequências ou não na vida real, já que os resultados de um jogo são parte do esforço do jogador. Ao agregar a possibilidade do jogo de impactar no dito mundo real, a proposta de Juul (2010) provoca reflexões sobre um conceito controverso que tem perdurado nos estudos de jogos: o círculo mágico.

2.3 DE CÍRCULOS MÁGICOS A REALIDADES VIRTUAIS

O jogo de futebol ocorre entre as linhas de um retângulo bem definido em uma quadra ou campo gramado, assim, todas as ações do esporte devem acontecer dentro dessas quatro linhas. Quando pessoas e objetos estão fora do retângulo, eles não estão participando do jogo, tanto, que em competições mais sérias, existe até uma pessoa designada para alertar que algo ou alguém está fora das linhas jogáveis: o bandeirinha. O que se entende por círculo mágico – que não precisa, necessariamente, ter a forma de círculo, como alerta Huizinga (1949) – é exatamente o espaço retangular onde o jogo de futebol ocorre. Esse lugar é mágico não só porque se separa do que chamaríamos de mundo real, mas também porque, ali dentro, as regras do futebol imperam e todos dispostos a jogá-lo devem segui-las. É com Huizinga (1949) que a ideia de círculo mágico surge e se espalha pelos diversos estudos de jogos eletrônicos ou não. Para ele, os jogos são performados em “mundos temporários dentro do mundo comum” (Huizinga, 1949, p.10). O estudioso holandês, no entanto, considerava o círculo mágico uma bolha que, embora existisse dentro do mundo social e ordinário, estava separada dele. Isso porque dentro dessa bolha “as leis e os costumes da vida comum não mais valiam” (Huizinga, 1949, p.13).

Diversos outros estudiosos assumem a separação entre mundo “comum” e mundo do jogo. Caillois (2001), por exemplo, diz que o domínio do jogo é “um universo restrito, fechado e protegido: um espaço puro” (Caillois, 2001, p.7). Note-se que, o sociólogo francês concorda com Huizinga e reforça ainda mais as diferenças

entre o mundo ordinário e o mundo do jogo. Segundo Caillois (2001), ao entrar no círculo mágico voluntariamente, a pessoa sai de um mundo com leis confusas e intrincadas e adentra um espaço de regras arbitrárias, porém precisas, ou seja, um isolamento do resto da vida comum. Essa qualidade hermética do círculo mágico causa a impressão de que, pessoas envolvidas em jogos e brincadeiras não influenciam e nem são influenciadas pelo que existe fora dele. Isso se torna ainda mais problemático quando consideramos os *videogames* que, de alguma forma, também favorecem a existência de um “mundo” para além do que chamamos de mundo real.

A concepção de círculo mágico é bastante debatida entre os estudiosos, notadamente os da área de design de *videogames*, uma vez que, o próprio jogo eletrônico é um elemento que provoca discussões sobre o pretense insulamento do círculo cunhado por Huizinga (1949). Com efeito, segundo Crawford (2011), muitos pesquisadores que ainda adotam o conceito de círculo mágico nos estudos contemporâneos, reconhecem que o jogo não ocorre de forma isolada do resto do mundo. Para o autor, a separação entre mundo normal (de relações e atividades sociais) e círculo mágico do jogo, não se sustenta porque jogar tem se tornado um ato relativamente mundano. Ademais, não há como traçar uma linha entre espaços quando as percepções de jogadores e espectadores de jogos estão constantemente mudando, se sobrepondo e até entrando em conflito (Crawford, 2011). O jogo, portanto, não ocorre em um lugar apartado das nossas práticas sociais, ele é, na verdade, um dos vários aspectos da vida social. Assim, o jogo possui um espaço no qual as ações acontecem: uma espécie de arena onde os jogadores e as jogadoras entram. Contudo, a fronteira entre essa pretensa arena e as práticas sociais das pessoas envolvidas no jogo é intrinsecamente fluida, indistinta ou porosa (Castronova, 2005).

É válido ressaltar que os *videogames* ainda não haviam sido criados e popularizados no período em que Huizinga (1949) despontava com sua obra pioneira sobre o jogo e o jogar/brincar. Roger Caillois, por sua vez, faleceu em 1978, dois anos após o “ano do *videogame*” (Buckwalter, 1977). Logo, a massificação dos jogos eletrônicos e os avanços tecnológicos na área da computação, acabaram por impactar as perspectivas que tentavam dar conta de explicar o espaço do jogo e sua inter-relação com jogadores e jogadoras. Nos *videogames*, a tradicional ideia de círculo mágico se expande para algo mais complexo que envolve interação entre

mundos e a ambígua sensação de real e virtual. Salen e Zimmerman (2004), por exemplo, refinam a ideia de círculo mágico ao caracterizá-lo como estrutura abstrata que deixa claro para os/as jogadores/as que estão dentro de um jogo. Em suma, essa estrutura tem a função de mediar a relação entre mundo artificial do jogo e a vida real (Salen; Zimmerman, 2003). Note-se que os autores usam a expressão “mundo artificial” para se referir ao espaço do jogo, ao passo que o círculo mágico intersecciona ambos os mundos. Juul (2005), por sua vez, concebe o espaço do *videogame* como “mundo ficcional” sendo que o círculo mágico seria apenas um dos locais, dentro do mundo ficcional, em que é possível jogar. O que transparece em ambas as concepções é que o jogo eletrônico é parte de um mundo que não corresponde exatamente ao que chamamos de mundo real. Podemos, portanto, dizer que mundo artificial (Salen; Zimmerman, 2003) ou mundo ficcional (Juul, 2005), são espaços irrealis? E, sendo irrealis, causam algum impacto na materialidade da vida real? Tais questões inevitavelmente nos direcionam para a discussão importante da relação entre os *videogames* e as realidades e/ou mundos virtuais.

2.4 O MUNDO É SINTÉTICO E A REALIDADE É VIRTUAL

O jogo parece sempre evocar o “faz de conta” ou a ressignificação de um espaço para os propósitos inusitados do entretenimento. Enquanto as brincadeiras usuais podem envolver a imaginação de um ambiente em que o jogo ocorre, os *videogames* proporcionam a vivência em um mundo especialmente delineado para ele. Daí surgem dúvidas sobre a realidade desse mundo que, como discutido no item anterior, foi chamado de mundo artificial ou mundo ficcional. Castronova (2005) utiliza a expressão “mundo sintético” para se referir ao espaço no qual os *videogames* estão inseridos. Para o autor, o mundo sintético é um extenso ambiente mantido, registrado e processado por computadores que simula um mundo capaz de alocar grandes grupos de pessoas. O conceito de mundo sintético é bastante abrangente e parece englobar a noção de mundo artificial de Salen e Zimmerman (2004) e mundo ficcional de Juul (2005), visto que posiciona os *videogames* dentro da concepção das realidades virtuais (RV). Castronova (2005) agrega as características da RV às discussões sobre *videogame*, o que, inevitavelmente sinaliza para a estranha relação entre real e virtual, especialmente sobre os impactos recíprocos entre esses dois universos.

A princípio, mundo sintético e RV aparentam ser sinônimos, pois ambos são produtos da construção humana via computadores, mas, de acordo com Castronova (2005), o mundo sintético é uma “realidade virtual prática”, ou seja, apenas uma das possibilidades de uso da RV. Existem diversas definições para RV na literatura, muitas delas se diferem por dar ênfase a determinado elemento de RV. Kien, por exemplo, destaca a interatividade:

(RV é) ambiente virtual [...] forma de interação humano-computador que consiste em uma simulação audiovisual de um espaço tridimensional gerado por computador, no qual os usuários têm experiências interativas. Interatividade é o elemento chave que separa o ambiente virtual das outras formas de interação humano-computador (Kien, 2009, p. 11).

Ressalte-se que o autor utiliza a expressão ambiente virtual como sinônimo de RV e reforça que a interatividade é o elemento chave que diferencia a RV de diversas outras tecnologias nas quais pessoas e máquinas interagem. Sherman e Craig (2003, p.13), por sua vez, destacam a imersão e a sensação de presença:

(RV é) Mídia composta por simulações interativas computadorizadas que sentem a posição e as ações dos participantes e substituem ou aumentam o *feedback* para um ou mais sentidos, causando a sensação de estar mentalmente imerso ou presente na simulação.

Em Sherman e Craig (2003), nota-se o destaque da atuação da máquina que interage com o usuário da RV e que responde com o aumento da sensação de presença no mundo sintético. Essa concepção parece estar mais ligada às simulações de RV por meio de uso dos óculos conhecidos como *goggles*, mas a imersão pode ser experimentada de várias outras formas, especialmente por meio do *videogame*. Ambas as definições são plausíveis, tanto que Kien (2009) se refere à imersão em seu texto, embora não tenha destacado esse aspecto na construção de sua definição de RV, ao passo que Sherman e Craig (2003) também consideram a interatividade um elemento fundamental para a RV. Interatividade e imersão são dois aspectos importantes que favorecem imensamente a discussão sobre a relação entre real e virtual nos *videogames* e em outras formas de RVs.

As diversas concepções sobre RV (Sherman; Craig, 2003; Kien, 2009; Chalmers, 2018; Lavallo, 2023) também prescindem da existência da outra

realidade: o mundo real ou mundo ordinário. Sabemos que esse “mundo” é objeto de abordagens filosóficas e metafísicas que questionam a sua verdadeira natureza, no entanto, para os propósitos do presente trabalho, usaremos a expressão: “mundo físico”, que é o lugar onde nós vivemos a materialidade dos nossos corpos. LaValle (2023) chama o mundo físico de “mundo que contém o usuário de uma realidade virtual” (Lavallo, 2023, p.6), enfatizando que o(a) usuário (a) da RV possui um corpo físico, porém utiliza um espaço que, de algum modo, não corresponde com o mundo físico.

Castronova (2005) concorda com diferença entre os dois mundos: o físico e o sintético, mas considera que existe uma membrana entre eles a qual serve apenas para proteger qualquer fantasia ou ficção do mundo sintético. Tal membrana não pode ser selada e as pessoas estão atravessando-a constantemente, na verdade, em alguns casos, é praticamente impossível localizar precisamente em qual mundo uma pessoa está. Essa mesma relação também ocorre entre *videogame* e seus jogadores(as), dado que, o jogo eletrônico é um dos usos mais comuns da RV. Castronova (2005) assevera que, embora os jogos eletrônicos ocorram em mundo sintético, eles são construídos e habitados por pessoas com seus hábitos ordinariamente humanos, conseqüentemente, o mundo dos *videogames* não é diferente de nenhum outro ambiente social. Esse fato é corroborado por Kien (2009) ao afirmar que a RV “é um ecossistema que estrutura, cria, reproduz e impõe relacionamentos e regimes de comportamento nas pessoas, da mesma forma que o ambiente físico” (Kien, 2009, p.12). Enquanto ambiente de práticas sociais, o mundo do jogo eletrônico, portanto, é extremamente suscetível a quaisquer influências de outros espaços sociais que o interpolam, interconectam, hierarquizam ou repelem.

Ressalte-se também que os mundos sintéticos são obras humanas e, conseqüentemente, dependentes do mundo físico do qual são simulações estilizadas (Juul, 2005), isto é, não simulam o mundo físico com fidelidade, mas os aspectos mais interessantes de determinado âmbito do mundo real. Obviamente, muitos especialistas têm buscado proporcionar ainda mais fidelidade às experiências em mundos sintéticos, porém, é válido questionar: como podem empreender essa aproximação de sensação de mundo físico se a própria RV possui sua versão de realidade que pode até ser considerada genuína?

O filósofo francês, Pierre Lévy (1996) admite que a virtualidade é apenas outra forma de ser, já que o virtual e o real não se opõem. Oliveira e Borges (2014),

ao comentar a obra de Lévy, afirmam que o virtual não significa não existência, mas sim, outra forma de existir que se vale de uma relação diferente entre o espaço e o tempo. Visto dessa maneira, o que é virtual, embora não esteja presente no mundo físico, tem sua existência confirmada, ou seja, de alguma forma, é real. Chalmers (2018) considera a RV uma forma de realidade, isso porque as pessoas envolvidas em mundos sintéticos sentem o espaço virtual e interagem com ele, similarmente ao que acontece no mundo físico. O argumento de Chalmers (2018) é que possuímos corpos virtuais que habitam espaços virtuais. Logo, a noção de realidade nesses espaços passa a ser baseada no que é possível ou não naquele mundo sintético. Nota-se, aqui, uma convergência com a ideia de Levy (1996) de que a virtualidade é outra forma de ser que, quando comparamos com o mundo físico, parece desestabilizar a pretensa segurança e certeza do dito mundo real. No mundo sintético, nós nos virtualizamos: experimentamos outra forma de ser e isso, para Chalmers (2018), não é nada ficcional ou irreal.

Com efeito, as interações sociais e sentidos construídos e compartilhados dentro do mundo sintético são percebidos como reais, notadamente por causa da imersão, da sensação de presença e da interatividade favorecidas pelas RVs. Tanto Sherman e Craig (2003) quanto Chalmers (2014) concebem a imersão como a experiência de sentir-se presente dentro de um ambiente, sendo que essa sensação pode ser física ou puramente mental. Uma pessoa pode se sentir profundamente engajada e envolvida em determinada mídia, a ponto de sentir-se presente dentro do mundo sintético dela. Esse tipo de imersão, segundo Sherman e Craig (2003), é a imersão mental, que para os autores, é a verdadeira sensação de presença. Quando trazemos a imersão mental para o estudo de jogos eletrônicos, é inevitável compará-la com as ideias sobre círculo mágico ou membrana (Castronova, 2005). Os jogadores e jogadoras de *videogames* podem experimentar a imersão mental na sua constante interação com o jogo eletrônico. Isso ocorre especialmente ao atravessar a membrana (Castronova, 2005), quando o jogador ou jogadora projeta a si mesmo no mundo sintético do jogo. Esse processo, do ponto de vista de Kalantzis e Cope (2020), é a transposição de papéis, já que a pessoa do mundo físico se virtualiza ao transpor os sentidos de si mesmo para um corpo virtual. Podemos afirmar que, tal re-representação de si mesmo por meio de um “eu-virtual”, ocorre com a imersão mental que promove a sensação de presença em um ambiente de RV.

Nota-se, portanto, uma confluência de perspectivas que, de algum modo, ajudam a compreender as relações entre virtual e real: a virtualidade é outra forma de ser e seu universo se manifesta como uma realidade para aqueles que o adentram. Ademais, estar no mundo sintético do *videogame* não significa desprendimento do mundo físico, na verdade, a pessoa que joga está em um lugar liminar e ambíguo, como assevera Sutton-Smith (2001). Logo, a membrana que separa mundo físico e mundo sintético é indefinida, porosa e dependente das práticas sociais das pessoas que transitam entre os dois mundos. A presença no mundo sintético, no entanto, prescinde de engajamento interativo dos jogadores e jogadoras para que haja a sensação de estar presente no ambiente e, conseqüentemente, sentir a RV como outra realidade. Nesse mundo virtual, as pessoas se re-representam em corpos virtuais, transpondo sentidos de si mesmas para o mundo sintético e construindo um eu-virtual que empreende relações e práticas sociais dentro da RV. Isso leva, inevitavelmente, a pensar na inter-relação e os impactos entre os mundos físico e virtual.

Ainda que aceitemos as ideias de Levy (1996) e Chalmers (2018) sobre o fato de a virtualidade ser uma forma de realidade, é inegável que esses universos causem impactos uns nos outros. Obviamente o mundo sintético sofre diretamente influências do mundo físico, tanto para sua construção, como afirma Juul (2005), quanto para sua existência enquanto “mundo”, como discutido em Kien (2003) e Castronova (2005). O mundo sintético é construído e constituído por seres humanos que, quando estão em um ambiente virtual, mantém relações da mesma natureza do mundo físico. Com efeito, Kien (2003) assinala que, com a remoção do corpo físico, as pessoas agem no mundo sintético com os avatares, mas os tratam da forma tradicional, ou seja, prezam pelos mesmos atributos do mundo físico, tais como: raça, gênero, sexualidade, fenótipo etc. Isso é claro, por exemplo, no *videogame* de *role playing game* (RPG) *Dragon Age Inquisition* (*Dragon Age Inquisition*, 2014), no qual raças fictícias possuem diferenças fenotípicas de gênero similares às dos seres humanos reais. Kien (2003) acredita que isso levanta questões sobre identidade na RV, já que, mesmo sendo um mundo sintético, as pessoas precisam assumir uma identidade social, esta, por sua vez, depende vitalmente do corpo físico. Questões sobre identidades nos *videogames* serão retomadas mais adiante, por ora, é válido destacar que, assim como é impossível determinar com exatidão a transição que uma pessoa faz entre mundo físico e sintético quando ela joga *videogame*, também

é difícil que identidades sociais historicamente construídas nas relações sociais no mundo físico sejam abolidas no mundo sintético. O contrário também pode ser aventado: relações, práticas e atitudes no virtual podem favorecer mudanças de caráter identitário que impactam na vivência do mundo físico (Gee, 2003). De fato, é preciso levar em consideração que o mundo sintético, em especial o do *videogame*, também se caracteriza como uma força que opera transformações no mundo físico.

Muitos estudiosos têm se debruçado sobre o impacto dos *videogames* na sociedade, ou melhor: o impacto de um mundo sintético no mundo físico. Quando dizemos que o mundo físico é onde o(a) jogador(a) se localiza com seu corpo físico, englobamos não apenas a materialidade das coisas, mas também todos os sentidos que os seres construíram e constroem em suas trajetórias sócio-históricas. Isso é facilmente perceptível em trabalhos científicos que discutem, por exemplo, as possíveis associações entre *videogames* e ética, violência ou bem-estar social.

Esses três elementos geralmente são muito caros para a coletividade e parecem estar intimamente interligados, já que Zacchi (2020) aponta que ética é tanto um conjunto de regras e comportamentos negociados coletivamente visando o bem comum, quanto um modo de agir no mundo. Para o autor, a atuação de jogadores(as) nos *videogames* pode envolver dilemas éticos que, embora ocorram durante a interação no mundo virtual, implicam na vida em sociedade, pois podem redefinir as subjetividades de quem joga. Zacchi esclarece que, mesmo que o jogo apresente diversas possibilidades e caminhos que favoreçam a escolha por um ou outro valor que guie as ações de quem joga, a questão ética se faz presente antes mesmo de o *videogame* começar. Dependendo da escolha do gênero ou tema do jogo, o(a) jogador(a) já sabe de antemão que será exposto(a) a um contexto que pode, ocasionalmente, divergir de valores éticos do mundo real. O autor assevera, porém, que essa exposição pode ajudar jogadores(as) a anteciparem situações semelhantes no mundo real. Zacchi acredita que, com os *videogames* e outras tecnologias, estamos presenciando o surgimento de uma nova ética, especialmente ligada aos letramentos digitais já que “as atuais formas de comunicação, interação e construção de conhecimento exigem formas correspondentes de comportamento, já não alinhadas com paradigmas anteriores” (Zacchi, 2020, p.169).

Em relação ao bem-estar social, a pesquisadora Cheryl K. Olson (2016), em um texto que discute se jogos eletrônicos promovem ou não riscos para saúde, aponta que pais e professores concordam que crianças com transtorno de déficit de

atenção com hiperatividade (TDAH) não tem problemas com concentração quando estão no mundo sintético do jogo. Por outro lado, a autora também sinaliza que a longa exposição a jogos violentos tem provocado sintomas de depressão em certo número de jogadores(as). O trabalho de Olson (2016) comprova que, a mera necessidade de se investigar como os jogos eletrônicos afetam a saúde das pessoas, já evidencia o impacto do *videogame* no mundo físico, em especial no corpo físico dos(as) jogadores(as).

O tema da violência, por sua vez, domina o debate sobre o modo como o *videogame* afeta a sociedade, notadamente por ideias preconcebidas que associam jogadores(as) de jogos eletrônicos à propensão ao crime. Para Coulson e Ferguson (2016) tanto pessoas leigas quanto estudiosos costumam aventar que jogos violentos promovem comportamentos agressivos, no entanto, os autores alegam que inúmeras investigações realizadas não conseguem comprovar tal hipótese. Os resultados inconclusivos da maioria das pesquisas se devem à contingência dos diversos fatores envolvidos: os sentidos dos jogos, conceito de agressão e violência, estados psicológicos e realidades socioculturais dos(as) jogadores(as), entre outros. De qualquer forma, Coulson e Ferguson (2016) demonstram como *videogames* podem movimentar diversos setores sociais incentivados por interações que ocorrem em um mundo sintético e que, supostamente, ameaçam o bem-estar do mundo físico. Inclusive foi exatamente por conta disso que Edward Castronova se tornou um pesquisador de jogos eletrônicos, pois, a partir de sua posição como especialista em economia, ele percebeu que o mundo dos *videogames* operava sistemas socioeconômicos e políticos que reverberava no mundo físico. Não é preciso um exame muito aprofundado da história da humanidade para lembrar o quanto fatores socioeconômicos e políticos foram essenciais para mudanças positivas, negativas ou revolucionárias na sociedade. Ressalte-se, no entanto, que Castronova (2005) se concentra em aspectos do mundo sintético que mais interessam à agenda capitalista: economia, política e segurança.

A respeito desses interesses, o autor traz alguns exemplos de como mundos sintéticos têm motivado ações de impacto coletivo no mundo físico. Castronova (2005) comenta que os leilões de itens virtuais na plataforma *Ebay* começaram a se intensificar e a criar nichos econômicos inesperados. A comercialização de produtos dentro do jogo por meio de moedas fictícias, passou a render capital real entre os(as) jogadores(as), logo, o dinheiro virtual do mundo sintético começou a ganhar

valor de dinheiro real no mundo físico. Tais transações alertaram tanto as empresas de jogos e lojas online quanto instituições fiscais e reguladoras: afinal de contas, não havia leis que previam tais tipos de geração de renda (Castronova, 2005). Assim, as práticas sociais, as negociações, a produção e aquisição de bens no mundo sintético, na verdade, ultrapassavam o limite do virtual, motivando instituições tradicionais a criarem mecanismos para lidar com esses atravessamentos de mundos.

A humanidade percebeu a imprecisão da fronteira entre o real e virtual nos *videogames*, de forma mais contundente, quando o massacre na escola de ensino médio Columbine, nos Estados Unidos (EUA) se tornou popular nos canais de televisão de todo o mundo. Isso porque, segundo Clayborn e Garrison (2015), foi a primeira vez que o *videogame* foi citado como motivador de um ataque. O jogo *Doom*, lançado em 1993 foi um sucesso de vendas entre os jogos do gênero *First-Player Shooter* (FPS), mas também ficou conhecido como o incitador de comportamento agressivo que levou ao assassinato de 15 pessoas na escola de Columbine em 1999. A especulação e a demonização do jogo eletrônico já era uma angústia real nas pessoas, pois se acreditava que o *videogame* poderia tornar uma pessoa criminosa, tanto que no ano seguinte ao lançamento de *Doom*, foi criada a *Entertainment and Software Rating Board* (ESRB, 2023), justamente como resposta ao desconforto das pessoas com a influência da pretensa violência exacerbada dos jogos nos/nas jovens. O *Entertainment and Software Rating Board* (ESRB) foi estabelecido nos EUA para classificar os jogos quanto à sua apropriação de faixa etária, conseqüentemente criando uma norma de conduta para aqueles que vão consumir jogos eletrônicos: compreender a adequação daquele material para as idades dos(as) jogadores(as). Além do ESRB, a associação do jogo com a violência também levou diversos estudiosos, especialmente da área de psicologia, a estudarem a ligação entre *videogame* e violência (Clayborn; Garrison, 2015).

Note-se que, como já vimos aqui anteriormente, os psicólogos Coulson e Ferguson (2016) defendem que não existem evidências científicas que comprovem a relação causal entre jogos eletrônicos e violência. Esse fato, porém, revela algo : a ideia de que o mundo dos *videogames* instiga concepções, crenças, opinião pública, ciência, comportamentos e movimentos socioculturais/socioeconômicos que, usualmente, fazem parte do mundo físico, palpável e crível. Tais provocações não são e nem foram exclusividade dos jogos: a música, o cinema e as histórias em

quadrinhos, por exemplo, estão nesse movimento de “desconcerto” da sociedade há bastante tempo. Talvez seja exatamente isso que confira a essas manifestações o caráter de arte, pois como assevera Bogost (p.11, 2011):

(a arte) tem primariamente tentado nos incomodar e nos provocar. Ela nos força a ver as coisas de forma diferente. A arte muda. Seu propósito exato, podemos dizer, é mudar e mudar-nos junto com ela.

Na verdade, o próprio Bogost assume que é difícil decidir o que é arte, mas parece ser possível identificar a arte pelo que ela causa: a reflexão de um cenário sociocultural, a expressão de um contexto histórico, a resposta ao conflito sociopolítico, a celebração do belo e da natureza, a desconstrução e reconstrução de padrões, entre outros aspectos que, para o autor, comprovam que arte não é um tópico fixo ou incontroverso. Levando-se isso em consideração, é possível dizer que *videogame* é uma forma de arte?

Sabe-se que o jogo eletrônico surge como produto de entretenimento concebido no *boom* tecnológico iniciado na década de 1970 que, com o tempo, se massificou e passou a causar impacto socioeconômico especialmente no hemisfério norte (Kent, 2001). A partir da década de 1990, os *videogames* se estabelecem como mais um artefato sociocultural que costuma causar polêmica, fascínio e desconforto na sociedade. Isso se relaciona com caráter ambíguo do jogo, visto que os jogos eletrônicos sempre nos colocam em uma posição liminar (Sutton-Smith, 2001). Em outras palavras, o *videogame* parece estar no lugar que intersecciona ideias que são contrárias do ponto de vista dicotômico: o real e o virtual, a faz-de-conta e a realidade, o eu-físico e o eu-virtual, o sério e a *paidia*, o individual e o coletivo, a presença e a não-presença, o mundo físico e o mundo sintético, o longe e o perto, entre outras supostas duplas de opostos. No entanto, o *videogame* não assume esse caráter como fruto de uma tecnologia autônoma. O jogo eletrônico, o mundo sintético ou a RV são criados por e para seres humanos, logo, os sentidos que foram e têm sido produzidos, compartilhados e representados pela humanidade são a base da construção desses mundos.

Ainda assim a questão: “o *videogame* é uma forma de arte?” fica sem uma resposta definitiva. Seguindo a linha de Bogost (2011) e retomando tudo que discutimos até aqui, os jogos eletrônicos têm causado mudanças socioculturais, tal qual a arte tem feito por séculos. De fato, com os poucos exemplos expostos neste

texto, é possível notar que o jogo eletrônico adquiriu um status sociocultural relevante, deixando de representar um mero artefato de entretenimento ou um *software* bem elaborado. Assim, a influência social, econômica, política e cultural que os *videogames* têm exercido e sofrido nas últimas décadas, o torna carregado de sentidos que por sua vez foram construídos por interações socioculturais e históricas por aqueles(as) que se envolvem na construção ou no consumo do jogo. Nessa perspectiva podemos dizer o jogo é, na verdade, uma mídia.

2.5 UM MUNDO QUASE ABERTO CHAMADO ESCOLA

Todas essas discussões sobre os jogos eletrônicos provocaram a irresistível necessidade de traçar um paralelo interessante entre o *videogame* e a escola. É possível vislumbrar essa relação por meio de duas possibilidades da concepção do jogo eletrônico, a partir (1) da ideia do círculo fechado que se separa do resto do mundo e não se relaciona com ele, como em Huizinga (1949) e Caillois (2001); e (2) da ideia de um lugar cujas fronteiras são porosas e acabam por colocar os(as) jogadores(as) em uma posição liminar (Castronova, 2005). A seguir, examino a escola a partir desses dois cenários e também os prováveis impactos nas pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizado no espaço escolar.

2.5.1 A escola é magicamente fechada

Na concepção primária de círculo mágico proposta por Huizinga (1949) e reforçada por Caillois (2001), o círculo se assemelha a uma bolha que protege o jogo das influências externas do resto do mundo ou “mundo ordinário”. Logo, o(a) jogador(a) adentra um espaço apartado e paralelo ao social. Desse modo, ao se separarem do resto do mundo as pessoas devem deixar para trás aquilo que são para/no mundo, ou seja, elas se apartam do que Gee (2000) chama de *lifeworld*: “modos de ser, agir, falar como uma pessoa comum e não especialista” (Gee, 2000, p. 64). Consequentemente, ignora-se uma enorme quantidade de sentidos construídos por longos períodos de interação sociocultural. Dentro da bolha, as pessoas estariam também ocultando as suas identidades historicamente sedimentadas, se considerarmos que elas se referem a uma forma de ser no mundo, como concebe Gee (2003). Interessantemente, muitos debates sobre a escola

tradicional levam a crer que ela tem operado da mesma forma que a noção mais básica de círculo mágico. Essa constatação é evidenciada justamente por conta dos conflitos que têm levado a instituição a ser discutida copiosamente por diversos estudiosos.

Muitos textos da literatura denunciam que a escola tem desrespeitado os saberes dos(as) discentes quando esses(as) passam a integrar o mundo escolar (Freire, 2011). É como se as pessoas entrassem em um mundo sintético no qual as suas experiências (seus *lifeworlds*), não tivessem relevância. Ao que parece, a pretensa falta de influência do mundo social no círculo mágico do jogo não afeta negativamente a experiência dos(as) jogadores que, como afirma Huizinga (1949) adentram o círculo de forma voluntária e sem a pretensão de produzir ou ganhar nada. A escola como um círculo mágico, no entanto, ao separar a pessoa que entra nela de seu *lifeworld*, busca uma neutralidade que, para Cope e Kalantzis (2000) tem raízes na ideia de homogeneização que perdurou por muito tempo na pedagogia tradicional. De fato, o mundo fora da escola é diverso, mas a ideia de educar pessoas para uma identidade nacional única e criar uma espécie de cultura comum, fez da escola uma ilha dentro de comunidades que fervilhavam socioculturalmente (Cope; Kalantzis, 2000). Dessa maneira, dentro do círculo fechado da escola, estudantes são considerados como indivíduos uniformes e possivelmente recebem tratamento igual, tanto no que se refere às metodologias e técnicas de ensino, como também as formas de diagnóstico de desempenho. Logo, resultados alcançados pelos(as) discentes também devem ser semelhantes, dado que são expostos(as) aos mesmos estímulos pretensamente constantes e invariáveis. Espera-se, tanto de estudantes, como de docentes que suas condutas e comportamentos sejam regulares dentro do ambiente escolar atendendo a um ideal de sociedade homogênea. Talvez essa seja a origem da escola como um círculo fechado asséptico e neutro, onde formas de ser e pensar não poderiam ser plurais. Cope e Kalantzis (2000) alegam que esse paradigma foi destronado após o fim da Guerra Fria, no entanto, sabemos que muitas escolas ainda se caracterizam com esse mesmo perfil.

Docentes, talvez mais do que qualquer outra pessoa envolvida na educação, são os que mais se desvinculam de seus *lifeworlds* ao adentrar a escola especialmente comprometida em manter um ambiente isento das influências do mundo real. Muitas vezes, professores(as) são vistos(as) como a materialização de

ideais homogeneizantes de um estado autoritário cujas intenções mascaradas de bem estar social, são expressas em condutas e currículos escolares, isso, por exemplo, fica evidenciado na icônica música *Another Brick in The Wall* de Pink Floyd. Para Nascimento (2009), a música expressa o caráter controlador e autoritário do(a) docente, que, em uma perspectiva de círculo mágico, seria uma espécie de árbitro para a manutenção das fronteiras entre escola e mundo. Enquanto sustentar esse papel, o(a) professor(a) deve, de fato, apagar suas marcas identitárias e ostentar a pretensa neutralidade. Isso é tão forte que até mesmo a inevitável sexualidade do indivíduo é forçosamente desvanecida, pois como alega Franco (2014), docentes ainda são vistos(as) como seres assexuados.

Freire (2011) repetidas vezes alega que docentes precisam encarar a educação como atividade política e isso significa justamente levar em consideração tanto suas identidades (*lifeworlds*) quanto as dos estudantes. O(a)s professor(a)s não podem atuar como os mantenedores de uma ordem conformista, como se a prática educativa acontecesse em um vácuo social. A atuação docente não deve ser pautada em um “estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele” (Freire, 2011, p.52). As palavras de Freire (2011) resumem o modo como a escola pode ser uma espécie de círculo mágico tentando se proteger de influências da diversidade e apoiando um modelo específico de *lifeworld*. Com base nas discussões de Cope e Kalantzis (2000) no texto *Changing The Role Of Schools*, é possível dizer que essa bolha tenta proteger os ideais homogeneizantes que ainda perduram na sociedade, contra o ataque de pretensas liberdades que supostamente abalariam a estrutura sólida de um estado moralista. É como se o círculo mágico da escola também se caracterizasse como a linha abissal de Santos (2018): pleiteando saberes eurocêntricos, tradicionais, cristãos e heteronormativos em detrimento da vasta diversidade que impera no mundo dito “ordinário”.

Considero, entretanto, que a escola como círculo mágico não bloqueia tudo que está fora dela. Na verdade, ela assume discursos de que é neutra, mas segundo Freire (2011), essa pretensa neutralidade é, na verdade, uma fachada para posicionamento político e identitário específico. Ademais, embora ela tente impedir as influências do mundo ordinário, a escola se ocupa em causar efeitos no mundo fora dela, como uma máquina transformadora que recebe pessoas e as molda de

acordo com seus princípios. Leander (2007) comenta que, como a escola é um espaço de informação fechado, ela controla, avalia e atesta conhecimentos de acordo com suas próprias diretrizes, independentemente de como estudantes e professores(as) tenham aprendido ou vivenciado fora do ambiente escolar. O autor demonstra, por exemplo, que embora as tecnologias tenham alcançado múltiplos usos nas mãos das pessoas, na escola, tais aparatos servem apenas para viabilizar as práticas tradicionais da instituição. Nesse sentido, Leander (2007) demonstra a resistência e a dificuldade da educação formal de assumir e aprender a lidar com avanços que estão além das linhas do círculo mágico da escola. Isso tem caracterizado a instituição escolar como deslocada da maioria das transformações socioculturais, tecnológicas e científicas das últimas décadas, como asseveram Cazden et al. (2021).

2.5.2 A escola é um espaço de atravessamentos

A noção de círculo mágico hermeticamente fechado tem sido revista pelos estudiosos de *videogames*, mas, ao que parece, a analogia com o ambiente escolar é bem pertinente e não muito distante da realidade brasileira. De fato, estudiosas como Miranda e Barreto (2021) não só atestam o crescimento de discursos conservadores em espaços políticos que regulam a educação, como também denunciam o movimento Escola Sem Partido (ESP) que visa cercear o trabalho docente e restringir o acesso a conhecimentos científicos que, para grupos conservadores, são considerados ideologias de doutrinação. Dentro da ideia de escola como círculo mágico, o movimento ESP se configuraria como provocador do enrijecimento das fronteiras entre o ambiente escolar e o mundo e, mais ainda, a negação completa de *lifeworlds* de estudantes e docentes em favor de ideais religiosos e tradicionalistas. A fronteira seria maciça, mas deixaria passar somente aquilo que uma determinada parcela da população achasse conveniente. Logo, a escola como círculo mágico nunca está, de fato, separada do mundo.

Embora movimentos tais como o ESP tentem, forçosamente, enclausurar a escola e reforçar o tipo e ambiente que discuti no item anterior, é bem mais provável que o mundo escolar esteja envolto em uma membrana porosa como Castronova (2005) sugere em relação aos jogos eletrônicos. Levando-se em consideração que a escola opera como uma simulação para situações do mundo real como alega Gee

(2003), pode-se afirmar que isso também a caracteriza como mundo virtual (tal qual o mundo sintético do *videogame*). Com efeito, concordando com Zacchi (2009) que afirma que “pode-se dizer que o virtual funciona como um suplemento do real, ao mesmo tempo antecipando-se um futuro, talvez não muito distante, em que essa situação de inverta” (p.19), o ambiente escolar como um espaço virtual e suplemento do real, possivelmente simboliza uma preparação para o que pode vir a acontecer no mundo real e é exatamente por essa razão que Gee (2003) advoga pela escola como uma espécie de RV. Não é incomum, por exemplo, ouvirmos ou lermos alegações de que a escola deve preparar pessoas para o “mercado de trabalho” e essa é uma relação interessante, embora extremamente neoliberal: o mercado de trabalho é uma expressão que ordinariamente se refere ao mundo real e a escola é um suplemento desse mundo que deve representá-lo, não dramatizando as salas de aulas como empresas, mas por meio de traços de sentidos desse “mercado de trabalho” que devem ser representados nas classes.

A ideia de suplemento é discutida por Derrida (1997) e, além de ajudar a superar dicotomias como sugere Zacchi (2009), também nos ajuda a compreender como determinados sistemas são criados para representar outros a ponto de assumirem a aparência total do significado que foi representado (Lucy, 2004). Isso pode ser visto de forma negativa, por exemplo, quando a escola se passa por uma representação fiel da realidade. Tal fato pode ser notado quando pessoas com saberes advindos da interação sociocultural são preteridas diante daqueles que passaram pelos níveis da educação formal, o que leva a acreditar que o conhecimento só tem valor quando construído formal e institucionalmente. Todavia, como simulação de situações do mundo, a escola pode reproduzir fatos em um microcosmo e se valer disso para preparar pessoas para contextos reais por meio do ensino e aprendizado. Essa é a natureza do suplemento: ele é tão estranho, quanto necessário (Derrida, 1997). Na verdade, Derrida constrói uma reflexão que demonstra que a busca por algo puro e essencial é inalcançável, por isso que, para ele, o exterior e o interior das coisas se complementam, ou seja, se existir uma significação interna em uma entidade, tal significado só faz sentido se envolver também o que for exterior a ela. Por essa razão, a escola só consegue ser o que é se levar em consideração o que é externo a ela. Esse argumento evidencia a impossibilidade do conceber um ambiente escolar tal qual o círculo mágico nos moldes de Huizinga (1949) ou Caillois (2001), porque uma instituição jamais

conseguirá representar valores homogeneizantes sem que considere a existência de sentidos essencialistas e puros, pois um espaço escolar que busca neutralidade está pautado em preceitos tidos como originais, naturais e universais.

Ainda que superemos a ideia da escola fechada, a possibilidade de fronteiras porosas que permitem um trânsito constante ou um posicionamento liminar, também não é isenta de conflitos. Mesmo assim, para Cazden et al. (2021), é no ambiente escolar que as diferenças socioculturais precisam ser problematizadas, visto que para os autores “esta é a única esperança de evitar os conflitos catastróficos relacionados a identidades e espaços que agora parecem estar sempre prontos a explodir” (Cazden et al. 2021, p.27). Dessa forma, os autores consideram que a escola é mais um espaço dentro do mundo, dito, ordinário e não está imune às forças poderosas dos *lifeworlds* das pessoas nem das comunidades ao redor de instituições escolares. Com o advento da globalização, as diferenças socioculturais passaram a se acentuar justamente pelo contato entre diversas culturas e formas de ser e pensar que antes estavam mais localizadas, o que para Delors(1996) significa mudanças na forma como a educação deve ser pensada para o entendimento e o respeito mútuo sejam a base das relações humanas.

Interessantemente, Aikenhead e Jegede (1999) discutem que os conflitos nem precisam estar ligados aos efeitos abrangentes da globalização. Os autores tratam de “atravessamento de fronteiras entre microculturas” (Aikenhead; Jegede, 1999, p. 272) como, por exemplo, quando estudantes se movem de uma classe geral e entram em uma classe de ciências. Nessa perspectiva, os autores não só sinalizam que a escola é uma microcultura cujas fronteiras são “atravessáveis” ou porosas, mas que também é dotada de mundos ainda menores dentro dela com as mesmas características, mas que suplementam a escola de forma bastante particular (como um clube de leitura, sala de arte, jornal estudantil, grupo de estudos de matemática, entre outros). Essas microculturas se comportam como espaços virtuais dentro da própria escola e simulam dentro deles, situações a serem vividas no âmbito mais amplo da escola, assim, seriam uma espécie de suplemento do suplemento (uma analogia parecida a de Derrida quando ele considera a escrita o significante do significante). Agir entre essas microculturas, no entanto, exige muito cuidado, visto que, para Aikenhead e Jegede (1999) a interação entre espaços parece envolver sempre a possibilidade de negociação de *lifeworlds*, levando a

peessoa a se questionar: devo colocar minha forma de ser e pensar em risco para transitar em certos espaços?

Os autores demonstram que estudantes desenvolveram diversas estratégias para proceder com esses atravessamentos entre mundos, especialmente entre seus mundos reais e as microculturas da escola. A dúvida surge, porém, quando essa mesma perspectiva é centrada no(a) docente. Aikenhead e Jegede (1999) apontam o(a) professor(a) como a cultura alheia ao estudante e com quem o(a) estudante vai entrar em conflito e aplicar suas estratégias para não colocar suas identidades em risco. Assim, o(a) docente é a escola (mais um suplemento do suplemento) e suas possíveis questões de ordem sociocultural são anuladas ou esquecidas, mesmo que pensemos em uma escola cujas fronteiras com o mundo real são momentâneas e permeáveis. Em seu manifesto em favor da pedagogia dos multiletramentos, Cazden et al. (202, p.33), alegam que

O papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades. Essa deve ser a base de uma nova norma.

Com efeito, isso é imprescindível na perspectiva de um ambiente escolar no qual os *lifeworlds* são levados em consideração e que a exterioridade da escola é parte fundamental para a construção de sua significação. Mais importante ainda, é destacar que não apenas estudantes devem ter suas subjetividades consideradas, mas que as diferentes subjetividades dos(as) docentes também devem ser contempladas, não apenas como forma de atender a um ideal de respeito à diversidade, mas também para desbloquear um potencial criativo que pode favorecer e atualizar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os(as) professores(as) que jogam *videogame* tem para si, como subjetividade, um universo que é dotado do senso de descoberta e a habilidade de conceber novas possibilidades em novos mundos (Gee, 2008). Isso, de fato, simboliza uma capacidade de transitar e atravessar fronteiras assumindo a probabilidade de construir pontes entre esses mundos. Tal aptidão parece ser fundamental para a docência, já que, como vimos, o espaço escolar é tão complexo e simulado quanto o *videogame*. Dito dessa forma, o jogo eletrônico passa a ser visto como uma

simulação que fornece a(o) docente os conhecimentos necessários para atender a uma escola cujas fronteiras permeáveis e conflitos culturais estão sempre no horizonte. Obviamente esse não é o objetivo de quem joga *videogame* e tampouco os jogos foram construídos para isso, contudo, como observa Gee (2008), embora *designers* de jogos não se debrucem sobre princípios de aprendizados advindos da pedagogia ou psicologia, os jogos possuem um potencial, para além do entretenimento, de construir novos sistemas de ensino que servem perfeitamente para a educação formal.

Gee (2003) percebe o *videogame* como uma mídia que ganha popularidade ao mesmo tempo em que ocorre a mudança do paradigma sociocultural na qual movemos de uma cultura nacionalista homogeneizante para a celebração das diferenças e da multiplicidade das formas de ser (Cope; Kalantzis, 2000). Logo, as ideias do estudioso estão distantes de uma perspectiva tradicional de escola. É difícil associar seus argumentos em favor de uma educação que contemple a criação de pontes entre *lifeworlds* a partir de uma pedagogia que se comporta como círculo fechado. Nesse sentido, considerando as ideias de Gee (2003) e de Cazden et al (2021), a escola protegida por um círculo mágico, hoje, parece estar fadada ao retrocesso e à clausura. Ela se torna um anacronismo, incapaz de atender às demandas impostas pelo seu papel suplementar de mundo real contemporâneo porque está estancada na representação de um mundo que ficou no passado.

3. TUDO EM TODO LUGAR E AO MESMO TEMPO: MULTIMODALIDADE E VIDEOGAMES

Até aqui tem sido possível imaginar o *videogame* como algo carregado de sentidos que se espraia por diversos âmbitos, desde os hábitos socioculturais que envolvem o entretenimento até a forma como refletimos sobre a realidade. Esse fato tem conferido bastante complexidade ao jogo eletrônico quando pensamos nele como um objeto de estudo e, embora pareça ser menos trabalhoso conceituar o *videogame*, tem sido arduamente complicado situá-lo em um âmbito cientificamente maior, ou seja, posicioná-lo funcionalmente dentro da esfera das produções socioculturais humanas. Possivelmente, é por isso que ocorrem debates do tipo: *videogames* são arte? (Bogost, 2011), (Gavin, 2014); são mundos virtuais? (Schroeder, 2008; Lavallo, 2023); ou são textos ergódicos, isto é, textos construídos e experimentados por meio da ação (Aarseth, 1997) e (Apperley; Beavis, 2013)?

Em relação a essas dúvidas, há um dos embates mais icônicos do estudo dos *videogames*: narratologistas *versus* ludologistas (McManus; Feinstein, 2006). Essa querela, aparentemente, se fundamenta na divergência sobre a natureza do jogo eletrônico. De acordo com Kokonis (2015), narratologistas aproximam o *videogame* da dimensão narrativa e enfatizam a afinidade dos jogos com a arte de contar histórias. Ludologistas, por sua vez, destacam as mecânicas e as regras dos jogos como elementos essenciais e, portanto, definidores da natureza do *videogame*. Ademais, defensores da ludologia, acreditam que o foco na narrativa não consegue dar conta de todos os fenômenos associados aos jogos eletrônicos (McManus; Feinstein, 2006). Ao que parece, essa disputa tem sido acalorada entre *designers* de jogos dentro da área de *Game Studies* (Estudos de Jogos): um campo científico muito recente que tem buscado se firmar diante da tradição científica. O conflito entre narratologia e ludologia, na verdade, se fundamenta não só no desejo de delinear *Game Studies* nos contornos de uma nova ciência, mas também no pavor em se tornar apenas mais uma subárea de perspectivas científicas das Letras ou Humanidades (Kokonis, 2015). Ressalte-se que, do ponto de vista do estudo dos jogos em si, a disputa parece ser incoerente, pois está ancorada em diversos preconceitos e desentendimentos a respeito de conceitos básicos como, por exemplo, discurso e narrativa ou de como a ciência pode se valer de aportes teóricos transdisciplinarmente. Alguns pesquisadores como Kokonis (2015), Aarseth

(2012) e McManus e Feinstein, (2006) se propuseram a mostrar como narratologia e ludologia são complementares e necessários para os *videogames*. Por um lado, a narrativa mostra como pessoas aprendem, agem, constroem e reconstróem realidades por meio de histórias, por outro lado, as regras e mecânicas do jogo expõem como as pessoas interagem com a realidade e as experiências representacionais (McManus; Feinstein, 2006).

Na verdade, não nos parece possível separar essas duas facetas dos jogos eletrônicos, uma vez que é na sua totalidade que o *videogame* consegue significar aquilo para qual foi criado. Se concordarmos com McLuhan que defende que o “meio é a mensagem” (McLuhan, 1964, p. 21), então todos os elementos necessários para produção e consumo do jogo eletrônico são necessários para entendermos os efeitos que ele causa na sociedade. McLuhan foi o estudioso que ganhou notoriedade ao declarar que os meios de comunicações são extensões humanas. O autor também previa que as tecnologias iriam se massificar e intensificar a relação simbiótica entre seres humanos e aparatos midiáticos e tecnológicos. Para ele, jogos também eram “meios de comunicação interpessoal e [que] não podiam possuir existência nem significado a não ser como extensões das nossas vidas interiores imediatas” (McLuhan, 1964, p. 266-267). Note-se que o autor se referia a jogos não eletrônicos, pois os *videogames* só seriam comercializados na década seguinte à publicação de sua obra.

Os jogos eletrônicos, por incorporarem o potencial da tecnologia e da comunicação, se caracterizam como extensões humanas com capacidade poderosa para a representação e o compartilhamento de sentidos. De fato, a partir disso é possível entender que as discussões sobre *videogames* que empreendemos até agora, sempre realçam o caráter representacional do jogo eletrônico, independentemente de enfatizarmos a perspectiva do jogo/*software*, do mundo sintético ou realidade virtual, do enredo e narrativa ou de produto massificado. Qualquer desses posicionamentos, de uma forma ou de outra, convergem para os sentidos que o objeto de estudo representa, se afilia ou reproduz. Isso é basicamente o que uma mídia faz: materializar sentidos (Kress; Van Leeuwen, 2001).

Vale ressaltar, no entanto, que existe muita complexidade na forma como os *videogames* representam sentidos já que, na sua constituição, eles não só se valem de significações procedurais construídas nos processos e códigos computacionais

(Bogost, 2007), como também das ações e representações de quem joga. Jagoda e McDonalds (2017) apontam que por meio da mecânica, isto é, as técnicas de interação com o mundo do jogo, o(a) jogador(a) afeta e é afetado(a) pelo *videogame*, dessa forma, a mecânica se torna o elemento que media o processo de descoberta e construção dos sentidos do jogo. Para os autores, tudo isso pode levar a resultados aleatórios e imprevistos pelas predisposições procedurais do jogo eletrônico, logo, a própria mecânica provoca a diversificação dos sentidos expressos nos jogos. Os jogos, portanto, não são apenas processos e regras que persuadem jogadores(as) a desvelar sentidos predeterminados, quem joga também adiciona e descobre significações que podem variar de acordo com a experiência de cada um. Concordando com Salen e Zimmerman (2004), Jagoda e McDonalds (2017) assumem que o jogar *videogame* significa experimentar o jogo com todo o corpo a partir de estímulos em todos os sentidos, conseqüentemente tais interações levam a sensações e emoções que extrapolam o mundo do jogo em si.

De fato, se tratarmos especificamente dos sentidos audiovisuais e táteis, por exemplo, poderemos pensar em cores, linhas, formas, cenários, sons, músicas, falas, textos, vibrações e movimentos corporais que se combinam e recombina copiosamente para dar conta da construção de um mundo sintético capaz de garantir tanto a imersão, quanto a interatividade em uma história. Como atesta Zacchi (2018), essa diversidade de formas de significação não possui apenas valor estético, ou seja, a multimodalidade dos *videogames* é necessária para o entendimento dos sentidos da narrativa do jogo. Ademais, se focarmos apenas na ideia de que jogos são processos computacionais, também estaríamos contemplando a multimodalidade, dessa vez, expressa pela representação de sentidos entre códigos computacionais que se manifestam, para quem joga, como imagens, sons, textos e possibilidades de ação (mecânica) em um mundo virtual (Kalantzis; Cope, 2020).

Os *videogames*, por fim, se apresentam como uma conjunção de diversos elementos carregados de sentidos que, juntos, tentam re-representar um mundo onde é possível vivenciar experiências significativas. Embora concordemos com Belli e Raventós (2008) e Murray (2016), ao alegarem que temos conhecimento incipiente para compreendermos a real natureza dos *videogames*, podemos assumir que é a multimodalidade inerente ao jogo eletrônico que lhe confere grande poder de representação. Corroboro, também, com Crawford (2011) quando o autor afirma que

os sentidos do *videogame* são, na verdade, determinados por uma “rede de mídias, entendimentos, interpretações e interações” (Crawford, 2011, p.11). Logo, a multiplicidade de modos que compõem os jogos eletrônicos implica em pensar em uma mídia elaborada por várias mídias que se interconectam em rede, transpõem e expressam sentidos.

Parece adequado que o *videogame* seja tratado como multimodal porque todos os embates e especulações sobre a mídia se devem justamente à amplitude e à diversidade de modos de sentidos expressivamente utilizados em jogos eletrônicos. *Videogames* são o que Gee (2003, p.18) chama de domínio semiótico, isto é, “conjunto de práticas que recrutam um ou mais modos (ex.: língua escrita ou oral, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, artefatos, etc.) para comunicar tipos distintos de sentidos.” O autor, na verdade, considera que os jogos eletrônicos são uma família de domínios semióticos já que existem diferentes gêneros de jogos. Note-se, porém, que Gee (2003) estabelece seu conceito de domínio semiótico (DS) especialmente com base na confluência de modos utilizados para a expressão de sentidos. Logo, domínios semióticos são contextos que utilizam uma configuração multimodal específica para construir significação, sendo assim, uma sala de aula ou uma família, também são exemplos de DS. Gee (2003), portanto, acredita que a forma como as pessoas interagem é essencialmente multimodal e, a partir disso, refletindo sobre a educação, o autor faz uma argumentação interessante sobre como as práticas de ensino e aprendizado formais não devem ignorar a multimodalidade das nossas interações. Essa perspectiva é muito interessante para a nossa pesquisa e retornaremos a esse assunto mais adiante. Aqui, é interessante entender como multimodalidade dos jogos eletrônicos favorece todas as suas potencialidades, incluindo a capacidade do *videogame* de refletir as mudanças nos paradigmas sociais, históricos, culturais, políticos, tecnológicos e econômicos que tem ocorrido desde a década de 1970.

3.1 MULTIMODALIDADE

A concepção de multimodalidade mais conhecida na literatura é a de Kress e van Leeuwen (2001), apresentada na obra *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary communication*, publicada em 2001:

Nós definimos multimodalidade como o uso de vários modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com um modo particular no qual esses modos são combinados – eles podem, por exemplo, reforçar uns aos outros [...] preencher espaços complementares [...] ou serem ordenados hierarquicamente (Kress; Van Leeuwen, 2001, p.20).

Em suma, os autores sinalizam que utilizamos mais de um modo (por exemplo: fala, gesto ou imagem) para nos expressar. Cada um desses diversos modos desempenha um papel mais ou menos relevante na integração do sentido que se quer expressar. Obviamente, a prática da representação de sentidos multimodalmente sempre existiu entre os seres humanos, mas, como destacam Kress e van Leeuwen (2001), a Linguística tradicional determinou que o sentido é produzido de uma vez e, talvez, isso relegou os diversos modos de expressão ao papel de acessórios. A tendência da Linguística em valorizar o sistema abstrato de signos da língua acabou por setorizar todo um conjunto complexo de representação e expressão de sentidos e, assim, priorizou-se um modo em detrimento a outros. Daí estudiosos falarem de monomodalidade (Serafini, 2012), que seria a celebração de um modo, geralmente o texto escrito, como a expressão máxima do ser humano.

A prevalência do texto escrito é fruto do grande salto que a humanidade performou com o advento da prensa e a criação dos livros, ou seja, a tecnologia compatível com um período sócio-histórico foi um dos aspectos que firmaram o texto escrito como modo privilegiado (Murray, 2016). Esse fato nos ajuda a compreender a definição que Kress e van Leeuwen (2001) conceberam para modo: “convencionalizações produzidas por meio de ação cultural com o tempo e, portanto, são abstratas em relação a qualquer ação particular”. (Kress; Van Leeuwen, 2001, p.28). Podemos concluir que os modos surgem, prevalecem e, possivelmente, desvanecem com o movimento sociocultural, político e econômico da nossa sociedade. Nesse aspecto, Kress e van Leeuwen (2001) creem que, com a era da digitalização, os modos se alinharam no mesmo nível de representação. Isso prova

que, mais uma vez, avanços tecnológicos são preponderantes para determinar qual ou quais modos são mais relevantes em determinado momento histórico.

Sabemos que a trajetória do *videogame* acompanha a do computador, especialmente da década de 1960 até a contemporaneidade. Inexoravelmente, a relação das pessoas com essas tecnologias foi se tornando mais intensa, tanto que, para muitos, a dependência humana desses aparatos tecnológicos era percebida com muita apreensão ou temor. Segundo Murray (2016), porém, esse é o percurso da história. Para ela, é como se o computador herdasse todo o legado do livro impresso, ou seja, mais de cinco séculos de conhecimentos acumulados e organizados. Por outro lado, com a proeminência do computador e da era digital, a monomodalidade torna-se incompatível com todo o potencial de representação simbólica das tecnologias digitais. Inevitavelmente e com muita frequência, como pontua Serafini (2011), as gerações contemporâneas se deparam com textos multimodais. O estudioso enfatiza que a multiplicidade de formas de expressão da atualidade se deve à popularização da Internet e facilidade de acesso e produção de inúmeros recursos digitais/virtuais. Isso justifica, por exemplo, a grande mudança nas construções narrativas, como propõe Murray (2016). A virtualização e digitalização da vida são possíveis por conta da multimodalidade que permite uma interação maior com os sentidos que queremos representar, especialmente do ponto de vista visual.

O *video* em *videogame* nos dá uma pista de como o visual passa a ser tão importante na construção de sentidos com os avanços tecnológicos do século XX. Como mostra Kent (2001), o engenheiro Ralph Baer conjecturou a criação dos consoles de jogos eletrônicos ao imaginar a possibilidade de expandir as capacidades de uma televisão, essa, por sua vez ampliou a capacidade simbólica do seu predecessor mais famoso: o rádio. Aparentemente, as tecnologias da comunicação se desenvolvem para incluir as nossas capacidades sensoriais cada vez mais. Na contemporaneidade, *videogames* e as narrativas virtuais ou ciberdramas - como prefere Murray (2016) - pretendem a experiência imersiva e interativa, só que para isso, é preciso que os(as) jogadores(as) ou leitores(as) sintam a mídia com todo o seu corpo e suas vivências socio-históricas. Assim, em um *videogame*, por exemplo, os sentidos estão nos diversos modos que o compõem: na aparência dos avatares, nas cores dos cenários, na movimentação dos *Non Playable Characters* (NPC) que são personagens do jogo que não podem

ser manipulados pelo(a) jogador(a), na música característica de uma cena, nas vozes e falas dos personagens. etc. Nessa confluência de modos, os sentidos representados não são estáticos, eles também transitam e acabam por se transformarem a depender de qual modo os expressam. Essa reestruturação dos sentidos de um modo para outro é o que Cope e Kalantzis (2020) chamam de sinestesia. De fato, para os autores, a multimodalidade e a sinestesia são essenciais para a natureza humana que é altamente expressiva. Esses dois conceitos são bastante importantes para uma das mais recentes teorias sobre multimodalidade: a chamada Gramática da Multimodalidade ou Gramática Transposicional proposta por Bill Cope e Mary Kalantzis (Cope; Kalantzis, 2020) e (Kalantzis; Cope, 2020)

3.1.1 Uma filosofia das coisas comuns

A multimodalidade concebida por Cope e Kalantzis (2020), assim como a proposta de Kress e van Leeuwen (2001), parte do princípio de que a expressão de sentidos é feita por meio de vários modos. Contudo, para Cope e Kalantzis (2020), o conceito de multimodalidade também agrega a função dos sentidos, ou seja, aquilo que determina a motivação para a representação, a saber:

Multimodalidade: sentidos que são renderizados simultaneamente em mais de uma forma de sentido (texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala) e motivados por funções de sentidos compartilhadas (referência, agência, estrutura, contexto e interesse) (Cope; Kalantzis, 2020, p. 33).

Há dois detalhes importantes a serem notados nessa concepção. Primeiro que, no texto original, autores usam o verbo *to render* que é comumente traduzido para o português como renderizar. O Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) reconhece a palavra renderizar na língua portuguesa, no entanto, seu significado parece estar ligado à produção de imagens em computação gráfica (Academia Brasileira de Letras, 2024). Em inglês, por sua vez, *to render* é um verbo polissêmico que, na maioria das vezes, se refere à produção, apresentação, manifestação ou performance de algo. No texto de Cope e Kalantzis (2020) existe a preferência do sentido de “fazer manifestar”, quando os estudiosos afirmam que: “*to render* (renderizar) é fazer se manifestar na mente ou usando mídias” (Cope;

Kalantzis, 2020, p.19). Assim, nesta tese, adoto o verbo renderizar com a mesma significação escolhida pelos autores.

O segundo aspecto a ser observado é o que os autores chamam de “formas de sentido”. Tais formas equivalem aos modos de Kress e van Leeuwen (2001), já que elas são definidas como “os meios pelos quais os sentidos são construídos” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 22). Assim como os modos, as formas possibilitam a materialização de sentidos por meio das mídias. É interessante que, embora os estudiosos prefiram formas de sentido a modos de sentido, o fenômeno permanece intitulado multimodalidade. É possível, porém, encontrar o adjetivo multiformal como sinônimo de multimodal como em Lim, Cope e Kalantzis (2022).

Na abordagem de Cope e Kalantzis (2020), a representação e a comunicação juntamente com a interpretação são as ações que performamos para interagimos com o mundo por meio das significações que criamos e recebemos. O processo pode ser resumido da seguinte forma:

a) Representação: produção de sentidos e materialização em formas de sentido. Exemplo: a criança deseja expressar seu sentimento pela mãe ao desenhar um coração vermelho em uma folha de papel. A forma de sentido é a imagem tanto nas suas linhas quanto na sua cor. Ressalte-se que fatores socioculturais podem subsidiar essa representação tais como: relação histórica de mãe/filho(a), comemoração de data festiva, contexto de conflito entre mãe/filho(a), relação espacial entre mãe e filho(a), entre diversas outras variáveis.

b) Comunicação: “o encontro com os traços materiais de sentido feitos por outras pessoas” (p.21). Exemplo: a mãe encontra o desenho dentro de sua bolsa. A partir do momento em que a mãe depara com o desenho, acontece a comunicação entre ela e o(a) filho(a) por meio da mídia específica. Cope e Kalantzis (2020) enfatizam que a comunicação ocorre quando pessoas encontram as mídias, já que é nesse momento que, o que chamamos comumente de locutor, de fato, entra em contato com o interlocutor. Logo, a comunicação só é levada em consideração após o processo de representação. Na etapa da representação, porém, não ocorre apenas a criação de um sentido, mas decisões importantes sobre a sua materialização e recepção. Tudo isso está atrelado aos contextos socioculturais de quem produz e de quem provavelmente encontrará as mídias.

c) Interpretação (re-representação): o entendimento da mídia ou sentidos encontrados. Fala-se em re-representação porque o sentido encontrado passa a ser

ressignificado por quem o interpreta. Os autores afirmam que nesse aspecto, a interpretação nunca é precisamente igual ao que foi representado, ou seja, a mãe, ao olhar o desenho, fará sua re-representação da mídia e dificilmente captará o exato sentido expresso. Ela interpretará a partir de si mesma, sua vivência, seu contexto e até mesmo do momento em que encontra o desenho.

Esse processo é muito importante para entendermos como a multimodalidade acontece, uma vez que, para os autores, os sentidos estão em movimento nas formas de sentido. No exemplo dado, tanto as linhas que formam o coração quanto a cor vermelha expressam sentidos padronizados que possivelmente direcionam a interpretação da mãe para o sentido pretendido pelo(a) filho(a). O que ocorreria se a cor do coração fosse outra? Ou se, em vez de um coração, as linhas formassem uma cruz? Qual seria a intenção do(a) filho(a) com tais escolhas? Qual seria a interpretação da mãe? Esses questionamentos estão ligados aos usos nos quais os sentidos são colocados.

As mídias não são simplesmente uma colagem com formas de sentido que expressam nossas ideias. Existem razões e motivações para nos expressarmos da forma como expressamos e, nessa perspectiva, Cope e Kalantzis (2020) concebem as funções do sentido, que, como vimos anteriormente, são parte fundamental da abordagem de multimodalidade. Segundo Zacchi (2022), a inclusão da função dos sentidos se deve à influência da gramática sistêmico-funcional de Michael Halliday, linguista que se interessava mais pela representação semiótica da língua do que por um sistema abstrato e arbitrário de signos. Cope e Kalantzis (2020) deliberadamente assumem as ideias de Halliday e as ampliam, trazendo cinco funções dos sentidos que obrigatoriamente se apresentam em qualquer sentido expresso em uma mídia multimodal. Para os autores, as funções de sentido nos revelam como nós nos mostramos ao mundo e como o mundo é mostrado para nós, além disso, elas permitem compreender propósitos amplos e profundos nas interações com o mundo (Cope; Kalantzis, 2020). As cinco funções de sentido são: referência, estrutura, agência, contexto e interesse, as quais os pesquisadores resumem da seguinte forma:

Referência envolve a pergunta sobre o que é o discurso ou o que é representado no discurso. Agência se relaciona aos papéis dos produtores de sentido como participantes no sentido e nos padrões de ação no mundo ao qual o sentido se refere. Estrutura é sobre a coerência do discurso e como ele é organizado. Contexto determina as estruturas ou referências dentro das quais os sentidos no discurso

podem ser entendidas e o escopo para interpretação. Interesse explica a motivação para a produção de sentidos e sugere a questão sobre a quem os interesses servem em tais representações (Lim; Cope; Kalantzis, 2022, p. 6).

Para Cope e Kalantzis (2020), todo sentido criado ou compartilhado perpassa por essas cinco funções, ainda que uma ou outra possa receber mais atenção. Isso significa dizer que um sentido, para ser expresso, precisa ser materializado por meio de uma ou mais formas de sentido, mas sempre vai ser trespassado por todas as funções. Todo sentido deve fazer referência a algo, deve possuir uma estrutura que lhe confere coerência, deve ser feito por alguém e para alguém, deve estar dentro de contextos e deve possuir propósitos. As formas e funções são as duas dimensões pelas quais os sentidos são transpostos. A transposição é definida como

uma sobreposição multimodal na qual a pessoa constrói um sentido composto, usando uma forma e depois outra para repetir e estender seu sentido sucessivamente ou simultaneamente (Cope; Kalantzis, 2020, p. 40).

Para os estudiosos citados, essa é a natureza dos sentidos, isto é: a capacidade de serem transpostos em diversas formas. Essa prontidão para a mudança e para a transposição é, portanto, característica dos sentidos que estão sempre se transformando. É por isso que Cope e Kalantzis (2020) atestam que a transposição quebra com o convencionalismo de significações ao mesmo tempo em que mantém convenções e criam outras ordens de convenções: os sentidos estão sempre em movimento. Em um *videogame*, por exemplo, especialmente os do gênero RPG, quando adentramos uma *dungeon* (ou masmorra), a ideia de local escuro, insólito, perigoso e misterioso é transposta nas cores, nas linhas, no estilo arquitetônico, no estado de abandono, na música ambiente, na organização do espaço, na disposição dos objetos, nas possibilidades de movimentação no local, entre outros. Nesse caso, a multimodalidade se apresenta na dimensão das formas com imagem, espaço, objeto e som. Em alguns jogos é possível perceber a transposição de sentidos também em texto, quando há legendas, placas, avisos ou cartazes, bem como na fala, caso os avatares se comuniquem ou ouçam conversas dentro da *dungeon*. Já na dimensão funcional das transposições, compreendemos a razão pela qual a masmorra existe no jogo; entendemos o que a caracteriza como catacumba e quais as consequências disso para o(a) jogador(a) e para a narrativa

do jogo; interligamos o espaço às ações necessárias para continuar o jogo e arriscamos enfrentar os possíveis perigos do lugar, motivados pelos nossos objetivos.

Na perspectiva de Cope e Kalantzis (2020), porém, nossa experiência com os sentidos nessa *dungeon* é pautada por nossa vivência sociocultural. Isso é o que os autores chamam de participação, ou seja: representar, comunicar e interpretar dentro das relações sociais no contexto de compartilhamento de sentidos. Com efeito, mesmo que não esteja ciente disso, jogadores(as) de RPG da atualidade entram em contato com sentidos que foram sedimentados historicamente em uma espécie de cultura dos jogos do gênero, ou, para usar um termo cunhado por Gee (2003): o DS dos RPGs. Jogadores(as) regulares e experientes, por sua vez, facilmente conseguirão interconectar jogos uns com os outros e perceber os convencionalismos reiterados entre eles. A vivência sociocultural pode ser entre mídias, uma vez que histórias em quadrinhos, filmes e até romances se tornam jogos; pode se relacionar a fatos históricos tematizados em *videogames* ou pode retratar relações sociais, estados emocionais, aspectos artísticos culturais que qualificam diversos elementos em um jogo eletrônico. As duas dimensões: das formas e a das funções englobam a construção multimodal do *videogame* e a relação dele com as pessoas que o jogam e os mundos que criam ou refletem. Cope e Kalantzis (2020) sempre enfatizam que os sentidos, ao serem transpostos nas duas dimensões, nunca são os mesmos, contudo, essas mudanças acabam ocorrendo de forma a criar um padrão. É justamente essa padronização que é o foco dos estudos da gramática multimodal proposta por eles. Vale lembrar, porém que os autores sinalizam que “a chave para o sentido é a possibilidade imediata de movimento” (p.73), ou seja, ainda que convenções se estabeleçam, a capacidade de transposição dos sentidos acaba por modificar estruturas tidas como padronizadas, criando novos convencionalismos que, de uma forma ou de outra também serão transformados.

A ideia de transposição é tão importante para essa abordagem que os autores a chamam de Gramática Transposicional, visto que a transposição de sentidos entre formas e funções é a base para a compreensão dos fenômenos multimodais. Ressalte-se que, tal gramática não descreve ou prescreve regras de uma língua específica. A noção de gramática, segundo os autores, é ampla e se refere à forma como os diversos elementos se organizam e se padronizam para que

haja expressão de sentidos. Criar sentidos, segundo os autores, é uma parte integral de nossa experiência de vida, logo, é um ato mundano, corriqueiro e comum aos seres humanos. Por essa razão, Cope e Kalantzis (2020) chamam sua proposta de “uma filosofia dos sentidos comuns” (Cope; Kalantzis, 2020, p.13), com efeito, talvez, não percebamos a complexidade envolvida em certos processos de significação que ordinariamente desenvolvemos nas nossas interações.

É importante, porém, lembrar que as nossas interações e compartilhamentos de sentidos, na atualidade, ocorrem em uma multiplicidade de canais de comunicação. Isso inclui práticas sociais em ambientes virtuais como, por exemplo, jogar *videogames* que, para Crawford (2011), é um ato cada vez mais mundano. O jogo eletrônico é uma mídia na qual a multimodalidade e sinestesia desempenham um papel fundamental no processo de imersão do(a) jogador(a) no mundo sintético do jogo. Assim como o mundo real, os mundos sintéticos precisam proporcionar a representação, comunicação e a interpretação. Logo, não basta ter a melhor tecnologia, como os *holodecks* mencionados por Murray (2016), se não pudermos nos sentir parte de um mundo que é significativo. A imersão é um convencimento das nossas faculdades perceptivas de que estamos em outra realidade (Murray, 2016), e isso só é possível porque tais realidades possuem poder representacional. De fato, do ponto de vista de Cope e Kalantzis (2020), a forma como o mundo sintético depende da multimodalidade não é nova. Para os estudiosos, as interações no ambiente virtual se relacionam com diversas outras formas de interação que interligaram o próximo com o distante, como o telefone, por exemplo.

Note-se, no entanto, que os mundos sintéticos agregam uma enorme combinação de formas de sentido que apelam para quase todos os nossos órgãos sensoriais. Em uma conversa telefônica, por exemplo, uma pessoa consegue estar tão imersa que sente próxima a alguém distante, similarmente, o grau de engajamento de um indivíduo em um *videogame* pode ser ainda mais poderoso se considerarmos seu poder de representação multimodal. Diversos estudiosos acreditam que as transposições de sentido nos jogos eletrônicos ocorrem em dinâmica diferente de outras mídias, tais quais filmes e livros. É justamente por isso que as ideias de Cope e Kalantzis (2020) sobre multimodalidade são bastante úteis para se estudar como os *videogames* produzem e compartilham sentidos. Ademais, para os autores, existe transposição entre máquinas por meio de atuação procedural e as linguagens de código, ou seja, com o avanço tecnológico os aparelhos foram

dotados da capacidade de interagirem entre si por meio de mídias ininteligíveis para os seres humanos. Os autores apontam que os resultados dessas interações dispostos em uma tela, como é o caso de um jogo, são apenas uma transposição da confluência de dados compartilhados entre os aparelhos tecnológicos.

Retomando Bogost (2007) que advoga que os *videogames* convencem jogadores(as) por meio de uma retórica procedural, ou seja, por meio de seus processos internos, regras e mecânica de jogo (o que se assemelha a um posicionamento mais ludológico), notamos que, tal retórica se apresenta a(os) jogadores(as) em formas de sentido como imagem, texto, som e, às vezes, fala. Do ponto de vista de Cope e Kalantzis (2020) o que ocorre é a transposição de sentidos: da dimensão procedural para a dimensão audiovisual. Obviamente, a transposição não envolve captar a exata representação em cada mídia ou forma de sentido, logo, ocorre uma resignificação entre os processos computacionais do jogo e o que é apresentado para o(a) jogador(a). Dito de outra forma, complexos códigos computacionais que representam sentidos específicos são materializados em mídias que só podem ser compreendidas por máquinas capazes de interpretar tais mídias. Essa interpretação, por sua vez, deve se transpor em outras formas de sentido (como imagem, texto, som e fala) para que possam ser entendidas por outros(as) leitores. De certa forma, podemos dizer que nesse processo, o *videogame* assume uma posição liminar, isto é, admitindo, simultaneamente, o seu caráter de *software* e de mídia com apelo sociocultural. Essa perspectiva se assemelha às discussões de Jagoda e McDonalds (2017) sobre complexidade da relação entre processos do jogo e experiência do jogar, que vai além de dicotomias fundadas em um ideal formalista.

Evidencia-se, portanto, a dificuldade de se dissecar o jogo eletrônico e reduzi-lo a alguma coisa, sendo que é preciso estudá-lo a partir de sua multiplicidade e sua complexidade. Não obstante, pesquisadores podem delimitar o escopo de seus estudos quando investigam *videogames*, mas não se deve ignorar que a natureza do jogo é multimodal em todas as suas representações, especialmente no que diz respeito à função de sentidos ali transpostos. Diversos estudos têm sido feitos para tratar de questões socioculturais nos *videogames* e embora a maioria dos trabalhos não trate de multimodalidade, é a partir dela que essas discussões são possíveis. Isso porque, a transposição de sentido nos jogos eletrônicos abre espaço para debates que ultrapassam as fronteiras entre as disciplinas científicas.

Na verdade, nas últimas décadas, a pesquisa com jogos eletrônicos não só ampliou, mas também assumiu uma grande diversidade de abordagens. De fato, Alves, Rios e Calbo (2014) atestam que, no Brasil, o aumento no número de pesquisas científicas sobre *videogames* ocorreu a partir da virada do século XXI, todavia, tal interesse não se concentrou em um único campo científico. Os autores demonstram que áreas tais como: Educação, Comunicação, Computação, Sociologia, Engenharia Elétrica, Linguística, Artes e Psicologia compartilham dos jogos eletrônicos como objeto de estudo. Obviamente outras disciplinas também podem ser adicionadas a essa lista, o que, mais uma vez, comprova o grande potencial do *videogame* como mídia multimodal. O químico e estudioso de alfabetização científica, Attico Chassot (2014), considera que a ciência é uma linguagem que facilita a nossa leitura do mundo. Quando pensamos em estudos dos *videogames* a partir dessa perspectiva, conseguimos compreender como a multimodalidade dos jogos eletrônicos permite que diversas “linguagens” possam lê-lo. Logo, a transdisciplinaridade informada por Alves, Rios e Calbo (2014) é um atributo da mídia multimodal, especialmente quando há atenção às funções dos sentidos transpostos.

Aqui, por fim, retomamos Juul (2005) e sua intenção de entender o *videogame* a partir da relação entre três elementos: o jogo, o(a) jogador(a) e o mundo. Consideramos que a abordagem de Cope e Kalantzis (2020) sobre multimodalidade consegue enriquecer a proposta de Juul (2005), pois facilita a percepção da interligação entre esses três elementos. Jogo, jogador(a) e mundo são interdependentes entre si, pois mantém uma forte relação simbólica e mútua. Eles se constituem e se definem tanto a partir da interação que desenvolvem quanto com os sentidos que compartilham. Os estudos científicos se valem dessas interações e constroem possibilidades que, até pouco tempo atrás, eram ignoradas pela academia. Assim, é possível nos depararmos com pesquisas que relacionam *videogames* e educação como em Gee (2003); (2008), Shaffer (2006), Gaydos e Squire (2012), Silva (2022) entre outros. É interessante notar que, nesses estudos, um dos elementos que ganham destaque é a perspectiva do(a) jogador(a), isto é, como o ato de jogar *videogame* envolve processos educativos em quem joga. Logo, partindo de várias discussões que já empreendemos até agora, o aprendizado ou o ensino podem ser consequências reais do ato de jogar e interagir no mundo sintético. Contudo, como mídias multimodais, os jogos eletrônicos podem

proporcionar experiências muito subjetivas e extremamente individualizadas. Por essa razão, é preciso entender quem é a pessoa que joga e como ela se relaciona com toda a complexidade sociocultural, política e econômica que envolve o universo do *videogame*.

4. JOGANDO COM AS IDENTIDADES

A grande busca nesta pesquisa é entender como a prática de jogar *videogames* pode impactar a construção identitária do docente. Isso pressupõe que os jogos podem ter força suficiente para causar alguma diferença na forma como as identidades das pessoas são desenvolvidas. Com efeito, o que foi discutido até agora, tem demonstrado que os *videogames* parecem possuir uma carga sociocultural potente capaz de fomentar práticas sociais que tanto podem favorecer o surgimento de novas identidades quanto fortalecer aquelas já estabelecidas. Contudo, falar sobre identidade(s) não é uma tarefa simples e tem se tornado cada vez mais complexa com as constantes mudanças sociais que tem ocorrido nas últimas décadas.

Identidade é uma dessas palavras aparentemente isentas de explicações porque se supõe que seu sentido seja de conhecimento de todos. Na maioria dos países, o registro geral (RG) de um(a) cidadã(o) é chamado de carteira de identidade e ela serve para provar quem o(a) indivíduo(a) “realmente” é. A carteira de identidade é, portanto, o encapsulamento de uma pessoa, tanto que sem o documento, não se pode provar quem a pessoa se diz ser. Essa ideia de que identidade revela quem as pessoas realmente são, é muito arraigada no senso comum e perpassa por uma noção de que as pessoas possuem uma essência única ou um ser real que as define completamente. Como demonstra Hall (2006), essa forma de perceber a identidade tem suas raízes no iluminismo e se baseava em uma concepção da pessoa como ser centrado, unificado e dotado das capacidades de razão, consciência e ação. Assim, essa identidade refletia um núcleo interior, um ser essencial que permanecia inalterado no decorrer da vida.

É bem verdade que Hall (2006) descreve uma trajetória de descentramentos desse sujeito essencial e iluminista, provocados por movimentos socioculturais, políticos, econômicos, tecnológicos e científicos, contudo, ainda hoje é possível perceber que as pessoas creem na essencialidade de sua identidade (Stokoe; Benwell, 2006). Essa crença, segundo Hall (2006, p.13), é uma mera ilusão, já que para ele, se nós temos essa sensação de “identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’”. As palavras de Hall causam certo desconforto, isso porque elas quebram o vínculo com as aparentes certezas

sedimentadas na subjetividade das pessoas e podem, inevitavelmente, trazer o questionamento: se não somos unos como costumávamos pensar que éramos, o que somos, então?

A pretensa coerência que torna a identidade sólida e íntegra não se sustenta no mundo pós-moderno, Loxley (2007) comenta que a categoria identidade é problemática e marcada pela contingência. Tais características são evidentes nas propostas que entendem a identidade a partir da performatividade. Pennycook (2004) e Loxley (2007), baseados em Judith Butler, afirmam que as pessoas performam atos de identidade como diversos atos socioculturais, dessa forma, não existe a expressão de uma identidade preexistente. Nessa perspectiva, no entanto, a identidade pode ser produzida a partir das expressões que foram convencionadas, em um movimento que para Pennycook(2004) é circular, no qual as expressões e performances constituem a identidade que elas supostamente devem expressar. Para o autor, a perspectiva da performatividade contempla a noção de que as identidades são múltiplas, contestadas, mutáveis e contingentes, provando que “nós não somos o que somos por causa de algum ser interior, mas por causa do que nós fazemos (Pennycook, 2004, p. 4)”. Logo, a ideia de identidades como algo contingente é recente e se enquadra nas concepções de descentramentos (especialmente os estudos do feminismo como crítica teórica e movimento social) e desconstruções da pós-modernidade. De acordo com Hall (2006, p. 75), isso é mais uma consequência da globalização e isso está claro quando o autor escreve que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente".

É interessante esse “flutuar livremente”, pois causa a sensação de que estamos imersos em uma atmosfera na qual os fluxos de identidades percorrem para todos os lados, provavelmente pela grande facilidade de circulação de informações que temos vivenciado. Bauman também compartilha da ideia de identidades ao ar como fruto de uma globalização que torna possível o contato com mais de uma “comunidade de ideias e princípios genuínas ou putativas, bem integradas ou efêmeras (Bauman, 2004, p.13)”. É relativamente fácil entender que

estamos expostos a esse oceano de identidades, já que podemos imaginar as variadas “comunidades de ideia e princípios” que passamos a integrar de forma mais ou menos intensa em determinados momentos da nossa vida. Possivelmente, porém, as pessoas tentam se fixar em uma comunidade de ideias ou forma de pensar o mundo, na vontade de se fecharem em uma identidade. Entretanto, o desejo de integração ou pertencimento a um determinado grupo social sob o estandarte de uma identidade unificada pode ser uma máscara que esconde a face da homogeneização, do preconceito e da exclusão, porque geralmente revela um jogo de poder, como asseveram Hall e Du Gay (1996). Isso significa dizer que, muitas vezes, as pessoas podem clamar por suas identidades quando diante de formas de ser e pensar que as ameaçam ou quando querem demarcar seu distanciamento de outra identidade. Como exemplo disso, temos a reflexão de Appiah (2005) sobre a experiência do acampamento nas Montanhas Sans Bois em 1953, quando meninos de um mesmo contexto social foram divididos em dois acampamentos e começaram a competir, defender suas próprias bandeiras e desenvolver sentimentos discriminatórios entre si. Ademais, nas mãos de agentes políticos cujos interesses se inclinam ao conservadorismo e à tradição, a identidade como algo homogêneo é um combustível valioso para instigar as massas populares. Esse fato é perceptível na Europa atual, que tem notado o crescimento do apoio popular a políticos nacionalistas e de extrema-direita cujos discursos anti-imigração reforçam o sistema de exclusão que a pretensa essência da identidade pode fomentar (Craveiro, 2024).

A pós-modernidade testemunha um paradoxo, pois a diversidade das identidades precisa conviver com uma noção de identidade que se diz homogênea e que tem sido sustentada pelo jogo de poder do novo capitalismo (Gee, 2000) e pelas cinzas do nacionalismo, destronado pelo capitalismo no suposto fim da Guerra Fria na segunda metade da década de 1980 (Cope; Kalantzis, 2000). Para os autores, os sentidos do nacionalismo têm se mantido em diversas instituições sociais e tentado integrar o momento de descentramentos e desconstruções da atualidade. Essa é uma tarefa complicada visto que o nacionalismo implica uma identidade homogênea: a identidade nacional (Cope; Kalantzis, 2000). No contexto contemporâneo, essa nostalgia anacrônica, como consideram Cope e Kalantzis (2000), é extremamente prejudicial para as escolas, por exemplo, pois a complexidade sociocultural dos(as) estudantes será lembrada ou registrada burocraticamente como um dado estatístico,

mas jamais compreendida pelos sistemas e instituições sociais. A partir disso, podemos imaginar diversos problemas que ocorrem com estudantes em suas experiências educativas, como o choque cultural entre a escola e estudantes atestado por Aikenhead e Jegede (1999). Os autores também observaram que discentes são impelidos a criar estratégias para lidar com a instituição: delimitando o conhecimento disponibilizado pela escola ao contexto escolar (por exemplo: aprender apenas para responder às provas e ignorar que tais conhecimentos sejam válidos em outros contextos), negando os conhecimentos ministrados ou contestando-os com base em suas perspectivas culturais, já Cazden et al. (2021) apontam para o insucesso de estudantes e sentimento de não pertencimento.

Nota-se quão importante é o conceito de identidade, pois, independentemente de sua definição, sempre causará impacto social, seja como instrumento político de mobilização de massas, seja na valorização das diversas formas de ser e pensar no mundo ou comunidades de ideias e princípios como prefere Bauman (2004). A noção de identidade permeia reflexões importantes sobre como vivemos e como entendemos nossa interação uns com os outros. Concordo com a perspectiva de Hall e Du Gay (1996) sobre a multiplicidade e instabilidade da noção de identidades e, especialmente pela sua contingência destacada por Loxley (2007), todavia, não posso deixar de refletir que vivemos, em nossa prática social diária, a constante força do pertencimento fixo, fechado e restrito a uma suposta homogeneidade.

4.1 IDENTIDADES E *VIDEOGAMES*

É perceptível que tanto identidades quanto nosso entendimento sobre elas é pautado pela contingência, pois ao mesmo tempo em que conseguimos entender sua inconstância, nós também sentimos que algo, internamente, parece ser único e definido. De qualquer sorte, é preciso que esta pesquisa esteja ancorada em uma concepção de identidade, para isso, trago Gee, que explica, de forma muito simples, a sua concepção de identidade: “qualquer ser humano age e interage em um dado contexto, os outros reconhecem essa pessoa como agindo e interagindo como certo ‘tipo de pessoa’ ou até mesmo como vários ‘tipos’ de uma vez. (Gee, 2001, p.99)”.

É interessante que o autor sinaliza a importância do contexto, do reconhecimento do outro e da possibilidade das diversas identidades. Ressalto que esse “certo tipo de pessoa” expressa por Gee, podem tanto ser assumidas pelas

peças como serem atribuídas a elas por outros. Reeves (2018) mostra que essas duas possibilidades podem resultar em complementação e fortalecimento de identidades ou em conflito entre elas. Para a autora, fatores externos frequentemente exercem pressão nos indivíduos, colocando-os em situações complexas que forçam transformações na maneira como as pessoas expressam suas identidades. Isso, para Reeves, gera o constante estado de negociação entre os sentidos que as pessoas assumem para si mesmas e os sentidos construídos por outros. Dessa forma, as identidades ou as formas de ser, acabam sendo passíveis de validação ou legitimação pelo outro, ou melhor, os sentidos que os caracterizam, precisam encontrar-se nos sentidos dos outros.

Essa perspectiva revela a natureza dialógica da construção de nossas “formas de ser”, demonstrando que nossas expressões estão sempre em diálogo com outras expressões produzidas por outras pessoas. Essa ideia é pautada no trabalho de Bakhtin (1997) que propõe, entre outros conceitos, o dialogismo para explicar o funcionamento da linguagem. Para o autor, nossos discursos estão cheios de palavras dos outros que “introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (Bakhtin, 1997, p.315)”. Além disso, Bakhtin (1997) reforça que o eu precisa inevitavelmente do outro para existir, porque o outro vivencia a externalidade e os sentidos do eu, isso ocorre de forma inversa também.

A interação dialógica entre a forma como eu é representado e como o outro o interpreta converge com a ideia de Gee (2001) sobre o reconhecimento da identidade pelos outros ao mesmo tempo em que lança luz sobre as possibilidades de compreensão de como as identidades são expressas. Nessa perspectiva, Hall (2006) considera que deveríamos pensar em identidades não como algo pleno que existe dentro de nós “mas uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior (p.39)”. Ao que parece Gee, Hall e Bakhtin, concordam com a ideia de que as identidades ou a expressão do eu, ocorrem ou existem justamente por meio das interações sociais com os outros, já que, qualquer sentido ou expressão se constrói como resposta ou referência a outros sentidos existentes. Em se tratando de identidades, esse pressuposto inclui também o fato de que elas são evocadas como forma de diferenciação ou exclusão, como afirma Hall (2006). Entretanto, tudo aquilo que determinada identidade exclui, faz parte do que ela alega ser, em outras palavras, o que é externo a uma identidade faz parte dela e a constitui. Essa

perspectiva ecoa o trabalho de Derrida (1997), notadamente a ideia de complementaridade já discutida anteriormente e que abarca a ideia de que não existe interior sem exterior e que o que uma coisa é abrange também tudo aquilo que é diferente a ela (Lucy, 2004). Refletir as identidades por esse viés, nos levar a crer que, de qualquer maneira, identidades impactam umas nas outras visto que suas diferenças podem ser elementos fundamentais em suas definições, que na verdade são tentativas de traçar linhas e contornos reconhecíveis em identidades e assim a consolidação de comportamentos ou sedimentação de atos. Contudo, na contemporaneidade, como resultado da globalização, as identidades têm se deslocado do espaço-tempo, sendo desvinculadas de contextos socioculturais e históricos específicos e expostas para o mundo (Hall, 2006), de modo que mais pessoas passaram a ter contato com uma grande diversidade de discursos, sentidos e formas de ser e pensar. O repertório de identidades se dispersa sobre a humanidade abalando a certeza das fortes identidades enraizadas e tradicionais. Possivelmente, isso também é percebido por Gee (2001) quando sinaliza que o “tipo de pessoa” (mencionado acima) pode mudar de tempos em tempos durante uma interação, pode mudar de contexto para contexto e também pode ser ambíguo ou instável, já que, para ele, “todas as pessoas têm múltiplas identidades, não conectadas aos seus ‘estados internos’, mas às suas performances na sociedade (p.99)”.

Nota-se aqui que o estudioso não só se aproxima do dialogismo de Bakhtin (1997), como também se alia a algumas abordagens mais atuais, assinala contingência das identidades e menciona sua ligação com um caráter mais performativo em relação às nossas representações ou identificações sociais. Dessa forma, noto convergência entre Gee (2001) e Stuart Hall e Paul Du Gay (1996, p.6) que definem identidades como:

pontos temporários de conexão nas posições de sujeito que práticas discursivas constroem para nós. Elas são os resultados de uma articulação bem feita ou encadeamento do sujeito no fluxo do discurso.

Logo, as identidades são como posicionamentos que tomamos quando nos engajamos em práticas sociais que envolvem a troca ou negociação de sentidos. Ressalte-se, porém que essas posições não são tomadas por força de uma escolha,

mas ocorrem dentro de um sistema regulado, baseado em contextos sociais, culturais e políticos (Harissi; Otsuji; Pennycook, 2012).

Para os autores, as identidades são produtos de um espaço histórico e institucional específico e criadas dentro de formações e práticas discursivas também específicas. Até aqui, é possível entender as identidades como expressões evocadas em discursos específicos, elas não existem fixas previamente nas pessoas, mas são sentidos que circulam aguardando um momento para responder a algum outro discurso. Ao mesmo tempo, essas identidades estão embutidas nas pessoas em seus atos convencionados, repetindo-os e garantindo que os significados de uma determinada “forma de ser” se padronizem e se tornem expectativas nas interações sociais. Sobre isso, Appiah (2005) percebe que há diferenças entre as identidades baseando-se nas expectativas que se tem sobre elas. Segundo o autor, as chamadas identidades coletivas ou sociais (raça, etnia, gênero, orientação sexual entre outras) são marcadas por um conjunto de convenções sociais que foram internalizadas pela sociedade, mas que são entendidas como se fossem naturais. Esse pensamento se assemelha ao que Gee (2001) chama de “identidade natural” porque está ligada a traços biológicos e são caracterizadas por forças que não são controladas pelas pessoas ou pela sociedade como um todo (como por ser exemplo: ser do gênero masculino, ser Pataxó, ser negro, entre outros). Apesar disso, determinadas identidades naturais ou identidades coletivas/sociais podem ter poder ou não, por conta de intuições sociais e ideologias que imprimem valores aos aspectos naturais dos seres humanos. Assim, existem expectativas sobre pessoas que se identificam como mulheres, por exemplo, porém, em muitos contextos sociais, uma mulher transgênero não alcança tais expectativas, por não serem naturais dentro de discursos que determinam o que é aceitável na identidade natural ou coletiva/social mulher.

O que é dado ao ser humano como característica biológica, ganha sentidos outros na sociedade, fazendo com que a identidade natural de Gee (2001) seja também interpretada quase da mesma forma que a identidade coletiva ou social de Appiah (2005). O natural é admitido como norma ou regra infalível da natureza, assim, identidades naturais são tidas como normatizadas, mas seus valores, na verdade, foram construídos ou impostos socialmente. De fato, Silva (2000) aponta que há a naturalização e hierarquização de identidades e que tais processos ocorrem constantemente nas interações sociais e parecem inevitáveis, já que os

significados de uma determinada identidade são validados ou legitimados por outras (Appiah, 2005). É justamente por isso que Silva(2000) considera que as demarcações de fronteiras, motivadas fortemente pelo desejo constante das identidades de se fixarem, revelam relações de poder. Pois bem, se concordamos com Hall e Du Gay (1996) que as identidades são resultados da articulação do sujeito com o fluxo do discurso, então podemos crer que essas relações de poder são passíveis de acontecer, já que os discursos podem ser usados para fortalecer as desigualdades do mundo (Benwell; Stockoe 2006). Talvez, esse seja um dos pontos que mais caracterizam as chamadas identidades coletivas ou sociais, pois o fato de estarem ligadas a discursos e aspectos sociais que as pessoas não escolhem ou controlam (Gee, 2001; Appiah, 2005), elas podem ser mais facilmente usadas para fomentar o conflito e a discriminação dentro do jogo de poder. Tais identidades se diferem de outras identidades às quais as pessoas se associam por afinidade ou por outras forças socioculturais, como por exemplo, uma identidade “*gamer* ou jogador de *videogames*”, (*gamer*, grosso modo, é qualquer pessoa que joga *videogames*, mas concordo com Shaw (2011) que essa simplificação é bastante complicada). Seguindo os princípios de Appiah (2005), há expectativas sociais sobre a identidade vinculada a(o) *gamer*, mas a construção dessa identidade é diversa da forma como se pensa a identidade vinculada ao gênero ou a sexualidade, por exemplo.

Como toda identidade, a *gamer* também se desenvolve socialmente, articulando-se com os demais discursos e acumulando sentidos que procuram padronizá-la. De acordo com Appiah (2005) esse tipo de identidade é como desempenhar um papel, algo que possui uma performance minimamente esperada. Em outras palavras, sabemos identificar o que é um(a) *gamer* por causa de um suposto papel a ser desempenhado, diferentemente de uma pessoa da raça negra, cujas expectativas e sentidos vinculadas a raça são culturalmente criadas e incutidas na sociedade de diversas maneiras. Obviamente, as expectativas sobre *gamers* também são construídas socialmente e sedimentadas com o tempo, mas, de algum modo, elas partem de um papel social mínimo a ser desempenhado. Podemos dizer o mesmo de um docente ou de identidade docente, que é um(a) agente dentro de uma estrutura ou instituição social (aqui me refiro especialmente ao espaço formal de educação, já que papéis semelhantes a docente são desempenhados ordinariamente na sociedade). No caso de docente, para Gee

(2001), tem-se um exemplo de identidade institucional, já que ela está ligada a ocupação de papel cujo poder é validado por uma instituição social. Isso tem sido perceptível em diversos trabalhos científicos (Lawn, 2001; Day et al, 2006; Paulo et al, 2013; Iza et al, 2014; Passos, 2019; Alves; Brancher, 2021; Mosquera-Pérez; Losada-Rivas, 2022) que tratam da identidade “profissional” docente, já que o qualificador “profissional” é uma referência ao caráter institucional da identidade ligada a professores(as). Gee, no entanto, reforça que é por meio de práticas discursivas que tais identidades institucionais são qualificadas e, de algum modo, ganham força social. Isso também corrobora com o que Pennycook (2007) advoga sobre a sedimentação de atos e performances sociais que criam essa ideia de constância em determinadas expressões identitárias.

Nota-se, portanto, que a concepção de identidade é tão complexa e difusa quanto a manifestação delas pelas pessoas. Percebo, no entanto, uma grande aproximação entre as ideias de Hall (2006) e Gee (2001), bem como, noto a força das concepções de Bakhtin (1997) e Derrida (1997) na base das ideias sobre identidades já discutidas neste texto. Assim, considero importante destacar as identidades como pontos temporários os quais assumimos em nossos discursos, mas inclino-me a entender esses pontos como desejosos de estabilidade, assumindo discursos que buscam defini-los e diferenciá-los de outros. Como resultado, identidades ganham “cara e personalidade” que vão ser mais ou menos valorizadas socialmente. As pessoas descobrem, desenvolvem e assumem as identidades em suas interações sociais e podem se vincular mais fortemente a umas em detrimento a outras e, como bem sinaliza Gee (2001), esses vínculos podem se transformar a depender de diversos fatores como tempo, contexto social entre outros.

É inegável, no entanto, a qualidade afetiva das identidades que determina a identificação com algumas expressões, discursos e formas de ser por meio da afinidade. Gee (2001) trata da identidade por afinidade como inerente a pessoas que se aliam a espaços de afinidade que são caracterizados por práticas sociais específicas compartilhadas por todos(as) que fazem parte do espaço. Para Gee, os sentidos que fundamentam as práticas sociais do grupo são mais importantes que outros traços culturais que qualificam seus membros(as). Idealmente, isso pode fazer sentido, mas como já foi discutido aqui, o fato de identidades poderem afetar umas as outras, aponta que é praticamente impossível que traços identitários não se

interseccionem nos espaços de afinidade. Ademais, ao explicar sua concepção de espaços de afinidade, Gee (2018) traz sua história de vida com o catolicismo mostrando que diversas pessoas compartilhavam as práticas sociais em múltiplos locais onde a prática da religião servia de reforço à fé e à interação social. Claramente, fica evidente que esses espaços se moldavam por e dialogavam com discursos relacionados a uma determinada religião que circundavam os contextos socioculturais. Dessa forma, os espaços de afinidade também se constroem a partir de práticas discursivas que também farão parte das atitudes necessárias aos membros do grupo para que ele exista.

Interessantemente, isso é observável na forma como os *videogames* foram se tornando um discurso capaz de construir identidades que facilmente encontraram forças para sua pretensa homogeneização entre alguns membros da sociedade. Nesse sentido, o *videogame* passou a ser vinculado a uma espécie de cultura ou subcultura (ou espaços de afinidade) com traços aparentemente definidos. Tal cultura materializa-se, entre outros aspectos, pelo “*gamer*” (Crawford, 2011). Esse perfil tem adquirido contornos muito definidos para as pessoas em geral, ou seja, a identidade *gamer* tem “cara e personalidade”. Como consequência, surgem as expectativas que a sociedade tem das pessoas identificadas como *gamer* ou jogador(a) de *videogames*. O “*gamer*” se aproxima do tipo de identidade por afinidade, que, como vamos ver mais adiante, foi construída a partir de discursos específicos, mas tem se transformado especialmente por conta de ideias, estereótipos e expectativas sociais criadas sobre o universo dos *videogames*.

Algumas ideias vinculadas ao *gamer* perpassam pela sua concepção como identidade homogênea que até aparenta ser unificada e determinante do comportamento das pessoas que jogam *videogames*. De fato, como assevera Loxley (2007), as identidades são atos (discursos, significações, sentidos) que são estilizados, repetidos copiosamente no mundo público até se consagrarem como convenções. No caso do *videogame*, sua “cultura” surge dentro do contexto pós-moderno, potencializado pela globalização e pelo neoliberalismo e embrenhado no mesmo movimento que favoreceu a fragmentação e a contingência das identidades. Nesse sentido, o que atualmente se conhece por cultura *gamer*, tem suas origens na segunda metade da década de 1980 (Kirkpatrick, 2015). Logo, as identidades ligadas aos *videogames* estão, de fato, vinculadas a um espaço histórico e institucional e dentro de práticas discursivas específicas.

4.1.1 Videogames para além da identidade *gamer*

A ideia de que *videogames* constituem uma espécie de universo cultural é bastante comum, muito embora estereótipos negativos em relação aos jogos eletrônicos e aos *gamers* sejam recorrentes na contemporaneidade. Kirkpatrick (2015) traz evidências de como aspectos negativos associados àqueles que jogam *videogames* surgiram e se firmaram como parte da subcultura *gamer*, inclusive sedimentando um discurso de que pessoas que jogam são, de fato, tóxicas (Parkin, 2013; Scimeca, 2014). Além disso, ainda existem mitos muito enraizados na sociedade: a ideia de que aparelhos de *videogames* estragam outros eletrodomésticos (Buckwater, 1977) e de que jogadores são propensos à agressividade e ao crime (Coulson; Ferguson, 2016). Entretanto, como assevera Shaw (2011), tais concepções ignoram a complexidade que envolve a relação entre jogador e *videogames*. A autora considera que pensar no *gamer* apenas como uma pessoa que joga um jogo eletrônico é algo extremamente simplista. De fato, é preciso pensar na relação entre jogadores e *videogames* de forma diferenciada, especialmente considerando diversos pontos relacionados a eles, que já foram discutidos aqui como a virtualidade, a multimodalidade e de pontos que discutirei mais adiante como o surgimento de uma subcultura e de identidades a partir da prática de jogar jogo eletrônico. O pesquisador Jung (2019) considera a participação em *videogames* como uma nova plataforma para comportamento social, e, de fato, há diversos(as) pesquisadores(as) que têm estudado os jogos eletrônicos como mais um espaço sociocultural de grande impacto na vida das pessoas, os trabalhos de Castronova (2005), Shaffer (2006), Crawford (2011) e Silva (2023) são alguns dos exemplos.

Se por um lado Castronova (2005) destaca os impactos nos jogos na economia, Kurt Squire (2006, p.19), por sua vez, alerta que os jogos revelam uma “infinidade de experiências disponíveis para crianças (e adultos) que são mais ou menos desconhecidas na escola”. Do ponto de vista do autor, educadores precisam estudar atentamente como os *videogames* oferecem uma oportunidade de “aprender por meio de uma gramática do fazer e do ser (p.19)”. Assim, Squire se alia a Gee (2003) ao asseverar que para além de sua participação na formação identitária de diversas pessoas após a década de 1980, junto com a maioria das facilidades tecnológicas e aberturas da globalização, o *videogame* também possibilita um novo

olhar para a forma como a educação vem sendo praticada. Isso demanda repensar a escola, que, como aponta Leander (2007), vem se mantendo sem muitas mudanças há mais de 700 anos.

Obviamente, escolas, hoje, têm adotado tecnologias, especialmente sistemas digitais de gestão. Entretanto, a atualização que ela precisa, não seria apenas instalar um laboratório de informática ou utilizar projetores para aulas com apresentações de *PowerPoint*, mas realmente transformar a estrutura da instituição, justamente porque as tecnologias já modificaram as relações entre as pessoas fora do espaço escolar (Leander, 2007). Tais mudanças ocorrem não apenas no uso instrumental de novas tecnologias e do poder da conectividade via Internet, mas também na gama de possibilidades de interação social, produção e compartilhamento de sentidos em espaços, antes, impensados. Gee (2018) e Ito et. al. (2019) têm notado que, nesses locais impensados e alheios à escola, tem ocorrido práticas de ensino e aprendizado poderosas. As ideias de Gee (2003 e 2008) são bastante relevantes para esta pesquisa, pois o pesquisador traça uma convergência interessante entre o modo como os *videogames* promovem ensino e aprendizado e a necessidade de mudanças na pedagogia tradicional que ainda é a base da maioria dos processos educativos em nossas escolas.

A perspectiva de Gee (2003) torna a nosso olhar para o jogo eletrônico ainda mais aguçado, mesmo após a extensa discussão sobre como os *videogames* se relacionam com a realidade e como, de alguma forma, promovem a construção e transformação nas identidades de quem joga. Se por um lado, Belli e Raventós (2008) sinalizam que a sociedade ainda não é capaz de compreender bem o *videogame*, Gee (2008), por sua vez, afirma, ousadamente, que os *videogames* revelam que a natureza do pensamento humano e nossa capacidade para resolver problemas são situados e corporificados. É partindo dos jogos eletrônicos que o autor confronta uma ideia arraigada de que o conhecimento é construído apenas na mente e a partir de abstrações, contestando assim, uma postura positivista na qual o ideal sobrepõe o material. Isso também é defendido por Squire (2006) que afirma que os jogos são baseados em uma epistemologia do fazer. Ressalto, no entanto, que os autores não descartam o papel da mente no desenvolvimento do conhecimento, pelo contrário, eles acreditam no pensamento como “ligado a um corpo que tem experiências no mundo” (Gee, 2003, p.8). Logo, a produção ou criação de conhecimentos e sentidos requer um trabalho mental dentro do corpo,

mas está fortemente fundamentada pela materialidade das experiências das pessoas em suas interações com e por meio da fala, da visão, do corpo e do espaço (Kalantzis; Cope, 2020).

Quando pensamos nos *videogames* a partir desse ponto de vista, é possível imaginar a ampliação de um horizonte de experiências para as pessoas que jogam, visto que, como a virtualidade é outra forma de realidade, nota-se um novo universo que pode ser distinto do convencional, no qual a materialidade das experiências também deverá ocasionar o trabalho mental necessário para a produção e compartilhamento de sentidos e conhecimentos. Para Schaffer et al. (2005), isso significa que os *videogames* criam novos mundos socioculturais, que, como assevera Juul (2005) se baseiam fortemente no que conhecemos como “mundo real”, mas de forma extrapolada, como uma metáfora da vida (Zacchi, 2020). Juul (2005) chama o mundo do jogo eletrônico de “mundo ficcional” (o que se assemelha a termos já usados nesta tese como: mundo virtual e mundo sintético) e afirma ainda que jogadores(as) acabam criando conjecturas sobre o mundo real a partir dos *videogames* que jogam. É como se jogadores(as) experimentassem formas de ser e agir no mundo do *videogames* que provocam reflexões sobre formas de ser e agir no mundo real. O ponto de vista de Juul reforça o impacto que o jogo eletrônico pode ter na forma como a pessoa lê, age e pensa sobre o mundo, convergindo com a premissa de que a forma como pensamos e lemos o mundo é “determinada por nossas experiências em interagir com outras pessoas que são membros dos vários tipos de grupos sociais” (Gee, 2003, p.2). Ora, nossas identidades também são fruto dessas experiências socioculturais que empreendemos durante nossa trajetória histórica pelo mundo, conseqüentemente, elas também são cruciais para desenvolvimento de conhecimentos e, obviamente, a forma como ensinamos e aprendemos. Aqui, retomo a ideia de Gee para identidade, já comentada neste texto, pois o autor afirma que as nossas formas específicas de leitura e pensamento sobre o mundo, são também um modo de assumir uma determinada identidade (ou mais de uma identidade, já que são múltiplas).

Essa também foi uma reflexão de Cazden et al. (2021) ao propor a pedagogia dos multiletramentos a partir da crescente variedade de formas de expressão, ligadas justamente a contato dos mais diversos *lifeworlds*. Para os autores, a educação tradicional não contempla a multiplicidades dos *lifeworlds*, o que reforça o caráter homogeneizador da escola, trancada em seu pequeno círculo mágico e

debitada na sua capacidade de compreender, produzir e compartilhar sentidos e conhecimentos ligados às múltiplas identidades das pessoas envolvidas no processo educativo. No entanto, mais do que dar visibilidade aos *lifeworlds* e identidades, tanto Cazden et. al (1996) quanto Ito (2019) e Gee (2003), destacam o poder dos inúmeros espaços sociais que frequentamos durante nossa vida, os quais impactam fortemente no nosso trabalho mental de compreensão e interação com o mundo. Nesse ponto, retornamos aos *videogames* que, após as discussões feitas até agora, podem ser considerados como um espaço sociocultural capaz de transformar identidades e favorecer *insights* poderosos sobre produção de sentidos e conhecimentos. Mais do que isso, Gee (2003) percebeu que o jogo eletrônico pode nos fornecer princípios de aprendizado que podem proporcionar uma atualização veemente na forma como lidamos com a educação.

4.1.2 A formação de uma (sub)cultura de *videogames* ou *nerds x gamers*

No fim da década de 1970 e início de 1980 os *videogames* haviam se tornado um entretenimento popular e item de consumo bastante desejado. No entanto, com a popularização do computador pessoal na primeira metade da década de 1980, a indústria dos jogos eletrônicos sofreu uma grande crise (Belli; Raventós, 2005). Ressalte-se que, nesse período, os *videogames* não eram vistos como mídias multimodais, mas apenas como um *software* de entretenimento sem as possibilidades educacionais e produtivas milagrosas prometidas pelos computadores (Kirkpatrick, 2015). O *boom* dos computadores trouxe o surgimento de diversas revistas especializadas que, para Kirkpatrick (2015) foram as grandes responsáveis pela construção de um conjunto de sentidos que caracterizavam a afinidade que as pessoas tinham pelo computador e outros artefatos tecnológicos, incluindo aí os *videogames*. O autor afirma que as revistas buscavam reproduzir hábitos e linguagens no intuito de retratar as pessoas ligadas aos computadores e, conseqüentemente, de sedimentar sentidos que pudessem ser identificados e até imitados por aqueles interessados pelo tema.

No entanto, a partir de 1985, Kirkpatrick (2015) observa que ocorre uma cisão entre os *videogames* e os computadores e isso se manifesta justamente no surgimento de revistas específicas para jogos eletrônicos. O que se percebe é a diferenciação entre os discursos vinculados aos computadores e os vinculados aos

videogames. Para o autor, essa separação ocorre quando a indústria dos jogos eletrônicos ganha fôlego, especialmente com a ascensão da gigante japonesa Nintendo e o lançamento de jogos que se tornaram sucessos internacionais. Assim, as revistas especializadas de jogos passam a criar o mundo “*gamer*” que, embora ainda não possuísse uma definição, passou a ser construído por meio do seu distanciamento dos aficionados por computadores: os *nerds*.

De fato, identidades parecem se fortalecer no conflito dicotômico, no afastamento e na exclusão, como é bem discutido por Appiah (2005) que, de certa forma, ecoa Hall e Du Gay (1996). No caso dos *nerds*, no entanto, ocorreu o que Appiah (2005) chama de rotulação, já que, como sinalizam Bicca et al. (2013), *nerd* era usado, nos Estados Unidos, para se referir a estudantes que possuíam dificuldades em socialização, assim, muitos desses jovens se dedicavam a atividades individuais e passatempos peculiares, incluindo aí a afinidade com computadores e outros artefatos tecnológicos. Kirkpatrick (2015) aponta que *nerds* da tecnologia também eram chamados de “*tech heads*”, mas ambos os termos eram empregados pejorativamente. O uso dessas palavras para rotular pessoas perpassou por uma validação pública, um processo que Appiah (2005) considera como importante para a caracterização de uma identidade já que rótulos podem moldar a identificação. No caso dos *nerds* ou *tech heads* tais rótulos foram impostos a eles, demarcando assim uma separação entre os que se enquadravam ou não no perfil antissocial de um *nerd*. Diversos discursos reiteraram e sedimentaram a identidade *nerd*, incluindo o cinema que popularizou o tema com o filme *A Revolta dos Nerds* de 1984 (Bicca et al., 2013).

Assim, a cultura e a identidade *gamer* surgem de dentro do universo *nerd* para se opor a ele e se firmar como diferente. Kirkpatrick (2015) nota que, no final da década de 1980, a relação entre os chamados *gamers* com os *nerds* evolui para uma situação mais ofensiva, tanto que alguns sentidos contemporâneos associados aos *gamers*, como misoginia e comportamento discriminatório (Kowert, 2014,) já eram comuns nesse período. O autor considera que, as revistas passam a tratar os *videogames* como uma mídia em especial, não apenas como um brinquedo tecnológico ou como um de *software*. Dessa forma, a experiência de jogar o jogo eletrônico, o *gameplay*, passa a ser o foco das reportagens nas revistas. O *gameplay* se tornou preponderante para avaliar quem de fato era *gamer*, conseqüentemente, os espaços de comunicação, especialmente as revistas, se

transformaram em um campo de exibição de superioridades (Kirkpatrick, 2015). Junte-se a isso a crescente assimilação do discurso que caracterizava o ato de jogar *videogames* como algo transgressivo e patológico, porém conectado com a cultura jovem popular no fim da década de 1980. Kirkpatrick (2015) ressalta, contudo, que nos discursos que procuravam sedimentar a ideia do *gamer*, rapazes jovens tentavam associar o ato de dominar o *gameplay* a um feito heroico, digno e superior. Esse fato é emblemático nos Estados Unidos, onde, segundo Macedo (2013), a noção de superioridade se constitui dentro de um complexo sistema de representações e valores que passou a orientar uma visão de mundo, práticas sociais, comportamentos e decisões coletivas. Assim, a ostentação da superioridade, marca característica de sociedades hegemônicas, se espalha pelo mundo dos *videogames*. Inevitavelmente, tais características poderiam facilmente ser associadas a outras práticas sociais marcadas pelo comportamento discriminatório, ofensivo e opressor, visto que, como qualquer outra, a identidade *gamer* também é interseccionada por diferentes identidades e é experimentada em relação a diferentes contextos sociais (Shaw, 2011). De fato, o contexto transgressivo, competitivo e exclusivista gerado em volta da prática de jogar *videogames*, acabou por potencializar discursos de superioridade e, evidentemente, de preconceito e discriminação.

Na atualidade, as identidades relacionadas aos *gamers* assumem tais sentidos de forma mais poderosa, devido à popularidade das redes sociais, tanto que, para Parkin (2013) e Scimeca (2014), a identidade *gamer* é algo vergonhoso e tóxico. Ressalto, porém, que a repulsa desses autores em relação à identidade e à cultura dos *videogames* na contemporaneidade, não é apenas reflexo do trajeto histórico do *gamer* descrito por Kirkpatrick (2015). O crescimento das redes sociais digitais tem promovido o surgimento de espaços que tem proporcionado às pessoas a possibilidade de dizerem ou fazerem coisas que não fariam no mundo, dito, real (Suler, 2004). O autor aponta que, nas redes sociais, há um número enorme de subculturas online e, muitas vezes, o que é considerado moralmente inadequado em uma, é extremamente aceito em outra. Isso facilita a possibilidade de esconder ou assumir identidades dentro de espaços específicos que permitem certos discursos que podem ir de encontro com a moral ou a dignidade humana. A desinibição online e a sua versão negativa, a desinibição tóxica, (Suler, 2004) podem estar fortemente ligadas à aversão veemente de Parkin (2013) e Scimeca (2014) à subcultura *gamer*, isso porque, de certa forma, os autores podem ter

ignorado o fato de que tanto os jogadores de *videogames*, quanto os sentidos em volta desse universo, são complexos e interseccionados por diversos outros discursos.

O amadurecimento dos *videogames*, enquanto mídia, é sinalizado por Juul (2010) que também observa a sedimentação das suas convenções, bem como a formação da audiência ou fãs que se identificam com o universo que cresce junto com a mídia. Quando deixa de ser visto apenas como um programa de computador, os *videogames* se tornam uma materialização de sentidos, ou seja, uma mídia (Kress; Van Leeuwen, 2001) e sua multimodalidade passa a transpor sentidos que farão referência a outros sentidos e, com certeza, representarão as ideias e os interesses de alguém. Inúmeros trabalhos científicos, como os de Leonard (2012); Wu, (2014); Cicchirillo e Appiah (2014) e Passmore, et al. (2017), têm apontado que os jogos eletrônicos possuem pouca ou nenhuma representatividade em relação à diversidade social (tais quais negro(as), indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros) e, quando essas pessoas aparecem em jogos, elas reproduzem os estereótipos arraigados na sociedade cristã, branca, eurocêntrica e heteronormativa. Para Shaw (2011) isso só prova que a própria indústria deslegitima esses grupos minoritários e os desconsidera como prováveis *gamers*, já que, como exposto por Kirkpatrick (2015), no final da década de 1980, era de interesse da indústria que seu público se identificasse com uma identidade sedimentada pelas revistas e outros meios de divulgação no intuito de consolidar uma clientela ou grupo de consumo.

Desde a chamada era de ouro dos *videogames* (Kent, 2001) os maiores consumidores de jogos eletrônicos têm sido jovens rapazes brancos de classe média alta com capital para arcar com as novidades cada vez mais caras do mundo tecnológico. Esse distinto grupo, como é perceptível em Kirkpatrick (2015), caracterizava tanto os *nerds* quanto os *gamers*, com diferença de que o “ser *nerd*”, na época, significava ser uma pessoa solitária e obcecada por conhecimento científico dada sua dificuldade de socialização, enquanto os *gamers* eram obsessivos em suas paixões, mas não compartilhavam do comportamento reprimido e submisso atribuído aos *nerds*. Assim, o *gamer* podia ser visto como desafiador, destemido e mais “descolado”, com uso de gírias muito específicas, sobretudo para classificar e julgar as capacidades dos outros *gamers* (Kirkpatrick, 2015).

Enfim, ao que parece, tanto *nerd*, quanto *gamer* tem sustentado, desde a década de 1980, discursos e sentidos que imprimem certa negatividade nas

identidades associadas a eles. Recentemente, no entanto, essas subculturas, ou seja, esses subconjuntos ou estruturas menores, mais localizadas e diferenciadas dentro de uma rede cultural maior (Clarke et al., 1976), tem sido ressignificadas e isso tem causado um impacto relevante nas identidades ligadas a elas. Bicca (2015) demonstra que sentidos relacionados à *nerd* sofreram as influências econômicas da indústria tecnológica e informática, já que os “*tech heads*” de 1980 se tornaram os bilionários do novo milênio. Assim, a subcultura *nerd* ganhou contornos positivos, tanto que se firmou como um nicho de mercado. Segundo as autoras, junto com *nerd*, a subcultura *geek* também passa a ganhar notoriedade e, por se referir a uma obsessão estranha por determinados assuntos, temas, mídias etc. (Sugabaker, 1998), o *geek* abraça identidades similares, incluindo aí o *gamer* e o *otaku* (pessoas que se identificam fortemente com as mídias de animação e quadrinhos japoneses) (Crawford, 2011).

De fato, retomando Shaw (2011), identidades *gamer* não estão isoladas: elas se transpõem com outras, o que a torna difícil de definir com precisão. Contudo, em se tratando de uma identidade, a determinação de seus contornos é uma tarefa impossível. Pelo menos, a partir de Shaw (2011) e Jung (2019), é possível entender que o que está em volta da subcultura e das identidades *gamer* é muito mais do que aquilo que a indústria buscou delinear e, mais ainda, do que o que ficou no imaginário da sociedade em geral, como os diversos estereótipos negativos e mitos sobre os *videogames*.

4.1.3 O que podemos aprender com *videogames*?

Já sabemos que *videogames* é mídia, isto é, uma materialização de sentidos. A confluência de modos que compõem um jogo eletrônico demonstra a complexidade de significados que ele pode expressar, até porque, enquanto texto multimodal (Gee, 2003), as imagens, textos e sons do jogo em combinação podem construir um sentido completamente diferente dos modos analisados separadamente. Essa é a natureza de um artefato multimodal, seu sentido transita entre os modos que o compõem e, como asseveram Cope e Kalantzis (2020), o significado ainda se vale de como o modo é estruturado, a que se refere, para que ou para quem serve e quem o produziu. Junte-se a isso a própria atividade do jogar,

que envolve o corpo, o tempo, os objetos, a sensação de imersão, a socialização e o vislumbre de um universo virtual.

Gee (2003) chama de “domínio semiótico” esse grupo de práticas que demandam mais modos para expressar tipos diferentes de sentidos. É como se alguns espaços tenham alcançado uma padronização ou uma espécie de gramática pautada nas variadas formas de sentido que determinam as práticas dentro desse espaço. Para Gee, na atualidade, nós precisamos ser letrados em uma grande variedade de domínios semióticos. Tal ideia é muito semelhante à proposta da pedagogia dos multiletramentos, já que, segundo o autor, para atuarmos nos domínios semióticos é preciso aprender a ser “letrados” neles. Logo, se o *videogame* é um domínio semiótico, como assevera Gee, aprender a jogá-lo significa também aprender um novo letramento.

Trazer a concepção de domínio semiótico é importante porque, de acordo com Gee, as pessoas adentram no mundo do *videogame* voluntariamente e, assim, participam de maneira ativa do processo de aprender a atuar dentro do domínio do jogo eletrônico. Dessa forma, segundo o autor, a pessoa aprende a experimentar, acessar e compartilhar informações com pessoas que já estão mais conectadas ao *videogames*, conseqüentemente, acumulam recursos para aprender mais sobre o mundo dos jogos e outros universos ligados a ele (como por exemplo, a cultura *geek* ou *nerd*, já discutidas anteriormente). Jogadores(as) aprendem tudo isso experimentando ativamente não só o jogo em si, mas os sentidos que compõem o seu domínio semiótico.

De forma mais ampla, é possível imaginar o mundo real como dotado de diversos domínios semióticos que, conforme Gee (2003), são interconectados entre si de formas muito complexas. Logo, o trânsito e o impacto entre os domínios são inevitáveis (como vimos, por exemplo, a influência dos *videogames* na economia) e sempre implicam em desenvolver ou aprender um letramento. Um domínio pode nos preparar para atuar em outro e isso, para Gee, envolve nossas identidades, visto que esse trajeto entre domínios semióticos se confunde com as nossas experiências socioculturais que têm impacto identitário. Por esse motivo, Gee atesta que todo aprendizado requer trabalho identitário, isto é, “assumir novas identidades e construir pontes entre as velhas e novas identidades” (2003, p.51). Esse fato é bem palpável nos momentos em que as identidades em uma sala de aula entram em confronto. O que Aikendeed e Jegede (1999) consideram ser microculturas que

entram em conflito são, na verdade, o contato entre as identidades de estudantes e docentes em um domínio semiótico no qual discentes são obrigados a estar e assumir suas práticas. Os autores afirmam que o cruzamento entre microculturas ocorre sempre que alguém se move de uma comunidade para outra, no caso da escola, esse movimento também envolve embates no encontro entre a cultura do(a) estudante e a da escola. De qualquer sorte, fica clara a necessidade de letramento e trabalho identitário para que seja possível adentrar domínios semióticos ou microculturas. Provavelmente, é a falta desse letramento ou a ameaça de umas das identidades envolvidas que pode ser o cerne dos conflitos de microculturas citados por Aikenhead e Jegede (1999).

No *videogame* também ocorre essa movimentação entre espaços e domínios semióticos que sintetizam o fluxo entre um mundo real e um mundo sintético ou ficcional. Já discutimos o potencial dos jogos para transformar e gerar identidades sociais, contudo, Gee (2003) considera que há um trabalho identitário evocado pelos jogos eletrônicos que se liga especialmente a construção de sentidos e conhecimentos, devido a sua capacidade de conduzir o aprendizado pela experiência. Especialmente nos jogos de RPGs, Gee percebeu que jogadores colocam em cena três identidades que interagem entre si para dar conta do trabalho identitário demandado pelo domínio semiótico do *videogame*.

A primeira identidade a ser tratada, é a identidade real, que possivelmente se refere às identidades sedimentadas na subjetividade dos(as) jogadores(as). Essas identidades remontam o conceito que discuti anteriormente com Hall e Du Gay (1996) e que também se relacionam às identidades *gamer* e suas intersecções propostas por Shaw (2011). Ademais, considerando sua afinidade com a pedagogia dos multiletramentos, acredito que a identidade real também remete aos *lifeworlds* que dizem respeito às vivências mais comuns das pessoas, ou seja, desligadas de espaços ou domínios mais específicos, como trabalho, escola ou afiliações socioculturais. Obviamente, grande parte das identidades reais de um(a) jogador(a) não o(a) afeta durante o ato de jogar, porém, lembremos que as identidades são evocadas dentro do fluxo do discurso, logo, o próprio jogo, enquanto mídia engajada sociocultural e politicamente, pode demandar interpelações de identidades.

A segunda identidade é a identidade virtual que, de acordo com Gee (2003), é a identidade do(a) jogador(a) como um personagem virtual no mundo do *videogames*. A relação entre jogador(a) e seu avatar (personagem virtual) é

interessante e tem sido objeto de discussões como em Vella (2016) e Zacchi (2018). Uma pessoa real não só manipula o avatar, mas o desenvolve dentro do contexto do jogo eletrônico, considerando quem o avatar deve ser no universo virtual. Inevitavelmente, esse personagem é influenciado pela identidade real do(a) jogador(a), sendo assim um “eu virtual” de quem joga. Kalantzis e Cope (2020) trazem essa virtualização do eu como uma transposição de sentidos através de tempo e espaço, isto é, a movimentação dos sentidos relacionados ao eu real do(a) jogador(a) para o eu virtual do jogo. Obviamente, como sinalizado pelos autores em seus trabalhos, a transposição nunca gera sentidos idênticos e, portanto, o eu virtual não é necessariamente a virtualização exata do eu real. Com efeito, isso não só converge para as ideias de Levy (1996) já discutidas anteriormente, mas também com a concepção de Benwell e Stokoe (2006), que consideram a identidade virtual um “produto único das qualidades linguísticas e propriedades tecnológicas da comunicação mediada por computadores (p.278)”. Assim, o(a) jogador também assumirá identidades virtuais no fluxo de sentidos do mundo virtual e as performará dentro das possibilidades e interpelações surgidas em seu processo de interação com o *videogame*.

Por fim, Gee (2003) apresenta a identidade projetiva que, segundo ele, enfatiza a “interface entre – as interações entre – a pessoa do mundo real e o personagem virtual (p.56)”. Conforme o autor, a identidade projetiva é uma construção que se baseia nas identidades reais e virtuais do(a) jogador(a), considerando tanto os sentidos do real que são projetados no virtual, quanto os sentidos do virtual construídos e compartilhados a partir da vivência na virtualidade do jogo. Do ponto de vista de Kalantzis e Cope (2020), o(a) jogador(a) transpõe seus sentidos ou identidades no avatar, que se torna um eu virtualizado. No entanto, uma vez transposto, esse eu tende a assumir outros sentidos, considerando as características do espaço virtual, as condições do domínio semiótico e as possibilidades de atuação. De certo modo, esse eu virtualizado, gerado a partir do eu real, se transforma em algo a mais nesse processo de transposições dentro do *videogame*. Na abordagem de Gee (2003), identidade projetiva resulta dessa experiência de interconexão entre as identidades reais e virtuais e pode, de alguma forma, se apresentar para o(a) jogador(a) como ponto de transformação em suas identidades mais sedimentadas ou abrir espaço para assumir novas. De qualquer sorte, a projetiva se configura como a potência para o aprendizado.

A identidade projetiva também incita a pensar em como os sentidos do *videogame* podem construir uma nova perspectiva para o(a) jogador(a) a partir da interface entre a identidade real e a virtual. Conforme já discuti em outro texto, a partir de Kalantzis e Cope (2020), aponto que o impacto do jogo nas identidades dos(as) jogadores(as) vai depender de como os sentidos são assumidos ou assimilados por eles(as). Isso pode ocorrer por meio da replicação, da redistribuição e pela mudança dos sentidos:

Na replicação, os jogadores assimilam os sentidos dos jogos e tentam replicar no contexto real/virtual. Dessa forma, parece não haver uma reflexão crítica dos sentidos; na redistribuição, por sua vez, os jogadores interpretam os sentidos e percebem que podem promover pequenas mudanças em seus contextos reais. Nessa perspectiva parece haver um julgamento de como esses sentidos favorecem ou não o jogador no mundo real/virtual. Já a mudança, ocorre quando os jogadores interpretam os sentidos que levam a promover transformações revolucionárias em contextos reais/virtuais. Essas mudanças podem ser completamente favoráveis ou desfavoráveis aos sentidos transpostos no jogo, mas impactam significativamente o contexto de quem interpreta (Silva, 2023, p.273).

A postura de Silva (2023), com base nas ideias de Kalantzis e Cope (2020), demonstra que a relação do(a) jogador(a) com os sentidos do jogo pode ser fundamentada em uma negociação sociável, isto é, na possibilidade de o(a) jogador(a) compreender os conhecimentos e sentidos no jogo, mas a depender de diversos outros aspectos socioculturais que influenciam suas identidade reais e virtuais, o impacto identitário desses sentidos pode variar. Essa variação é a forma como a identidade projetiva provavelmente será vislumbrada pelo(a) jogador(a). Silva (2023) explica que jogadores(as) tanto podem assimilar e replicar sentidos, rejeitar e combater outros, quanto assumi-los de forma crítica e buscar mudanças.

De fato, é plausível que todas essas possibilidades se apliquem no desenvolvimento da identidade projetiva, visto que incidem na forma como os(as) jogadores(as) lidam com os múltiplos sentidos que envolvem sua relação com o jogo. Isso também revela que os (as) jogadores(as) são agentes na negociação de sentidos, ainda que ela ocorra dentro sistemas regulados, baseados em contextos sociais, culturais e políticos. Essa premissa é importante para Gee (2003), porque o autor afirma que tanto a educação quanto o *videogame* demandam investimento, interesse e agência, mas, segundo ele, o jogo eletrônico consegue que os(as)

jogadores(as) sigam o complexo percurso de aprendizado que um jogo exige. O autor acredita que a escola não promove um contexto no qual o(a) estudante vislumbra a si mesmo(a) em uma nova identidade, ou seja, não favorece as condições para o desenvolvimento de uma identidade projetiva que intersecciona as identidades // *lifeworlds* dos(as) estudantes e as identidades do mundo da escola. Logo, os jogos eletrônicos conseguem criar um compromisso com seus jogadores(as) porque são construídos para serem explorados de forma ativa, propiciando a construção identitária e o aprendizado. As escolas, por outro lado, têm dificuldade em incentivar o comprometimento de estudantes com a construção do conhecimento, porque está baseada em um modelo que não abarca as possibilidades de conexão entre as identidades dos estudantes e diversos outros domínios semióticos, relacionados às escolas ou não.

Partindo da premissa do aprendizado como processo ativo dentro dos *videogames*, Gee (2003) percebeu 36 princípios de aprendizado em jogos eletrônicos os quais, em sua maioria, envolvem desenvolvimento de habilidades que se adéquam com o contexto sociocultural da contemporaneidade. Embora todos os princípios sejam de extrema importância, destaco dois deles que se relacionam grandemente com as discussões empreendidas até agora: o princípio da identidade, com a tríade de identidades já explicada anteriormente, e o princípio do grupo de afinidade no qual pessoas são conectadas pelos esforços para construir e compartilhar conhecimentos sob uma determinada afiliação sociocultural.

O autor advoga que *videogames*, ao motivarem jogadores(as) a continuar jogando, conectam as identidades reais com as virtuais, o que pode, como consequência, causar transformações em como tais jogadores(as) fazem sentido sobre o mundo. A projeção dessa identidade que converge a real e a virtual é o aprendizado ou a assimilação de novos discursos, não como informações memorizadas, mas como algo passível de ser prática social, quer seja na vida cotidiana, quer seja nos espaços de afinidade relacionados aos jogos. A conexão entre jogadores(as) e espaços de afinidade também promove compartilhamento de saberes e desenvolvimento de habilidades pautadas nos sentidos dos *videogames*, mas que poderiam ser úteis em qualquer outra esfera social. Para Gee (2003) a escola precisa alcançar esse tipo de relação com estudantes, para que o aprendizado como prática social aconteça de forma efetiva. Para ele, na atualidade, a educação nos moldes tradicionais não alcança o êxito na maior parte das vezes,

justamente porque fora das salas de aulas, jovens estão expostos a modelos inovadores e atualizados de aprendizado.

Pode-se questionar que o intuito do jogo é o entretenimento e por essa razão consiga atrair mais do que uma atividade obrigatória e enclausurada em espaços, muitas vezes, pouco atraentes. Isso, todavia, dispensaria os *videogames* de possuírem complexidade e profundidade em temas abordados, os liberaria de representar contextos socioculturais, históricos e políticos e também os desobrigaria de propor desafios exigentes de esforço mental. A ideia de Gee (2003) ao apontar os 36 princípios não foi o de comparar *videogames* com a educação formal, mas evidenciar o que possivelmente tem faltado na escola para acompanhar a forma como as gerações atuais constroem e compartilham conhecimento. Os jogadores(as) estão expostos a esses princípios quando estão imersos nos *videogames* e, de fato, logram êxito no processo de interagir e experimentar o universo virtual. Muitos pesquisadores, tais como Juul (2005), Shaffer (2005), Squire (2006), Zacchi (2018), Silva (2022) têm ponderado que esse mesmo sucesso pode ser refletido tanto na educação formal, como na vida real e comum, mas para isso, como assevera Gee (2003), é preciso uma transformação substancial na forma tradicional como a escola tem operado.

4.2 EXISTE IDENTIDADE DOCENTE?

O título deste item é uma pergunta retórica provocativa, dada a existência de inúmeros trabalhos científicos que se debruçam sobre o que significa “ser docente” como em Lawn, 2001; Day et al., 2006; Paulo et al., 2013; Iza et al., 2014; Alves e Brancher, 2021; Mosquera-Pérez e Losada-Rivas, 2022. A quantidade de pesquisas, ensaios e artigos sobre o tema é imensa justamente porque a discussão sobre a identidade docente está inevitavelmente vinculada a debates sobre a educação. Na obra “Professora sim, tia não”, Freire (1997), por exemplo, reflete sobre o que é ser docente do ponto de vista profissional e crítico, contestando um discurso que tem construído a identidade da professora como uma pessoa dócil, familiar, maternal e conformada. Para Freire, a “tia” é uma docente desvinculada do caráter político e sociocultural que envolve o trabalho educativo. Desse modo, o autor evidencia a existência de uma identidade professora-tia sedimentada na sociedade brasileira, que muitas(os) docentes assumem ou são forçadas(os) a assumir para atuarem na

profissão. Dessa forma, existiam expectativas sobre esse(a) professor(a) e, para Freire, a maior delas era de que a ela fosse politicamente neutra e inconsciente de sua classe profissional.

De fato, ao que parece, “ser docente” é fortemente impactado pelos discursos dos outros – esses outros são, na maioria das vezes, instituições como o governo, a imprensa ou sociedade civil em suas expressões coletivas. Essa perspectiva nos leva a compreender a identidade docente como um tipo de identidade institucional (GEE, 2001). Afinal, embora ser professor(a) não envolva exclusivamente atuar em espaços formais, a identidade docente está sempre atrelada a uma instituição (uma escola, uma família ou a liderança de uma comunidade, por exemplo). Gee (2001) afirma que os discursos que subscrevem essa identidade são sustentados, repetidos e reforçados pelas instituições, o que resulta na legitimação e a sedimentação de diversas ideias convencionadas sobre o(a) professor(a). É inegável, porém, que a instituição mais poderosa na construção da identidade docente é o Estado, pois, segundo Cericato (2016), é ele quem controla o exercício formal da docência. Para Lawn (2001), a identidade não é só produzida com o envolvimento do Estado, mas também é gerida, visto que precisa estar fortemente vinculada ao projeto educativo da nação. É preciso ressaltar, contudo, que a identidade docente não é exclusivamente construída a partir de sua ligação íntima com uma instituição. Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.48) atestam que docentes

são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. (Eles/elas) Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções.

Essas palavras dialogam e balizam as concepções de identidade já discutidas nesta tese, reforçando a ideia de que não é possível entender determinada identidade apenas por um viés, visto que elas encontram materialidade quando são expressas pelas pessoas que, por si só, estão imersas em contextos complexos e diversificados. Nesse sentido, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) destacam o impacto das experiências sociais e emocionais de professores(as), para a construção de sua identidade docente. Além disso, Iza et al. (2014), incluem os momentos anteriores à formação inicial docente como cruciais para a constituição dessa identidade. Nessa

perspectiva, Martin (2019) percebe que as identidades docentes podem ser observadas a partir das múltiplas camadas que envolvem o ser docente: 1) a ligação mental ou afetiva do(a) professor(a) com o trabalho docente; 2) a performance de docente construída a partir de discursos socioculturais dominantes; e 3) o engajamento sociocultural de docentes dentro de contextos sociais. Lawn (2001) reconhece essas dimensões da identidade docente, mas destaca a necessidade de se discutir seu caráter institucional, possivelmente para revelar o poder político estatal que procura (e precisa avidamente) controlar e manipular aqueles e aquelas que potencialmente causam um impacto grande na formação de cidadãos. Neste ponto, reencontramos Freire (1997) com sua separação entre a professora e a tia. Ambas foram construídas a partir de discursos que se entrecruzaram, especialmente a partir da legitimação institucional do Estado. Ao convergir as ideias de Freire (1997) e Lawn (2001), torna-se notório que a “tia” é a figura que se submete à manipulação, enquanto a professora deve, na melhor das hipóteses, se reconhecer enquanto profissional e estar ciente justamente do jogo de poder institucional que subjaz a profissão e a identidade docente.

Em suma, estudar o ser professor(a) é tarefa complexa, e nota-se que a identidade docente está sempre vinculada aos termos como profissão e instituição. Consequentemente, é mais comum que pesquisadores se refiram à identidade profissional docente, especialmente para professores que atuam na educação formal, como é o caso dos participantes desta pesquisa. Como mencionado anteriormente, diversos estudiosos têm debatido sobre o tema, contudo trago como relevante a concepção de Garcia, Hypolito e Vieira sobre identidade profissional docente (doravante IPD):

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (Garcia, Hypolito e Vieira, 2005, p.48)

Os autores entendem a identidade como uma posição ou um ponto temporário dentro do fluxo de discursos. Ademais, destacam-se, também, as convenções e ideias socialmente sedimentadas sobre como ser docente, ou seja, as

expectativas sociais desse(a) profissional que também pressionam a consolidação de condutas ou comportamentos a serem reproduzidos pelos(as) professores(as). É importante lembrar que dentro dessas “representações colocadas em circulação”, há uma forte atuação institucional, pois, como assevera Lawn (2001), a IPD é gerida pelo Estado que dispõe de mecanismos para reforçar discursos que moldam a percepção e as expectativas das pessoas em relação a docentes. Essa perspectiva confirma a noção de identidade institucional de Gee (2001), já que a maioria dos sentidos vinculados a(os) professores(as) surge dentro de instituições de alcance amplo ou local (como uma escola). Curiosamente, mais uma vez, é preciso trazer Freire (1997) que, ao evidenciar a diferença entre professora e tia, expõe um confronto às representações em circulação sobre as expectativas do que é ser professor(a).

No entanto, a IPD não é uma posição que, ao ser assumida, isola quaisquer outras formas de ser e pensar. Conforme Day et al. (2005, p.613), professores(as) são uma “amalgama mutante de biografia pessoal, influência social e valores institucionais que podem mudar de acordo com o papel e a circunstância”. Em outras palavras, a IPD é uma identidade como as outras: complexa, contingente, instável e suscetível às forças sociais e políticas que determinam a oscilação da importância e evidência de determinados discursos.

Um questionamento válido a partir do conceito de IPD de Garcia, Hypolito e Vieira (2005) é: como ou quando essa identidade passar a ser parte das expressões de uma pessoa? Ao que parece tudo depende do processo de tornar-se professor(a) ou começar a atuar na profissão. Cericato (2016) atesta que a docência “é um trabalho realizado de modo intencional mediante apropriação de um conhecimento específico que requer formação especializada e criteriosa (p.287)”. Portanto, é possível dizer que docentes são pessoas que precisaram passar por uma formação e foram certificadas ou legitimadas como professores(as) (o que constitui mais uma evidência de como instituições participam na constituição da IPD).

No contexto brasileiro, a educação formal para docentes é feita por meio das licenciaturas. Contudo, é possível, como mostram Alves e Brancher (2021), que essa formação ocorra na prática do ensino em ambiente formal. As autoras estudaram a constituição da IPD em docentes não licenciados que trabalham em institutos federais, onde o ensino técnico demanda a atuação de profissionais graduados em diversas áreas para ministrar aulas em cursos profissionalizantes. A

conclusão de Alves e Brancher foi que as experiências anteriores que docentes tiveram enquanto estudantes foram cruciais para o exercício da docência, mas foi na prática de sala de aula que eles(as) tentaram constituir e assumir a IPD. As autoras evidenciam uma necessidade de formação pedagógica desses(as) professores(as). Apesar disso, considero que tais docentes desenham uma IPD particular a partir de discursos e práticas sociais articuladas tanto as suas especificidades quanto às suas subjetividades. De qualquer forma, os(as) professores(as) estudados por Alves e Brancher (2021) assumem uma IPD que lhes é atribuída de forma institucional, independentemente de possuírem uma formação ligada à área pedagógica.

Em um estudo sobre a IPD de professores(as) de línguas estrangeiras, Mosquera-Pérez e Losada-Rivas (2022) relatam que a construção dessa identidade começa quando os(as) professores(as) se matriculam em cursos de licenciatura em línguas. Os pesquisadores colombianos entenderam que tal construção engloba tanto o papel passivo como estudantes em cursos de formação docente quanto os contextos socioculturais relacionados à área de formação. Nessa perspectiva, professores(as)-aprendizes são expostos(as) a diversas formas de ser docente expressas pelos professores dos cursos de formação e, para Mosquera-Pérez e Losada-Rivas, essa exposição tem um grande impacto na constituição da IPD. Por essa razão, Reeves (2018) alerta para o poder que a performance da IPD pode ter sobre estudantes, já que a autora destaca que nenhuma identidade docente é neutra e certos comportamentos e condutas são perpetuados nos contextos educacionais. Entretanto, seria injusto supor que professores sejam meros papagaios de seus antigos formadores, primeiro porque isso eternizaria uma única forma de ser docente – o que facilitaria demasiadamente o trabalho de manipulação do Estado – e, segundo, porque ignoraria qualquer possibilidade de impacto de outras identidades ou até mesmo do contexto onde professores atuam.

Como já mencionado, a IPD é tão instável quanto outros tipos de identidade, muito embora ela clame pela fixação e pela estabilidade. Reeves (2018) revela que a IPD muda quando as práticas de ensino mudam. A autora enfatiza que a IPD está fortemente interligada ao modo como docentes atuam e como eles(as) se relacionam com estudantes. Dessa forma, a IPD se transforma ao se apresentar no contexto de sala de aula, na relação com discentes, na prática social do ensino e em diversas outras variáveis de caráter político e sociocultural. Reeves assevera que “identidade docente é a prática de se tornar e ser um(a) professor(a) (p. 4)” e essa

postura se assemelha ao que Freire (1997) afirma em diversas obras: um docente nunca é uma pessoa acabada, pois está sempre em formação. Ele(a) estuda para ensinar e aprende ao ensinar, em um movimento que envolve sua relação simbiótica com o(a) discente.

A relação discente e docente é destacada por Freire (2011) como fundamental para a existência do(a) professor(a), e, nesse aspecto, o(a) estudante é elemento que faz parte da construção da IPD. Discente é o exterior ao docente, aquilo que ele(a) não é, mas sem o(a) discente, não há como se conceber o(a) professor(a). Essa relação vai além do aspecto aparentemente conceitual; ela se aprofunda quando pensamos nos mundos representados por cada um desses agentes. Portanto, além de estar sempre vinculada a uma instituição, a IPD também é pensada a partir da relação docente-discente. De fato, retomando Reeves (2018), a identidade docente se constrói na prática do ser e se tornar professor(a), sendo que essa prática implica o ensino e o aprendizado que, inevitavelmente, envolve um outro agente: o(a) discente. Assim, dificilmente pensamos a prática docente sem considerar o(a) estudante, e isso é muito evidente em Costa Júnior et al. (2023) que estuda os papéis contemporâneos dos(as) professores(as). Os(as) autores(as) atestam que esses papéis estão mais articulados às demandas sociais, culturais e tecnológicas, como, por exemplo: formação de trabalhadores para fábricas durante a Revolução Industrial ou a mediação de estudantes na construção de conhecimento a partir de posturas construtivistas. Isso, como visto em Reeves (2018), causa mudanças na IPD porque os contextos socioculturais que envolvem o ensino e o aprendizado também se transformam: a sociedade muda e os(as) docentes devem mudar também.

A contemporaneidade tem presenciado mudanças rápidas e, ao mesmo tempo em que o mundo de informações se abre para alguns, um abismo de desigualdades se perpetua para outros. Essa situação tem imposto desafios imensos a(os) docentes que lidam com essas realidades em salas de aula, já que as escolas são ambientes:

nos quais as diferenças subculturais – de identidade e afiliação – estão se tornando cada vez mais significativas (...) para aqueles que anseiam por padrões, elas aparecem como evidência de uma fragmentação angustiante da estrutura social. (Cazden et al., 2021, p.30)

Podemos imaginar que conviver e atuar em um contexto com diferenças tão grandes, como exposto na citação acima, e dentro de espaços que muitas vezes tendem à uniformização, causa um impacto significativo em docentes, sobretudo na forma como eles(as) constituem e expressam a IPD. Partindo da abordagem dos multiletramentos, proposto por Cazden et al. (2021), essa diversidade, no entanto, deve ser acolhida e compreendida em processos de ensino e aprendizagem, como os autores afirmam no trecho:

Precisamos ser proficientes ao negociar os muitos estilos de vida que habitam cada um de nós e os muitos estilos de vida que encontramos em nossa vida cotidiana. Isso cria um novo desafio para a pedagogia do letramento (p.31)

Importante ressaltar que, para Cazden et al., estilos de vida se referem à expressão das pessoas marcadas por suas vivências socioculturais, políticas e subjetivas. Dito isso, os autores destacam a necessidade de que os processos de letramento nas escolas englobem a capacidade de interagir com os diversos estilos de vida e, por extensão, com as diversas identidades, identificações ou afiliações das pessoas envolvidas no processo educativo. Essa perspectiva afeta como o(a) docente se constrói, visto que, nesse cenário, a prática docente passa a lidar com mundos variados. Conseqüentemente, o(a) professor(a) precisa aprender a viver com a incerteza (Gadotti, 2011). Contudo, essa incerteza se relaciona com a desvinculação de um modelo homogeneizador pautado na suavização das diferenças oriundas dos estilos de vida (Cazden et al. 202). Nesse aspecto, a educação deve objetivar a heterogeneidade (Zacchi, 2015). É válido destacar que o(a) docente também é um indivíduo marcado pela diversidade e que também faz parte/possui de estilos de vida. Assim como qualquer outro(a) membro(a) da sociedade, professores(as) possuem identidades variadas com diversas camadas que mantêm uma relação complexa umas com as outras (Cazden et al. 2021). Portanto, a IPD é uma das identidades daquele(a) que chamamos de professor(a), mas, até mesmo essa identidade não parece ser definida, imune a mudanças ou isolada de outras identificações ou estilos de vida.

Desse modo, reitero que a noção de IPD proposta por Garcia, Hypolito e Vieira (2005) é extremamente pertinente, mas adiciono que alguns elementos são

cruciais para pensarmos na expressão material dessa identidade, tais como: o caráter político e crítico da IPD; a mutabilidade vinculada às transformações das práticas docentes; a relação entre docente e discente; o impacto da diversidade identitária nos contextos escolares; e as identidades e/ou afiliações socioculturais que docentes já possuem ou projetam assumir.

Neste ponto, reflito sobre como as identidades impactam umas nas outras a partir do que Gee (2003) concebe como identidade projetiva. Para ele, no *videogame*, as identidades reais e virtuais interagem de modo a proporcionar um aprendizado ou a projeção de outra identidade que os(as) jogadores(as) podem assumir ou não. O autor considera que esse processo não deve ocorrer apenas no âmbito do jogo eletrônico, mas em diversos espaços nos quais pessoas são levadas a assumir determinadas identidades que podem estar, em tese, apartadas de seus estilos de vida. Gee traz essa discussão para o espaço da sala de aula, argumentando que estudantes precisam ser incentivados a projetar identidades a partir de suas experiências de vida e do conhecimento construído na escola. Estendendo essa reflexão para o(a) docente, penso que a IPD pode ser o resultado da confluência de identidades que fomentaram uma projeção e, considerando as constantes mudanças socioculturais, políticas, científicas e tecnológicas que acometem os contextos onde professores atuam, a IPD está sempre em projeto, como uma obra eternamente inacabada. Ademais, docentes se associam a diversos outros espaços de afinidade nos quais também constituem e expressam identidades que, de algum modo, podem interseccionar com a IPD ou até mesmo ser parte da projeção que dá origem à IPD, como atestado por Reeves (2018) quando a autora afirma que identidades relacionadas ao contexto de estudante afetam a construção do docente quando este adentra os cursos de formação.

Dessa forma, é possível conjecturar que inúmeras outras possibilidades podem afetar a IPD. Neste trabalho científico busco compreender como a IPD se relaciona com as experiências de docentes com *videogames*, ou melhor, como a IPD é impactada pelas identidades relacionadas ao hábito de jogar jogos eletrônicos bem como por todo o histórico de interação sociocultural de docentes com o universo do *videogame*.

5. JOGANDO COM OS DADOS: ANALISANDO AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

5.1 DADOS GERADOS COM AS NARRATIVAS

Uma pesquisa que se propõe a estudar as identidades adentra um território complexo e contingente. De fato, a busca pelas possíveis respostas para os questionamentos levantados neste trabalho demandou uma metodologia que auxiliasse os participantes a desenvolverem narrativas, expressarem-se em seus discursos e refletirem sobre suas realidades considerando suas experiências com o *videogame*. Conforme detalhado anteriormente, as narrativas passaram pelo processo de codificação por meio da *Grounded Theory Methodology (GTM)*, que propiciou a geração de códigos capazes de representar todas as narrativas dos participantes. Esses códigos formam o *corpus* de análise da pesquisa, que foi examinado à luz da fundamentação teórica, dos objetivos e das perguntas levantadas para este trabalho. A análise de dados foi construída levando em consideração os supertemas finais e códigos alcançados que estão detalhados nas alíneas abaixo. Para otimizar a apresentação da análise de dados, dada a enorme quantidade de temas e códigos, dividi o conjunto de dados da alínea “a” em três itens referentes a cada um dos participantes, juntamente com seus supertemas finais exclusivos. Já o conjunto de dados da alínea “b” foi dividido em duas partes considerando a convergência entre os três participantes e entre os dois participantes.

- a) Análise dos traços identitários dos participantes e os supertemas finais exclusivos de cada participante (quadro 14);
- b) Os supertemas finais convergentes entre três participantes (quadro 11) e os supertemas finais convergentes entre dois participantes (quadro 13).

Ressalto que utilizo com mais frequência os termos: temas ou supertemas porque cada um deles é expresso por um código, logo, em cada etapa da codificação de GTM, um tema ou supertema sempre representará um código, conseqüentemente suas quantidades serão semelhantes. Em outras palavras, quando uso “supertema” deve-se presumir que me refiro a um supertema e seu respectivo código.

Em relação aos dados gerados, cada um dos três professores participantes passou por 6 sessões de entrevistas, totalizando 18 entrevistas. Assim, foram geradas 18 narrativas e todas elas passaram pelo processo de codificação com a GTM. A decisão de utilizar a totalidade das narrativas justifica-se pela natureza das informações compartilhadas em cada sessão, visto que cada uma delas foi baseada em um dos objetivos da pesquisa. É inegável que a codificação pela GTM exigiu um trabalho imenso e minucioso, o que pode representar um desafio para a pesquisa com um número grande de narrativas. No quadro a seguir é possível vislumbrar a quantidade de trabalho realizado por meio dos números de supertemas e códigos levantados:

Quadro 8: Códigos e Supertemas

| | | Narrativas | | | | | | Total |
|---------|-----------------|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| | | N1 | N2 | N3 | N4 | N5 | N6 | |
| JOEL | Código aberto | 115 | 113 | 97 | 153 | 161 | 89 | 728 |
| | Supertema | 8 | 8 | 10 | 7 | 8 | 9 | 50 |
| | Supertema final | | | | | | | 12 |
| JULIUS | Código aberto | 224 | 163 | 275 | 172 | 162 | 163 | 1159 |
| | Supertema | 9 | 10 | 13 | 9 | 9 | 8 | 58 |
| | Supertema final | | | | | | | 15 |
| WALLACE | Código aberto | 151 | 136 | 197 | 125 | 211 | 132 | 952 |
| | Supertema | 7 | 8 | 11 | 7 | 9 | 9 | 51 |
| | Supertema final | | | | | | | 13 |

Fonte: O autor

No quadro acima, N1, N2, N3, N4, N5 e N6 se referem às seis narrativas desenvolvidas pelos participantes. Tomemos como exemplo o caso de Joel, na sua narrativa um (N1) foram gerados 115 códigos que, após as etapas axial e seletiva, resultaram em oito supertemas. Assim, com as seis narrativas de Joel foram alcançados 728 códigos abertos e 50 supertemas. É importante notar que a quantidade de códigos abertos é muito grande porque a codificação aberta, sendo primeira etapa, é executada diretamente nas linhas do texto da narrativa transcrita. Os supertemas, por sua vez, são o fruto do ciclo completo de codificações, isto é, após a codificação axial e a seletiva. Idealmente, os supertemas configuraram o *corpus* de análise e são o objetivo final da GTM desenhada para esta tese. Contudo, foi necessária uma codificação final com os supertemas alcançados para cada um

dos participantes, isso se deu porque muitos supertemas podiam ser reanalisados e englobados em outras categorias, seja por conterem informações repetidas, seja porque um tema podia facilmente integrar outro. Assim, ocorreu a codificação final, na qual os supertemas passaram pelo ciclo completo de codificação, reduzindo ainda mais o número de supertemas. Como pode ser visto no quadro acima, foram alcançados 12 supertemas finais para Joel, 15 para Julius e 13 para Wallace. Os supertemas finais gerados pelos três participantes podem ser visualizados no quadro nove a seguir:

Quadro 9: Supertemas finais

| SUPERTEMAS FINAIS | | |
|---|--|---|
| JULIUS | WALLACE | JOEL |
| Acesso à tecnologia | Acesso ao <i>videogame</i> e tecnologias | Acesso ao <i>videogame</i> |
| Autonomia no aprendizado e <i>videogame</i> | Aprendizado de inglês | Aprendizado e <i>videogame</i> |
| Concepção de <i>videogame</i> | Comportamento e <i>videogame</i> | Comportamento e socialização |
| Docente | Comunidade <i>gamer</i> | Educação |
| Escola | Docente | Escola, <i>videogame</i> e imersão |
| Identidade | Educação | Identidade virtual em <i>videogames</i> |
| Identidade virtual | Identidade e identificações | Imersão |
| Imersão | Identidades, docência, raça e mídia | Interpolação de identidade |
| Impacto cultural do <i>videogame</i> | Letramento e <i>videogame</i> | Mídia, tecnologia e sociedade |
| Impacto emocional dos <i>videogames</i> | Real e virtual | Mídias |
| Letramento e mudança identitária | Representação de sentidos nas mídias | Senso crítico e <i>videogame</i> |
| Mídia | Socialização e <i>videogame</i> | <i>Videogame</i> |
| Opressão e preconceito | <i>Videogame</i> | |
| Real e virtual | | |
| Socialização | | |

Fonte: O autor

Os supertemas finais demonstram notável semelhança entre os participantes, o que possibilitou a realização de um exame comparativo para identificar temas que fossem comuns entre os três universos representados individualmente pelos professores. De fato, essa abordagem já estava prevista na metodologia delineada para este trabalho científico, antecipando as possíveis convergências entre as narrativas examinadas. Desse modo, empreendi uma análise comparativa entre os supertemas finais, focando, primeiramente, em supertemas que fossem comuns aos

três participantes. No quadro 10 exponho a convergência entre os supertemas finais dos participantes, ressalto, no entanto, que a descrição dos códigos – acessíveis nos Apêndices B, C e D - é fundamental para a se compreender a aproximação entre dois ou mais supertemas.

Quadro 10: Convergência entre três participantes

| | JULIUS | JOEL | WALLACE |
|-----------------------|---|---|--|
| Convergência 1 | Acesso a tecnologia | Acesso ao <i>videogame</i> | Acesso ao <i>videogame</i> e tecnologias |
| Convergência 2 | Concepção de <i>videogame</i> | <i>Videogame</i> | <i>Videogame</i> |
| Convergência 3 | Escola | Educação | Educação |
| Convergência 4 | Identidade virtual | Identidade virtual em <i>videogames</i> | Real e virtual |
| Convergência 5 | Autonomia no aprendizado e <i>videogame</i> | Aprendizado e <i>videogame</i> | Letramento e <i>videogame</i> |
| Convergência 6 | Opressão e preconceito | Senso crítico e <i>videogame</i> | Representação de sentidos nas mídias |
| Convergência 7 | Docente | Interpolação de identidade | Docente |

Fonte: O autor

O quadro 10 nos possibilita notar que os supertemas finais dos participantes podem ser agrupados em sete categorias de convergência. Assim, foi possível alcançar um supertema e um código únicos capazes de expressar as ideias dos três participantes em cada uma das convergências sinalizadas no quadro. Em outras palavras, Joel, Julius e Wallace compartilham ideias semelhantes em suas narrativas. Os três professores parecem concordar em relação ao acesso à tecnologia na sociedade; à concepção do que é *videogame*; à educação em geral; às potencialidades da identidade virtual; às possibilidades de aprendizado com o *videogame*; ao desenvolvimento de um senso crítico para o consumo de mídias; e à identidade do docente. A seguir, no quadro 11, apresento os códigos que alcancei a partir da convergência de supertemas comuns aos três professores.

Quadro 11: Supertemas Finais Convergentes entre três participantes

| | Supertema | Código |
|-----------------------|---------------------------|---|
| Convergência 1 | ACESSO A TECNOLOGIA | Reconhecendo que o <i>videogame</i> , como diversas mídias e tecnologias, são produções caras e seu acesso acaba sendo restrito a camadas sociais de maior poder aquisitivo, conseqüentemente, as famílias dessas classes acabam incentivando não só o desenvolvimento de conhecimentos sobre tecnologia e mídia como também uma relação entre <i>videogame</i> e socialização, manutenção e criação de grupos sociais. |
| Convergência 2 | VIDEOGAME | Refletindo que a definição de <i>videogame</i> depende de uma perspectiva a ser adotada, já que pode ser desde entretenimento, objeto científico até recurso didático, essa variedade se dá porque a composição multimodal dos <i>videogames</i> cria e reimagina mundos a partir do real, proporcionando experiências emocionais e sensoriais mais complexas que outras mídias e levando jogadores a experimentar novos espaços e ampliar seu arcabouço sociocultural. |
| Convergência 3 | EDUCAÇÃO | Considerando a escola, como uma comunidade que reflete a sociedade e que precisa abraçar a diversidade e ajustar métodos de ensino às mudanças tecnológicas, sociais, econômicas e políticas, logo, docentes e discentes, como agentes fundamentais e heterogêneos, devem ser valorizados em práticas contextualizadas que estimulem a criticidade e o interesse pelas ciências, reconhecendo o papel transformador da educação, especialmente para classes menos favorecidas. Assim a escola poderá se tornar mais inovadora, promovendo a autonomia dos estudantes, considerando, sobretudo, o rompimento com o tradicionalismo e a cultura da memorização, especialmente no ensino de línguas. |
| Convergência 4 | IDENTIDADE VIRTUAL | Reconhecendo que os <i>videogames</i> favorecem a projeção de identidades reais em virtuais que muitas vezes se influenciam mutuamente, assumir identidades virtuais cria a oportunidade de aprender a viver e conhecer outras formas de ser e pensar, mas também pode favorecer o fortalecimento atitudes antiéticas que encontram eco no mundo virtual por meio da ocultação das identidades reais. A repetição dessas práticas tem gerado o estereótipo de que jogadores identificados como <i>gamer</i> possuem comportamento discriminatório e intolerante. |
| Convergência 5 | APRENDIZADO E VIDEOGAME | Reconhecendo que mídias como <i>videogames</i> , jogos não eletrônicos e simuladores favorecem o aprendizado tanto como recursos didáticos como entretenimento, sendo considerados motivadores de um letramento pautado na autonomia do jogador que percorre sua trajetória de aprendizado com os estímulos do jogo, sendo agente em todo o processo, essa autonomia, na educação, é essencial para que estudantes consigam entender e projetar a construção do conhecimento a partir da mediação da escola. |
| Convergência 6 | SENSO CRÍTICO E VIDEOGAME | Reconhecendo que mídias precisam ser analisadas sempre por viés mais crítico porque jogos, sejam eletrônicos ou não, bem como as práticas sociais relacionadas a elas, refletem temas e ideologias dos contextos em que são produzidos, incorporando discursos e sentidos recorrentes da sociedade, incluindo discursos antiéticos, políticos extremistas e |

| | | |
|-----------------------|---------|---|
| | | discriminatórios. Sua natureza interativa os torna mais expressivos que outras mídias, permitindo que abordem de forma única os temas e ideias que permeiam o imaginário coletivo. |
| Convergência 7 | DOCENTE | Reconhecendo que docentes enfrentam grandes desafios desde sua formação até a sujeição a políticas educacionais e normativas que afetam o exercício da profissão, no cotidiano da sala de aula, docentes precisam aprender a transitar entre suas identidades para dar conta das subjetividades e situações socioculturais em sala de aula, movendo-se entre identidades que promovem a mediação e outras que mantêm a autoridade ou se beneficiando dessas interpolações para aprimorar suas metodologias. |

Fonte: O autor

A segunda análise comparativa entre os supertemas finais foi embasada na aproximação de supertemas por apenas dois dos participantes. Curiosamente, nas duplas de temas que convergiram, um deles sempre pertencia às narrativas de Julius. Aparentemente, esse participante apresentou diversidade e amplitude nos assuntos relatados nas narrativas. No quadro 12, pode-se observar que a aproximação entre os supertemas de pares participantes também facilitou o desenvolvimento de um código capaz de exprimir a união entre as duas ideias compartilhadas. É fundamental destacar que a análise comparativa e a reanálise dos supertemas finais foram feitas a partir dos códigos dos temas, que podem ser consultados nos Apêndices B, C e D.

Quadro 12: Convergência entre 2 participantes

| | JULIUS | WALLACE |
|------------------------|---|----------------------------------|
| Convergência 8 | Reconhecimento de identidades | Identidade e identificações |
| Convergência 9 | Impacto emocional dos <i>videogames</i> | Comportamento e <i>videogame</i> |
| | JULIUS | JOEL |
| Convergência 10 | Imersão | Imersão |
| Convergência 11 | Impacto cultural do <i>videogame</i> | Comportamento e socialização |

Fonte: O autor

Após a identificação das semelhanças expostas no quadro acima, foi possível chegar aos seguintes códigos:

Quadro 13: Supertemas finais convergentes entre 2 participantes

| | Supertema | Código |
|------------------------|----------------------------------|---|
| Convergência 8 | IDENTIDADES E IDENTIFICAÇÕES | Assumindo conscientemente várias identidades e rótulos, as quais são atribuídas a interação sociocultural com espaços onde essas identidades predominam, pelo contexto familiar, pelo acesso a educação, pelo contato com tecnologias e mídias e outros espaços socioculturais e de afinidade que favoreceram o fortalecimento ou desenvolvimento de identidades/identidades |
| Convergência 9 | IMPACTO EMOCIONAL DOS VIDEOGAMES | Assumindo que a fronteira incerta entre diversão e estresse/ real e virtual dos jogos provocam emoções que causam efeitos tanto no ato do jogo quanto a longo prazo, especialmente na construção de memórias afetivas, entretanto não é possível garantir que o envolvimento emocional com o <i>videogame</i> sempre favorecerá emoções ou sensações positivas |
| Convergência 10 | IMERSÃO | Reconhecendo que regras de jogos configuram o mundo virtual e favorece a imersão, definida como a concentração total no jogo, capaz causar a sensação de separação entre mundo real e virtual, dada a capacidade imaginativa e criativa da mente humana para elaborar, junto com a virtualidade as sensações do mundo virtual, o que impacta tanto no desempenho do jogador imerso virtualmente, quando emocionalmente e fisicamente no corpo real do jogador |
| Convergência 11 | IMPACTO CULTURAL DO VIDEOGAME | Reconhecendo que jogar <i>videogames</i> exige um comprometimento duradouro e a manutenção de práticas sociais que estão em constante transformação, conseqüentemente, isso transforma aspectos da vida real e virtual, moldando formas de ser e pensar, opiniões, rotinas e decisões importantes para a vida, como profissão, postura política ou inclinação científica. . Ademais, a prática impacta profundamente a forma como os jogadores interpretam outras mídias bem como as maneiras que interagem e socializam, dentro e fora do ambiente virtual, expondo-os a emoções diversas e influenciando hábitos e condutas, nem sempre éticos. |

Fonte: O autor

É relevante ressaltar a relação dos códigos apresentados com categorias bastante amplas, como: educação, *videogame*, identidade, expressão de sentidos e tecnologia. Os participantes parecem fazer conexões entre esses pontos, em especial, por meio de uma reflexão sociocultural que parece permear todos os códigos expostos até agora. No entanto, houve supertemas finais que não apresentaram possibilidade de associação ou convergência com outros. Em outras palavras, os códigos considerados únicos não puderam ser englobados ou associados a outros de forma razoável. As tentativas de relacioná-los a outros supertemas se mostraram insatisfatórias, pois, em muitos casos, os sentidos

expressos eram perdidos nas generalizações e comparações empreendidas. A solução foi mantê-los da forma como estavam, para respeitar a expressão dos docentes e, acima de tudo, aproveitar a contribuição desses supertemas para as respostas buscadas neste trabalho científico. Apesar disso, devo sinalizar que, mesmo que superficialmente, os temas elencados como únicos foram mencionados pelos docentes em alguns momentos nas narrativas. O quadro 14 apresenta os sete supertemas e códigos finais que foram debatidos com mais exclusividade por um dos participantes:

Quadro 14: Supertemas finais exclusivos de cada participante

| JOEL | |
|-------------------------------------|--|
| Supertema | Código |
| ESCOLA, VIDEOGAME E IMERSÃO | Compreendendo que escola é um espaço de troca de conhecimentos, experiências e saberes, onde o estudante atua de forma agente, desenvolvendo competências que refletem tanto em seu desempenho escolar quanto em sua atuação na sociedade. Assim, a escola se assemelha a jogo de RPG, pois jogadores, assim como estudantes adquirem conhecimentos e adotam estratégias em um ambiente estruturado para avaliar suas habilidades. Logo, é possível o docente planejar aulas imersivas considerando, porém, a possibilidade da imersão ser desafiada pela dispersão da atenção e pela tentativa de testar os limites das regras estabelecidas. |
| MÍDIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE | Reconhecendo que as tecnologias avançam de forma rápida e ampliam o poder de representação das mídias, as quais inevitavelmente influenciam e provocam mudanças umas nas outras, no entanto, a velocidade dessas transformações é inversamente proporcional ao aprimoramento das capacidades humanas para o consumo crítico dessas mídias, o que afeta espaços de aprendizado onde a sensibilização sobre as mídias deve ocorrer. |
| WALLACE | |
| Supertema | Código |
| IDENTIDADES, DOCÊNCIA, RAÇA E MÍDIA | Expressando que a construção de uma identidade docente se baseia no interesse pela língua inglesa (que está ligada à prática de jogar <i>videogame</i>), mas também pelas situações convencionais de trabalho docente que demandam tanto negociações sociopolíticas nas diversas esferas que envolvem o sistema de ensino brasileiro, quanto a luta de superação de estereótipo de docentes negros e docentes de língua inglesa |
| APRENDIZADO DE INGLÊS | Reconhecendo a necessidade de valorizar o ensino de inglês na escola pública e pensando no <i>videogame</i> , como forma de inovação no ensino, por conta de sua multimodalidade e interatividade, favorece o aprendizado de inglês especialmente para motivação e enriquecimento de vocabulário da língua, embora a mídia possua limitações para os demais aspectos necessários para que a língua seja aprendida com proficiência. |
| JULIUS | |
| Supertema | Código |
| REAL E VIRTUAL | Reconhecendo que jogadores valorizam <i>videogames</i> que tentam ao máximo simular o mundo real, assim, com a representação multimodal, os <i>videogames</i> potencializa a relação complexa entre real e virtual nos <i>videogames</i> fazendo com que essa relação liminar entre real e virtual amplie as possibilidades de ação e interpretação de quem joga. |
| MÍDIA | Refletindo sobre a diversidade identitária dos jogadores e usuários de mídias |

| | |
|--|--|
| | o que sugere a produção de mídias direcionadas a públicos específicos e, ao mesmo tempo, a exploração da capacidade de transposição de sentidos entre mídias, para favorecer a heterogeneidade do público, ressaltando que as transposições implicam a re-representação de sentidos, criando novos produtos midiáticos e novas perspectivas para os sentidos das mídias. |
|--|--|

Fonte: O autor

O quadro 14 oferece um vislumbre nas especificidades dos participantes, destacando suas características profissionais como professores, estudiosos ou pesquisadores. Além disso, ele estabelece uma ponte para alguns elementos socioculturais mais pessoais, como é o caso de Wallace, que, com seus dois códigos, enfatiza a importância da valorização do ensino e aprendizado da língua inglesa nas escolas públicas e reforça o caráter político do trabalho docente. No caso de Joel, há duas reflexões importantes: uma que aproxima a escola e o *videogame*, e outra que enfatiza o descompasso entre a rapidez das mídias ou avanços tecnológicos e a morosidade de algumas instituições em acompanhá-las. Julius, por sua vez, expõe uma reflexão sobre identidade de forma mais conceitual, porém, baseada na sua própria vivência. Adicionalmente, ele apresenta dois supertemas que demonstram seus pensamentos sobre o impacto dos sentidos do *videogame* nos(as) jogadores(as). É importante ressaltar que, embora tenha sido possível identificar a menção aos temas sinalizados como exclusivos no quadro 14 nas narrativas, no processo de codificação, análise, comparação e reanálise, os temas e supertemas a eles relacionados, acabaram sendo suprimidos, já que a forma como foram tratados pelos participantes carecia de profundidade.

5.2 ANÁLISES INDIVIDUAIS DOS PROFESSORES/JOGADORES

5.2.1 Mapeando traços identitários de Joel

Joel, professor de Física do Instituto Federal Baiano, apresentou narrativas com características peculiares quando comparadas com às dos demais participantes. Frequentemente, as falas do professor eram curtas e bastante objetivas, resultando em uma quantidade menor de temas e códigos desenvolvidos a partir das suas narrativas. Apesar disso, Joel conseguiu discutir diversos assuntos com densidade e profundidade, revelando seus posicionamentos. Assim, foi possível captar os traços de identidade e personalidade de Joel, impressos em suas falas, o

que permitiu caracterizá-lo, ao menos, no que se refere aos temas mais relevantes para esta pesquisa.

O professor proporciona uma leitura muito transparente de suas identificações, afinidades e afiliações. Muitas dessas características são conscientemente expressas por ele em suas narrativas. Com o tempo, é possível perceber e confirmar a repetição e a reprodução de padrões e convenções de algumas identidades por ele sinalizadas.

Primariamente, Joel demonstra um alinhamento extraordinário com o pensamento pós-moderno sobre as identidades. Na entrevista, quando solicitado para descrever-se, de acordo com o que ele acha que é, o professor evita definir-se com rótulos e rechaça a ideia da fixação das identidades:

“[...] nosso pensamento tem que ser sempre maleável e sempre moldando para estar sempre atualizado da... de tudo em relação ao mundo, seja do ponto de vista ético, científico, humano e tudo mais (Joel)”

Nota-se que o professor compreende o impacto do mundo nas suas identidades e, por essa razão, adota uma postura maleável. Essa compreensão remete à concepção de identidades de Hall e Du Gay (1996) como posições temporárias no discurso. Joel, conscientemente ou não, entende que as posturas tomadas por ele são contingentes. Em sua narrativa fica clara a ideia de abertura para a mutabilidade e transformação, expressando que a insistência em posicionamentos rígidos não promove a “evolução”. Joel (e também Julius) faz uma correlação entre a mutabilidade e a evolução, apesar de ele não definir o sentido de “evolução”.

Para jogadores de *videogame*, o ato de evoluir está diretamente ligado à melhoria, ao crescimento e ao aprimoramento de habilidades e força. Isso pode ocorrer de forma muito simples, como em *Pokemon Go*, quando os *pokemon*⁴ “evoluem”, ou seja, sofrem uma metamorfose e se tornam criaturas geralmente maiores e mais poderosas. Em outros jogos, contudo, a transformação foca mais

⁴ *Pokemon* são criaturas que convivem com humanos e podem ser de diversos tipos como fogo ou água. Treinadores capturam e treinam essas criaturas e, em suas aventuras, elas ficam mais fortes e evoluem. Essa é a síntese da definição de *pokemon* no site da Nintendo (Nintendo, 2016), empresa que detém os direitos sobre produtos *Pokemon*, especialmente jogos de videogames em diversas plataformas, incluindo o famoso jogo de realidade aumentada, *Pokemon Go*.

nas habilidades superiores alcançadas por meio de conquistas ao longo de uma história. Nesses casos, os jogadores sobem de nível e um novo patamar de aventuras se abre para ele; ou seja, sem essa evolução, o “novo” jamais seria acessível para os jogadores. Interessantemente, Gee (2003) entende que essa capacidade do jogo se configura como um dos princípios de aprendizado provenientes dos *videogames*, o qual ele denomina Princípio do Aprendizado em Andamento. O autor considera que jogadores chegam a um nível de maestria que, a partir de novos desafios, sofre uma reorganização ou transformação, provocando a necessidade de novas habilidades e conhecimentos. Essa perspectiva converge perfeitamente com o modo como Joel se expressa sobre suas identidades, já que o professor demonstra que o “pensamento” deve ser maleável, para mudar, evoluir e ter acesso a mais possibilidades de experiências.

Por outro lado, diversos códigos e temas de Joel revelaram em suas narrativas, a expressão de identidades sedimentadas pelas convenções sociais. Isso, na verdade, é inevitável para o ser humano, visto que a interação com diversos discursos, sentidos e espaços de afinidade o farão ter contato com múltiplas formas de ser e estar. Algumas das afiliações e identidades sinalizadas por Joel em suas narrativas foram:

- a) *Nerd*
- b) Torcedor do Bahia
- c) Classe média (baixa)
- d) Ecletismo
- e) *Otaku*
- f) Cultura *Pop* (*geek*)
- g) Docente
- h) *Gamer*
- i) Jogador de Tabuleiro

Ressalto que, com a exceção de *Gamer*, essas identificações foram conscientemente atribuídas por Joel a si mesmo. Talvez o senso crítico do professor tenha lhe permitido um olhar criterioso sobre a sua trajetória sociocultural e, como consequência, ele tenha conseguido notar com quais grupos suas atitudes e formas de ser e pensar estavam se alinhando. Joel aceita o seu rótulo de *nerd*, tanto que o trata como uma cultura que integra a qual ele chama de cultura *pop*. No entanto,

apesar de se afiliar a esse espaço de afinidade, Joel se entende como pessoa eclética quando afirma que:

então, sou uma pessoa que gosta de diversos tipos aspectos da cultura. Assim, como eu gosto muito, por exemplo, da nossa cultura baiana também gosto muito da cultura pop da cultura nerd (Joel).

O professor acredita que sabe transitar entre esses espaços socioculturais e isso, para ele, é visto como uma habilidade social:

[...] Porque eu sou uma pessoa que eu acho que eu consigo transitar entre todos os meios. Então, eu sou uma pessoa que gosta de várias coisas, muitas vezes essas coisas são uma antítese da outra. E isso acaba sendo até engraçado quando eu vou comemorar meu aniversário, eu acabo juntando todas essas tribos que eu transito. (Joel)

Dois aspectos são interessantes nessa fala de Joel: primeiro, ele se percebe como alguém capaz de navegar nesse mundo de identidades circundantes; e segundo, as identidades podem ser contraditórias. Tanto Loxley, (2007) quanto Hall (2006) já haviam nos alertado que a fragmentação e a multiplicidade das identidades causariam conflitos. Joel, no entanto, acredita conseguir mediar essas diferenças, especialmente entre os espaços de afinidade aos quais pertence. As contradições mencionadas por Joel (ou antíteses, como ele prefere) são construções sociais que colocam em embate uma ou mais formas de expressão. Joel, por exemplo, afilia-se fortemente à cultura *nerd*, *pop* e *otaku*, bem como a estilos musicais como *rock* e *heavy metal* que, aparentemente, possuem grande convergência com o mundo *nerd* e, em especial, a cultura *gamer*, (Kirkpatrick, 2015). Por outro lado, o professor aprecia a cultura baiana, possui uma forte identificação com o futebol (exclusivamente pelo Esporte Clube Bahia) e tem afinidade com estilos musicais populares do tipo forró e “brega”. Embora Joel acredite que essas manifestações sejam opostas entre si, ele, aparentemente não as julga a partir do critério bom/ruim. Acredito que o professor as percebe como opostas por não convergirem. Joel enxerga apenas o que as difere e isso tem uma relação interessante com o pensamento derridiano.

As formas de ser e pensar de Joel são o que são, justamente porque são diferentes. Derrida (1997) nos faz entender que aquilo que não somos, é intrínseco

ao que somos e faz parte de nós. A imersão de Joel na cultura *nerd* como jogador de *videogames* contrasta com a sua afinidade com a cultura popular do forró e do brega. Nesse contraste, ambas as identidades se constituem e se reafirmam. Essas contradições e oposições possivelmente surgem devido à interação do professor com discursos e espaços de afinidade distintos, expondo-o a uma grande gama de sentidos.

Existem contextos socioculturais, no entanto, que são extremamente influentes na construção das identidades das pessoas e o contexto familiar é um dos mais impactantes. No caso de Joel, o acesso ao *videogame* foi proporcionado pela própria família quando tinha entre seis e sete anos de idade e foi presenteado com um console de *videogame Mega Drive*. O professor sinaliza, no entanto, que possivelmente sua família pertencia à classe média baixa, como podemos inferir na passagem em que destaca a sua situação de moradia:

Fui basicamente criado no bairro de Cajazeiras, para quem não conhece o bairro de Cajazeiras é um bairro, lá longe para caramba, que surgiu a partir de um conjunto habitacional de uma antiga empresa chamada Urbis. Então, era um bairro Popular de Salvador e de pessoas de média para baixa renda. [...] Entretanto, eu também ganhei um videogame, na época um MegaDrive quando eu tinha acho que seis para sete anos (Joel)

Primeiramente, é relevante notar que a condição socioeconômica da família de Joel, que possibilitou seu acesso ao *videogame* na infância, diferia das famílias de média e baixa renda. Essa condição não apenas revela que a família possuía poder aquisitivo para adquirir um aparelho eletrônico, mas também indica que tinham contato com os sentidos e ideias sobre *videogame*. Talvez a família tenha sido influenciada por campanhas comerciais, visto que, na época do lançamento do *Mega Drive*, consoles de várias marcas disputavam o mercado dos jogos eletrônicos (Kent, 2001). Infelizmente, as narrativas de Joel não trazem informações que ajudem a compreender o contexto da introdução do *videogame* em sua vida. Apesar de o professor apresentar algumas informações sobre o seu contexto familiar na época em que ganhou seu primeiro console, Joel não refletiu sobre essa questão, ao contrário de Wallace e Julius. Talvez isso esteja atrelado ao fato de Joel ter sido o mais objetivo entre os entrevistados e tenha enfatizado uma perspectiva pessoal sobre suas experiências com os *videogames*.

Apesar de não comparar a sua situação enquanto criança de classe média baixa que teve acesso ao jogo eletrônico na infância com as gerações atuais, Joel percebe a disparidade em relação ao acesso a tecnologias: “hoje o problema um pouco é o *software*; infelizmente a gente vive num país muito desigual. Então nem todo mundo acaba tendo acesso às mesmas formas de entretenimento (Joel)”. Nesse ponto, o professor destaca a dificuldade que muitas pessoas enfrentam para acessar não só o jogo eletrônico, mas também a outras formas de entretenimento. Joel parece se preocupar com a qualidade do lazer acessível às pessoas, o que pode estar intrinsecamente ligado à classe social. Surpreendentemente, essa constatação o posiciona como membro de uma classe mais privilegiada se considerarmos que o *videogame* é acessível especialmente para quem possui mais poder aquisitivo. Essa posição social pode ser inferida por meio do contato que o professor manteve com o *videogame* por grande parte de sua vida:

Então, eu tive um Mega Drive, depois, ganhei o Sega Sat. Sega Saturno. E aí depois do Sega Saturno eu ganhei o PC. Aí acabei ficando nesse hiato aí de gerações até o Xbox 360. Porque é muito daquela coisa: Ah você já tá grande! Tá na hora de ter alguma coisa que... que seja útil... não sei o quê. Então em vez de comprar um videogame, meu pai preferiu comprar um computador já que ele era útil para outras coisas, mas eu também utilizava para jogar (Joel)

Esse trecho evidencia a regularidade de Joel na aquisição de bens de consumo acessíveis às classes sociais mais abastadas, o que pode comprovar que ele não apenas é oriundo de uma classe média, mas também se manteve nesse mesmo patamar ao longo da vida. É notória, também, a influência da família no acesso à tecnologia, pois, a partir desse contexto, Joel entra em contato com os discursos e sentidos que permeiam a mídia do *videogame* e as práticas sociais mediadas pelo computador. A reflexão que Joel faz sobre o acesso ao *videogame*, por fim, revela sua sensibilidade em relação às desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, seu pertencimento à classe média. Isso tem implicações importantes, uma vez que tanto o contexto familiar como o de classe social são preponderantes na constituição das identidades de Joel. É a partir desse espaço que formas de ser e pensar começam a se sedimentar, visto que ele está inserido em um contexto que mantém práticas pautadas no que é acessível a uma determinada classe social. De certa forma, é possível conjecturar que a condição de classe média possibilita a Joel

o contato com os diversos sentidos e discursos relacionados ao *videogame* e à tecnologia. Consequentemente, esse contato o colocou próximo do que ele chama de cultura *pop*. Sobre isso, Joel revela:

E aí, novamente voltando a falar daquela questão de não criar rótulos, é uma das coisas que eu sou extremamente fã Inclusive só até tatuado em relação a isso é Star Wars. Que foi uma coisa influenciado graças a meu pai. Que também não imaginava criar essa coisa de nerd, ah! Tem uma cultura pop por trás, não, ele gostava e consequentemente passou esse gosto a diante (Joel)

Esse trecho parece contradizer a intenção de Joel em não aplicar rótulos a si mesmo; contudo é justamente no discurso que nossos sentidos e identidades nos interpolam. Apesar de evitar a rotulação, o professor assume certas identidades e performa diversos atos a elas relacionados. Surpreendentemente, o interesse pela cultura *nerd* e *pop* é oriunda de práticas sociais dentro do contexto familiar. No caso do pai de Joel, o sentido atribuído a *Star Wars* era completamente diferente do seu porque a forma como as pessoas entendem e dão sentido às coisas depende imensamente de suas identidades e de suas trajetórias sociais, culturais, históricas e políticas. Joel constrói sentidos a partir de suas vivências para além de seu convívio com o pai, entendendo *Star Wars* como um elemento importante para as culturas *pop* e *nerd*. A expansão desses sentidos ocorre quando Joel cursa pelo Ensino Médio e o Ensino Superior, momentos nos quais teve contato com mais pessoas que compartilhavam suas afinidades. Nesse ponto, é interessante perceber que Joel já se identificava como *nerd*, uma atitude que pode indicar que ele já havia encontrado ou desejava encontrar semelhantes (Sugarbaker, 1998). Reflito que, o que ocorre, na verdade, é que Joel buscou assumir essa identidade a partir de espaços de afinidade que lhe interessavam. Tornar-se *nerd* não foi apenas uma autoidentificação, mas também o reconhecimento de outros que compartilham a mesma identidade. Ao interagir com espaços sociais diferentes do contexto familiar, Joel conseguiu a legitimação de uma forma de ser que ele buscava atribuir a si mesmo.

O docente consegue mostrar que sua ligação com o que ele chama de cultura *nerd* e *pop* implica também assumir práticas convencionadas a esse universo: ouvir determinados estilos de música, gostar de assistir animes, filmes e séries, bem como

jogar *videogame* e jogos de tabuleiro. Nesse aspecto, as identidades ganham caráter performativo já que são expressas por atos que a significam. Isso é notório no excerto:

Até que eu passei para o Centro e aí eu passei a conhecer coisas que até então não conhecia como: o MMORPG, como Power Metal, enfim coisas da cultura pop que até então não faziam parte da minha trajetória [...] Então continuei nesse mundo de assistir Anime, de jogar videogame, de jogar jogos de tabuleiro como: o Magic The Gathering, então Card Game e por aí vai e continua esse isso até hoje. (Joel)

Note-se que as práticas listadas por Joel são caracterizadas por ele como pertencentes à cultura *pop* e *nerd*. Acredito que um termo válido a ser usado é Cultura *Geek* que, para Sugarbaker (1998), é um conjunto de subculturas interligadas que tendem a envolver mundos inventados e complexos. O autor adiciona que ser *geek* significa ser uma pessoa muito entusiasmada com um mundo criado artificialmente. De certa forma, a cultura *geek* é um espaço de afinidade que realmente se concentra nos mundos desenhados pelo ser humano. Isso é perceptível nos microcosmos que fazem parte dessa cultura: ficção científica, computação, *videogames* (Sugarbaker, 1998), colecionáveis (Bicca, et al., 203) animes (Crawford, 2011), entre outros. No caso dos *videogames*, isso faz muito sentido já que o jogo eletrônico envolve a interação com mundos virtuais, sintéticos (Castronova, 2005) ou meio-reais (Juul, 2005).

A cultura do *videogame* é, em grande parte, constituída e sustentada por pessoas reais que experienciam vidas e mundos virtuais. Se considerarmos a ideia de Levy (1996) que a virtualidade é apenas outra forma de realidade, podemos concluir que essas pessoas habitam em duas realidades aparentemente distintas. No entanto, o Joel que adentra o mundo virtual não se despe de suas identidades, crenças e todo seu *background* sociocultural ao interagir no mundo dos *videogames*. O mesmo corpo marcado ocupa dois universos cujas fronteiras são indefinidas, o que se assemelha a estar em um lugar ambíguo e oscilante. Talvez essa posição seja confusa para os(as) jogadores(as). Joel, por exemplo, destaca momentos em que, durante o jogo, sua ética foi testada diante de ações que ele precisava realizar. Ele demonstra isso em uma passagem:

E aí depois todo mundo jogava e tal, quem ganhar o jogo ele explicava. Esses meeples⁵ amarelinhos aqui estão representando os judeus e o ponto final que você tava levando eles era Campo de Extermínio... já bate aquela Bad. ... aí ficava aquela dúvida: rapaz, se você soubesse o background do jogo você jogaria? [...] É o momento que te marca que te impacta, sabe? é o momento que você começa a se questionar: rapaz, eu sou mocinho ou sou vilão nessa história? (Joel)

“É apenas um jogo”, poderia pensar Joel, mas a forma como ele interage com a história criada dentro daquele mundo é fortemente balizada por suas concepções e crenças. Como o participante demonstrou diversas vezes valorizar posturas éticas, ele consegue entender o dilema ético ao qual foi exposto no jogo. Com base em Zacchi (2020), podemos entender que mesmo dentro de uma história fechada que impossibilita a tomada de decisões variadas, é possível que o jogador conecte suas atitudes com seu comportamento em sociedade. Isso fica claro quando, ao término do jogo, o professor se questiona se jogaria um título que, em sua concepção, possui teor antiético. Admitir que jogos “mexem” com o senso de ética das pessoas é perceber que essa virtualidade, quando construída, considera justamente a diversidade na forma como as pessoas lidam com os comportamentos e regras negociados coletivamente. O mundo do jogo se baseia no fato de que a ética o antecede e os sentidos são embutidos nos jogos a partir dessa premissa. Nesse aspecto, jogadores(as) são expostos a situações que demandam uma posição dentro do jogo e o que faz com que identidades reais e virtuais se conectem. Para Joel, muitas vezes, esses posicionamentos exigiam seu senso crítico e político.

De fato, em diversos momentos de suas narrativas, Joel expressou a inevitável conexão entre a política e os jogos. Contudo, muitos dos aspectos políticos que circundam os jogos e as práticas a eles relacionadas parecem ser negativos. Assim como toda mídia, o jogo tem o potencial de fomentar positividade e aprendizado, mas também pode fortalecer atitudes antiéticas e promover novas formas de ódio (Gee, 2003). De qualquer forma, Joel acredita que muitos dos sentidos expressos nos jogos tendem a promover uma reflexão sobre a sociedade, seja abordando as questões atuais sobre política global, gênero, ética na ciência, sexualidade e raça, seja revisitando ou projetando temas históricos e políticos que

⁵ *Meeple* é uma pequena peça jogável de jogos de tabuleiro representando uma miniatura de uma figura humana (HERON et al. 2018).

afligem (ou afligirão, no caso das ficções científicas) o mundo. Observa-se que a mídia traz à tona discursos que demandam aos jogadores uma posição a ser tomada a partir de suas formações socioculturais. Joel assume uma postura crítica em relação a esses temas, tendendo a se afastar do conservadorismo e do tradicionalismo. Em suas narrativas, o participante, condena a representação da colonialidade em jogos de tabuleiro, reconhece a hipersexualização das mulheres em *videogames*, entende que a massiva produção de jogos violentos é um reflexo de uma sociedade que, na perspectiva dele, cultua a violência, bem como reage ao racismo e xenofobia dos japoneses, evitando jogos produzidos pelo país. Sobre isso, Joel se expressa:

Inclusive uma das coisas que, sei lá, me fez desgostar de JRPG (RPG de origem japonesa). Essa sociedade aí doente fascista japonesa traz os discursos na sua mídia que eu acho que é meio estranho. Principalmente relacionados com a retratação de personagens femininos, são poucas obras assim que conseguem retratar de maneira respeitosa, por assim dizer (Joel).

As palavras do participante sobre a sociedade japonesa ecoam os discursos que o universo do *videogame* acabou endossando. Na atualidade, o mundo do *videogame* é constituído por comunidades que contém grupos de pessoas com comportamento tóxico (Parkin, 2013; Scimeca 2014). Joel rechaça a identidade *gamer*, justamente por conta disso, já que, para ele, os sentidos propagados pelos *gamers* têm sedimentado a ideia de que eles são preconceituosos e violentos. Apesar de ser um jogador de jogos eletrônicos e manter diversas práticas relacionadas aos *videogames*, o participante não se considera *gamer*, pois não compartilha dos sentidos relacionados à identidade:

não gosto do termo gamer não...geralmente gamer é tudo que não presta...(risos). Sei lá, toda vez que a gente, quando a gente fala assim: Gamer, eu só penso nessa galera misógina, preconceituosa. Para mim a palavra gamer denota essa galera que a gente encontra aí no nos 4chan⁶, esses Incels, misógino, que reclama porque tem uma mulher no jogo dele, porque tem uma mulher forte, uma mulher protagonista... quando... toda vez que fala assim: gamer eu penso sempre nessa galera (Joel).

⁶ 4chan é uma página de fóruns de discussão virtuais no formato *imageboard* na qual, usuários podem fazer postagens anônimas. A página é muito usada por grupos extremistas.

Se pensarmos em *gamer* como a pessoa que joga *videogames*, então Joel não consegue evitar esse rótulo. Essa identidade está tão enraizada em sua cultura que ele a vê como parte inerente de si: “é uma característica inerente a mim, a gostar de jogos (Joel)”. No entanto, o participante compreende que, como identidade e parte de uma cultura, os *gamers* possuem um conjunto de práticas sociais com características políticas e culturais. Nesse caso pessoas identificadas como *gamers* passam a compartilhar as mesmas características por possuírem afinidades ao assumirem a identidade ou o rótulo. Para Joel, ser *gamer* envolve ter o comportamento tóxico mencionado por ele que, por sua vez, se posiciona com atitudes contrárias ao que o *gamer* representa. Apesar disso, acredito que as práticas de Joel o enquadram como um *gamer* não atravessado por posturas antiéticas, como as duramente criticadas por Parkin, (2013) e Scimeca (2014). Ele é, na verdade, uma das diversas formas de ser um *gamer*, considerando, também, a complexidade do *gamer* conforme previsto por Shaw (2011), ao afirmar que o jogador de *videogame* é interseccionado por suas múltiplas identidades. Portanto, considero que Joel imprime o seu viés político à sua versão da identidade *gamer*, baseando-se no combate ao conservadorismo, tradicionalismo, colonialismo e às diversas formas de preconceito.

Joel mostra que alguns jogos evidenciam sentidos que se alinham com sua postura política, revelando que o comportamento tóxico do *gamer* não se explica apenas por meio dos sentidos expressos nos jogos. O participante nota que alguns jogos têm demonstrado uma postura mais crítica e inclusiva na apresentação de personagens. Sobre a representação feminina, por exemplo, Joel revela:

O Persona 5, que a gente já jogou, as personagens femininas ali são personagens fantásticas ricas com uma história por trás. [...] o mesmo da... acho que é Annie, a modelo a outra que a irmã é advogada... todas elas mulheres fortes com enredo bem interessante, foge daqueles estereótipo de mulher frágil de mulher que tem que ser resgatada, mulher fútil e traz a personagem rico cheio de camadas.

Em relação à inclusão e diversidade, Joel comenta sobre um jogo de tabuleiro:

Inclusive tem um jogo de tabuleiro que eu já tive que foi o primeiro jogo que assim eu achei mais inclusivo de todos. (...) personagem gordo, personagem cadeirante... E eu nunca tinha visto uma coisa relacionada assim... Aventura... Alguma coisa fantástica... Um personagem cadeirante porque se você parar para pensar, geralmente essas obras aí de ação e aventura trazem todo mundo perfeito (Joel).

Importante notar que o “todo mundo perfeito” mencionado por Joel, se refere à normatividade de determinados corpos. Existem mais ausências de representações em jogos do que presenças e isso diz muito sobre voz que determinados grupos possuem na sociedade. A falta de protagonismo das minorias nos *videogames*, por exemplo, é um reflexo de um mundo onde tais grupos são meros objetos a serem manipulados, mas não podem contar ou viver uma história para si (Leonard, 2012; Kilomba, 2019). Em suas narrativas, Joel mais uma vez, demonstra sensibilidade a esses temas, posicionando-se a favor da diversidade e da inclusão. É possível inferir que essas características também reverberam em Joel quando ele atua como docente, considerando que as diversas formas de ser e pensar dele se interseccionam e impactam umas nas outras.

O participante, de fato, se identifica como professor e isso implica que, sobre ele, há grandes expectativas, já que ideias sobre docentes estão convencionadas e padronizadas na sociedade. Isso é notório, por exemplo, quando Joel percebe que tem facilidade em explicar e ensinar:

[...] mas eu acho que não senti dificuldade talvez por uma forma... não gosto muito de falar isso porque as pessoas falam: tá vendo aquela questão de um dom e tal. Não é questão de dom, mas o jeito de ser de falar, sei lá, comentar uma coisa como se já tivesse explicando. Apesar de que hoje em dia eu fico naquela dúvida se eu sou assim porque eu sou professor ou eu sou professor porque sou assim (Joel).

A reflexão de Joel ao final desse excerto é bastante interessante, pois ele não sabe exatamente quando ou onde começa o docente Joel. É importante notar que as diversas experiências que Joel teve com professores durante sua trajetória de

formação possivelmente foram cruciais para a sua construção como docente. Em suas narrativas, Joel revela que, na adolescência, ensinava disciplinas para seus colegas. Essa vivência de ensino que possivelmente reproduzia ou repetia as formas de ensinar dos professores de Ensino Médio. Entretanto, Joel considera que “falar como se estivesse explicando” tornou-se uma prática rotineira em situações comuns fora de sala de aula, daí sua dúvida sobre onde começa e termina o docente. Se o Joel-docente intersecciona o Joel que vivencia práticas sociais fora do espaço escolar, é bem possível que o contrário também ocorra. O participante evidencia isso: “na sala de aula tem momentos que o seu papel acaba extrapolando de ser apenas aquele professor que tá ali apenas para trabalhar questão do conhecimento (Joel).” Nesse caso, Joel se percebe assumindo outros papéis ou agregando práticas novas à sua identidade docente. Contrariando o seu posicionamento de aversão ao conservadorismo e tradicionalismo, Joel tem percebido a necessidade de assumir atitudes mais autoritárias e menos liberais enquanto docente:

[...] e aí agora, infelizmente, também tive que mudar também a postura de como tratar eles. A partir de agora só sai com autorização depois, tem que ter tolerância máxima para entrar na aula, passou daquele horário não entra mais. Você acaba assumindo uma cultura que não é simplesmente o do profissional. Já que eles não estão sabendo exercitar essa liberdade (Joel).

Diante do comportamento de seus estudantes, a reação de Joel é restringir a liberdade e adotar medidas mais punitivas. Nesses contextos, é comum observar como outras vozes falam pelo professor: a voz do pai ou da mãe que repreende filhos, de outros professores que foram mais rígidos, de mídias que representam situações nas quais docentes lidam com o comportamento de estudantes, e várias outras experiências nas quais Joel pode perceber as diferentes maneiras de lidar com a situação. É possível inferir que o docente rígido e punitivo é, de algum modo, reflexo de uma educação militarizada que trata estudantes de forma homogênea e prega a padronização de comportamentos. Na narrativa de Joel, existe uma ideia de retorno a essa abordagem, visto que sua prática menos tradicional tem conferido uma liberdade a(os) estudantes que, aparentemente, não tem sido bem aproveitada. Ainda assim, Joel se identifica como professor com uma identidade docente

vinculada ao papel político da profissão, especialmente no impacto dela para as camadas menos privilegiadas da sociedade:

para mim ser professor é você ser escada, é você servir como um instrumento para a pessoa alcançar um ponto acima de onde ela está no momento... Não! Não! só que a diferença é que a gente é uma escada, por assim dizer, meio que rolante porque na escada que fica parada... [...] inclusive entrar no serviço público foi o que me fez continuar sendo professor [...] inclusive trabalhar na rede pública é estimulante nesse sentido (Joel).

A sua ideia de ser professor se articula mais com os efeitos dela no(as) estudantes do que no trabalho em si. Isso é um princípio que se aproxima muito do arcabouço freireano e também do que se concebe na pedagogia de multiletramentos. Pensar a educação como uma prática social de impacto na vida de discentes é um posicionamento que destaca o papel político do professor, sendo que Joel demonstra que o “servir de escada para a pessoa alcançar um ponto acima” se refere à condição social que pode ser modificada a partir da construção e prática do conhecimento. Ademais, Joel demonstra facilidade em lidar com seu público estudantil, notadamente por sua jovialidade e por estar imerso nos discursos e sentidos compartilhados pelos(as) adolescentes da atualidade. Geralmente esses sentidos têm a ver com a ligação de Joel com a cultura *geek*:

[...] acaba chamando um pouco a atenção de alguns alunos que teve: Ah que você gosta de cultura nerd, você assiste JoJo⁷, eu não sei o quê... não sei o quê, mas às vezes eles acabam mais viajando nos tópicos extraclasse do que nos intraclasse por causa disso (Joel)

Logo, as identidades de Joel, ligadas ao universo *geek* tem facilitado sua interação com estudantes e, possivelmente, torne a relação estudante-docente mais horizontal. No entanto, como já exposto anteriormente, o professor tem adotado, em alguns momentos, uma postura que enfatiza a hierarquia de docente sobre estudantes.

⁷ O professor se refere ao anime *JoJo Bizarre Adventures* que atualmente está em exibição *streamings* como Netflix e Crunchyroll

Outro ponto relevante sobre a identidade docente de Joel é a sua especialidade: Física. A profissão docente é impactada por expectativas sociais e pelas forças institucionais que atuam sobre ela (e a legitimam, como já foi discutido anteriormente). Contudo há um elemento qualificador nas identidades docentes que pode passar despercebido: componentes curriculares associados a elas. Joel sinaliza que:

[...] disciplina até hoje assusta, não só os estudantes como também é muito adulto. Falo eu sou professor de física: eita zorra, física? Acho que basicamente é as experiências ruins que a maioria das pessoas que conhece a disciplina acabam tendo um trauma (Joel)

A Física endossa o poder institucional da identidade docente já que, como conhecimento constituído pela humanidade durante séculos, também está envolta em discursos socioculturais e políticos marcantes que, de alguma forma, também recaem sobre os professores. Por um lado, alguns recortes da Física - como Albert Einstein e a teoria da relatividade ou obras de ficção científica sobre o espaço - tem imbuído a Física e as disciplinas afins com sentidos de alta complexidade, intelectualidade, sofisticação e tecnologia. Por outro lado, a Física assusta e causa traumas por ter sido, muitas vezes, malconduzida pelos sistemas de ensino, Joel comenta que:

então eles acabavam passando a disciplina como... uma... não passava como uma disciplina muito... aquela questão de gravar uma equação e aplicar ficar, resolvendo conta sem sentido nenhum... os problemas nada a ver... com bloco que pessoa ficava fazendo... meu Deus será que eu vou resolver isso na minha vida é? (Joel)

O professor destaca a falta de conexão da Física com o cotidiano dos(as) estudantes e os métodos baseados na memorização de equações. Esse afastamento entre a ciência e o universo próximo dos estudantes tem sido problemático e discutido desde Freire (2011) até Cope e Kalantzis (2000) e ainda assim, presenciamos uma educação que trata a escola como um mundo apartado das experiências reais de quem faz parte dos processos educativos. Os traumas que Joel sinaliza são um dos possíveis resultados do choque de culturas e de estilos de vida dos estudantes e da escola. Nesse aspecto, Joel busca superar a perpetuação

das dificuldades dos(as) alunos(as) quando entram em contato com a Física, tentando minimizar o embate científico e cultural. Para isso, o professor lança mão de três atributos que, para ele, são essenciais para um docente: interação interpessoal, vasto conhecimento e a capacidade de entender seu contexto e atuar sobre ele. Ele utiliza os atributos de personagens de RPG: carisma, inteligência e sabedoria para explicar tais competências:

Carisma, porque como você vai interagir com pessoas. Você tem que saber a melhor forma de interagir, a melhor forma de atrair a atenção do aluno (...) a inteligência que, para mim, tá relacionada com o conhecimento que a pessoa tem, o conhecimento teórico, que lógico, se você vai ensinar você precisa saber aquilo que você está ensinando então, é um conhecimento que eu acho imprescindível para a pessoa ter... E a sabedoria que no sentido de perceber como é que tá o andamento do aprendizado do estudante: Qual o melhor rota a seguir? Qual as melhores estratégias adotar? (Joel)

Esses são os atributos básicos de um professor para Joel e, de certa forma, são os que ele valoriza na condução de sua prática docente. Em sua perspectiva, essas bases o auxiliam a lidar com as situações recorrentes em sala de aula, ao mesmo tempo em que ensina os conteúdos complexos da Física. É notório, que, como docente, Joel é também atravessado pelos discursos científicos e pedagógicos que fizeram parte de sua formação e, muitas vezes, guiam seu “ser docente”. Em suas narrativas isso se expressa por sua afinidade com a perspectiva construtivista e sua aproximação com as teorias de David Paul Ausubel (Ausubel, 2000). Com isso, o professor sinaliza parte do conhecimento teórico que subjaz sua prática docente e revela traços de afiliações científicas que defendem mais autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Até aqui, a identidade docente de Joel parece ser fortemente impactada pelas instituições e discursos científicos, além de se associar a identidades políticas e ao seu posicionamento crítico diante de questões socioculturais. Joel, no entanto, consegue convergir suas identidades docente e *gamer* quando reflete sobre melhores metodologias de ensino a serem adotadas. O professor concebe a estrutura de suas aulas tal qual o *videogame* prepara jogadores para o jogo:

Primeiro, você tem que descobrir para onde andar, aí você já bota para a direita e sabe que é o caminho que você tem que (ir), aí depois ele bota um obstáculo, para você aprender que tem que pular

obstáculo, depois bota o inimigo para você tentando saber que vai pular na cabeça daquele inimigo. Então, por exemplo, quando eu preparo a minha aula que eu vou colocar alguma atividade algum exercício tento fazer a mesma coisa primeiro (Joel).

Nessa passagem Joel expressa um princípio pedagógico presente no *videogame*, que foi explorado por Gee (2003) e que, para ele, é um método plausível para suas aulas. Embora não conheça o trabalho de Gee, Joel captou as mesmas ideias do pesquisador ao observar que o jogo eletrônico fomenta o aprendizado autônomo e ativo por meio do aumento de dificuldades que levam o jogador a ter que construir conhecimento para superar seus obstáculos. O professor notou essa possibilidade de articulação entre o *videogame* e um método de ensino, por conta de seu hábito de jogar, bem como as ações e estratégias que o *videogame* demandava dele:

[...] são jogos que eu gosto um pouco porque... é aquela coisa o pessoal da física gosta de ficar reconhecendo padrões. [...] eu comparo com uma dança porque, sei lá, que nem agora aqui... o chefe⁸ executar A, eu vou executar o passo B quando o chefe fizer o passo B eu faço o passo A, ou seja, a gente vai sempre um eh... Vou sempre respondendo ao que ele faz e propondo a minha estratégia também (Joel).

Ao perceber que os movimentos que o *videogame* exigia o ajudavam a aprender mais sobre o próprio jogo e permitia resolver os desafios propostos, Joel sentiu que havia um método ali. Partindo de um olhar docente, ele entendeu que a forma como jogadores deparam e lidam com os níveis de jogos e os padrões recorrentes de comportamento dos inimigos, é cuidadosamente construída para que sempre haja um aprendizado útil para o próprio jogo. Nesse aspecto, as suas identidades: docente e *gamer* se interseccionam e se beneficiam. Esse processo já havia sido previsto por estudiosos que compreendem a multiplicidade e a contingência das identidades, como Hall e Du Gay (1996) e Shaw (2011), que embora sinalizem que identidades podem ser conflituosas, nada as impede de reforçar sentidos entre si. É interessante que, como previsto por Garcia, Hypolito e

⁸ A palavra chefe, nesse contexto, se refere aos adversários mais fortes em um jogo. O chefe (ou boss no jargão *gamer*), geralmente representa o fim de um estágio e início de outro em um jogo. Na maioria das vezes, a conclusão de um jogo sempre envolverá o combate com um chefe extremamente poderoso.

Vieira (2005) e Reeves (2018), a identidade docente é fortemente afetada por outros discursos, espaços de afinidades e outras identidades que o professor está vinculado. Esse fato é comprovado pelo impacto da identidade política de Joel no seu pensar a educação. Entretanto, ele também traz um elemento novo e peculiar: a influência da sua afinidade com o *videogame* na sua prática docente. Para Joel, a convergência entre essas identidades é nodal para seu trabalho como professor. Ele reflete sobre isso quando questionado o que ocorreria se fosse possível separar suas identidades *gamer* e docente:

Rapaz, eu acho que minha aula ia ser muito, sei lá, mais chata e monótona, viu? Porque... É isso, eu gosto muito de tentar trazer certos aspectos dos jogos para a sala de aula. [...] Todo jogo tem um contexto. Eu tento trazer isso também para a aula, então acho que minha aula seria aquela aula tradicional, monótona, sabe? De força é isso. Newton dizia isso (Joel).

É visível que, para o professor, a identidade *gamer* é que possibilita mais criatividade em suas metodologias de ensino, visto que sem ela, ele acredita que seria um docente mais tradicional. Ao atribuir à identidade *gamer* uma força poderosa sobre sua prática docente, o professor quebra com as expectativas causadas pelos sentidos convencionados do que se concebe sobre métodos de ensino, sobre o processo de aprendizado e, por fim, sobre o que significa ser docente.

5.2.2 Supertemas Finais exclusivos de Joel

Os supertemas finais de Joel revelam e reiteram parte dos traços identitários do professor, além de traduzir os temas e sentidos mais recorrentes em suas narrativas. Joel traz reflexões importantes sobre aspectos extremamente relevantes para esta pesquisa, especialmente sobre mídia, educação e *videogames*. Nessa seção, apresento uma análise de supertemas que são característicos das narrativas de Joel e que proporcionam o entendimento mais individualizado do professor. Em outras palavras, após o trabalho de codificação, quando ocorreu a comparação entre os supertemas dos participantes, alguns deles não convergiam, sendo únicos de cada um dos professores. Embora a premissa desta tese seja de que os supertemas

e códigos nos ajudem reforçar nosso entendimento sobre os traços de identidades expressos pelos participantes, não há uma busca por uniformidade entre as formas de pensar deles, mas sim uma investigação sobre o quanto eles se aproximam e se distanciam. Dito isso, muitos dos supertemas finais dos participantes se assemelhavam e isso pode ser explicado tanto pela delimitação do tema da pesquisa, quanto pelo compartilhamento de algumas características entre os professores: serem homens, docentes, jogadores de videogame, estarem na mesma faixa etária, estarem mais ou menos na mesma classe social (visto que há oscilação nesse quesito por conta das mudanças sociais que ocorrem no decorrer da vida dos professores) e possuírem uma relação histórica com o jogo eletrônico.

No caso de Joel, dois supertemas finais foram exclusivos de suas narrativas e expressam a reafirmação da interpolação de identidades que pareceu evidente na análise dos traços identitários do professor. O primeiro código relaciona a educação com o videogame evidenciando a união entre docente e *gamer*. O segundo traz uma reflexão mais ampla sobre a educação e as mídias, comprovando que as experiências de Joel com os videogames e suas práticas sociais para além do jogo, também motivaram questionar e repensar relação das pessoas com as mídias digitais, redes sociais e outros recursos tecnológicos.

5.2.2.1 Escola, videogame e educação

Joel visualiza a escola do ponto de vista de um *gamer*, trazendo uma reflexão interessante sob o supertema: Escola, *videogame* e imersão, expresso pelo seguinte código:

- a) Compreendendo que escola é um espaço de troca de conhecimentos, experiências e saberes, onde o estudante atua de forma agente, desenvolvendo competências que refletem tanto em seu desempenho escolar quanto em sua atuação na sociedade. Assim, a escola se assemelha a jogo de RPG, pois jogadores, assim como estudantes adquirem conhecimentos e adotam estratégias em um ambiente estruturado para avaliar suas habilidades. Logo, é possível o docente planejar aulas imersivas considerando, porém, a possibilidade da imersão ser desafiada pela

dispersão da atenção e pela tentativa de testar os limites das regras estabelecidas.

A perspectiva de Joel é próxima ao pensamento de Gee (2003), que advoga que o jogo eletrônico fomenta o aprendizado tanto quanto uma escola. Para o autor, a pedagogia pode se beneficiar da forma como o *videogame* se constrói e ajuda jogadores(as) a aprenderem e a utilizar o aprendizado para dar conta dos desafios propostos. Joel observa algo parecido em uma escola, porém, acredita que o docente precisa construir metodologias que levem estudantes a lidarem com a construção de conhecimento da mesma forma que o jogo. Para Joel, um ensino que promove postura agente nos(as) estudantes depende de uma experiência de imersão, isto é, a sensação de pertencimento e comprometimento com o ambiente de aprendizado. Essa abordagem se conecta com a proposta de Gee, já que, para ele, estudantes não investem em aprendizado caso não se sintam engajados a ponto de se enxergarem em novas versões de si mesmos. Por essa razão, Gee afirma que o aprendizado envolve trabalho identitário, pois inevitavelmente levará em novas formas de ser e pensar o mundo. É relevante destacar que, assim como Joel, Gee também joga *videogames* e foi a partir dessa prática que ele chegou a um conjunto de propostas sobre a pedagogia com base na forma como jogos funcionam. Assim, tanto Gee quanto Joel observaram o contexto escolar a partir de suas experiências com o jogo eletrônico e passaram a vislumbrar alternativas para a educação.

Por fim, Joel entende que, assim como nos jogos, existem regras na escola. Nos *videogames* as regras mantêm a coerência do mundo virtual e impõem os limites de ação para jogadores(as), afinal, como afirma Caillois (2001, p.8): “regras criam a ficção”. Joel acredita que docentes buscam manter a imersão de estudantes reforçando as regras, mas sem o respeito por parte de estudantes, a desejada imersão fica prejudicada.

Esse fato explicita como a relação docente e estudante é reciprocamente impactante. Por um lado, docentes buscam mediar a construção do conhecimento pelos estudantes e ajudá-los a projetar novas identidades a partir do aprendizado. Por outro, docentes interagem com diversas formas de ser e pensar em um espaço controlado e relativamente pequeno da sala de aula. Joel nota que, sem o comprometimento de estudantes com o ambiente que é construído na sala de aula -

ou seja, a imersão naquilo que é proposto pelo docente - sua identidade docente é interpelada por outras que o levam a lidar de forma diferenciada com as situações em classe.

5.2.2.2 Mídia, tecnologia e sociedade

Este supertema foi expresso pelo seguinte código:

- b) Reconhecendo que as tecnologias avançam de forma rápida e ampliam o poder de representação das mídias, as quais inevitavelmente influenciam e provocam mudanças umas nas outras, no entanto, a velocidade dessas transformações é inversamente proporcional ao aprimoramento das capacidades humanas para o consumo crítico dessas mídias, o que afeta espaços de aprendizado onde a sensibilização sobre as mídias deve ocorrer

Essa é uma reflexão mais ampla sobre as mídias que, provavelmente, remete à situação de tecnologias digitais que impactaram a sociedade na última década como o avanço das redes sociais *online* e a inteligência artificial. O código em si, trata de como esses recursos têm avançado e se tornado populares, causando transformações na forma como as pessoas interagem e aprendem com e sobre o mundo. A partir das reflexões do professor Joel, foi possível identificar a preocupação de docentes com a influência das tecnologias no processo de ensino e aprendizado nas escolas da atualidade. Aparentemente, tanto a necessidade de atualização das instituições de ensino, quanto o fortalecimento do senso crítico em estudantes, são atitudes imperativas para que o objetivo da educação - formação de cidadã(o)s capazes de atuar, entender e transformar a sociedade - se concretize.

Com base em Leander (2007), percebemos que as escolas estão em atraso em relação ao mundo, no quesito utilização e assimilação das tecnologias digitais mais recentes, ao passo que a revisitação de métodos pedagógicos tem andado a passos lentos. Essa última é uma preocupação tanto de Gee (2003) quanto Shaffer (2005) que consideram que é preciso repensar a forma como as pessoas aprendem na contemporaneidade. A mesma proposta foi trazida por Cazden et al. (2021) com a pedagogia dos multiletramentos que, apesar de ser anterior à explosão das redes sociais *online*, já abarcava as possibilidades das diferentes formas de comunicação

entre pessoas e o poder inevitável da globalização sobre as relações humanas. É relevante notar que essa discussão surge a partir dos *videogames* e de como essa mídia se integra a esse novo mundo: um lugar onde, cada vez mais, o eu virtual e o eu real parecem se interpolar com muito mais frequência. Atualmente, testemunhamos o fato de que pessoas estão conectadas em redes sociais e aplicativos de mensagens ao mesmo tempo em que vivenciam suas realidades. De certo modo, elas estão fazendo basicamente o mesmo que jogadores(as) de *videogames*, com a diferença de que essa relação visceral com o virtual é quase um estilo de vida e não apenas entretenimento.

5.2.3 Mapeando traços identitários de Julius

O professor Julius é formado em engenharia de *software* e é professor de Informática e outras disciplinas afins no Instituto Federal Baiano. Entre os participantes desta pesquisa, as narrativas de Julius foram as mais longas e as que forneceram numerosos códigos e temas. A quantidade de dados gerados por Julius se justifica porque o professor adentrava diversos assuntos e fez inúmeras reflexões tanto sobre a prática de jogar *videogames*, quanto sua atuação como professor. Diferentemente dos outros professores, a relação afetiva de Julius com o *videogame* é mais forte, notadamente, porque se articula com o modo como Julius vivencia a paternidade. Assim como Joel, Julius permite leituras muito claras sobre suas afinidades e identificações, mostrando o quão consciente ele é de suas identidades. Contudo, a partir das narrativas foi possível observar a ascensão de suas formas de ser e pensar, trazendo à tona comportamentos e ideias sedimentadas que, de algum modo, balizam a maneira como Julius enxerga e interage com o mundo.

Julius faz uma reflexão madura sobre a possibilidade de admitir conscientemente suas identidades e, nesse aspecto seu ponto de vista de aproximação de Joel:

Porque eu acho que quando a gente se define a gente cria um estereótipo nosso, né? [...] Aí você vai puxar uma cacetada de coisas e talvez você esqueça algumas interessantes, né? [...] então estamos em constante mudança o tempo todo; você não é aquele cara de 10 anos atrás, né? De cinco anos atrás, né? Então a gente está toda hora mudando, mudando, mudando, mudando (Julius).

O professor considera que a definição de si mesmo pode deixar de lado a dinamicidade de ser quem ele é. Ademais, Julius parece estar consciente de que uma definição de si mesmo deixaria de fora tudo aquilo que até ele ainda não sabe sobre si. De fato, talvez não sejamos conscientes daquilo que não somos porque estamos focados apenas no que nos é convenientemente palpável e observável até onde nossas formações socioculturais permitem enxergar. A fala de Julius, pensada a partir da ótica derridiana de que não existe interior sem exterior, mostra que, o fato de não saber exatamente o que é esse exterior, ou a que ele se opõe, não invalida a ideia de que o eu depende dele para ser quem é. Daí Julius imagina que uma definição de si pode ignorar traços do que ele é, do que foi e do que pode ser. O professor demonstra isso ao sinalizar as mudanças que ocorrem com o tempo, evidenciando que ele não é o mesmo o tempo todo. Julius avalia, porém, que tais mudanças são benéficas e, mais uma vez, ele corrobora a perspectiva de Joel: “então, se você for se definir hoje, amanhã você já não é essa mesma coisa porque você fica... Nós somos mutáveis, né? Tem que estar sempre evoluindo, né? Acho que tem a ver também com a evolução (Julius).”

Evolução é um conceito compartilhado pelos dois professores que a assumem como resultado das mudanças às quais as pessoas são submetidas. Percebo que, para Julius, as transformações ocorrem com esforço e reconfiguração de sua forma de pensar, corroborando a premissa de Gee (2003), de que todo aprendizado envolve mudança identitária. As experiências de Julius com estudos têm causado nele a necessidade de repensar sua forma de pensar. Essa é mais uma das mudanças que, para ele, pode ser considerada evolução.

E aí descubro que não é isso, né? E aí digo: não! Pô velho! Isso aqui que eu achei que... Até certo tempo atrás era, agora estou em outro viés entendeu? Acho que isso é legal porque você fica o tempo todo mudando. Então, mas perceba nessa linha de mudança eu tô mudando alguns posicionamentos [...] Julius.

A forma como Julius demonstra sua reconfiguração para um contexto histórico e cultural é relevante: ele repensa suas atitudes e ideias, avaliando a adequação de determinadas formas de pensar aos seus respectivos contextos. Isso impede Julius de criar uma ideia definitiva de si mesmo, pois sabe que suas

identidades estão sempre mudando e que suas identificações e afinidades também podem variar. Joel e Julius ecoam o pensamento pós-moderno, que concebe as identidades como múltiplas, fragmentadas e contingentes (Pennycook, 2004; Hall, 2006; Loxley, 2007, entre outros). No entanto, os professores também percebem algo de permanente e imutável em seus interiores, algo como o "core" que Gee (2003) assume que existe porque estamos no mesmo corpo por muito tempo e criamos uma história de nós mesmos. Hall (2006) afirma que temos essa sensação porque criamos uma narrativa cômoda do eu, mas, na verdade, somos forçados a isso desde que nos entendemos como humanos e cidadãos em um mundo. Já os estudos de performatividade consideram que essa ideia de algo único e essencial se deve à sedimentação das performances que se tornam convenções com o tempo. De qualquer forma, Julius deixa transparecer em suas narrativas que certas formas de ser e pensar estão mais enraizadas nele.

Diversos traços identitários de Julius afloraram em suas falas, mas algumas delas se destacaram:

- a) *Nerd*
- b) Pai
- c) Classe média (alta)
- d) *Gamer*
- e) Marxista não hegeliano
- f) Docente
- g) Engenheiro de *software*

Essas foram as identificações que Julius atribuiu a si mesmo em suas narrativas. Os traços dessas identidades se repetiram várias vezes durante as interações nas entrevistas sendo que, em muitas ocasiões, elas se interpolavam e se reforçavam. Além disso, o professor revelou seus posicionamentos e, ao passo que dissertava sobre si mesmo, empreendia uma crítica sobre aquilo que contava. É válido notar que muitas das identificações expressas por Julius se assemelham às de Joel: ser *nerd*, ser docente, ser *gamer* e ser classe média. Obviamente, a trajetória de construção dessas identidades é diferente, já que cada professor vivenciou suas histórias de vida de forma diversa, mas há a possibilidade de que ambos tenham compartilhado espaços de afinidade, especialmente na cultura *geek* e *gamer*. Há também semelhanças quanto ao posicionamento no espectro político,

já que Julius se autodeclara marxista e avesso a posturas políticas neoliberais, tradicionalistas e conservadoras. Ressalto, no entanto, que ao se posicionar como engenheiro de *software*, Julius revela um traço único e não apresentado entre os demais participantes da pesquisa.

O ser profissional da computação, como veremos adiante, é explicitamente assumido por Julius. Ele se manifesta inúmeras vezes quando o professor passa a tratar da temática da tecnologia sob uma perspectiva de um especialista que reconhece as implicações sociais e políticas que subjazem a utilização de dispositivos e aplicações tecnológicas em voga na atualidade. Isso foi de grande importância nas discussões que Julius empreendeu sobre o impacto da prática de jogar *videogames* em sua trajetória de vida.

Julius acredita que é bastante questionador e que essa é uma característica que se manifesta desde a infância. O que se pode inferir disso é que possivelmente Julius vivia em um contexto familiar que lhe permitia experimentar e questionar sobre o mundo. Com efeito, em suas narrativas fica evidente que a sua infância se desenvolveu em um contexto incomum quando comparado com as famílias tradicionais. Ele dá algumas pistas da configuração familiar:

Contextualizando: minha mãe é separada do meu pai e morava com minha mãe e minha avó na casa dela... Tinha meu tio, minha tia, né? Então era aquela casa típica brasileira anos 80, né? Todo mundo junto porque não deixa de ser todo mundo junto até hoje, né (Julius)?

Nota-se que Julius foi uma criança que cresceu rodeado de vários membros da família, sobretudo com a presença marcante de mulheres como sua mãe e sua avó. Apesar de o professor não expressar sentimentos negativos em relação ao seu pai, as suas referências são mais voltadas para a mãe, de quem ele reconhece todo o esforço e o trabalho de condução da família:

Minha mãe é mulher sofreu muito, né? Como mulher, dona de casa né, dona de casa não, mulher... quando falo dona de casa é no sentido dela cuidar do lar, mas a responsável pela família, provedora. É complicado, aí fala assim: o homem é provedor, o homem é provedor o cacete (Julius)!

A figura materna da mãe de Julius é uma representação forte de condutora e mantenedora do lar que os discursos tradicionais atribuem ao homem. Isso provavelmente afetou o modo como Julius, ainda criança, percebia as configurações familiares que tinha contato. Atrelado a isso havia o fato de que a infância foi marcada pelo preconceito por ser gordo e filho de mãe separada: “eu passei preconceito, sim, porque minha mãe era separada... anos 80 era complicado, né? [...] então isso eu vi; e eu era gordo cara, sei o que é preconceito (Julius).” Os discursos circundantes de família e corpo atendem a uma ideia de homogeneidade que ainda ilude o imaginário das pessoas na atualidade. Na década de 1980, época da infância de Julius, tais ideais estavam sincronizados com tradicionalismos de base nacionalista (Cope; Kalantzis, 2000). As famílias e as comunidades sempre foram diversas, mas os padrões defendidos e protegidos pelas instituições homogeneizantes (incluindo as escolas) ignoram as particularidades de um povo, privilegiam determinadas formas de ser e pensar, bem como fazem circular discursos que reforçam tais ideais. Nesse processo, Julius foi mais uma vítima, já que ele e sua família pareciam não se adequar às convenções. Para o professor, sua mãe se constituiu como uma mulher que sustentava uma postura afirmativa, buscando superar uma estrutura social que desprivilegiava a figura feminina, tanto que o contato de Julius com o *videogame* acontece como uma demonstração da autonomia de sua mãe:

E aí só tinha uma TV, TV era cara, né? Anos 80... Tudo caro, né? Minha mãe comprou uma outra TV, né? Porque eu queria assistir desenho, meu avô e meu tio, televisão; aí depois que ela comprou a televisão... Essa televisão que na época foi um escândalo... Ela comprou um videogame. A iniciativa foi dela, ninguém falou o que que era, eu nunca pedi, eu nem sabia que existia, né (Julius)?

Assim, o acesso de Julius ao jogo eletrônico foi proporcionado pela sua mãe que aparentemente precisava lidar com a dinâmica da casa e favorecer o lazer do filho. Para ele, a mãe foi inovadora e ousada, trazendo para o contexto familiar algo diferente, alimentando mais ainda a ideia que Julius tinha da figura materna tanto como provedora, quanto atualizada em relação às mídias e tecnologias da época. Outro aspecto preponderante que favoreceu o acesso de Julius ao *videogame* foi

sua condição social. Apesar do contexto sociocultural da época ter exigido uma postura sempre afirmativa de sua mãe, Julius pertencia a uma camada social que detinha poder aquisitivo para adquirir aparelhos eletrônicos e entrar em contato com tecnologias novas. Essa condição era evidente para o professor quando ele declara que:

Eu tive contato com o jogo eletrônico cedo... E tive um contato muito cedo... Que eu tinha um Atari 2600. Tive! Foi minha mãe me deu... Aí não lembro se eu tinha uns 6- 7 anos... Foi... Eu tive essa sorte, né? Eu fui um abastado (risos) posso dizer que sim (Julius)

Ao comentar que ele foi um “abastado”, Julius deixa claro que o acesso ao *videogame* não era tão democrático assim, já que o aparelho não era acessível às camadas mais pobres da sociedade. De fato, Joel já havia feito essa reflexão, considerando justamente as desigualdades sociais do Brasil, que impedem as pessoas de desfrutarem do entretenimento eletrônico. Contudo, ambos participantes faziam parte de um grupo social que teve acesso facilitado aos *videogames*, mas essa facilidade foi proporcionada pelo poder aquisitivo. O Atari 2600 de Julius não foi o seu único aparelho, suas condições sociais foram suficiente para manter um contato regular com diversos dispositivos de jogos eletrônicos até alcançar o computador:

Eu fiquei com um Atari um bom tempo, depois eu tive um Master System, né? Depois fui pro 8 bits, do 8 bits fui pro 16, o SuperNintendo, né? Do Supernintendo a gente foi... Deu aquele gap pro Playstation 1, né? Aí daí para computador... Aí já foi feita mais ou menos a migração (Julius)

Há similaridades entre as narrativas de Julius e Joel: ambos tiveram acesso a diversos aparelhos de *videogame* e “migraram” para o computador em determinado momento da vida. Isso também é um reflexo da história dos jogos eletrônicos que se popularizaram antes dos computadores pessoais (Kent, 2001). É interessante essa transição porque ela aparenta ser a mudança do não sério para o sério. Joel, em sua narrativa, revela que o computador foi dado pelo seu pai por considerar mais útil. No entanto, Joel e Julius passaram a usar o computador também como plataforma de

jogos e, por muito tempo, ambos participantes deixaram de jogar em consoles de *videogames*. Aparentemente, o acesso ao *videogame* parece ter favorecido o acesso ao computador, como se fosse um recurso tecnológico de abertura para outras tecnologias que podem ser usadas para múltiplas tarefas. De fato, a partir do uso do jogo eletrônico, jogadores passam a integrar um novo grupo de afinidade que representam domínios semióticos específicos – algo que Kirkpatrick (2015) percebeu ao notar o surgimento da cultura *gamer* a partir da segunda metade dos anos 1980. Esse autor nos informa, porém, que a cultura *gamer* é oriunda do universo da computação e se imbuíu de discursos que a tornou distinta do mundo dos *tech heads* e *nerds* (Kirkpatrick,2015), ou seja, apesar da oposição ao mundo da computação, a cultura *gamer* está intimamente atrelada a ele, logo, o movimento de idas e vindas entre os dois universos ou até mesmo a conexão entre eles é fundamentalmente plausível. Julius demonstra isso quando diz:

Ai fui pra computador e aí, tipo assim, fiquei um bom tempo sem videogame, videogame mesmo foi só foi no computador mesmo, anos e anos e anos e anos, e aí eu vim resgatar, digamos assim voltar a jogar com videogame mesmo nessa, só fiquei em jogos só, só de computador um bom tempo, mas um bom tempo mesmo, né (Julius)?

A transição entre jogo eletrônico e computador foi crucial para Julius, uma vez que, para ele, aquele Atari 2600 foi o que o ajudou a definir seu caminho em termos profissionais e, de certa forma, impactou em toda a sua vida. Julius acredita que seu acesso ao *videogame* desde a infância foi primordial para a escolha de sua área de atuação. Em relação a sua profissão, ele declara: “sou engenheiro de software e mexe em sistemas de computação. Aí é formação, assim, toda enraizada na computação mesmo, né? Até o mestrado é só mexer em máquina, véi (Julius)”. Claramente é possível perceber como a trajetória de Julius com o *videogame* até chegar ao computador, o levou à engenharia de *software*, porém, esse percurso não foi pautado apenas em um desejo de uma profissão para si mesmo, mas em um conjunto de condições socioculturais que lhe proporcionaram interações tanto com o *videogame* quanto com o computador. Isso significa dizer que, para além dos impactos econômicos previstos por Castronova (2005) ou da formação de subculturas e tribos estudados por Crawford (2011), é possível inferir, a partir

da experiência de Julius, que a escolha profissional e, conseqüentemente, a entrada no mundo do trabalho são resultados do hábito de jogar *videogame*.

Ao comentar um meme que dizia que *videogames* ajudam a adquirir novos gostos (Apêndice A, sessão cinco do guia de entrevistas), o professor afirmou: “adquire novos gostos sim, claro! Não tem como, mas você entra no mundo [...] uma das coisas que me fez escolher minha profissão, sim, foi o videogame, claro (Julius)!” Aparentemente, Julius sinaliza que ao entrar no mundo dos jogos, existe a possibilidade de mudar os “gostos”, ou seja, há uma influência dessa cultura em outras práticas sociais dos (as) jogadores (as). Assim, das várias áreas de trabalho que Julius poderia escolher, sua inclinação à área de computação foi altamente influenciada pela sua ligação com o *videogame*. Bem, já é evidente, a essa altura, que computação e games não se desvinculam, inclusive Julius sinaliza que as gerações mais atuais de aparelhos de jogos eletrônicos são, na verdade, sistemas operacionais de computadores:

Então, assim, se vamos pegar um videogame... Você disser para mim... Pegando aqui a definição de você ter um sistema embarcado uma definição computacional que é um sistema um equipamento que ele vai fazer determinada coisa (Julius)

Essa definição especialista do que é o aparelho de *videogame* é interessante, pois traz a voz do Julius-engenheiro de *softwares* a respeito de algo que tem uma relação social e cultural com o Julius-jogador. É como se o participante conhecesse o interior e o exterior desse mundo e fizesse parte de ambos, transitando entre esses dois espaços e refletindo a relação histórica da computação e o *videogame* contada em detalhes por Kent (2001) e analisada sociologicamente por Kirkpatrick (2015). A visão técnica de Julius sobre o jogo eletrônico não o impede de vivenciar os mundos sintéticos criados pelos jogos nem de ser afetado pelos sentidos e discursos circundantes, tanto nos *videogames* quanto nas práticas relacionadas a eles. Assim, ao contrário de Joel, Julius não evita o rótulo de *gamer* que, para ele, é uma faceta da identidade *nerd*:

Ah! Me considero (gamer), velho, porque assim... Eu me considero um nerd, e aí você sabe dentro da cultura Nerd tem uma infinidade de ramificações: tem o cara que só gosta de quadrinho, tem o cara

que só gosta de videogame, o cara que gosta de gadget, que agora tá na modinha (Julius).

Julius compreende a identidade *gamer* como parte da cultura *nerd* que engloba várias práticas distintas e que possivelmente são identificadas por rótulos diferentes. Apesar do uso da expressão cultura *nerd* pelo participante, o termo cultura *geek* é o mais adequado para o que ele entende por cultura *nerd* em sua narrativa. Se considerarmos que a cultura *geek* é uma dentro de um universo cultural maior, ela é uma subcultura que possui inúmeras ramificações. Julius nos mostra, no entanto, que a “escolha” por um dos ramos da cultura *geek* depende de identificação e de pertencimento. É preciso haver o engajamento entre um indivíduo e determinada ramificação da cultura *nerd* e, como resultado, a pessoa pode assumir as práticas sociais relacionadas a ela. Dessa forma, Julius evidencia a constituição de identidades por afinidade (Gee, 2001), já que, para ele é preciso que se sinta representado e que se identifique com determinada vertente da cultura *geek*. Ele expressa isso no seguinte trecho:

Então, assim, eu sou um cara que gosta de um pouco de tudo, né? É lógico, tenho minhas preferências, né? Porque você... É difícil de se identificar, então acho que esse processo de identificação, né? A gente brincando, mas falando sério, é importante você se ver, né? Então, quando você se vê, você se espelha em algo que você se identifica, você sempre tem o sentimento de pertencimento, né (Julius)?

É surpreendente o fato de Julius ter consciência de que precisa se ver para se sentir pertencente a um determinado lugar. Ao contrário das identidades sociais discutidas por Hall e Du gay (1996) e Appiah (2005) que geralmente são inevitáveis dadas as condições socioculturais nas quais as pessoas estão inseridas, a identidade *gamer* ou as diversas manifestações sob as asas da cultura *geek* dependem da afinidade e da ideia de pertencimento. Contudo, o exame da trajetória de vida de Julius expressa em suas narrativas, fornece indícios de que sua aproximação e afinidade pela cultura *geek* foi construída a partir de sua situação social, sua formação familiar, sua situação econômica, sua formação profissional entre outros fatores. Logo, mesmo as identidades de afinidade não contam apenas

com a volição dos indivíduos, mas com aspectos históricos e socioculturais que levam a fomentar afetividade, aproximação e pertencimento por determinados espaços de afinidade. Isso é evidente, por exemplo, na fidelidade por determinada plataforma ou marca de consoles de jogos, que, segundo Julius (bem como Wallace), geram conflitos entre os(as) jogadores (as). Em outras palavras, dentro da cultura *gamer* (que integra a cultura *geek*) há possibilidade de embates simplesmente porque jogadores adotam ou apreciam este ou aquele sistema de jogo, mesmo sabendo que a diferença de qualidade entre eles é notória. Esse é mais um elemento que Julius considera como pertencimento:

Então, videogame, por exemplo, eu sou da época que era Sega x Nintendo, pô eu tinha o Master (system), eu tinha que defender o meu videogame. [...] ah eu defendia pô, na verdade, Mega (drive) era melhor, mas os Super NES era infinitamente melhor que o Mega, bicho, só que eu não dava o braço a torcer, não podia dar o braço a torcer, né? Ai que a gente vê essas rixas, no final das contas a gente vê que era tudo bobagem quando a gente foi amadurecendo (Julius).

Tais rixas se circunscrevem dentro de um espaço onde práticas relacionadas ao *videogame* são o cerne, mas é possível notar que elas também remetem a uma disputa econômica, ou seja, jogadores (as) engajados em defender consoles e marcas de jogos provavelmente são os que tem mais facilidade de acesso a uma gama de aparelhos disponíveis no mercado. No final dos anos 1980 e durante a década de 1990, diversas marcas de consoles disputavam o comércio de *videogames* (Kent, 2001), logo, as propagandas desses produtos podem ter se intensificado, especialmente por meio da televisão – o que pode explicar o interesse de pais e mães da época em adquirir aparelhos de *videogame*. Ainda assim, as classes mais abastadas eram as que teriam facilidade de acesso aos consoles de jogos, de modo que a condição social de jogadores (as) foi crucial para a constituição da identidade *gamer*. De fato, Julius deixa claro que compreende a relação entre identidade *gamer* e classe social, já que anteriormente ele aponta que as condições financeiras de sua família lhe favoreceram possuir aparelhos. Assim, o participante e o *videogame* são ligados fortemente, a ponto de ele assumir que sem o jogo eletrônico sua trajetória de vida teria mais perdas do que ganhos. Isso porque Julius acredita que o jogo foi fundamental na sua escolha profissional e no

aprimoramento de suas habilidades cognitivas, uma vez que Julius utiliza jogos como forma de lapidar sua capacidade de aprendizagem. Ele conjectura que, sem o *videogame* na sua vida:

Então... Até a própria... O raciocínio, concentração, eu perderia... Teria perdas, raciocínio, concentração, nessas habilidades. Acho que não teria bem desenvolvida, até porque eu te falei, né? Eu te falei que eu relaxo fazendo um jogo de... de... De... É tipo um quebra-cabeça. Tipo quebra-cabeça. Então, assim, repare, eu tô exercitando minha lógica, né? E eu preciso com o profissional de computação (Julius).

É comum pessoas associarem a prática de jogar *videogames* a mudanças ou melhorias cognitivas. Existem alguns trabalhos científicos que procuram atestar essas afirmações, como Olson (2016). No entanto, do ponto de vista da educação em si, Gee (2003) já havia notado a forma como os jogos eletrônicos levam jogadores (as) a construir, buscarem e atribuírem sentidos e conhecimento dentro do mundo virtual do jogo. Isso é também atestado por Squire (2006) que trata de uma epistemologia do fazer, ou seja, o desenvolvimento do aprendizado a partir de situações reais que exigem tomadas de decisão e reconfiguração de conhecimentos prévios. No trecho acima, Julius retorna ao *videogame* como instrumento de aprimoramento de habilidades necessárias para a sua profissão. Assim, temos o Julius-engenheiro que se enriquece a partir das ações do Julius-jogador. Essa articulação de identidades se expressa de forma mais veemente na relação que o participante faz entre a paternidade e o hábito de jogar *videogames*, em outras palavras, ele vivencia a interação entre a identidade pai e identidade *gamer*.

Até aqui, tem sido possível compreender a história de vida e os traços identitários de Julius, por meio de sua relação com o *videogame*, mas, tal relação ganha outros sentidos quando ele se torna pai. Já foi comentado sobre a grande influência que as famílias têm na formação das identidades das pessoas e, especificamente para Julius, a sua mãe foi a ponte entre ele e o universo *gamer*. De certa maneira, Julius reproduz os passos de sua mãe ao introduzir o *videogame* nas práticas sociais do filho, no entanto, diferentemente de sua mãe, Julius participa dos jogos e passa a ressignificar sua prática:

[...] agora eu não jogo mais com... Como... Dificilmente eu jogo, hoje, Julius, para se divertir, né? Uma vez ou outra, né? Então mudou muito essa minha visão. (...) eu deixei de ser aquele usuário, né? Que jogava só para se divertir, né? E eu me divirto como meu filho, né? E com os amigos dele também, né? Então, né? Tem os amigos dele aqui... Isso muda né jeito de você jogar, né (Julius)?

Há uma mudança no hábito de jogar de Julius após assumir a paternidade. Isso implica também em como ele vivencia sua identidade *gamer* que se associa fortemente ao papel de pai. Julius vincula sua ideia de diversão com a promoção do entretenimento do filho. Possivelmente, o participante tenta proporcionar à criança as mesmas experiências que teve e que julga que podem ser interessantes para ela. Outro aspecto de relevância é a herança cultural passada de pai para filho. Pensamos nessas heranças como valores e costumes muito relacionadas a identidades conhecidas como sociais: aquelas ligadas a fatores raciais, regionais, religiosos e até de gênero. Contudo, a cultura *geek* e a identidade *gamer* são veementes na trajetória de vida de Julius, a ponto de se tornar algo de valor a ser compartilhado. Isso é evidente quando o participante declara que montou um dispositivo com diversos jogos antigos para “nerdizar” o filho:

[...] voltei pro PS4, o quê? Uns 4 anos atrás já meu menino, já nerdizando ele já querendo botar ele [...] antes eu fiz aquele... eu comprei um Raspeberryzinho pago e montei aqueles videogames antigos que pega um bilhão de jogos e você vê tudo, que aí você tem tudo de Atari, tudo de Master, tudo de todo mundo. Até você chegar o PS. Não PS, não. Acho que até chegar o 64, Nintendo 64, aí eu fiz... Esse foi o primeiro, digamos, videogamizinho que eu dei pra ele, né (Julius)?

Os objetivos de Julius, nesse caso, vão além dos que a sua mãe havia concebido ao presenteá-lo com o aparelho de *videogame*. O participante pretende passar uma cultura para o filho e torná-lo parte de um universo que ele conhece. Para isso, porém, as práticas sociais de Julius também precisam ser transformadas porque ele não está apenas guiando um novato em um mundo novo, mas o próprio filho. Conseqüentemente, as identidades se interpolam e ele passa a compreender melhor seu papel de pai a partir das interações com o filho e o *videogame*. Julius demonstra que nas partidas de *videogame* sempre há momentos nos quais a atitude

paterna se manifesta, como se ele fosse evocado durante a situação dentro do jogo virtual para transitar entre jogador e pai. Esses momentos nos quais suas identidades se interpolam são perceptíveis para Julius, sendo que, em muitos casos, o participante antecipa a necessidade de assumir o Julius-pai no andamento de um determinado jogo. Julius nota tanto as mudanças no filho em relação a suas emoções e outras habilidades, quanto transformações em si mesmo, ao mediar o aprendizado do filho. Isso é notório quando ele diz: “Gente! Isso é bacana, ele fica esperto, né? Olha, presta atenção aqui e ali e também a gente aprende muito com as habilidades que eles vão desenvolvendo (Julius)”.

Retomando Gee (2003), Julius evidencia transformações em suas identidades porque percebe seu aprendizado enquanto pai e isso ocorre a partir da interação entre ele, filho e *videogame*. Além de fortalecer os laços afetivos, nas narrativas de Julius, fica aparente que o participante trata o *videogame* como uma simulação de situações que provoca a necessidade de lidar com emoções negativas:

Aí ele se irritou, se aborreceu, aí falei: não pai, preste atenção esse jogo é para se divertir. Se você não quer se divertir não dá [...]. E aí não tem essas coisas, a gente tem que passar para ele ó: não, perder faz parte, você vai perder mais do que vencer na vida, né? É muita coisa que a gente aprende muito nas frustrações, dos “não”. Eu acho que o videogame passa muito para a gente, né (Julius)?

A ideia de que o *videogame* promove simulações que criam espaços para experimentação é defendida por Gee (2003). Na perspectiva do estudioso, jogos colocam jogadores (as) em situações ainda não vivenciadas no mundo real, dessa forma, o *videogame* promove chances de experimentar quais sensações e atitudes podem ser tomadas em um ambiente virtual e que podem ser refletidas no mundo real. Julius entende, por exemplo, que a reação do filho diante de uma frustração em um jogo, pode ser a mesma quando momentos de decepção ocorrerem na vida dele e, por isso, acredita que o *videogame* o ajuda a ensinar ao filho a lidar com situações frustrantes. O afloramento das emoções durante as aventuras no jogo é possível porque o filho de Julius consegue fazer uma imersão mental de tal forma que suas atitudes no mundo virtual ou sintético são, possivelmente, as mesmas que no mundo real. Julius compreende dessa forma e transita entre o papel de pai e

jogador de forma bastante consciente, tanto que ele acredita que há um mecanismo mental de mudança: “Então, você ter essa chavinha mudança, eu acho que ela é fundamental (Julius).” Sabemos que as identidades são evocadas por necessidade em um discurso, isto é, as situações nas quais as pessoas estão inseridas as fazem assumir essa ou aquela identidade. Nesse contexto, acredito que Julius não tenha pleno controle das suas identidades, mas é possível que perceba qual a natureza das atitudes que está tomando: como pai ou jogador.

Tais transições são mais problemáticas para Julius quando ele está atuando no seu papel de docente e, para ele, essa “chavinha” é bastante necessária, visto que a interpolação de papéis não envolve apenas o ser docente e ser jogador, mas também o ser pai. Considero que a propensão do participante em se deixar levar pela identidade pai enquanto atua como docente ocorre porque ele acredita que um docente possui o mesmo status social de um membro familiar. Primeiramente, Julius percebe a docência para além de uma profissão, assim, ele a equipara socialmente com a função da família.

[...] mas... Eu vou dizer o que que é ser professor, mas não vou falar em profissão. É um papel que a gente assume, tão importante... Eu vou botar no nível aí... Não é que nós somos família, mas tem mesmo grau de importância da família; no sentido de um pai, de uma mãe, de um avô, de uma avó, de um tio, de uma tia, né (Julius)?

Note-se que do ponto de vista da identidade institucional (GEE, 2001), a identidade docente não é só legitimada pelas instituições que definem as convenções do que é ser professor, mas também pela família, que se configura como contexto sociocultural mais influente para os (as) estudantes. Esse poder familiar é refletido nas instituições de ensino que passam a compartilhar com a família, o papel de educar e, conseqüentemente, o de ensinar a viver em sociedade. Comumente é possível deparar com a ideia de que as escolas são “segundas famílias” para jovens aprendizes, o que nem sempre é uma ideia positiva, pois podemos cair nas questões que afetam os aspectos sociopolíticos da atividade docente muito bem delineados e discutidos em Freire (1997). Julius pensa na escola como semelhante à família e por essa razão trata o docente não como profissão, mas como papel. Talvez essa forma de pensar facilite a interpolação de suas identidades docente e pai, visto que do ponto de vista social, para Julius, docente e

pai (ou membro da família) são equiparados. Dessa forma, confundi-los em diferentes espaços, talvez seja inevitável e o participante tenha que pensar em estratégias (como a “chavinha”) para retomar seus posicionamentos nos fluxos dos discursos e contextos nos quais ele está inserido. Em suas narrativas, por exemplo, Julius demonstra que muitas das suas formas de ser e pensar não são estancadas fora do contexto escolar, como se ele pudesse separá-las eficazmente. Mais do que isso, ele acredita que é preciso assumir outros papéis em sala de aula como uma estratégia de ensino e aprendizagem:

Como você consegue, a gente consegue desenvolver essa habilidade de transitar os papéis. O papel do professor, que precisa manter a autoridade, que tá ali passando. Mas um momento, o professor, que ele... Ó, tô fazendo alguma atividade com você (o estudante), mas eu não sou aquele cara que tá ali, na autoridade, no comando, não. Eu tô aqui como você. Eu sou um de vocês. Né? Naquela mediação ali, eu sou um de vocês.

É visível que Julius empreende na sala de aula a mesma metodologia que utiliza com o filho. Se no *videogame* Julius se torna um parceiro jogador da criança e transita entre seus papéis de *gamer* e pai, na sala de aula ele se vê como um aluno que ajuda e media as atividades enquanto assume um papel de colega/mediador e professor/autoridade. O participante demonstra que esses contextos são paralelos quando, ao sinalizar as mudanças de papéis em sala de aula, ele afirma que: “É a mesma coisa você ser um pai. Tem a hora que você tem que impor a autoridade pra criança, saber te respeitar. E saber que a vida é feita de regras (Julius)”. Nesse caso, em comparação com a escola, a estratégia de Julius de assumir um papel de igualdade com os (as) estudantes, também envolve saber retomar uma identidade docente em sua plena forma institucional, imbuída de poderes instituídos não só pela própria escola ou pela formação acadêmica e científica, mas pelos discursos convencionados e recorrentes sobre o que é ser professor na nossa sociedade.

Não é possível ter certeza se a prática nos jogos eletrônicos influenciou a forma como o participante atua como docente ou vice-versa, todavia, podemos perceber uma associação entre os dois contextos nos quais se nota a intersecção entre pai, jogador e docente. Do ponto de vista histórico, Julius é *gamer* antes de ser pai e docente, mas, obviamente, não podemos presumir que exista uma lógica

hierárquica na interpolação das identidades. Como já mencionado aqui em diversos momentos, as identidades são múltiplas e podem ser conflitantes, elas realmente dependerão de contextos socioculturais e políticos para se constituírem, se fortalecerem e se tornarem mais ou menos evidentes nas práticas sociais das pessoas.

Julius se reconhece enquanto professor e, como já vimos que ele pensa em docente para além da profissão, ele assume que esse papel é muito bem consolidado em si mesmo: “sou professor assumido, gosto de falar que sou (Julius)”. Para ele, a profissão ou papel do docente tem um viés de transformador de realidades e, apesar de ele não citar diretamente, sempre vai envolver atitude política:

Eu acho que tem esse papel porque o nosso papel... Eu vou usar aqui Paulo Freire, né? É educar, né? Então você passar isso é para você transformar o aluno. Eu vejo muito por esse lado e você fazer isso você muda sua sociedade, né? [...] porque eu sempre tô ali porque eu tô para transformar (Julius).

A perspectiva freiriana exposta por Julius é também recorrente nas falas de professores (as) da contemporaneidade, isso demonstra como uma identidade institucional também se caracteriza pelos sentidos especializados que circundam as instituições de formação de docentes. No entanto, também é possível associar esse posicionamento à postura política do participante que se inclina para ideais que ele considera de esquerda, visto que pautas ligadas à mudança social de classes menos favorecidas são de interesse de Julius, daí sua preocupação com uma educação transformadora e, conseqüentemente, sua afinidade por Paulo Freire. Isso é notório quando ele diz: “então, digamos assim sempre fui um cara de esquerda, né? Na questão filosófica da coisa, né? Aí eu falo sou materialista histórico dialético, aí o cara: porra é isso aí! Aí você... Você tá chamando ele de burro viu (Julius)!” É interessante que o participante assume em suas narrativas que a sua inclinação política foi uma descoberta em suas interações dentro de contextos acadêmicos, mas que seus pensamentos e reflexões sobre o mundo já permeavam a mesma linha de teórica de Karl Marx, Paulo Freire e Lev Vygotsky. Esse fato corrobora a ideia de Gee (2003) de que todo aprendizado envolve mudança identitária, visto que

a partir da sua formação como professor, além de constituir sua identidade docente, Julius também desenvolveu identificações políticas.

Os traços identitários de Julius expostos em suas narrativas são complexos e se interligam de forma interessante. Por um lado, a identidade *gamer* é uma força poderosa que o proporciona aprender e atuar em seu papel de pai, por outro lado, o Julius-docente aprende com a interação entre jogador e pai, a ponto de admitir práticas em sala de aula que são paralelas às práticas adotadas pelo pai. De qualquer forma, Julius demonstra que se aproveita da intersecção dessas identidades para aprender a lidar com elas mesmas, tornando-as aliadas em seu fazer docente.

5.2.4 Supertemas finais exclusivos de Julius

Diferentemente dos outros participantes, os supertemas exclusivos de Julius enfatizam a articulação entre o Julius especialista e o Julius *gamer*. Considerando que sua área de formação é engenharia de *software*, Julius também experimenta os jogos do ponto de vista técnico, fazendo uma avaliação dos sistemas e da qualidade do aplicativo do jogo. Os dois supertemas exclusivos do participante são reflexões sobre aspectos da construção dos jogos que podem promover mais engajamento dos(as) jogadores(as) bem como ampliar a capacidade da mídia de afetar os espaços de afinidade e a cultura *gamer*. É importante considerar que transformações que impactam a cultura *gamer* e as comunidades integradas a ela, reverberam na forma como jogadores(as) vivenciam os jogos, compartilham informações e, portanto, moldam os discursos circundantes que por sua vez reproduzem, mantém, reforçam ou modificam atitudes, comportamentos e identidades.

5.2.4.1 Mídia

Apesar de mídia aparecer diversas vezes nas codificações das narrativas, as abordagens são sempre distintas. Isso porque os pontos de vista sobre o assunto podem variar a depender dos contextos socioculturais e do conhecimento científico

dos participantes. No caso da narrativa de Julius, o código referente à mídia foi o seguinte:

- a) Refletindo sobre a diversidade identitária dos jogadores e usuários de mídias o que sugere a produção de mídias direcionadas a públicos específicos e, ao mesmo tempo, a exploração da capacidade de transposição de sentidos entre mídias, para favorecer a heterogeneidade do público, ressaltando que as transposições implicam a re-representação de sentidos, criando novos produtos midiáticos e novas perspectivas para os sentidos das mídias.

Primeiramente o código destaca a diversidade identitária dos(as) *gamers*, fato que se confirma, por exemplo, pela forma como o Julius transita entre identidades quando joga *videogames* com o filho. Destaco, no entanto, que o código não se restringe ao jogo eletrônico, mas abrange outras mídias e determina que a diversidade fomenta o surgimento de mídias específicas para determinados públicos. De fato, apesar de, por muito tempo, as produções midiáticas privilegiarem uma espécie de audiência ideal possivelmente pautada em padrões de uma elite branca, heteronormativa e cristã, o novo capitalismo (Gee, 2000) tem se adaptado para abarcar as diferenças e lucrar com elas. Gee atesta que nesse sistema novo, os produtos serão novidade se puderem ser customizados para servir “à identidade, estilo de vida ou interesses de um tipo particular de consumidor (Gee, 2000, p. 44)”. Esse fato é observável, por exemplo, na grande quantidade de jogos lançados como “casuais” que, segundo Juul (2010), são os que engrossam os números de jogos eletrônicos utilizados no mundo. Para o autor, os jogos casuais são desenvolvidos para atender às necessidades das audiências, desse modo, são produzidos pensando em públicos específicos: jogos para serem jogados por uma mãe que cuida de um bebê, por uma pessoa idosa com baixa visão ou por um(a) trabalhador(a) que passa muito tempo em trânsito para o local de trabalho são alguns dos exemplos. Esse fenômeno também é percebido em relação a outras mídias como música, filmes, desenhos animados, fotografia entre outros, criando a sensação de que existem mídias que atingem quase todas as identidades (sociais, institucionais, por afinidade etc.). No entanto, o abraço a essa diversidade, pelo novo capitalismo, é uma tática neoliberal que não envolve a reflexão sobre a prática do

respeito às diferenças no trato social. Ainda há resistência quando um filme utiliza a imagem de uma mulher negra para transpor os sentidos de uma animação na qual a personagem era branca, assim como há protestos em comunidades virtuais quando uma mulher transposta em filme é considerada menos atraente do que sua versão em *videogame*.

O código, porém, expressa otimismo em relação às transposições entre mídias e as intenções de abarcar públicos específicos. Há uma abertura para o novo quando isso acontece, já que a re-representação pode agregar sentidos inovadores às mídias, como é o caso do filme Mario criado a partir de um jogo clássico. O longa metragem renovou os sentidos dos jogos para atingir públicos da contemporaneidade, como resultado, os novos *videogames* da franquia passam a ser produzidos com sentidos transpostos no filme, criando assim uma nova versão do jogo. Nessa perspectiva, a transposição entre mídias no intuito de abarcar a diversidade identitária também implica no reavivamento da cultura *geek* que, por um lado, se expande com o aumento do interesse do público pelo tema e, por outro, se confirma como um nicho de mercado (Bicca, 2015). Esses dois movimentos andam em paralelo, pois, por mais que o novo capitalismo (Gee, 2010) pressuponha a utilização das mídias tais como *videogames*, animações e filmes característicos da cultura *geek* para atender os interesses econômicos, a proliferação desses produtos atingem um maior número de pessoas. Portanto, a cultura *geek* tanto se alimenta quanto é alimentada pelas estratégias econômicas das grandes empresas, comprovando o que Castronova (2005) já previa em seus textos: os mundos sintéticos (como ele prefere chamar o mundo virtual) causam impactos econômicos consideráveis e, obviamente, isso não passou despercebido por aqueles que seguram as rédeas no mercado neoliberal.

5.2.4.2 Real e Virtual

Este supertema trata da materialização do *videogame* como mídia, mais especificamente como ele pode retratar o mundo e como jogadores(as) esperam que o mundo seja representado. O código do supertema é:

- b) Reconhecendo que jogadores valorizam *videogames* que tentam ao máximo simular o mundo real, assim, com a representação multimodal, os *videogames* potencializam a relação complexa entre real e virtual fazendo com que essa relação liminar entre real e virtual amplie as possibilidades de ação e interpretação de quem joga.

O código supõe que os *videogames* mais “fieis” à realidade são mais apreciados pelos jogadores(as). Comumente, muitos jogos são aclamados pelo grau de “realidade” dos elementos que o compõem, especialmente os visuais. No entanto, como assevera Juul (2005), o que chamamos de mundo real é algo extremamente complexo e os jogos, na verdade, se comportam como “simulações estilizadas (p.172)” do mundo físico.

Sabemos que o universo de um jogo, por mais ficcional que seja, é baseado em sentidos que existem e são extrapolados do mundo real. Essa extrapolação do material (do real, factível e observável) (Cope; Kalantzis, 2020) é o que proporciona aos seres humanos imaginar, expandir ou transformar os sentidos daquilo que está a sua volta. De fato, Juul (2005) comenta que jogos são compostos por ideias do que há no mundo físico, isto é, não se concebe uma jarra de ouro em um mundo virtual, mas a ideia desse objeto ou a simulação dele para atender aos propósitos e regras do mundo do *videogame*. A simulação estilizada de Juul converge com o conceito de suplemento proposto por Derrida (1997), afinal de contas, se não é possível ter o objeto, dito real, em um mundo virtual, utiliza-se um suplemento que representa o traço ou a ideia daquilo que se quer significar. Talvez seja exatamente por conta do caráter suplementar do mundo virtual que jogadores(as) sintam que se pareça com o real, visto que determinados sistemas são criados para representar outros a ponto de assumirem a aparência total do significado que foi representado (Lucy, 2004). A partir disso, o mundo virtual do *videogame* se torna um universo aparentemente único, diferente do real, mas ligado a ele, tanto que Juul (2005) o considera meio-real.

Do ponto de vista de quem joga, a experiência é ambígua. As simulações estilizadas causam a sensação de interação como se fossem reais e, conseqüentemente, provocam reações físicas e emocionais em quem joga. A ideia de ambigüidade é proposta por Sutton-Smith (2001) que sinaliza o limiar entre real e

irreal do ato de jogar. Isso se aplica perfeitamente aos *videogames*, pois vivenciar o mundo virtual do *videogame* é interagir com possibilidades fantásticas criadas a partir das ideias do mundo real. Logo, o(a) jogador(a) pode experimentar comportamentos e atitudes motivadas por simulações. A ambiguidade do jogar faz com que esses comportamentos permaneçam no âmbito liminar: real e irreal, isto é, são possíveis reações em um mundo virtual, que seriam praticamente as mesmas, caso ocorressem no mundo real. Por essa razão, vários estudiosos como Gee, (2003); Squire, (2006); Zacchi, (2020) entre outros, acreditam na possibilidade de aprendizado a partir de *videogames*, visto que podem proporcionar situações que levam jogadores(as) a antecipar as atitudes e ativar conhecimentos previamente.

É extremamente relevante que essa discussão tenha acontecido a partir de um supertema das narrativas de Julius. Dentre os participantes, ele foi o único que expressou seu interesse por simulações como as de carros de fórmula 1 e jogos que captam movimentos tal qual o sistema *Kinect* do console *Xbox*. Nota-se, portanto, que a reflexão sobre a relação do real e o virtual nos *videogames* é fomentada a partir das práticas específicas que Julius desenvolve com um tipo em particular de jogo eletrônico.

5.2.5 Mapeando traços identitários de Wallace

As experiências com Wallace, enquanto participante da pesquisa, foram especiais porque, diferentemente de Joel e Julius, que atuam em áreas que se enquadram nas ditas “ciências duras” (Foguel, 2020) tais quais a Física e a Engenharia, Wallace trabalha como professor de língua inglesa. Além de romper com a premissa estereotipada de que *gamers* ou *nerds* tem mais afinidade com ciências exatas, tecnologias e engenharias, o participante também revoluciona com sua identidade racial, afirmativamente negra e revelada por meio de seus discursos antirracistas e pela sua representação racial no mundo sintético do jogo. As narrativas de Wallace revelam os olhares afetivo e técnico que o participante lança sobre os *videogames*, expressando vivências que articulam a subjetividade da diversão e a objetividade da crítica aos jogos eletrônicos. Além disso, Wallace nunca dispensa seu olhar docente, diligentemente buscando oportunidades de ensino e aprendizado em suas interações midiáticas. A quantidade de supertemas geradas a

partir das entrevistas com Wallace foi menor que a de Julius, mas maior que a de Joel, sendo que Wallace foi o participante que mais se manifestou como docente ao vislumbrar sua história com o *videogame*.

Wallace acredita que as pessoas devem ter liberdade para exercitar a expressão das formas de ser e pensar. Para ele, é preciso dar voz àquilo que constitui as pessoas como seres sociais e, com isso, as pessoas poderão conquistar seus espaços no mundo. Essa ideia fica mais ou menos evidente quando o professor aponta que

[...] é sempre da gente ser sempre verdadeiro, né? E não fingir, não fazer nada que não venha com a realidade, então, enquanto a gente tiver voz tiver vez mesmo, né? Os espaços a gente adentrar, né? Dizer nossas opiniões; falar das nossas reflexões e análises críticas; acredito que a gente vai ter espaço (Wallace)

A princípio, o participante parece remeter a noção de que existe um eu verdadeiro e real que serve como balizador das opiniões e reflexões. No entanto, Wallace advoga que é preciso “ser verdadeiro e não fingir”. Ainda que sejamos constituídos de identidades múltiplas, o participante deixa entender que é necessário assumi-las como parte desse processo histórico, mutável e incompleto que é o ser sujeito(a) social que interage e se transforma com e na sociedade. Dito de outra forma, Wallace entende que as nossas formas de ser, não devem ser ocultas (o que provavelmente ocorre por conta de forças opressoras), pois assim, podemos conquistar espaços no mundo. Isso tem uma relação profunda com as discussões sobre as chamadas identidades sociais já que elas são as que estão mais sujeitas ao jogo de poder. Paralelo a isso, Wallace conscientemente se percebe como pessoa altamente sociável e aberta: “sou um cara extremamente aberto; Acho que isso vem de meu pai que também tem essa característica. [...] Seja o que for eu tô rodeado disso daí, né? Enquanto relação social (Wallace)”. É possível que a sociabilidade declarada (e herdada) de Wallace signifique que ele tenha facilidade em mudar e transformar suas formas de ser e pensar a partir de suas interações sociais, ainda que ele tenha tendência a pensar em um eu formado por sentidos e identidades sedimentadas e padronizadas. A possibilidade de se engajar com diversos grupos de pessoas e mídias pode favorecer a Wallace a oportunidade de entrar em contato com diversos sentidos e discursos que, de algum modo, implicam em mudanças em sua percepção de mundo. Como ele mesmo menciona, é por

meio da família que aprende a tecer relações sociais com mais facilidade o que permite inferir que, no contexto familiar, Wallace teria um cenário propício para o contato com diversos sentidos e discursos.

Ainda assim, em suas narrativas, foi possível mapear alguns traços identitários consistentes que foram se reforçando cada vez mais nas diferentes entrevistas de Wallace. O participante deixou transparecer suas identidades de forma regular e utilizou diversos discursos (conscientemente ou não) para enfatizá-las, demonstrando que muitos dos sentidos que constituem essas formas de ser e pensar estão sedimentados em seu ideário. As afiliações ou identificações mais relevantes expressas por Wallace foram:

- a) Docente
- b) *Gamer*
- c) Pai
- d) Homem negro
- e) Classe média baixa

Note-se que há semelhanças entre os outros participantes da pesquisa, o que é compreensível visto que o guia de entrevistas utilizado para a coleta de dados buscou delimitar os temas a serem discutidos pelos professores. Mesmo assim, as narrativas extrapolaram as diretrizes do guia, como, por exemplo, o fato de paternidade surgir como aspecto relevante nos dados de Wallace e Julius. Nesses casos, a paternidade é analisada por perspectivas diferentes, embora ambos os pais desejem que os filhos aproveitem o que há de melhor no hábito de jogar *videogames*. Obviamente os participantes devem estar repetindo o mesmo movimento de seus pais (como foi analisado com as narrativas de Julius) ao aproximar os filhos do *videogame* e, de fato, a mesma história ocorreu com Wallace que aos oito anos de idade ganhou um Atari. No caso dele, a exposição às tecnologias e mídias, dentro do círculo familiar foi marcante:

Tem as questões relacionadas aos jogos né; videogames... Eu jogo desde os 8 anos de idade. Então, eu sou daquela época lá do início da década de 90, né? Que eu iniciei com um Atari [...] em 1992 mais ou menos, eu tenho um cunhado meu, me apresenta o videogame, né? Que é o Atari. Então, e gostei já desde primeira mesmo; achei aquilo dali muito inovador você ter algo pra você conectar na da televisão (Wallace)

É perceptível que, assim como Julius e Joel, Wallace também se encontrou com o *videogame* dentro do contexto familiar. Baseando-se na trajetória de vida dos demais participantes, parece oportuno notar que o contato da criança com o *videogame* mediado pela família proporcionou vivências que favoreceram a constituição de hábitos e práticas culturais e sociais positivas, apesar de nem sempre serem catárticas ou relaxantes. Wallace, especificamente, se deslumbrava com o poder tecnológico do *videogame*, como algo inovador e isso tinha uma relação interessante com outro aparelho de entretenimento audiovisual que ele já tinha contato: “e aí o que me chama atenção para a questão dos dispositivos midiáticos, são os filmes que meus pais assistiam um videocassete, né (Wallace)?” Tanto o *videogame* quanto o videocassete foram tecnologias baseadas em mídias audiovisuais de grande destaque a partir da década de 1980. Já foi discutido anteriormente como os jogos eletrônicos se estabelecem como mídia a partir da segunda metade dessa década, reforçando a importância da televisão como dispositivo central para o entretenimento das pessoas. Afinal, Kent (2001) destaca que a criação do primeiro console de *videogame* foi uma tentativa de extrapolar os usos da televisão, criando assim, uma forma menos passiva de entretenimento audiovisual. Wallace, portanto, teve acesso a essas tecnologias e convivia com o uso delas no contexto familiar.

Bem, já pontuei anteriormente sobre a relação entre acesso ao *videogame* e condição social, sendo que classes sociais menos favorecidas dificilmente teriam a possibilidade de adquirir aparelhos de jogos eletrônicos. Aparentemente, Wallace segue na mesma linha que os demais participantes: um membro da classe média cuja família possuía a condições de comprar os novos recursos eletrônicos para entretenimento. Com efeito, seguindo a trajetória de Julius e Joel, Wallace manteve um acesso duradouro e regular com diversos aparelhos de *videogame* durante sua vida:

Aí enfim, essas questões aí, eu tenho colecionado ao longo do tempo... Foi, aí, veio Atari não... Depois do Atari veio o Master System, aí depois DynaVision, né? Aí eu joguei o Mega Drive, aí veio Super Nintendo, aí veio o Sega Saturno, Nintendo 64, aí tinha o Dreamcast (...); Depois, se não me engano, foi pro Playstation, né? que... E aí eu não fui para Xbox, e aí veio o Playstation 1, 2, 3, 4 e o

5, né? E aí, o PC, eu tentei algum período também, mas infelizmente não rodava, né? O PC com gráficos pequenos (Wallace)

A primeira vista, a grande quantidade de aparelhos que Wallace teve contato evidencia que ele possivelmente teria condições financeiras favoráveis para ter acesso a todos os recursos listados, por outro lado, isso também fomentou conhecimento variado sobre os diversos jogos eletrônicos, suas tecnologias e a forma como os sentidos eram transpostos nas mídias. É válido ressaltar que, assim como os outros participantes, Wallace também migrou para o computador e procurou usá-lo como plataforma para jogo. Essa coletânea de aparelhos de *videogames* representa a trajetória de vida de Wallace como jogador, mas o fato de ele ter experimentado todos esses recursos, não significa que ele os possuía. Uma das práticas mais comuns entre os jogadores de *videogames* era o de compartilhamento de aparelhos e mídias. Tal prática também foi mencionada por Joel e Julius em suas narrativas, todavia é mais enfatizada com Wallace:

eu falo dessas questões relacionadas ao videogame que eu joguei isso tudo mas, na verdade, de possuir mesmo enquanto criança foi apenas o Superintendo em 94, né? E depois partir dos anos 2000, o PlayStation que eu passei a ter. Os demais era, pelas questões financeiras, dificuldades e tal, né? Era colegas, era primo... aí, eu tive assim esse acesso (Wallace)

Esse trecho é revelador, pois evidencia que a barreira da classe social para acesso ao *videogame* pode ser atravessada. Isso porque jogadores não precisavam necessariamente ter os aparelhos, mas podiam compartilhá-los. Dessa maneira, subentende-se a existência de uma rede social de compartilhamento de aparelhos e mídias. Julius, em suas narrativas, revela que não só os recursos tecnológicos transitavam entre os jogadores, mas muitas informações sobre os jogos, estratégias de *gameplay*, códigos secretos, entre outros. As revistas especializadas em jogos estudadas por Kirkpatrick (2015) na Inglaterra, também existiam no Brasil, como por exemplo, a revista Ação Games cuja primeira edição foi lançada em dezembro de 1990. Essas publicações traziam conteúdos especiais relacionados ao mundo *gamer* e, assim como os aparelhos de jogos eletrônicos, também eram compartilhadas entre os jogadores. Nesse aspecto, os participantes da pesquisa demonstram que a

prática de jogar *videogames* também envolve socialização, no entanto, diferentemente dos jogos online da atualidade, o *videogame* promovia a interação física e presencial entre os *gamers*. Vale a pena resgatar aqui uma fala de Julius que corrobora essa ideia:

[...] e as revistas era assim... uma edição especial que era um determinado jogo, né? E tinha aqueles guias, aqueles guias, mas na nossa época o estímulo era eu: amigo, e aí? Aquele jogo ali? Como é que faz? Ah velho você tá onde pra gente trocar uma informação? A gente sentar jogar juntos em determinado jogo para zerar; que eu sou bom em determinada parte você é bom em outra e unimos força pra juntos, né? Zerarmos um jogo (Julius).

É interessante perceber que ambos os participantes vivenciaram a prática de jogar *videogame* como forma de socialização. Para eles, criavam-se espaços de negociação, compartilhamento e construção de informações, algo que pode ser considerado um espaço de afinidade como definido por Gee (2018). Até porque, como é visível nos trechos das narrativas de Julius e Wallace, os jogadores pareciam se compreender mutuamente, no sentido de concordarem entre si em relação as práticas sociais relacionadas ao jogar *videogame*: compartilhar jogos e consoles, ajudar uns aos outros nos jogos, dividir tarefas no momento do jogo, compreender as forças e as fraquezas dos jogadores e definir um objetivo em comum para eles. Inevitavelmente, a partir de suas narrativas, Wallace deixa transparecer sua identidade *gamer*, cujas bases foram lançadas justamente nesse período em que experimentava diversos aparelhos e jogos dentro do espaço de afinidade em que estava inserido. Na atualidade, o participante tem integrado o hábito de jogar *videogame* em sua rotina como atividade de lazer. Em suas narrativas, Wallace declara que vivencia diversos papéis durante sua jornada regular, mas considera o jogar como momento de descarregamento do peso das funções que desempenha. Isso pode ser notado no seguinte trecho:

Eu vou dizer para você que eu tenho meus deveres, né? Como o pai, né? Marido, professor, né? Tenho minhas responsabilidades, mas você sabe... Para você, o momento da hora do game mesmo é um momento mais esperado (Wallace)

Nesse excerto, o participante lista os vários “Wallaces”: o pai, o marido e o professor. Esses papéis são percebidos como responsabilidades por Wallace, sendo que o momento do jogo seria o descanso dessas “obrigações” rotineiras. Duas reflexões interessantes podem ser feitas: a primeira de que o participante parece entender que o ser pai, ser marido e ser professor, são atos que ocorrem separadamente e não se interpolam com o ser *gamer* (discuto isso mais adiante). A segunda é que o *videogame* possui um grande valor afetivo, pois está fortemente entranhado na história de vida de Wallace e se tornou parte de sua cultura. Isso também ajuda a compreender como a identidade *gamer* é, de fato, uma identidade por afinidade (Gee, 2001). É bastante reveladora, também, a conexão emocional do participante com o *videogame*, como pode ser observado no seguinte trecho:

[...] porque de fato, ele move mesmo sabia? Ele deixa inclusive as questões emocionais pra gente, assim, no alto, pra cima, assim feliz! Eu sei que tem muita gente que tem esse sentimento com cinema, né? Com a novela, novela brasileira, muita gente fica naquela perspectiva (Wallace)

Ao que parece, a mídia do *videogame* expressa sentidos que se conectam facilmente com a forma de ser e pensar de Wallace ou com suas vivências afetivas. Essa é uma propriedade multimodal das mídias, já que, do ponto de vista da comunicação proposta por Cope e Kalantzis (2020), a pessoa que recebe uma mensagem vai interpretá-la a partir de suas próprias experiências socioculturais. Logo, os sentidos evocados pelos jogos eletrônicos, bem como o sentido do ato de jogar, causam a sensação de emoção em Wallace. Ressalto, porém, que isso só é possível porque o *videogame* promove a imersão mental no jogador, abraçando-o com diversos sentidos e sensações que fortalecem a conexão com a mídia. O participante, portanto, evidencia o quão afetiva é a sua ligação com a cultura *gamer*, mas, para além disso, Wallace se expressa também de forma técnica e crítica em relação aos *videogames*.

O participante não só se reconhece como *gamer*, como também experimenta a validação de outras pessoas: “até no nosso espaço escolar mesmo, né? No intervalo, o pessoal sabe lá que eu sou *gamer* e tal e anda trocando as ideias, né? (Wallace)”. Essa passagem reflete que, além de sua interação direta com o *videogame*, Wallace também se envolve em outras atividades relacionadas ao jogo,

tanto que é possível que pessoas de outros espaços de afinidade aos quais ele pertence conseguem identificar sua afiliação a cultura *gamer*. Um dos exemplos disso é o engajamento de Wallace ao seguir páginas e perfis em redes sociais relacionados a jogos: “por exemplo, um site que eu sigo bastante, ele é bom no sentido da informação que ele tá sempre atualizando as informações e traz notícias e discussões também que é o chamado Game Vício (Wallace)”. É importante notar que, na contemporaneidade, grande parte das práticas associadas aos jogos eletrônicos é desenvolvida em meio virtual, não necessariamente no jogo em si, mas nas redes sociais. Nesses espaços, o participante continua exposto aos sentidos e discursos que circundam a cultura *gamer* e dão contornos a ela.

Entre os três professores participantes, Wallace foi o que melhor expressou, em seus discursos, a profundidade de seu engajamento com a cultura *gamer*. Isso pode ser notado no quanto ele acompanha as negociações da indústria de jogos que, obviamente, impactam na cultura *gamer*:

E tem muitos, multi-plataforma e agora que a Microsoft tem comprado várias empresas, a Bethesda foi uma dessas, né? Você vê que eu tô falando isso aqui, que eu vou testar e tudo, porque eu nunca tinha testado, né? O RPG de mundo aberto, o próprio Starfield que tá rolando agora, enfim... Diablo que eles comparam também, né? Blizzard, os próximos, para eles... teve uma discussão muito grande com a Actionvision também, né? Que eles compraram, foi para julgamento, aí tinha algo que, órgãos que permitia a compra, outros não, sabe?(Wallace)

Esse trecho é apenas uma amostra de quanto conhecimento o participante tem construído, compartilhado e acessado sobre jogos e, conseqüentemente, o quanto esse arcabouço fortalece sua identidade *gamer*. Wallace reflete sobre as tratativas que envolvem a produção dos jogos, incluindo a influência forte do neoliberalismo no desenvolvimento de videogames. Sobre isso ele comenta:

Por causa da questão da concorrência, aqui. Então, é uma estratégia deles, né? Então, como eles não puderam desenvolver esses jogos, eles usaram essa estratégia, né? Para comprar os grandes estúdios, né? Então, aí esse ano eles estão, de fato, assim, tá uma briga interessante aí, entre as duas empresas, aí, os estadunidenses, aí os japoneses, aí (Wallace).

O participante sinaliza que grandes corporações não desenvolvem jogos, mas tem capital para comprar estúdios que produzem jogos de sucesso e, nessa tática, empresas poderosas como *Sony* (os japoneses) e *Microsoft* (os estadunidenses) abocanham os estúdios, simplesmente para eliminar a concorrência. No entanto, Wallace não discute quais os impactos dessas manobras econômicas para a qualidade dos jogos, mas sabe que isso pode interferir no preço e no acesso às mídias e aos aparelhos eletrônicos. Ele expressa essa preocupação quando afirma que: “porque você fica na mão, né? Dos... Dos donos, né? Da empresa, né? A média antes saía, né? Por 220, 250 (reais), né? Depois dessa nova geração, os jogos estão saindo a 350, 400 (reais), isso aí não dá (Wallace).” Essa é a perspectiva do cenário atual do universo dos jogos, não pretendo aprofundar sobre a influência do neoliberalismo e da economia ao redor nos *videogames*, mas tenho que reconhecer que de algum modo, são elementos que acabam impactando os(as) jogadores(as) e suas práticas sociais, conseqüentemente, há transformações na cultura *gamer*.

Até aqui, é possível vislumbrar Wallace como um entusiasta da cultura *gamer*, mas isso não o impede de ser crítico. O participante tem consciência do quanto a comunidade e os espaços ligados aos *videogames* têm sido considerados tóxicos. Essa mesma discussão veio à tona com Joel e Julius, mas assim como Julius, Wallace não descarta o rótulo *gamer*, justamente por não compactuar com os sentidos negativos atribuídos aos jogadores. O participante expressa seu incômodo com o fato de que jogadores se utilizam do anonimato para expressar discursos antiéticos tanto nos jogos, como em outros espaços relacionados aos *videogames*. Por um lado, essas pessoas trazem seus sentidos históricos e socioculturais para o ambiente coletivo virtual, revelando as intersecções de identidades sociais, institucionais e por afinidade, por outro lado, elas aproveitam da virtualidade dos jogos e da possibilidade de dar uma nova cara para si mesmo – um avatar, no intuito de poder exprimir com liberdade aquilo que não podem fazer no mundo físico. Elas comprovam Benwell e Stokoe (2006), ao mostrarem que as identidades virtuais são, antes de tudo, a virtualização de identidades reais. Essa desinibição online e tóxica (Suler, 2004) é alcançada com o subterfúgio do anonimato sob um perfil falso, um avatar ou uma imagem digital que mascara a noção que as pessoas possuem de que seus

atos atentam contra a moral, a ética e a dignidade humana. Wallace demonstra sua aversão a esse comportamento:

[...] e é uma comunidade triste. Já começa pelo fato de... Acredito que em 90 a 95%, o perfil já não é verdadeiro, né? Eles inventam ali o perfil e fala né sobre questões políticas, raciais, mesmo da Comunidade, é homossexual, enfim... Então eu vejo isso ainda como uma situação triste ainda, né? E que ainda infelizmente eles acabam corroborando com o que as pessoas pensam em relação ao videogame, né (Wallace)?

O participante compreende que ao ocultar suas “verdadeiras” identidades, jogadores ficam desinibidos e exprimem discursos discriminatórios e degradantes. É interessante que, se pensarmos que *gamers* são interpelados por diversas identidades e possuem uma trajetória histórica de interações socioculturais para além do *videogame*, então a expressão de *gamers* mascarados por perfis falsos é o reflexo de suas formações culturais. Apesar de não estarem ali com suas identidades institucionais verdadeiras (o que impede a responsabilização pelos discursos criminosos), as identidades expressas por eles refletem suas realidades e contextos históricos. Se Wallace acredita que a maioria das pessoas na comunidade *gamer* se comporta dessa forma, então é compreensível o tom pessimista de Parkin (2013) e Scimeca (2014) que, como já mencionado aqui anteriormente, rechaçam a cultura *gamer* por considerá-la agressiva e preconceituosa. Com efeito, isso também mostra que não existem fronteiras entre mundos real e virtual e que é impossível impedir identidades de se manifestarem, o que refuta a ideia clássica de círculo mágico proposta por Huizinga (1949) que foi adaptada para estudos sobre *videogames*.

A construção de uma comunidade *gamer* discriminatória se relaciona intrinsecamente com a desinibição que a virtualidade permite, sendo que as amarras sociais, morais e legais que limitam as pessoas no mundo real, são afrouxadas em um ambiente virtual onde identidades institucionais (aqui me refiro a identidades via documento ou identidades profissionais, por exemplo) não são acessadas ou expostas. Como resultado, as formas de ser e pensar que interpelam jogadores e jogadoras podem ser expressas sob a identidade virtual, trespassando a suposta barreira entre real e virtual e comprovando tanto a premissa da ambiguidade de Sutton-Smith(2001): o *gamer* está no jogo e no mundo real ao mesmo tempo, quanto

a ideia da simulação de situações reais de Gee (2003) e Zacchi (2018). De qualquer maneira, o que se percebe é que as culturas e identidades do mundo real se justapõem com a cultura *gamer* e as identidades virtuais a ponto de criarem possibilidades que, ora podem ser positivas (com a probabilidade de constituição de uma identidade projetiva como almeja Gee), ora podem ser negativas, como temos percebido com as reiteradas observações sobre o comportamento tóxico da comunidade *gamer*.

Essas discussões também demonstram o quanto Wallace-*gamer* faz reflexões bastante críticas sobre o status da cultura dos *videogames* e, nesses momentos, ele revela suas vivências, práticas sociais e posicionamento político muito próximo dos de Joel e Julius. Ele se apresenta, em seus discursos, como uma pessoa não conservadora ou tradicionalista e que se opõe à heteronormatividade, eurocentrismo sexismo e racismo. Em diversas passagens de suas narrativas, Wallace denuncia como a cultura *gamer* flerta fortemente com o ideário pautado na opressão de minorias. Ao comentar sobre a misoginia entranhada entre os jogadores, o participante comenta:

Inclusive eu vi recentemente nesse site da Game Vício, uma pesquisa que demonstra que tem mais jogadoras do que jogadores, né? E aí essa notícia, rapaz, caiu como uma bomba nesse site, né? Justamente por ser um site sexista, preconceituoso... Rapaz os caras não aceitaram de jeito nenhum (Wallace)

Chocado, mas não surpreso, com a reação dos *gamers*, Wallace nota a resistência dos jogadores em aceitar um dado estatístico comprovado e isso remete a Shaw (2011) quando ela nos lembra que: jogadores são interseccionados por suas histórias e seus contextos sociais. Apesar de não nascer no *videogame*, a misoginia é potencializada, se aproveitando de diversos recursos e práticas sociais inerentes ao ambiente virtual.

Wallace não é apenas um jogador com senso crítico para analisar o comportamento discriminatório na comunidade *gamer*, ele também já foi vítima de violência virtual e sentiu-se emocionalmente abalado pelo assassinato virtual sofrido, visivelmente motivado por racismo e misoginia:

E de fato, teve uma passagem minha, uma vez que eu joguei PUBG, que eu joguei com dois estadunidenses, inclusive até com áudio

aberto e tal, eles pareciam ser amigos [...] Minha personagem negra, era mulher, né? Então, negra, e eles me mataram. Tinha dois caras pra lá, branquinho, e dava risada, chamando de nigger, por favor! Eu assombrei no dia porque, de certa forma, me senti ofendido, né? Seja um racismo mesmo, embora seja uma avatar ali e geralmente quem faz isso daí os caras têm essa leitura, né? Que é uma preta que tá jogando ali atrás, né (Wallace)?

É notório que o crime de raça/gênero no meio virtual causou um impacto emocional em Wallace. Ele foi atingido por ser homem negro e perceber os traços do discurso racista nas falas dos jogadores e, a partir do avatar de mulher, ele passou por uma simulação daquilo que poderia ocorrer com uma jogadora. Wallace entendeu que as ações dos jogadores eram intencionais e presumiam que o assassinato da personagem virtual iria desestabilizar emocionalmente a possível jogadora por trás do avatar de mulher negra. Nesse aspecto, o participante reflete que ocorreu um crime caracterizado como feminicídio e, assim, ele traz para o mundo virtual uma percepção do ato criminoso contra a mulher: “[...] no jogo assim, foi a primeira vez que eu vi mesmo. Como um ato simbólico que foi de um feminicídio, que era companheiros ali do trio e eles acabaram me matando, dando risada mesmo (Wallace)”. Pensar em criminalizar atos de violência dentro dos jogos é algo bastante complexo, já que a maioria dos *videogames* envolve combate. Contudo, a observação de Wallace perpassa pela caracterização do ato, a motivação, a necessidade e o contexto. Afinal de contas, dentro das diversas possibilidades nos jogos, é improvável que companheiros de time executem uma companheira e utilizem o áudio aberto do jogo para zombar do assassinato e desqualificá-la com xingamentos racistas e sexistas. A transposição entre o real e o virtual é notória, já que Wallace sente as consequências físicas de um ato virtual. Isso remete a estudiosos como Salen e Zimmerman (2004) que enfatizam o caráter sensorial dos *videogames*, porque os sentidos expressos e as identidades assumidas incidem em um corpo que sente, performa e interage com os mundos construindo e vivenciando narrativas. Percebo aqui, a possibilidade de projeção de transformações no indivíduo físico e real, por meio da interpolação entre as identidades assumidas por ele no jogo.

Questões raciais são recorrentes nas narrativas de Wallace revelando seus traços de identidade social ligada à raça negra e a negritude. O participante faz isso como forma de reforçar essa identidade e demonstrar a necessidade e manter uma

atitude afirmativa. Nesse aspecto, Wallace expressa uma postura política de afirmação racial ao mesmo tempo em que busca promover e questionar a representatividade de pessoas negras em jogos. Ele evidencia suas ideias no seguinte trecho:

Foi muito em relação a isso aí que você tem falado. E isso, em ponto é política, né? Eu como homem preto e procuro fazer isso, né? Nos meus personagens, principalmente aqueles online, que eu sei que eu vou precisar de ajuda de alguém ou fazer alguma missão online, acho que isso é interessante a gente criar o nosso próprio avatar, né (Wallace)

Existem inúmeros trabalhos científicos que discutem a baixa representatividade de minorias em jogos eletrônicos como Leonard (2012); Wu, (2014); Cicchirillo e Appiah (2014) e Passmore, et al. (2017). No entanto, pouco se estuda em relação às táticas que pessoas pertencentes a grupos minoritários têm utilizado para lidar com essa falta de representação em *videogames*. A estratégia política de Wallace é utilizar a possibilidade de criação de avatares para construir personagens com características raciais que o representam. O feminicídio virtual de sua personagem negra comprova o quão poderosos foram os sentidos embutidos nela, visto que os ataques racista e sexista foram direcionados a essa representatividade e afirmação que a mulher, a negra e o negro almejam. É importante destacar que o participante se impõe o dever de se representar enquanto homem preto, como uma resposta à ausência de personagens negros e negras o que, conseqüentemente, leva a entender que o protagonismo em *videogames* é sempre exercido por pessoas brancas. Wallace afirma: “vi inclusive que até os negros não coloca um personagem negro, né? Eu tenho percebido isso também. Eu particularmente quando boto o meu personagem é tudo negão (Wallace)”. Essas passagens reforçam como o pertencimento à negritude é um aspecto sociocultural do participante que sempre o interpela. A identidade *gamer* é altamente influenciada pela identidade social e a convergência é tão grande que os impasses que uma pessoa negra tem sofrido no mundo real, são repetidos no mundo virtual. As práticas sociais são refletidas entre os mundos porque não existe uma barreira que separe o mundo virtual do real. O círculo mágico do jogo é apenas uma demarcação de um lugar onde se vive outra forma de realidade, mas suas fronteiras são translúcidas e indefinidas.

De fato, isso pode ser observado em outros aspectos, como, por exemplo: o vínculo forte entre a docência, a língua inglesa e o videogame nas narrativas de Wallace, o que comprova a inexistência de qualquer impedimento à intersecção entre os diversos contextos socioculturais aos quais o participante pertence. Apesar disso, a princípio, Wallace não admite que exista a influência entre as identidades, ou melhor, para ele, os universos nos quais ele transitava não se interconectavam. No início desta análise, expus que Wallace se inclinava à ideia mais iluminista de identidade: como algo essencial e verdadeiro de si mesmo. Gradativamente, foi possível perceber que ele admitia mais de uma identidade, mas não parecia aceitar que elas se interseccionassem. Paradoxalmente, a constituição da identidade docente de Wallace está intimamente relacionada com as vivências dele com as mídias, especialmente o *videogame*. Antes de tudo, o participante se considera um professor e acredita em sua escolha profissional:

[...] que lá realmente uma das melhores coisas que eu fiz na minha vida e não me arrependo. Aí, hoje eu afirmo ser professor mesmo, né? No sentido mesmo social, né? Eu me enquadro, né? Assim, como professor (Wallace).

Assim como foi percebido nas análises dos traços identitários de Joel e Julius, existe uma crença no trabalho de cunho social do professor, especialmente o da escola pública. Aparentemente, a docência assume a dupla função de ser profissão e ser parte da mudança da realidade de muitas pessoas, imbuindo a atividade com afetividade e sensação de dever social. De qualquer forma, a identidade docente é, antes de tudo, validada por instituições especialmente pelo Estado (Lawn, 2001) que molda discursos e sentidos sobre a docência. Ressalto, porém que, do ponto de vista do(a) professor(a), outras identidades podem interpelá-los(as), conseqüentemente, as pessoas não se comportam apenas como docentes em determinados contextos. Ademais, percebemos com Julius e Joel que a identidade docente se constitui recorrendo a aspectos socioculturais anteriores à identidade profissional docente.

De fato, Wallace começa sua trajetória como professor de inglês a partir do momento em que entra em contato com a língua e isso foi possível por meio das mídias audiovisuais: os filmes e o *videogame*.

E aí, o que me chama atenção para a questão dos dispositivos midiáticos são os filmes que meus pais assistiam um videocassete, né? Naquela época não tinha dublagem, né? E quer dizer tinha, mas era pouco ainda. Então, eles assistiam o inglês e legendado, então aquilo dali já me chamou atenção pela língua, né? Ali já me despertou. Eu não sei falar com você pontualmente a idade, mais ou menos, né? Mas, acredito que seja com sete-oito anos (Wallace)

Como discutido anteriormente, é no contexto familiar que Wallace entra em contato com dispositivos tecnológicos audiovisuais. O aparelho de videocassete permitia assistir filmes em casa e, caso não houvesse uma versão dublada, os filmes só podiam ser assistidos na língua original de gravação. Para Wallace, os filmes legendados foram o marco de sua conexão com a língua inglesa, já que ele, como criança, sentiu-se atraído pela língua falada na mídia. Contudo, é a partir do *videogame* que o inglês se torna algo a ser utilizado pelo participante quando ele percebe que precisava interpretar melhor o que ocorria nos jogos:

Então, eu sou daquela época lá do início da década de 90, né? Que eu iniciei com um Atari. E aí, eu venho com todo esse histórico, né? Desde o início então, sempre me ajudou bastante com essas questões inclusive coisas estudos, né? Relacionados à língua inglesa que naquela época a gente não tinha celular para poder pesquisar, né? E eu sempre gostei dos jogos de RPG. Então, para você poder saber o significado daquilo, a gente tinha que pegar o dicionário né? E ficar lá olhando (Wallace).

É perceptível que a mídia provocou nele a necessidade de acessar uma língua que, poderia estar distante em filmes internacionais. Observo aqui a diferença entre o impacto do filme e do *videogame* em Wallace, em relação ao inglês e isso está intimamente ligado à forma como espectador e mídia interagem. O jogo eletrônico adiciona à experiência de entretenimento, o esforço do jogador (Juul, 2005), ou seja, a participação interativa do espectador da mídia. Em outras palavras, em relação ao filme, o *videogame* promove mais engajamento porque o jogador precisa atuar para que a história se desenvolva, tornando o hábito de jogar essencial para que os sentidos da mídia de fato sejam expressos. A interatividade dos jogos eletrônicos, para Kien (2009) causa a sensação de presença o que,

conseqüentemente, faz com que jogadores(as) se sintam parte do jogo. Isso provavelmente explique o surgimento da necessidade de Wallace entender o inglês, uma vez que a língua passa a ser elemento chave para aprofundar sua imersão no jogo e favorecer suas habilidades como jogador. Assim, o participante admite que há um relação entre o *videogame* e o seu aprendizado de língua:

Não vou dizer para você que eu aprendi tudo ali, como muitos falam: Ah! Eu sei inglês por causa do videogame, não é assim, mas, acabou ajudando bastante, né? Então, assim, nesse espaço aí, o videogame acabou me ajudando (Wallace).

Nesse trecho há dois aspectos interessantes a serem abordados: primeiro que Wallace reconhece o jogo eletrônico como elemento importante para seu interesse e aprendizado do inglês; e segundo, o participante admite que apenas o jogo não é o suficiente para aprender uma língua. Isso demonstra que uma única mídia não é capaz de dar conta de todos os aspectos linguísticos necessários para o aprendizado. Por essa razão, Wallace é cético em relação a discursos sobre a possibilidade de aprender uma língua apenas jogando *videogames*:

E aquela história de vocês dizem, que aprende inglês por causa do videogame, né? Acho que por si só, eu acho muito, né? E ainda desconfio de algumas partes, né? Mas quando você trata da questão de vocabulário, né? Que é a questão do léxico, da interação, do listening. Então, acho que isso sim pode ajudar, né (Wallace)?

Esse excerto evidencia como Wallace assume seu olhar docente/linguista para o jogo eletrônico, partindo de suas experiências como *gamer*. O conhecimento de como funciona a utilização da língua dentro do mundo virtual do jogo, faz com que ele perceba, a partir de uma perspectiva docente, quais as vantagens linguísticas o *videogame* pode proporcionar. O participante revela como *gamer* e docente acabam se encontrando em algum momento, ainda que ele prefira dizer que não existe essa separação, ou melhor, esses dois Wallaces: professor e *gamer* e eu quando sou *gamer*... aí não sei se eu consigo desassociar isso, né (Wallace)? Nota-se que o próprio participante assume que o docente e o *gamer* são a mesma pessoa sempre, isso vai ser reforçado em diversos momentos sem suas narrativas:

Se fosse possível separar o professor do jogador, qual seria a diferença entre essas pessoas? Rapaz. Eita. Nenhuma. Na verdade, é nenhuma. A mesma pessoa que eu sou enquanto jogador e tal. É como professor também, né (Wallace)?

Talvez a percepção de Wallace sobre ser *gamer* e ser docente esteja ancorada em um eu que apenas assume os papéis de docente e de *gamer* em determinados momentos e contextos, por essa razão ele parece entender que esse “eu” apenas frequenta espaços e provavelmente passe incólume por eles. Contudo, é a identidade *gamer* que nasce junto com as sementes da docência quando Wallace passa a se interessar por inglês que antes é a língua para uso comum e, depois, se torna seu objeto de estudo. Outra possibilidade é que, o vínculo entre língua e jogo é tão forte que, para ele, não há como separá-las, de modo que o docente de inglês e o *gamer*, de forma evidente ou não, estão vitalmente interligados. O participante dá indícios que suportem essa última hipótese no momento em que foi questionado sobre o que mudaria em sua vida se o *videogame* não fizesse parte dela:

Então eu já perderia um pouco da questão do lazer, né? Caso não jogasse; ia ficar, né? Sem ter esse conhecimento também, né? Com um dispositivo aí para a aprendizagem da língua estrangeira, né? Poderia dificultar em alguns aspectos, até mesmo, da questão da minha formação, né? Enquanto o professor de língua inglesa (Wallace)

É notório que, embora não perceba suas identidades *gamer* e docente como possibilidades para suas formas de ser e pensar, Wallace tem consciência da importância do hábito de jogar *videogames* para sua profissão. Retomando o conceito de identidade profissional docente, discutido nesta tese, identidades não institucionais, quer sejam sociais (como o ser negro) quer sejam por afinidade (como ser *gamer*), podem ser potencialmente impactantes na vivência do ser docente. Essa é uma constatação importante porque a pessoa que assume a profissão docente é, antes de tudo, um ser social que possui estilo de vida (*lifeworld*) e transita por diversos contextos socioculturais e espaços de afinidade. Pensar que as

diversas identidades constituídas por meio das interações socioculturais devem estar apartadas do contexto de atuação de professores(as) – a escola, é admitir uma educação que se exime de viver e transformar a realidade.

Wallace evidencia a interpolação entre o mundo da escola e o mundo *gamer* quando começa a se questionar sobre a potencialidade dos *videogames* para o aprendizado de inglês e isso ocorreu justamente quando ele conheceu perspectivas científicas que tratavam de jogos eletrônicos e educação:

Ah! Sim, lembrei um videogame que me chamou a atenção... que eu cursei como aluno especial uma disciplina lá na UNEB campus I em Educação e Contemporaneidade, que tinha jogos eletrônicos. Aí, aquilo ali me chamou a atenção! Aí, nesse período eu comecei a pensar: se pudesse ter essa possibilidade de você trabalhar com os videogames e a língua inglesa na sala de aula (Wallace)?

Nesse trecho, nota-se que o jogo eletrônico ganha mais um sentido para Wallace: o de objeto de estudo. Ele passa a convergir suas experiências como *gamer*, docente e pesquisador no intuito de compreender e utilizar o jogo como recurso didático. Com efeito, Wallace traz a relação com o *videogame* e seu aprendizado de inglês como pontos de partida para pensar uma prática docente utilizando a mídia. Essa intersecção entre Wallaces fomentou a criação de uma disciplina eletiva na instituição onde ele trabalha, cujo foco é desenvolver habilidades linguísticas (em inglês e língua materna) a partir do jogo eletrônico:

É, a eletiva, isso aí. Eu tô com uma disciplina chamada Jogos Eletrônicos na História, Língua e cultura. Vou tentar trabalhar com eles lá um jogo chamado Life is Strange, não sei se você conhece. Isso e ali ele tem... Tem algumas relações com os personagens; tem muitos gêneros textuais. E eles para trabalhar a questão do léxico com ali... Com o alunado ali, pro enriquecimento de aprendizagem, assim, bastante pertinente, né (Wallace)?

É inevitável perceber como os traços identitários de Wallace se interconectam nesse trecho. A sua percepção de *videogame* como recurso didático perpassa justamente pela vivência como *gamer*, ao aprender com o jogo e pela experiência docente, ao perceber a potencialidade do jogo para o aprendizado. O participante remete à ideia de Squire (2006) de epistemologia do fazer, na qual jogadores

aprendem ao mesmo tempo em que jogam. Para Wallace, as interações no jogo implicarão em aprendizado, mas, diferentemente dos momentos descontraídos de prática, estudantes estarão em sala de aula participando de dois universos: do jogo e da escola simultaneamente. A crença de que o *videogame* é vantajoso para o aprendizado é também impactante na paternidade vivenciada por Wallace que, assim como Julius, deseja que a filha comece a jogar tão logo se tornar alfabetizada. Nesse aspecto, creio que, mesmo desconhecendo a proposta de Gee (2003) tanto Julius quanto Wallace, percebem que há princípios de aprendizado nos jogos que, de alguma forma, vão ser benéficiais para além do mundo do *videogame*. O participante é bastante claro quanto a isso:

[...] mas já tô reservando uns joguinhos pra ela sabe? Principalmente no Playstation mesmo que tem Peppa Pig; que tem os outros que dá na Plus sabe?(...) então, pela minha experiência, né? De eu achar aquilo dali legal interessante, né? E aí já encaminhei pra minha filha que de fato é o resultado positivo, né (Wallace)?

A diferença entre Julius e Wallace é que, claramente este último tem interesse em passar para a filha a experiência marcante do aprendizado por meio do entretenimento. Ambos os pais, demonstram a vontade de que os(as) filhos(as) tenham as vivências semelhantes as deles quando crianças visto que, do ponto de vista de Wallace e Julius, a vida com o *videogame* foi determinante para o que eles são na atualidade. Sobre isso, Wallace comenta após ser questionado se o *videogame* causou algum impacto nele: “se o jogo vai influenciar em alguma coisa, né? Você me perguntou da escola. No meu caso já influenciou na minha vida, né (Wallace)?” A reflexão de Wallace é reveladora, mas na verdade, percebi que ela foi sendo construída durante as sessões de entrevistas. O professor parecia nunca ter pensado em sua vida a partir de sua relação com o jogo eletrônico e com o tempo, em suas narrativas, o participante passou a fazer as conexões e comentá-las. O vínculo dele com o *videogame* e a relação íntima com sua história de vida é perceptível em seus discursos, mas Wallace passa a ter essa noção após algumas sessões. A intenção, todavia, não foi conscientizar o docente sobre suas identidades, mas conseguir traçá-las e investigar se elas interagem entre si. Como resultado, descobri que há uma identidade docente interligada a de jogador e que se

caracteriza também pela língua inglesa. Uma tríade que me parece consistente, embora seja impossível dizer que seja indissolúvel.

5.2.6 Supertemas finais exclusivos de Wallace

Os supetermas exclusivos das narrativas de Wallace permeiam suas características mais marcantes, sobretudo as que tiveram bastante evidência nos estudos dos traços identitários do participante. Isso se deve ao fato de Wallace se comportar com muita consistência em relação a sua formação como docente de língua inglesa bem como a importância da prática de jogar *videogames* na sua trajetória de vida. Wallace, na verdade, comprova que a partir dos jogos eletrônicos diversos aspectos socioculturais podem ser revelados sobre um indivíduo.

5.2.6.1 Identidade, docência, raça e mídia

O supertema Identidade, docência, raça e mídia resume todas as narrativas de Wallace, trazendo os elementos mais importantes destacados por ele, enquanto refletia sobre a sua trajetória como docente e como *gamer*. O código do supertema é o seguinte:

- a) Expressando que a construção de uma identidade docente se baseia no interesse pela língua inglesa (que está ligada à prática de jogar *videogame*), mas também pelas situações convencionais de trabalho docente que demandam tanto negociações sociopolíticas nas diversas esferas que envolvem o sistema de ensino brasileiro, quanto a luta de superação de estereótipo de docentes negros e docentes de língua inglesa

O código trata das bases da constituição da identidade docente que, no caso do participante, está fortemente ligada à prática de jogar *videogame*, como vimos no estudo dos traços identitários de Wallace. Apesar de ser improvável que o participante tivesse planejado, durante sua vida, ser professor de língua inglesa, foi justamente o contato com os *videogames* que demarcou o início das transformações socioculturais e políticas que levaram Wallace a se tornar professor de inglês. Dito

isso, a identidade docente expressa no código, é legitimada como identidade institucional a partir do momento em que é validada pela instituição que detém o poder para isso, mas a sua constituição envolve os contextos anteriores e posteriores à diplomação do docente. É por essa razão que não se pode desvincular a construção do docente de sua história com o *videogame*, pois ambos os percursos se influenciaram mutuamente. Entretanto, o código destaca o quão contraditória pode ser a força institucional que impera sobre as identidades docentes, visto que ao mesmo tempo em que elas – as diversas esferas do sistema de ensino brasileiro – validam o docente como profissão, também atuam para controlar professores(as). De fato, como afirma Lawn (2001), a identidade docente não é só produzida com o envolvimento do Estado, ela também é gerida. Desse modo, é possível inferir que ser professor(a) também implica entender o jogo de poder institucional que subjaz a profissão e a identidade docente, para que possa negociar, lutar e fortalecer a classe diante das forças opressoras que, por vezes, pregam o conformismo e o tradicionalismo. Em outras palavras, a identidade docente nunca pode se desvincular de seu caráter político, para isso, precisa se distanciar do ser a “tia” combatida por Paulo Freire (1997). Tal reflexão nos faz compreender que, mesmo com diversos discursos e atos relacionados à docência que foram sedimentando com o tempo, a identidade docente não é, nem pode ser vista como padronizada. Assim sendo, a “tia” também não pode ser descartada como uma das possíveis manifestações da forma de ser e pensar de professores(as).

É notório, portanto, que docentes são mais complexos(as) e contraditórios(as) do que aparentemente demonstram, isso porque, como atesta Garcia, Hypolito e Vieira (2005), professores negociam identidades em meio a diversas variáveis que vão desde o contexto social mais íntimo até as relações institucionais com as esferas dos sistemas de ensino. Dito isso, é imprescindível lembrar que a escola e a sala de aula são uma reunião de formas de ser e pensar ou de estilos de vida (Cazden, et al., 2021), de modo que os conflitos identitários nesses espaços se tornam inevitáveis. Da perspectiva do docente, suas identidades não ligadas ao âmbito escolar, parecem ser suprimidas ao entrar no círculo mágico da escola, onde apenas uma identidade docente desenhada institucionalmente deve ser assumida. Essa tal identidade é a que alimenta as expectativas dos demais atores da educação, sendo que, aquilo que não atende a esses estereótipos é visto como inadequado, estranho ou exótico. Wallace se apresenta como um homem negro que

ensina língua inglesa e, aparentemente, esses dois aspectos não combinam entre si, a partir de uma expectativa social em relação aos professores negros e aos professores de inglês.

Especificamente para a construção da identidade docente de Wallace, há um acréscimo da afirmação de sua identidade racial. Isso porque, em seu contexto social, os discursos circundantes e as expectativas sobre o professor de inglês são carregados de estereótipos que, de modo geral, relaciona a língua à branquitude, à exaltação de países como Estados Unidos e Inglaterra, bem como o ensino menos crítico da língua. Vale a pena trazer um trecho da narrativa de Wallace em que ele aborda essa temática, quando estudantes perguntam se ele gostaria de conhecer algum país anglófono:

Eu falo, por isso, que algum país lá que falasse língua inglesa da África. Aí ele se assusta, né? Por que acham que eu vou querer EUA. Ué, mas logo na África? Ué, não posso, não? Os países daquele, extremamente rico, eu preciso conhecer meus irmãozinho de perto, não é? Viajando assim, né? Por que eu não escolhi Londres, isso vai ajudando para desconstruir essa ideia (Wallace)

Esse trecho demonstra como a identidade racial do professor é manifestada em um momento de sala de aula de língua estrangeira e promove uma desconstrução dos estereótipos que rondam o docente de inglês e a própria língua. Talvez, essa atitude não ocorreria se, de fato, as identidades fossem passíveis de serem confinadas a determinados espaços, muito embora, posturas tradicionalistas advoguem que isso é possível e desejável. A quebra do paradigma do professor negro de inglês é também a libertação da língua inglesa de um domínio centrado em países como Estados Unidos e Inglaterra, a ruptura demonstrada no trecho da narrativa de Wallace é expressa como uma necessidade de luta no código do supertema.

5.2.6.2 Aprendizado de inglês

A maneira como Wallace aborda o inglês nas narrativas remonta suas primeiras experiências com a língua por meio de mídias audiovisuais como filmes e

o *videogame*. Como comentado anteriormente, o participante passou a ter necessidade de entender o inglês de uma forma mais autônoma e prática a partir da intensificação do seu hábito de jogar jogos eletrônicos, especialmente os RPGs. Em suas narrativas, o resultado dessa articulação entre *videogame* e aprendizado de inglês, foi tão relevante que o professor tem desenvolvido métodos e estratégias de ensino e aprendizado de línguas com os jogos eletrônicos. O supertema Aprendizado de inglês conta com o seguinte código:

- b) Reconhecendo a necessidade de valorizar o ensino de inglês na escola pública e pensando no *videogame*, como forma de inovação no ensino, por conta de sua multimodalidade e interatividade, favorece o aprendizado de inglês especialmente para motivação e enriquecimento de vocabulário da língua, embora a mídia possua limitações para os demais aspectos necessários para que a língua seja aprendida com proficiência.

O código trata de um tópico que é debatido por muitos(as) estudiosos(as) da área de ensino de línguas: a situação do ensino e aprendizado de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Notadamente, essa é uma questão influenciada por diversas variáveis, as quais não podemos nos ater no momento. Por ora, sinalizo uma das conclusões do estudo realizado pelo Conselho Britânico, que tentou construir um retrato do ensino de inglês na escola pública brasileira em 2015:

O inglês é tratado como uma disciplina complementar dentro da grade horária escolar. Geralmente possui a menor carga horária e frequentemente as aulas são substituídas por outras atividades escolares. Muitos atores (coordenadores, gestores públicos e até alunos) consideram que aprender inglês é um “luxo”, distante da realidade das populações mais vulneráveis (British Council, 2015, p 37).

Esse trecho do relatório do Conselho Britânico trata da valorização do inglês na escola brasileira que, ora é percebida como componente curricular acessório e dispensável, ora considerada distante das realidades dos(as) estudantes em populações menos favorecidas. As narrativas de Wallace são um testemunho de que, atualmente, a subalternização da língua inglesa enquanto disciplina ainda

ocorre, visto que em seu local de trabalho, teve que combater os estereótipos enraizados a respeito de inglês nas escolas. O código revela também a intersecção entre identidades por meio da proposta de melhorias baseada no uso do *videogame* como recurso didático. De fato, os jogos eletrônicos são sugeridos como forma de atualização de métodos de ensino considerando a possibilidade de êxito no aprendizado da língua e, esse vislumbre de sucesso se deve às experiências do próprio professor. Nesse aspecto, o professor que acessa sua trajetória de aprendizado de língua para ser a base de sua metodologia, inevitavelmente traz suas práticas linguísticas atreladas ao jogar *videogames*.

É fundamental notar que o código assume características desejáveis do jogo eletrônico, já destacadas por Gee (2003) como, por exemplo, serem mais motivacionais e induzirem a uma atitude mais autônoma – algo que também foi atestado por Savonitti e Mattar (2017), todavia, a mídia não pode ser encarada como o suficiente para o aprendizado de uma língua. Com efeito, enquanto docente de língua inglesa percebo, especialmente em redes sociais, a disseminação de um discurso de que se aprende inglês jogando *videogames*. Embora essa crença seja pautada, primariamente, no fato de que a maioria dos jogos eletrônicos estão em inglês, não há evidências de seja possível aprender uma língua apenas jogando. Em outras palavras, apesar de jogos eletrônicos favorecerem o interesse e o uso da língua, o *videogame* sozinho não consegue dar conta de todas as habilidades e competências linguísticas necessárias para um uso proficiente da língua.

Ressalto, contudo, que utilizar o jogo eletrônico como forma de atualização das metodologias de ensino, quer seja como recurso didático, quer seja como referência de pedagogia (Gee, 2003; Squire, 2006), é uma forma de se buscar a valorização da língua inglesa nas escolas públicas, além de aproximar a instituição das diversas formas de interação tecnológica de discentes quando estão fora da escola. De certo modo, o código em questão destaca como as identidades ou identificações e afinidades podem fazer pontes entre si e projetarem soluções para situações futuras. Talvez, a preocupação de Leander (2007) com uma escola que não acompanha o mundo efervescente fora dela, precise primeiramente, entender que as formas de ser e pensar precisam ser conectadas e não apartadas e confinadas a espaços específicos.

5.3 REFLEXÕES SOBRE PROFESSORES JOGADORES

O foco dessa análise é compreender o modo como os professores expressam traços de suas afiliações socioculturais ou traços identitários e como tudo isso se relaciona com a prática de jogar *videogames*. Utilizo os supertemas comuns aos três professores para orientar essa discussão, porém também incluo alguns códigos que foram compartilhados por apenas dois dos participantes.

5.3.1 Videogame

Todos os participantes construíram reflexões sobre o *videogame*, quer seja do ponto de vista ontológico, quer seja a partir do impacto social da mídia. Buscar uma concepção para jogo eletrônico é uma tarefa complexa, pois envolve entender o que ele é, antes de explicá-lo. A possibilidade mais viável é tratá-lo como mídia, considerando que Kress e Van Leeuwen (2001) a definem como uma materialização de sentidos. Tomemos como exemplo *Abaporu*, obra de Tarsila do Amaral, que é uma mídia, construída a partir de recursos visuais tais como linhas, cores, formas etc. É possível analisar a pintura e tentar entender quais referências existem nela, qual sua estrutura, quais interesses estão envolvidos nos sentidos expostos na obra e diversos outros aspectos da mídia. Logo, tanto do ponto de vista de Kress e Van Leeuwen quanto de Cope e Kalantzis (2020), *Abaporu* é, antes de tudo, uma mídia multimodal, já que os sentidos expressos nela transitam nos elementos que a compõem. No caso dos jogos eletrônicos, essa facilidade de definição esbarra justamente em entender o que ele é: um jogo, um *software*, um brinquedo, uma mídia ou até mesmo um recurso didático. As narrativas revelaram que o *videogame* é um produto multifacetado da contemporaneidade que ainda precisa ser melhor entendido (Belli; Raventós, 2008). O supertema final que expressa ideia do *Videogame* se refere ao seguinte código:

- a) Refletindo que a definição de *videogame* depende de uma perspectiva a ser adotada, já que pode ser desde entretenimento, objeto científico até recurso didático, essa variedade se dá porque a composição multimodal dos *videogames* cria e reimagina mundos a partir do real, proporcionando

experiências mais complexas que outras mídias e levando jogadores a experimentar novos espaços e ampliar seu arcabouço sociocultural.

Nas narrativas, os participantes sinalizaram a gama de possibilidades para a concepção de *videogame* e evidenciaram que é preciso ter uma perspectiva a partir da qual possamos pensar o jogo. Julius, por exemplo, afirmou que:

Eu sou professor, né, da área de computação, então eu vejo aquilo como um software na sua essência, na sua origem, no seu núcleo, no seu genesis, ele é um software. Um recurso de um aplicativo no qual, né? É um jogo, né? Aplicativo, então, assim, definição da ciência da computação é um software que é um aplicativo (Julius).

O professor destaca o *videogame* do ponto de vista da tecnologia da informação e, sob essa ótica, o significado do jogo eletrônico como *software* é restrito a um determinado âmbito no qual grupo de pessoas compartilha sentidos de caráter técnico. De qualquer forma, ainda que o jogo eletrônico, em sua essência, como diz Julius, seja apenas um aplicativo, ele não deixa de representar algo, comunicar algo e ser interpretado por alguém (ou por alguma outra máquina). Nesse aspecto, ponto de vista da proposta da gramática da multimodalidade de Cope e Kalantzis (2020), esse *software* foi construído como uma mídia, pois agrega e compartilha sentidos. Interessantemente, em sua narrativa, Julius assume que o *videogame* não possui uma definição estática e esse é um posicionamento compartilhado com Joel e Wallace.

Pode-se dizer, portanto, que a definição de *videogame* permanece contingente, pois depende de como o observamos e de qual lugar falamos, isto é, o próprio entendimento do que é o jogo eletrônico depende de traços identitários de quem o analisa. Isso é notório com Julius ao definir jogo eletrônico a partir de sua formação como engenheiro de *software*. É também perceptível quando Joel afirma que, dentre as possibilidades para concepção de *videogame* apresentadas a ele, a palavra “política” era necessária. O professor afirma que:

eu acho que faltou uma palavra importante política eu acho que faltou a palavra política. Por que assim como toda a mídia audiovisual de diversão a política passa por trás dela desde o

discurso que o jogo vai defender como o fato também de quem tá tendo acesso a esses jogos (Joel)

O destaque dado à política é um traço regular de Joel que manifesta sua tendência a lançar olhar crítico sobre as mídias e admite que a noção de *videogame* também deve acrescentar política. Wallace, por outro lado, sentiu a necessidade de se considerar jogo como cultura: “e entra também na perspectiva de cultura, né? que até senti falta aí do nome cultura também, que é um termo bastante discutido aí nessa perspectiva, né (Wallace)”. Wallace demonstrou que o *videogame* se tornou elemento importante para mudanças socioculturais em sua vida, por essa razão, é compreensível que, para ele, jogar *videogame* seja uma prática que se insere e ao mesmo tempo fomenta uma cultura. Julius e Joel também mencionam o jogo eletrônico como cultura especialmente por envolver diversas práticas que vão além do jogar em si.

Na literatura, isso também é perceptível, como por exemplo, nos trabalhos de Salen e Zimmerman (2005) e Juul (2005) que percorrem uma vasta coletânea de trabalhos científicos no intuito de captar características comuns entre as múltiplas definições para *videogame*. Mesmo assim, os pesquisadores se limitaram a conceitos que circundam na área de *Game Studies* e nos trabalhos científicos produzidos por *designers* de jogos. Considerar o *videogame* como mídia multimodal, contudo, consegue abarcar a complexidade na representação de sentidos que o jogo agrega, ademais, dá abertura à forma diversificada que cada pessoa aborda o *videogame*. Enquanto mídia, o jogo eletrônico é passível de ser recurso didático e objeto científico, sem deixar de ser entretenimento. Obviamente isso afeta a compreensão dos sentidos expressos em um jogo, já que as representações nos *videogames* são observadas de forma distinta a depender de quem tenta interpretá-las. Em Silva (2024), empreendi uma análise do jogo *Final Fantasy VII Remake* a partir da gramática da multimodalidade e percebi que o enredo da mídia reverberava discursos sobre conflitos ambientais e luta pela preservação da natureza. No entanto, se a perspectiva sobre o *videogame* fosse a de um engenheiro de *software*, provavelmente apenas aspectos técnicos da construção do jogo seriam passíveis de interpretação (Julius, em suas narrativas, demonstra esse trânsito ao vivenciar os jogos como engenheiro e *gamer*).

O supertema *Videogames* também valoriza a capacidade do jogo eletrônico de recriar mundos e reimaginar realidades onde as pessoas podem experimentar diferentes formas de ser. Essa é uma característica marcante dos jogos eletrônicos que é enfatizada por Gee (2003) e Zacchi (2020) uma vez que, para esses autores, jogos promovem simulações que ajudam jogadores(as) a descobrirem como possivelmente agiriam diante das situações virtuais e que poderiam prepará-los para situações reais.

A vivência em mundos virtuais dos jogos eletrônicos se provou ter certo impacto emocional nos participantes, especialmente quando enfatizamos a diversão ou entretenimento. Na análise dos traços identitários de Wallace, por exemplo, percebemos como os diversos papéis que ele desempenha durante o dia, encontram a catarse quando joga *videogame* à noite. No entanto, o(a) jogador(a), quando está imerso(a) mentalmente no jogo, acaba por experimentar situações que podem testar suas reações emocionais, logo, lidar com essas provocações emotivas virtuais pode trazer aprendizado a(o) jogador(a). Julius demonstrou sensibilidade a essa capacidade particular do *videogame* e evidenciou como momentos estressantes durante uma jogada, também serviram para assumir seu papel de pai:

Né? Acontece, né, de você se estressar, mas assim, eu tô na pegada agora de não me aborrecer, quer dizer, agora não já tem um bom tempo; de não me aborrecer e é o que eu passo pra (meu filho). Principalmente, né, velho, tá ruim? Bota outra coisa, não se aborrece, né? [...] é porque assim, às vezes quando você entra na competição e mexe com... com a pessoa (Julius).

O Julius-pai, consciente de como o *videogame* estimula diversas emoções, especialmente por conta de uma competitividade que pode ser prejudicial, orienta o filho a entender certos sentimentos e a mudar o foco para que a diversão do jogo não se torne uma experiência negativa e estressante. Julius não está guiando o filho apenas dentro do mundo do jogo, ele fornece também uma lição para possíveis situações que podem ocorrer na vida da criança. Esse tipo de interação entre Julius-pai e Julius-gamer é revelada pelo participante em diversos momentos de suas narrativas, o que tenho considerado como uma descoberta muito valorosa, já que evidencia uma relação afetiva paternal construída junto com a prática de jogar.

Por outro lado, assim como previam Gee (2003) e Zacchi (2020), os jogos eletrônicos promovem a possibilidade de viver a simulação de outras identidades e, possivelmente, aprender a lidar com elas no mundo real. Wallace testemunhou os efeitos desse fenômeno ao ter sua avatar feminina e negra, assassinada por seus companheiros de jogo. O participante teve a oportunidade de utilizar uma personagem com gênero diferente do seu, já que Wallace é um homem heterossexual, buscando, talvez, se aproveitar das habilidades inerentes ao personagem.

É importante lembrar que há prevalência massiva do avatar masculino em jogos e isso é uma consequência da hegemonia do homem, branco e europeu que sempre deteve o controle da subjetividade, da cultura e da produção do conhecimento (Quijano, 2005). Ressalto, também, que esse ideal masculino foi perpetuado com o surgimento da cultura *gamer* (Kirkpatrick, 2015). Obviamente, esse poder tem sido estratificado e atualizado para as novas realidades, tecnologias e mundos para além dos reais. Assim, ao adotar uma mulher negra como avatar, Wallace tenta romper com o padrão sedimentado socialmente e busca viver uma aventura a partir de uma identidade virtual feminina. De fato, como discutido nos traços identitários de Wallace, a simulação do jogo lhe proporcionou a oportunidade de sentir o que a sua identidade virtual sofria: o machismo e o racismo.

O jogo foi o espaço onde Wallace pode vivenciar aquilo que as mulheres, sobretudo as negras são acometidas no seu cotidiano. O aprendizado do participante nessa situação o leva a compreender melhor as condições às quais mulheres são expostas e quais emoções são afloradas quando elas passam por episódios de violência. Desse modo, Wallace pode constituir uma identidade projetiva, isto é, uma forma de ser e pensar que envolve o conhecimento e o aprendizado após a exposição ao mundo virtual. Em outras palavras, o participante pode reconfigurar sua forma de ver e pensar sobre o mundo a partir de sua vivência com uma identidade virtual e, para Gee (2003), esse conhecimento, por meio de pontes e conexões, transforma as identidades já estabelecidas ou ajuda a constituir novas identidades. O fato de Wallace não ser uma mulher negra, possivelmente o faria pensar que tais situações não ocorreriam com ele. No entanto, o evento presenciado pelo participante proporcionará um olhar mais crítico e afirmativo em relação às condições das mulheres na sociedade. Para Kalantzis e Cope (2020) a assimilação e a compreensão de um sentido que nos é comunicado depende

exclusivamente de nossos contextos socioculturais e nossas identidades, logo, a partir dos traços identitários que Wallace tem revelado em suas narrativas, é fácil entender que a situação testemunhada por ele, teve um impacto profundo em suas concepções políticas, especialmente as ligadas às questões raciais.

Até aqui, nota-se que as situações simuladas em jogos e vividas pelos jogadores evidenciam a conexão entre aspectos socioculturais do mundo dos participantes com o mundo virtual. A afetividade foi bastante destaca, mas estava intimamente atrelada a condições sociais e culturais de cada um dos participantes, provando que até mesmo as reações emocionais estão ligadas a certas identidades ou identificações afloradas ou assumidas em determinados momentos. Afinal de contas, Wallace sofreu o impacto do “feminicídio virtual” porque suas crenças, sua história, sua raça e seu senso crítico foram determinantes para perceber o mal que cometiam a sua identidade virtual.

O supertema também traz a ideia de construção de conhecimento e aprendizado a partir da vivência no mundo virtual dos jogos. As narrativas apenas evidenciaram propostas já aventadas por estudiosos como Gee (2003) e Squire (2006), já que ambos acreditam que simulações em jogos são semelhantes ao modo como pesquisadores realizam experimentações científicas: por meio de simulações de fenômenos a serem estudados. Todos os participantes apresentam certa crença a respeito da possibilidade de aprendizado dos *videogames* com base nas próprias experiências. Contudo, ao se tornarem docentes, a visão do que é uma oportunidade de aprendizado passa a incluir a oportunidade de ensino. Na narrativa de Joel, por exemplo, é possível inferir que ele tem *insights* docentes quando está jogando e, assim, ele constrói planos de aulas para melhorar a mediação do ensino de Física. O excerto que se segue é um comentário dele sobre uma atividade proposta:

[...] envolve a questão da ludicidade. É um joguinho, sabe? Eu não tô pedindo você para abrir o Excel fazer uma planilha... não tô pedindo para você fazer uma lista de exercício... Tô pedindo para você jogar algumas fases de um jogo e refletir sobre os fenômenos que você está vendo naquela fase, sabe (Joel)?

O jogo eletrônico mencionado por Joel é o *Angry Birds*, o qual envolve lançar projéteis em estruturas e fazê-las cair. Por mais simples que pareça, o jogo exige

que o(a) jogador(a) reflita sobre o ângulo do lançamento, peso e atributo dos projéteis bem como o material da estrutura a ser destruída. Por trás dessa necessidade de se destruir pilhas de madeira e pedra, está uma batalha entre pássaros e porcos e, na maioria das vezes, o(a) jogador(a) está do lado das aves. O professor afirma que a tarefa dos estudantes era jogar e refletir sobre os fenômenos ocorridos na partida, ou seja, Joel solicita que discentes se comportem como pesquisadores(as) observando como o mundo virtual funciona. Desse modo, o professor transforma o *videogame* em um laboratório onde é possível tanto estudar fenômenos físicos específicos, quanto se divertir com os desafios propostos. A extrapolação do real é um fato no jogo escolhido pelo docente, já que existe um mundo imaginário onde aves e porcos travam uma guerra, mas as simulações de lançamentos seguem leis da Física similares aos do mundo real de modo que, para Joel, jogar *Angry Birds* poderia provocar interesse nos discentes e motivar o aprendizado de concepções científicas da Física. Joel, então, vincula ao jogo a ideia de recurso didático, ainda que a diversão também ocorra durante o uso pedagógico do *videogame*.

A exploração do mundo virtual do *videogame* como local de interação e construção de conhecimento também foi aventado por Wallace que não só acredita na possibilidade de aprendizado de língua estrangeira com os jogos eletrônicos, como desenvolveu um componente curricular eletiva em sua escola. Para o professor, os *videogames* são repletos de gêneros textuais que podem ser explorados para o estudo de línguas. Dessa forma, o docente parece se afastar de uma postura monomodal, ao considerar o ensino de inglês em um ambiente onde o texto escrito é apenas um dos elementos importantes para a compreensão dos sentidos expressos. Essa já era uma preocupação prevista pela pedagogia de multiletramentos que, entre outras premissas, advoga pela superação do privilégio da escrita sobre as diversas outras formas de fazer sentido.

Diferentemente de Joel, cuja proposta envolve a reflexão dos estudantes sobre fenômenos, Wallace tem como objetivo a vivência do(a) estudante no mundo virtual. De fato, o professor entende que há vários gêneros textuais nos *videogames* e essa riqueza de formas de expressão deve ser vivida pelos(as) discentes ao jogar. Presumir a existência de gêneros textuais em um *videogame* é admitir a virtualidade como outra realidade, onde as pessoas verdadeiramente realizam atividades humanas, ainda que com um corpo virtual. Tal constatação é importante, já que, na

perspectiva de Bakhtin (1997), os gêneros textuais refletem as condições específicas e as finalidades das esferas da atividade humana. Os escritos bakhtinianos não previam a possibilidade de seres humanos adentrarem espaços sintéticos ou meio-reais onde poderiam assumir identidades virtuais, ainda assim a concepção de gênero se adéqua bem aos espaços de atividade virtual, pois o mundo dos jogos, invariavelmente, é sempre baseado no que conhecemos como o mundo real das atividades humanas. Ademais, a confluência de gêneros textuais existente dentro dos jogos reflete a multiplicidade de mídias que compõem o *videogame*, assim, concordo com a ideia de que o jogo eletrônico é multimodal em seu aspecto geral, mas é também composto por outras mídias que são construídas por mais de uma forma de sentido, isto é, são também multimodais.

A multimodalidade dos *videogames*, no entanto, nem sempre é notada como algo relevante por alguns estudiosos. Para os proceduralistas, a beleza do jogo está na forma como as regras são construídas e conectadas no intuito de persuadir os(as) *gamers* a agir. Bogost (2011) chama esse fenômeno de retórica procedural. É importante notar que para estudiosos como ele, o(a) jogador(a) compreende os sentidos pela forma poética como as relações sociais são apresentadas nos processos do jogo. De certa maneira, essa perspectiva ignora, por exemplo, modos de sentido como texto, imagem e som, já que o sentido do jogo deve ser expresso pelas suas regras e processos. Bogost (2007) lembra que *videogames* são artefatos computacionais que “rodam” um código e fazem muito mais com esse código quando comparados com *softwares* produtivos (como um editor de texto). O autor sinaliza que o jogo eletrônico é expressivo e sua significação vai além do que está escrito na sua linguagem computacional. Nos termos em que Cope e Kalantzis (2020) definem a multimodalidade, o *videogame* supera os programas comuns, porque os sentidos são transpostos entre as diversas formas e funções de sentido definidas no *design* do jogo. Em outras palavras, os processos definidos no código computacional do jogo transitam em outras formas como som, imagem, objeto, texto e fala. A comunicação entre o código e o jogador de *videogame* se dá por meio dessas diversas transposições que também envolvem as funções dos sentidos tanto de quem interpreta (o jogador) como de quem cria (os *designers* do jogo) ou do sentido virtual embutido no mundo simulado do jogo (sentido da mídia).

A conclusão óbvia é que, dentro da perspectiva da multimodalidade, o jogo não pode ser visto apenas em seus aspectos de forma isolada (apenas *gameplay*,

enredo ou trilha sonora). As significações se transpõem em todas as formas e funções de sentido que constroem a mídia multimodal. Cope e Kalantzis (2020) alertam, no entanto, que o sentido é algo amplo e sua interpretação depende unicamente da construção sócio-histórica de cada indivíduo. De fato, Julius traz uma provocação a respeito disso, a saber:

como é que você tem um software? É uma arte porque depende do nosso intelecto, né? Das nossas inspirações, do que eu quero expressar [...] aí vem, pô, aí começa a criar essa arte, aí eu vou fazer um jogo porque eu quero trabalhar muito bem uma parte, sei lá, gráfica, aí botar aquele hiperrealismo pra sair uma coisa lindíssima, uma arte visual ou eu vou pegar e fazer homenagem artística os jogos antigos, né? (Julius)

A fala de Julius é interessante, pois assevera a relação complexa que os seres humanos têm com a materialização de sentidos. Primeiramente o professor acredita que a arte está ligada a intelectualidade humana, mas ele também menciona as inspirações. Do ponto de vista de Cope e Kalantzis (2020), as mídias podem ser construídas por formas de sentido (imagem, texto, espaço, objeto corpo, fala e som), mas são motivadas por funções de sentido como: referência, estrutura, agência, interesse e contexto. Logo, as inspirações que Julius menciona podem estar ligadas às motivações pelas quais as pessoas representam sentidos em mídias. Isso significa que os *videogames* não estão livres das significações e subjetividades de quem os desenvolve, visto que, até mesmo um *software* não é isento de percepções subjetivas, ideologias e interesses políticos, econômicos ou socioculturais. Na atualidade, as discussões sobre racismo algorítmico (Coded Bias, 2020), por exemplo, tem demonstrado o quanto as linguagens de códigos computacionais podem estar a serviço de interesses, geralmente, hegemônicos. Assim, parece ser relevante saber fazer uma leitura crítica sobre os jogos eletrônicos, já que, mesmo em suas estruturas mais internas, como os códigos computacionais, é possível a articulação de interesses socioculturais e políticos. Logo, a representação multimodal de sentidos nos videogames se alinha ao fluxo de discursos que podem moldar identidades e criar um percurso histórico no qual o(a) jogador(a) se insere, se afilia, se identifica e assume. É preciso que o(a) jogador(a) faça parte da história para se engajar no mundo construído pelo *videogame*. Nesse espaço, as representações simbólicas do jogo se interseccionam com as dos(as)

jogadores(as), abrindo espaço para possibilidades, potencialidades e, provavelmente, conflitos.

Interessantemente, todos os participantes da pesquisa preferem os jogos de RPG, Wallace afirma que: “Nessa perspectiva e até hoje, eu gosto muito disso. É tanto que um dos jogos que eu mais gosto hoje é RPG eu faço meu *char*⁹ ali [...] (Wallace)”. Já Julius aponta que “jogos começam a ser filme, né? Velho, você vê, como você falou, o negócio é assim... uma produção, uma história, velho, você tá envolvido numa história (Julius). Note-se que com Wallace, o foco é na transposição de si mesmo em uma história virtual, já Julius contempla a interação com a complexidade multimodal inerente ao jogo, já que ele o compara ao filme: uma mídia que, via de regra, depende de uma história. Essas duas perspectivas se complementam e demonstram que jogadores(as) criam versões virtuais de si para adentrar um mundo virtual e vivenciar uma história. Inevitavelmente, como já foi discutido em outros momentos nesta tese, essas experiências impactam as demais formas de ser e pensar dos jogadores(as) em contextos reais. Assim, a multimodalidade que é a base e parte fundamental do *videogame*, é também responsável pela forma como o jogo afeta jogadores, uma vez que ela determina como os sentidos são representados no intuito de construir um universo virtual passível de ser vivido.

O supertema *Videogame*, portanto, nos apresenta como o jogo eletrônico é visto e entendido pelos participantes, comprovando que as concepções sobre *videogame* devem ser entendidas por meio de um prisma de várias facetas. Apesar de haver uma noção geral do que é o *videogame* e para que serve, a mídia adquire diferentes conotações a depender do olhar que é lançado a ela e, muitas vezes, esse olhar é guiado pelo contexto sociocultural e as identidades de quem observa. Não é de se admirar que Belli e Raventós (2008) acreditem que o jogo eletrônico é um produto pós-moderno que ainda não é facilmente compreendido. Destaco, porém, que há evidências de que os participantes possuem um vínculo social, cultural e histórico com a mídia a ponto de afetar contextos não ligados diretamente a ela. É como se os professores conseguissem integrar esse artefato complexo em suas rotinas já que, historicamente, o *videogame* sempre esteve presente na

⁹ A palavra *char* usada por Wallace é uma redução da palavra inglesa *character* e se refere ao personagem ou avatar que o jogador cria para jogar, geralmente, jogos de RPG.

trajetória de vida com mais ou menos intensidade em determinados períodos. Daí, percebermos que as múltiplas identidades que constituem cada um dos participantes, também incluem as que estão ligadas a prática de jogar *videogame* e aos espaços de afinidades relacionados a ele, enfim à cultura *gamer*.

5.3.1.1 Imersão e Impacto Emocional dos *videogames*

Nesse item trago alguns supertemas que convergiam apenas entre dois professores. A apresentação desses códigos é importante porque fortalecem o supertema *Videogames*, discutido anteriormente. Válido ressaltar que dentre os supertemas com convergência entre dois participantes, um dos convergentes era sempre Julius. Logo, surgiram códigos Julius e Joel, bem como Julius e Wallace, mas não houve códigos Wallace e Joel. Aparentemente esse fenômeno poderia ser explicado por uma afinidade entre dois participantes, no entanto, Julius se apresenta como um elemento em comum entre os professores. Isso, possivelmente, se deve ao fato de as narrativas de Julius serem as mais longas e com o maior número de códigos. Conseqüentemente, Julius cobriu uma grande quantidade de temas que também foram comentados por Joel ou Wallace. É possível interpretar Julius como um conector entre os dois professores se levarmos em consideração as formações de cada um deles. Apesar dos três participantes serem docentes, Julius é engenheiro de *software* e atua como docente de Informática e disciplinas afins. A temática do *videogame* evoca a tecnologia, a era digital, a computação, a informática e a inovação tecnológica que fazem parte dos círculos nos quais Julius transita. É como se ele fosse o “alguém de dentro”: um indivíduo que sabe como se dá a construção de universos virtuais.

Assim, Julius e Joel compartilham reflexões sobre imersão expressas no supertema Imersão, enquanto Julius e Wallace se ocupam do Impacto emocional dos *videogames*. Apesar de serem supertemas separados, ambos possuem uma relação interessante e enriquecem o que já foi analisado no supertema *Videogame*. Ademais, as questões que envolvem ambos os temas já foram mencionadas em outros itens da análise de dados. O código do supertema Imersão é o que se segue:

- a) Reconhecendo que regras de jogos configuram o mundo virtual e favorece a imersão, definida como a concentração total no jogo, capaz causar a

sensação de separação entre mundo real e virtual, dada a capacidade imaginativa e criativa da mente humana para elaborar, junto com a virtualidade as sensações do mundo virtual, o que impacta tanto no desempenho do jogador imerso virtualmente, quando emocionalmente e fisicamente no corpo real do jogador

O termo imersão aparece com frequência nas narrativas de Julius e Joel, visto que, para os participantes, a sensação de estar atuando naquele mundo, demanda concentração e atravessamento de uma fronteira entre o real e o virtual. A imersão é um fenômeno interessante, pois explica como pessoas reais se transpõem para um espaço virtual, sem que seus corpos sejam, de fato, transportados. Salen e Zimmerman (2004) apontam que *videogames* apelam para os órgãos do sentido dos(as) jogadores(as), de modo que a impressão da presença é construída a partir de simulações de estímulos sensoriais do mundo físico. Por essa razão, é possível sentir calafrios quando Kratos, no jogo *God of War*, precisa andar em uma barra estreita sobre um abismo - um belo exemplo de *ilinx* ou jogo de vertigem como categoriza Caillois (2001). Nesse aspecto, a simulação estilizada da vertigem afeta o(a) jogador(a) sendo que, o medo de cair, o frio na barriga e o suor nas mãos são, certamente, previstos e inevitáveis, considerando que quem joga está imerso mentalmente.

É válido ressaltar, portanto, que a capacidade de imersão de um jogo é responsável pelos efeitos sensoriais que eles causam, mas como está exposto no código, os participantes também percebem que, de algum modo, as ações realizadas no jogo afetam emocionalmente e fisicamente os(as) jogadores. Quando Kien (2008) declara que as realidades virtuais são ecossistemas que impõem relacionamentos e regimes de comportamentos tal qual o mundo físico, fica aberta a possibilidade de pensar que tais imposições também tenham implicações sociais, políticas, culturais e emocionais. Evidências são encontradas tanto em Julius, quando lida com as emoções do filho ao jogar, quanto em Wallace que sofreu um “femicídio virtual” motivado por racismo e misoginia. Dá para imaginar como o desempenho de Wallace foi comprometido, durante a jogada, quando o ataque discriminatório atravessou as porosas fronteiras entre o mundo real e o virtual. Logo, a imersão é também um fator fundamental na manifestação de identidades múltiplas durante o hábito de jogar *videogames*, pois ela implica no desenvolvimento da ideia

de pertencimento, de presença, participação e interação. Isso faz com que o mundo do jogo eletrônico se configure como espaço de práticas sociais e, como já foi dito anteriormente, é extremamente suscetível a quaisquer influências de outros espaços sociais que o interpolam, interconectam, hierarquizam ou repelem.

A imersão se constrói a partir dos sentidos que compõem o *videogame* e, ao mesmo tempo, ela proporciona as reações necessárias para que o mundo virtual consiga expressar a sensação de existência. Obviamente o *videogame* não deixará de existir caso jogadores(as) não consigam se sentir imersos em uma trama virtual, mas estamos aqui tratando de como a experiência imersiva e interativa é impactante na vida de quem joga, bem como, da possibilidade de intersecções identitárias ocorrerem justamente por conta da simulação de pertencimento e presença em um mundo meio-real. Em relação a isso um supertema que vale a pena ser mencionado é: Impacto emocional dos *videogames*, expresso pelo código:

- b) Assumindo que a fronteira incerta entre diversão e estresse/ real e virtual dos jogos provocam emoções que causam efeitos tanto no ato do jogo quanto a longo prazo, especialmente na construção de memórias afetivas, entretanto não é possível garantir que o envolvimento emocional com o *videogame* sempre favorecerá emoções ou sensações positivas.

Os sentimentos evocados pelos *videogames* foram mais mencionados por Julius e Wallace. Ainda assim, é possível dizer que os três participantes assumem que jogar traz a tona sensações contraditórias como relaxamento e nervosismo ou paz e inquietude. Julius acredita que o estresse causado nos jogos se deve ao fato de exigir muito esforço mental de quem joga: “Então, isso é assim, às vezes acaba estressando demais porque você deixa seu cérebro muito acelerado, muito estressado com bobagem (Julius)”. Uma situação similar foi relatada por Wallace ao comentar sobre a possibilidade de sentir tédio ao jogar *videogames*:

Quer dizer, é algo diferente, porque entediado é meio cansado, né? Eu tenho na verdade algo parecido com raiva, algo do tipo, né? Eles são ladrões lá, né? Eles vão rir porque você morre, enfim. Então, com raiva eu fico, uma partidinha de futebol, [...] É isso também, né? Dá umas falhas lá e eu fico, né (Wallace)?

Wallace aponta que não se entedia com os jogos, mas certamente sente raiva, a qual está tanto voltada para seus erros (que causam sua derrota), quanto para o jogo como uma ser personificado que é “ladrão” e ri dele quando ele perde. Apesar de não estar dicionarizado ou registrado em algum repositório de fácil acesso, o termo ladrão é comumente usado pelos *gamers* para se referir aos inimigos com vantagens injustas quando comparadas com o(a) jogador(a) ou quando as regras do jogo não parecem se aplicar aos adversários, especialmente os chamados chefes. Assim, a raiva é também acompanhada com uma sensação de injustiça e decepção. Wallace, pelo menos, reconhece seus erros e as consequências dele para o jogo, mas continua a jogar. Gee (2003) assevera que os jogos eletrônicos se comportam como *psychosocial moratorium* (p.62), algo como uma moratória psicossocial, no qual jogadores podem correr riscos sendo que as consequências são muito baixas na realidade. No jogo, um avatar pode errar e “morrer”, sempre contando com a chance de reviver e tentar tudo de novo, mas dessa vez, com mais conhecimento sobre as condições que levaram à morte. Isso também se aplica às emoções sentidas: a raiva, o tédio ou a decepção. No mundo virtual as atitudes que geram tais sentimentos podem ser revertidas e transformadas em superação com mais facilidade. A vida real, muitas vezes, não apresenta as chances reiteradas para que haja aprendizado após o erro. Sobre isso, nos traços identitários de Julius, refleti como ele faz uma reflexão junto ao filho sobre a derrota no jogo e as prováveis situações semelhantes com que a criança poderia se deparar na vida real.

Com os *videogames*, na contemporaneidade, temos mais facilidade de perceber as implicações das atividades lúdicas na vida de jogadores(as), até porque tem sido mais fácil encontrar as expressões dessas pessoas nas redes sociais e outros espaços de afinidade. Dito isso, retomo a fala de Julius sobre o estresse durante o jogar e acrescento que, até mesmo as situações extenuantes podem ser ressignificadas, como pode ser observado no seguinte trecho: “Quando tá com amigos é que você não se estressa mesmo. Então, às vezes, o cara tá estressado, pega ar você perturba e depois você desestressa mesmo e começa a rir (Julius).” Assim como Julius aproveita as situações competitivas em jogos para assumir o papel de pai e orientar o filho, o participante revela que, em partidas com outros jogadores, o fator estresse é assimilado pelos jogadores, revertido e transformado em um elemento da diversão. Desse modo, nota-se também uma transformação

comportamental, já que na situação narrada, jogadores revertem uma situação ruim e mantém a unidade dos envolvidos.

O reconhecimento do impacto emocional dos *videogames* se apresenta como uma forma de compreender que, assim como o mundo físico e real, a prática de jogar atinge os jogadores em sua afetividade, nos corpos e nos sentidos. De fato, Gee (2003), afirma que o investimento emocional de *gamers* ao jogar é completamente diferente de leitores e espectadores de filmes. O autor considera que corpo e mente estão juntos na experimentação e compreensão do mundo, sendo que o *videogame* é uma mídia que promove experiências corporificadas (*embodied experiences*) e, por essa razão, o estudioso chama *videogames* de histórias corporificadas (*embodied stories*). Em outras palavras, o *videogame* demanda o corpo e a mente juntos para que seus sentidos sejam entendidos, não há apenas um trabalho mental dentro no sistema cognitivo dos jogadores, mas todas as percepções, ações, escolhas, sensações e simulações que o jogo provoca são necessários para a compreensão e a vivência da experiência que um *videogame* proporciona. A concepção de Gee encontra com Salen e Zimmerman (2004) quando afirmam que jogar é experimentar o jogo: é ver, tocar, ouvir, cheirar e saborear o jogo, bem como movimentar o corpo, sentir os resultados das jogadas, compartilhar experiências e mudar os padrões da forma de pensar. Portanto, parece ser inevitável que emoções aflorem, mas, ao mesmo tempo, parece haver espaço para outros processos como a construção de conhecimento e a transformação identitária.

5.3.2 Acesso a tecnologia

Os participantes da pesquisa demonstraram muita preocupação com o acesso ao *videogame*, especialmente quando consideram os prováveis benefícios acarretados pela prática de jogar. Nas codificações das narrativas dos três participantes, surgiram supertemas finais que tratavam do acesso ao videogame. O código aqui discutido é uma convergência dos pontos de vista de cada um deles. Para os professores, o acesso às tecnologias ou recursos digitais mais recentes não é tão democrático quanto parece. Essa ideia foi revelada no supertema Acesso a tecnologia, por meio do código:

- a) Reconhecendo que o *videogame*, como diversas mídias e tecnologias, são produções caras e seu acesso acaba sendo restrito a camadas sociais de maior poder aquisitivo, conseqüentemente, as famílias dessas classes acabam incentivando não só o desenvolvimento de conhecimentos sobre tecnologia e mídia como também uma relação entre *videogame* e socialização, manutenção e criação de grupos sociais.

Quando acompanhamos a história da formação da cultura *gamer* e o avanço do *videogame* como uma mídia de impacto social com Kirkpatrick (2015), foi frisado que a audiência ou a clientela da indústria de jogos era caracterizada por jovens homens brancos de classe média-alta o que, com o tempo, se tornou um estereótipo para *gamers* (Crawford, 2011). A contemporaneidade tem testemunhado mudanças em relação a essa forma de pensar a imagem de quem joga *videogames* especialmente a partir do que Juul (2010) chama de revolução casual, que tanto expande a definição de *gamer*, quanto acrescenta o enorme público feminino nas estatísticas de usuários de jogos eletrônicos. Em seu trabalho sobre avatares, a pesquisadora Silva (2016), por exemplo, sinaliza que não se considerava *gamer*, porque não era um homem, como se o acesso ao *videogame* fosse permitido apenas ao público masculino e as mulheres que jogavam estavam tentando transgredir alguma regra social. De fato, como atesta Crawford (2011), jogos eram construídos para e por homens porque sempre transpunham sentidos do ideário masculino. Logo, é bem compreensível que mulheres (e outras minorias sub-representadas nas mídias) tenham sido afastadas da prática de jogar *videogames*. Desse modo, assim como o custo dos jogos é um obstáculo para o acesso, há também a restrição do gênero.

Note-se que o código aqui expresso não reflete sobre o quanto gênero, raça ou sexualidade podem ser possíveis barreiras para contato com o *videogame*. Isso se deve ao fato de os participantes serem homens heterossexuais e, apesar de Wallace se identificar com homem negro, a raça não foi mencionada como um limitador na sua trajetória com os jogos. Contudo, o participante assume que a restrição ao acesso aos *videogames* é basicamente de ordem financeira. Wallace afirma que:

[...] é interessante frisar, que apesar de ser legal e tudo mais ainda, o videogame ainda não é algo aberto para todo mundo, né? São para poucos ainda, né? É muito caro, né? Falando do valor a questão dos jogos, né? A própria assinatura, né (Wallace)?

A desigualdade no acesso aos jogos reflete uma das facetas dos *videogames*: o de produto ou bem de consumo. As mídias como filmes, músicas e artes visuais geralmente são bens que podem ser adquiridos de acordo com valores atribuídos e eles. O preço que se paga por uma mídia é também passível de uma interpretação que, muitas vezes, pode ser feita a partir de um contexto social. Dessa forma, o valor alto dos *videogames*, para as camadas menos favorecidas da sociedade significa negação, privação e afastamento da mídia. Consequentemente, quaisquer benesses advogadas por Gee (2003) em relação aos jogos estão mais disponíveis para camadas altas da sociedade. Joel, em suas narrativas, reflete que o valor do entretenimento, no Brasil, limita as possibilidades de pessoas mais pobres que acabam se contentando com produtos artístico-culturais supostamente de baixa qualidade. Dito isso, fica aparente que os três participantes fazem parte da classe média, inclusive essa parece ter sido uma situação mais ou menos estável na vida deles, já que todos tem mantido contato com jogos eletrônicos desde a infância. Nos traços identitários discutidos nesta tese ficou evidente que Julius pertence à classe média alta, enquanto Joel e Wallace seriam membros da classe média. Tal contexto social é determinante para o acesso e para o sentido que tecnologias como o *videogame* podem fazer na vida dos indivíduos.

Em uma pesquisa sobre identidade *gamer* e classe social, Vilasis-Pamos e Perez-Latorre (2022, p.5864) apontam que classe social é um “elemento essencial que influencia a relação e a percepção que os jovens têm da tecnologia”, essa premissa pode ser evidenciada pelas diversas análises já realizadas sobre as narrativas dos participantes desta pesquisa, visto que o contexto social (notadamente o familiar) foi fundamental para que os jogos eletrônicos se tornassem prática de impacto na vida de Julius, Wallace e Joel. Os estudiosos mencionados acima atestam que famílias de classes trabalhadoras possuem menos conhecimento sobre *videogames*, além disso, são propensas a adotarem um discurso que qualificam a mídia como trivial e negativa. Esse dado ajuda a entender como o contato que os participantes tiveram com o *videogame* ocorreu por iniciativa de membros da própria família, pois podemos considerar que pessoas de classes

média e alta detém mais conhecimento sobre as tecnologias digitais e geralmente adotam atitudes mais construtivas em relação a elas, sobretudo o *videogame* (Vilasis-Pamos; Perez-Latorre, 2022). Infere-se, portanto, que poder aquisitivo não é apenas o único limitador para o acesso aos jogos eletrônicos, uma vez que há também a falta de conhecimento e a predominância de discursos estereotipados que acabam por mascarar os benefícios potenciais que proporcionam.

É perceptível que o acesso ao *videogame* expresso no supertema não suscita apenas uma reflexão centrada na possibilidade de aquisição de um jogo eletrônico, mas abarca questões mais amplas, como um acesso mais democrático para os diversos recursos tecnológicos e digitais, considerando que tais mídias têm sido fundamentais nas mudanças socioculturais ocorridas na contemporaneidade. Cazden et al. (2021) pontuam que as transformações que o mundo digital e a globalização têm causado, exigem novos olhares para a forma como nos relacionamos e interagimos, no entanto, é preciso lembrar que nem todos são atingidos por essa onda de mudanças. Assim, ainda há pessoas que estão apartadas das possibilidades múltiplas que podem ser proporcionadas pelos *videogames* e, conseqüentemente, impedidas de traçar trajetórias tão ricas quanto as de Julius, Joel e Wallace.

5.3.2.1 Socialização

O supertema Socialização é uma convergência de dois supertemas finais das narrativas de Wallace e Julius. Trato desse tema como uma complementação ao supertema Acesso a tecnologia porque também menciona as possibilidades de interação social a partir do hábito de jogar *videogames*. O código que expressa a socialização é o seguinte:

- a) Reconhecendo que *videogame* demanda um engajamento histórico e duradouro e a manutenção de práticas que envolvem o jogo, incluindo aí a socialização e dentro e fora do jogo, virtualmente, no jogo *online* ou presencialmente no jogo compartilhado, juntamente com as diversas outras práticas relacionadas aos jogos como grupos de afinidades e redes sociais, o

que demonstra o poder do *videogame* de promover e redefinir o conceito de socialização e a relação afetiva gerada por esse universo, quer seja dentro do jogo, quer seja nas interações nos espaços de afinidade.

Contrariando o senso comum que considera o *videogame* um entretenimento desprovido de função social (Bogost, 2007) ou que promove o isolamento das pessoas, as narrativas revelam que o jogo eletrônico, na verdade, fomenta a sociabilidade. Isso significa dizer que, assim como muitas das relações humanas, jogar *videogame* promove a construção de laços sociais e grupos de afinidades que podem ir além do mundo virtual dos jogos. De fato, a própria concepção de uma cultura *gamer* presume que, de algum modo, existe a socialização e o compartilhamento de informações entre pessoas. Ademais, enquanto mídias que transpõem sentidos e que são passíveis de interpretação, os jogos eletrônicos são culturalmente marcados e tem forte ligação com a socialização.

Nos estudos pioneiros sobre os jogos e brincadeiras com Huizinga (1949) e Caillois (2001), essas práticas sempre estiveram ligadas a aspectos socioculturais da humanidade. Para Salem e Zimmerman (2004), os *videogames* herdaram essas características, tanto que os autores acreditam que jogos eletrônicos são uma forma de comunicação social, visto que potencializam a capacidade de comunicar entre longas distâncias. Esse cenário muitas vezes é reconhecido devido aos jogos *online* de múltiplos jogadores que se popularizaram por conta dos avanços na conexão de Internet e da facilidade de aquisição de computadores pessoais (Azman; Dollsaid, 2018).

Entretanto, mesmo antes da massificação da Internet, os(as) jogadores(as) já comprovavam a capacidade de socialização dos *videogames* em redes sociais dentro dos contextos relacionados aos jogos. É possível exemplificar esse fato com as experiências de Wallace, na análise de seus traços identitários, já que em sua narrativa, ele afirmava que os aparelhos e as informações de jogos eram compartilhados entre os amigos que faziam parte do que Gee (2003) nomeia de grupo de afinidade. Para o autor, dentro desses grupos as pessoas reconhecem uns aos outros como pertencentes ou dotados de identificações semelhantes. Em um grupo de afinidade temos, portanto, um contexto social onde pessoas com identidades relacionadas interagem e se reconhecem. A capacidade socializadora

dos *videogames* foi extremamente explorada nas vivências de Julius. O participante evoca os espaços coletivos nos quais se jogava *videogames* e, portanto, motivava a interação entre jogadores(as):

E depois vieram as locadoras de videogame, né? O tempo que passei lá jogando videogame com o videogame em casa... E jogava na locadora porque ali você está envolvido no ambiente com um monte de gente... E você se diverte. Então só tive experiência positiva de aumentar a amizade e criar vínculos (Julius).

Apesar do acesso ao aparelho em casa, Julius não deixava de frequentar esses espaços, pois apreciava a presença de outras pessoas com os mesmos interesses. O participante também assume ter construídos vínculos sociais duradouros a partir das práticas de compartilhamentos de informações no grupo de afinidade de que fazia parte. Isso é perceptível no excerto:

Então, como falei dois amigos... três amigos, na verdade, um tá mais afastado que tá morando no Rio, mas os outros dois moram aqui. Então são três da época que eu conheço. Pô, daí eu tinha que ter uns 5-6 anos; tão comigo desde a época que jogávamos videogame [...] Então, a galera joga né, até hoje; a gente investe com outras ideias e assim, hoje eu jogo não para vencer, quando eu me junto com a galera é para me divertir (Julius)

Note-se que o participante sinaliza que o grupo ainda se encontra para jogar na atualidade, como se a prática do jogo fosse um elo que confirma os laços sociais estabelecidos. Wallace, por sua vez, evidencia a capacidade dos *videogames* para conectar pessoas virtualmente, criando relações de amizades que podem ultrapassar a fronteira porosa do real e virtual, isso pode ser notado no seguinte trecho:

Que a gente começa a fazer raide, que é um termo aportuguesado, né? De raid. E aí, com 6 pessoas, então, a gente marcava um horário, né? Então, eu passei a conhecer esses amigos, meus online. E aí, que até hoje, eu mantenho contato, isso aí, e a questão de 6, 7 anos atrás, né? E até hoje, a gente tem Whatsapp, a gente troca ideia a gente não jogou mais porque o jogo ficou mercenário (Wallace).

O sucesso das relações firmadas por Wallace, no entanto, dependeu de afinidades para além do *videogame*. Apesar de os participantes e os demais jogadores compartilharem o interesse pelo *videogame*, outros aspectos sociais foram determinantes para que as relações sociais virtuais se materializassem também no mundo real. Wallace comenta que:

E esse pessoal que eu estou te falando, é gente mais velha, pessoal que tem família e tudo, e aí a gente se depara com essa galera e se aproxima mais, né? Mas, adulto tenho vários, né? Com essa mesma característica minha, sabe? De ter filha, ter tudo (Wallace).

O trecho da narrativa parece demonstrar que algo pode unir os jogadores no mundo virtual, que é a afinidade pelo *videogame*, mas a expansão dos relacionamentos para além do jogo parece depender de outras afinidades ou outros traços identitários. Joel, por exemplo, evita jogos *online* justamente por conta de possíveis embates identitários com que poderia se deparar. O participante assume que:

[...] eu prefiro essa interação ao vivo frente a frente do que interagir com um completo desconhecido e sem falar que na internet aí a pessoa pode se esconder atrás de uma tela e falar merda e fazer merda, então acho que hoje o ambiente de jogar online muito tóxico (Joel).

De fato, Joel é mais cauteloso em relação a suas expressões identitárias e pretende evitar o conflito, logo tende a gostar mais de jogos com pessoas presencialmente. O comportamento do participante retoma a ideia de defesa das identidades quando diante do outro que é diferente, enquanto Wallace demonstra que os traços identitários mais semelhantes facilitam o estreitamento dos laços sociais com outros jogadores.

Ressalte-se, porém, que a capacidade socializadora do *videogame* tem se transformado. Enquanto os três participantes vivenciaram uma época em que existiam as locadoras de *videogames* mencionadas por Julius ou os fliperamas, é provável que a socialização proporcionada pelos jogos eletrônicos na atualidade tenha se modificado. Joel demonstra certa insatisfação com a escassez de jogos para serem jogados em duplas presencialmente:

[...] Infelizmente nessas novas gerações de videogame não existe mais que aqueles jogos feitos para você jogar em duas pessoas ou mais. Então, gostava muito de, sei lá, de Streets of Rage, juntava os amigos cada um pegava um controle e saía dando porrada de todo mundo até zerar o jogo... coisa desse sentido e hoje, infelizmente, é um pouco mais difícil (Joel).

Provavelmente o fator preponderante na modificação da interação entre jogadores(as) de *videogames* tenha sido a popularização da Internet e o aumento dos jogos *online* (Azman; Dollsaid, 2018). É possível conjecturar que esse formato tenha sido impulsionado por interesses econômicos, já que força a aquisição de jogos e aparelhos de forma individualizada, fazendo com que cada jogador seja um consumidor por si só - isso é tão notório que os consoles, na atualidade, são vendidos com apenas um controle (*gamepad* ou *joystick*¹⁰), sendo que tradicionalmente, um kit de videogames incluía dois controles. Isso, de fato, afetou as possibilidades de participação presencial dos(as) jogadores(as) no formato mencionado por Joel. Logo, a socialização que os *videogames* proporcionavam para geração de Wallace, Julius e Joel, não desapareceu, apenas se adequou aos contextos socioculturais e tecnológicos da contemporaneidade.

É possível inferir que, do ponto de vista dos participantes da pesquisa, o *videogame* pode favorecer transformações no modo como as pessoas socializam, mas nem sempre essas mudanças são iguais para todos. Joel, como foi comentado anteriormente, critica a estratégia adotada pela indústria de jogos para acabar com os *videogames* para duplas de jogadores(as) presencialmente. Para ele, isso eliminou o costume de chamar os amigos para jogar junto e fez com que o *videogame* deixasse de ser uma prática que envolvia várias pessoas alternando os papéis de jogadores(as) e de espectadores(as). Por outro lado, Joel também aprecia as formas mais recentes de socialização que hoje fazem parte dos espaços de afinidade relacionados aos *videogames*, como por exemplo, o *podcast*. O participante exprime sua preferência no trecho a seguir:

¹⁰ *Gamepad* ou *joystick* são dispositivos que compõem um aparelho de videogame e são usados pelo(a) jogador(a) para interagir com o jogo. Popularmente são conhecidos como controles. O joystick tem o formato de alavanca e é mais usado para comandos direcionais, o *gamepad* geralmente é manipulado com as duas mãos para que o(a) jogador(a) possa apertar botões.

Eu não sou um grande apreciador de música eu gosto mais de Podcast. Então, às vezes, eu ouço o programa do 99 Vidas, não sei se você conhece, é um podcast sobre jogos e aí, às vezes, eles fazem alguns episódios especiais só sobre e com música de videogame (Joel).

Certamente, a participação de Joel no *podcast* não é simultânea tal qual uma partida de *videogame* com um amigo, mas esse tipo de socialização é uma prática que mantém os sentidos e discursos dos espaços de afinidade circulando e se atualizando.

Assim, vislumbro outra forma de socialização emergindo no *videogame*: a que une o individual e o coletivo no mesmo espaço e tempo. Esse é um tema relevante que provavelmente perpassa pela discussão da própria construção dos sentidos dos jogos eletrônicos e sua multimodalidade inerente.

5.3.3 Senso crítico e *videogame*

O supertema Senso crítico e *videogame* surge a partir das reflexões dos participantes sobre os sentidos expressos nos jogos e as práticas sociais relacionadas a eles. Partindo-se do princípio de que nenhuma mídia é isenta de posicionamentos ideológicos ou políticos, o que torna veemente a necessidade do desenvolvimento de leitura crítica (Zacchi, 2011) para compreender os discursos entranhados nas transposições de sentidos nas diversas mídias que compõem o jogo eletrônico. O código alcançado para o supertema foi:

- a) Reconhecendo que mídias precisam ser analisadas sempre por viés mais crítico porque jogos, sejam eletrônicos ou não, bem como as práticas sociais relacionadas a eles, refletem temas e ideologias dos contextos em que são produzidos, incorporando discursos e sentidos recorrentes da sociedade, incluindo discursos antiéticos, políticos extremistas e discriminatórios. Sua natureza interativa os torna mais expressivos que outras mídias, permitindo que abordem de forma única os temas e ideias que permeiam o imaginário coletivo.

Esse código reitera a concepção de *videogame* como mídia que não pode ser considerada apartada de seus contextos de produção e distribuição. No supertema *Acesso ao videogame*, foi discutido para quem essas mídias chegam com menos dificuldade, e, por essa razão, é possível imaginar que os jogos possam reproduzir sentidos que interessem ao público que tem condições de adquiri-lo. Por outro lado, a produção dessas mídias se baseia nas visões de mundo que, às vezes, podem ser muito restritas e estereotipadas. Provavelmente esse é motivo pelo qual Leonard (2012), considera o *videogame* como um projeto cultural saturado de sentidos raciais, sexuais e de gênero, visto que os enredos e os personagens são criados a partir de concepções socioculturais e identitárias de diversos profissionais.

Cope e Kalantzis (2020) destacam que as mídias sempre são desenvolvidas dentro de um contexto e atendem a determinados interesses tanto de quem as constroem quanto de seu público-alvo. Por isso, é compreensível que alguns temas sejam recorrentes em jogos, como por exemplo: Vikings, guerras, futebol e luta. Além disso, por ser multimodal e reunir múltiplas formas de expressão (imagem, som, texto entre outros), variados elementos nos jogos podem reproduzir sentidos convencionados que atendem ou agradem o imaginário coletivo dominante, como a utilização de orquestra e música clássica para a sonorização de cenas ou canonização do padrão estético de homem branco como protagonista. A perpetuação desses elementos, como mencionado anteriormente, atendem a determinados interesses e estão alinhados com ideias raciais, geopolíticas, culturais e de gênero que, obviamente privilegiam o norte do mundo, notadamente Estados Unidos e Europa. A emergência do supertema *Senso Crítico* é importante, pois deixa claro que não existe mídia neutra e isenta de sentidos políticos e ideológicos, mas, por outro lado, demonstra que jogadores(as) podem ter a oportunidade de perceber, questionar e refletir sobre os temas e, na melhor das hipóteses, tornar isso uma prática no mundo real.

O supertema sintetiza a grande preocupação dos participantes quanto ao significado das mídias para as pessoas. Essa reflexão aponta tanto para a forma como os (as) jogadores(as) entendem os *videogames*, quanto para as pessoas que não têm afinidades com os jogos eletrônicos, mas possivelmente assumem um posicionamento sobre eles. Noto, contudo, que o supertema vai além do *videogame* e engloba diversas mídias, especialmente as mais populares, que parecem ter

alcançado o poder de divulgar fatos como verdadeiros ou atestar a veracidade das informações.

Um dos participantes que advogou veementemente para a capacidade do *videogame* de favorecer o pensamento crítico foi Wallace. Para ele, vivenciar formas de ser e agir diferentes em mundos fantásticos promove a reflexão das realidades: real e virtual. Wallace tem se empenhado em desenvolver uma disciplina escolar que une ensino de língua inglesa e *videogames*. Entretanto, tal projeto parte de uma perspectiva crítica, como pode ser visto no trecho de sua narrativa:

Quando a gente discute esses aspectos relacionados à violência, que entra também na minha disciplina, né, que eu não trato só na... na escola das questões relacionadas ao videogame e minha língua inglesa, né? Mas, eu trato com essas questões sobre sexualidade feminina que há nos jogos, trabalho com eles as questões da violência, né? Do vício, né? Então as questões psicológicas relacionadas à educação e ao videogame também (Wallace).

Nas narrativas, os professores não se ocuparam de explicar o que significava pensamento crítico, mas na maioria das vezes isso estava associado à capacidade de questionar as verdades estabelecidas e tidas como incontestáveis. Julius, por exemplo, demonstra que é parte de sua personalidade ser contestador e transgressivo especialmente em embates políticos. O participante declara que:

Eu nunca aceitei, desde pequeno, quando eu falo assim... é do que a sociedade lhe mostra do que é... Digamos assim, verdadeiro você não pode questionar... Sempre fui muito questionador, nunca esqueci disso (Julius).

Nesse aspecto, as manifestações de Julius, Joel e Wallace, remetem ao que Castronova (2005) discute sobre o impacto dos jogos eletrônicos na vida social, uma vez que o debate que mais inflama os(as) jogadores(as) é o da pretensa relação entre *videogames* e a agressividade em jovens. Aparentemente, a falta de pensamento crítico das pessoas leva a entender que os fatores que permeiam a violência entre jovens é o envolvimento com jogos eletrônicos violentos. Isso, segundo os participantes, desvia o debate que realmente precisa ser feito: a questão da agressividade entre adolescentes tem causas políticas. Wallace evidencia essa

preocupação em sua narrativa quando diz: “Que é muito fácil para o governo, né? Qualquer tipo problema tira a sua responsabilidade e encaminha pro jogo [...] (Wallace)”.

Ademais, outras mídias possuem mais poder e alcance do que os *videogames* e que, na maioria das vezes, já se estabeleceram como formadoras de pontos de vista e são consideradas imparciais para a maioria da população. É nas palavras de Wallace que isso é exposto:

Enfim, sendo que a gente tem outras mídias, né? Que representa essa realidade até mais fiel do que o videogame. Que... é... Um exemplo das 6 novelas da Rede Globo... Da tarde até 11 horas da noite, a gente tem os próprios filmes né, em horários nobres (Wallace).

Por mais que estudiosos como Olson (2016) e Coulson e Ferguson (2016) tenham, repetidas vezes, afirmado que não há evidências de que *videogames* influenciam na agressividade em jovens, os preconceitos ainda permanecem e talvez, por essa razão, ainda existam mitos sobre a inutilidade sociocultural dos *videogames* (LIMA, 2014). Nesse contexto, o pensamento crítico surge como uma forma de ajudar as pessoas a refletirem sobre as informações veiculadas e pensar nelas como marcadas sociocultural e politicamente. Isso é explícito no seguinte trecho da narrativa de Julius:

Ele (o senso comum) não vê que tem por ali toda uma história; ela tem um... né, um sentido, né? ela dá uma lição ela tem uma lição ali por trás, não é? [...] Começa com bem versus o mal, básica de moral clássica, mas depois, como você falou você, vai evoluindo; você vai botar um pouquinho de complexidade ali. Você vai botar alguns elementos que você consegue extrair como você falou isso aí, né?(Julius)

O participante percebe os sentidos socioculturais dos *videogames*, mas, ao mesmo tempo, destaca a necessidade de ser capaz de compreendê-los. Essa discussão se concentra na ideia arraigada de que jogos eletrônicos são produtos infantis.

Ressalto, porém, que o código em questão não isenta os jogos de veicular sentidos que são passíveis de um exame crítico e isso, para os participantes, é vantajoso. Assim como Gee (2003) prevê que a atuação nos jogos pode promover transformações na forma como jogadores(as) veem o mundo real, assume-se que eles(as) também são capazes de modificar a forma como enxergam o mundo do *videogame*. Destaco também que Gee (2003) já havia notado que a mesma capacidade que o jogo tem de proporcionar vivências novas e proveitosas, também é capaz de reforçar o ódio. Isso está correlacionado justamente com o fato de que o jogo assenta os(as) jogadores(as) em um espaço liminar entre o real e o virtual, mas, de qualquer forma, são os modelos do mundo real que acabam por ser refletidos no virtual.

O supertema em questão, portanto, reforça muitas das questões debatidas nos traços identitários dos participantes porque, a ideia de senso crítico permeia a expressão de sentidos e a interpretação deles. Retomando o ponto de vista de Cope e Kalantizis (2020) sobre o fato da nossa capacidade de interpretação depende muito de nossas formações socioculturais e políticas, qualquer sentido transposto por um *videogame* será entendido dentro das possibilidades de compreensão de cada jogador.

Os participantes da pesquisa deram exemplos muito ilustrativos, como o caso de Joel que se sentiu em um dilema quando, ao final do jogo, descobriu que sua função era atuar na logística de transporte de judeus para câmaras de gás durante a segunda guerra mundial. O problema no qual o jogador é colocado provoca sua noção de ética que, no caso dele, está fortemente vinculada às suas afinidades políticas que caracterizam suas identidades. Zacchi (2020) assinala que a questão ética existe antes mesmo de começar a jogar, visto que jogadores sabem de antemão a quais situações estarão expostos. Contudo, a sensação desconfortante que Joel experimentou, pode não acometer a outros jogadores, já que é possível que eles não reflitam ou sintam o impacto dos sentidos transpostos na mídia a ponto de se afetarem emocionalmente.

A capacidade simbólica e a carga política e ideológica que os *videogames* possuem, demandam um consumo crítico da mídia. Já percebemos que os jogos eletrônicos impactam nas identidades dos *gamers* e como grupos de afinidades constituem e mantem a cultura *gamer* que, de todo modo, sustentam uma indústria poderosa do entretenimento. Assim, o supertema destaca a preocupação dos

participantes com os efeitos dos sentidos transpostos nos jogos e mais ainda como eles reverberam nas demais práticas sociais relacionadas aos *videogames*.

5.3.4 Aprendizado e *videogame*

Discursos de que os *videogames* são bons para o aprendizado das crianças têm sido aventados pelo senso comum. Na maioria das vezes essas ideias partem de pessoas que acreditam que estão exercitando capacidades mentais dentro do sistema cognitivo. Alguns pesquisadores, como Burkle e Magee (2014) e Sherry (2016), acreditam que ainda carecemos de mais evidências, muito embora esses autores concordem com as potencialidades dos jogos para o aprendizado. Ao que parece os *gamers* participantes desta pesquisa são unânimes na crença de que o jogo realmente favorece aprendizado e isso foi revelado no supertema Aprendizado e *videogame* expresso pelo seguinte código:

- a) Reconhecendo que mídias como *videogames*, jogos não eletrônicos e simuladores favorecem o aprendizado tanto como recursos didáticos, quanto como entretenimento, sendo considerados motivadores de um letramento pautado na autonomia do jogador que percorre sua trajetória de aprendizado com os estímulos do jogo, sendo agente em todo o processo. Essa autonomia, na educação, é essencial para que estudantes consigam entender e projetar a construção do conhecimento a partir da mediação da escola.

Esse código reitera diversas discussões já feitas em outros supertemas finais, além disso, se articula os códigos Educação e *Videogame*. É importante destacar que o código também abrange os jogos não eletrônicos e simuladores que, apesar de serem distintos dos *videogames*, fazem parte da cultura *geek*. Acredito que, do ponto de vista dos participantes, realmente existe uma relação entre *videogames* e educação, quando se pensa que a mídia pode promover a construção de algum conhecimento. Julius, por exemplo, acredita que os jogos favorecem diversas habilidades humanas, tais como: “desafio, lógico cara, habilidades mentais, reflexo, cognitivas, motoras, né? Que tem a ver com reflexo, né (Julius)?”

É importante notar que o fato de os participantes serem professores traz legitimidade fundamental para se discutir a relação entre educação e jogos eletrônicos. Penso que esse código revela a conexão entre as identidades docente e *gamer*, a qual resulta em projeções interessantes que unem elementos dos dois âmbitos.

Primeiramente, o supertema apresentado possui convergência com as ideias de Gee (2003) e Squire (2006) já que ambos os autores reconhecem a capacidade de construção de conhecimento do *videogame*. A ideia de que jogos motivam e promovem a construção ativa do conhecimento é central no trabalho de Gee, pois o estudioso percebe que, dentro do jogo eletrônico, há princípios de aprendizado que levam jogadores(as) aprenderem a lidar com o mundo virtual e a se desenvolver dentro dele, construindo e utilizando conhecimento. O autor reforça que o ensino e aprendizado de ciências, por exemplo, leva em consideração que a ciência utiliza simulações para tentar entender os fenômenos naturais ou sociais, uma vez que nem sempre é possível ter acesso aos eventos a serem estudados. De fato, Joel já evidenciou essa possibilidade ao pensar a observação de fenômenos físicos por meio do jogo *Angry Birds*, ao passo que Wallace desenvolveu uma disciplina na qual o jogo seria o espaço onde práticas linguísticas e uso de gêneros textuais seriam enfatizadas. Nesse aspecto ambos os professores acreditam na probabilidade da construção do conhecimento de forma mais ativa. Wallace usa a dicotomia teoria e prática para explicar a utilização do jogo na sua aula:

[...] pra gente poder entrar na parte prática, né? Dessa... Do jogo como te falei, Life is Strange. Pra ver como é que vai ficar, então, é mais teoria e prática mesmo. Então é por isso que eu tô falando com você para ver se vai dar certo, tô encaixando (Wallace).

A proposta de Wallace abrange o seguinte roteiro: em sala de aula o professor trataria das abordagens teóricas da disciplina, mas a prática, ou seja, a experimentação aconteceria no jogo *Life is Strange*. A construção desse planejamento demonstra a articulação dos conhecimentos do docente e do *gamer*, projetando novas possibilidades e alternativas para os processos educativos.

Tanto Gee (2003), quando Squire (2006) refletem sobre o aprendizado ativo que ocorre dentro dos jogos, inclusive, esse é o primeiro princípio de aprendizado

que Gee destaca sobre os *videogames*. Ressalto, no entanto, que não se pode pensar em jogos apenas como local de prática de conteúdos, fato que subestimaria as potencialidades dos mundos virtuais. De acordo com Shaffer (2005), os *videogames* inserem os aprendizes em um ambiente onde o conhecimento e as situações reais de aplicação desse saber estão interligados. O autor vai além ao afirmar que os jogos eletrônicos não apenas conectam o "saber" ao "fazer" — o que seria uma concepção reducionista da educação como prática social —, mas também englobam formas de ser e de se posicionar no mundo. Nesse sentido, o autor defende que os *videogames* têm o potencial de promover o fortalecimento de identidades e de valores compartilhados entre os jogadores. De fato, Gee (2003) assevera que não existe aprendizado sem mudança identitária, mas, ao que parece, o desenvolvimento de conhecimentos deve contar com participação ativa de estudantes. Wallace, sobre proposta de ensino com o jogo, comenta que:

Você é como ser um ser ali, né? Um char (character), um personagem ativo, né? Nos acessos de jogo, eu interpretei dessa forma, né? O projeto é trabalhar com o seu léxico mesmo, né? E aí ele aprende sim, né? Pode ser língua estrangeira ou língua materna mesmo, né? E faz com que também a pessoa leia, né? E tem momentos, que você não vai só escutar, né? Como eu falei da enciclopédia, né? Dos objetivos e tal, então, tudo ali, você vai aprendendo, né? Até as questões ortográficas, de pontuações e tudo, né? Que ele ali vai ajudando com certeza, né? Na... Nos esses processos de letramento, né (Wallace)?

O professor associa a posição ativa do avatar do jogo, manipulado por um jogador dentro do mundo virtual, ao processo ativo de construção de conhecimento e desenvolvimento de aprendizado. Logo, o aprendizado do avatar ou identidade virtual se soma aos conhecimentos do jogador, sendo que essa experiência interativa, na melhor das hipóteses, levará ao aprendizado do léxico e particularidades linguísticas. Note-se também que o professor conta com a multimodalidade do jogo ao mencionar os momentos de escuta e leitura. De qualquer modo, é a experiência imersiva e interativa do jogador que proporcionará o contato um ambiente onde o conhecimento é construído e vivido. Portanto, concordo com Gee quando atesta que *videogames* são constituídos por mundos onde é preciso vivenciar e experimentar, com a segurança de que o erro não acarretará consequências vitais.

Com efeito, aparentemente sozinho no mundo virtual do jogo, o jogador precisa colocar em prática os seus conhecimentos diante de desafios que ocorrem sistematicamente e que variam em graus de dificuldade. Aqui, percebo um processo que, nos estudos do construtivismo, é descrito como a passagem da fase manipulativa para intelectual: é difícil para o aprendiz acertar de primeira, o que torna o erro tão importante na construção dos novos conhecimentos (Carvalho, 2013). De la Taille (1997) considera o erro como o gatilho para que o aprendiz modifique e enriqueça seus esquemas, isso porque o erro trabalhado e superado fomenta o raciocínio do próprio aprendiz (Carvalho, 2013). Gee (2003), por sua vez, nota que ao aprender a lidar com os desafios nos *videogames*, os jogadores estão cientes que podem correr riscos e fazer experimentações sem temer consequências reais. Isso porque os jogadores não se sentem inibidos quando cometem equívocos, são derrotados ou “morrem” durante suas ações no mundo virtual do jogo. A possibilidade de recomeçar e avaliar suas atitudes e conhecimentos está sempre no horizonte, por isso os jogadores podem – e vão – sempre se arriscar.

A oportunidade de correr riscos sem enfrentar consequências reais durante a construção do conhecimento é um fator motivador nos jogos. Para Gee, quando os aprendizes estão engajados, eles se dedicam ao processo de aprendizagem e passam a perceber transformações em si mesmos. Dessa forma, é fundamental que as possibilidades de ganho — ou seja, de aprendizado — superem os obstáculos, mesmo que isso implique enfrentar desafios mais complexos. Não se devem esquecer, todavia, os aspectos emocionais envolvidos nesse processo, já que todos os participantes sinalizaram que durante as jogadas, a superação dos desafios envolveu estresse, frustração e até raiva, isso pode ser notado nas revelações de Julius:

[...] oh se vire ai velho, o desafio, eu falei (para o filho) a graça tá aí, a graça tá em você quebrar sua cabeça, jogo é pra isso. E ele passou muito por isso porque aquele Crash Bandicoot 4! Eita! Ele zerou em um mês. Nossa! Em um mês, miserável! Sozinho, sozinho, chorava, esperneava, é um jogo difícil, já jogou (Julius)?

Note-se como a situação ilustrada é mais um momento em que Julius-pai se manifesta, dessa vez, para motivar o filho a vencer os desafios por si mesmo. É interessante notar que os sentimentos são expressos com o “chorar e espernear”, que podem não ter sido literais, mas transpõem o sentido das emoções afloradas

durante o jogo. Essa cena nos mostra que o processo de aprendizado é também um processo afetivo e, por isso, Gee é assertivo ao afirmar que o ambiente escolar precisa tanto ser um espaço de compreensão e simulação de realidades, quanto um lugar seguro para a experimentação, auxiliando estudantes a assumirem riscos em seu processo de aprendizado e mostrando que os erros são parte do desenvolvimento. Ademais, a escola precisa abraçar as diversas formas de ser e pensar de estudantes para que se conectem com as identidades a serem formadas durante o processo educativo.

5.3.5 Identidade virtual

Esse supertema reflete a maioria das discussões construídas até agora e parece ser central para elucidar as questões científicas lançadas nesta tese. O código para o supertema Identidade virtual é:

- a) Reconhecendo que os *videogames* favorecem a projeção de identidades reais em virtuais que muitas vezes se influenciam mutuamente, assumir identidades virtuais cria a oportunidade de aprender a viver e conhecer outras formas de ser e pensar, mas também pode favorecer o fortalecimento de atitudes antiéticas que encontram eco no mundo virtual por meio da ocultação e disfarce das identidades reais. A repetição dessas práticas tem gerado o estereótipo de que jogadores identificados como *gamer* possuem comportamento discriminatório e intolerante.

Na composição desse código é possível reconhecer os assuntos recorrentes que foram analisados e debatidos nesta tese. Primeiramente, o código faz referência à projeção de identidades reais em virtuais que se influenciam mutuamente. Especificamente sobre identidades virtuais, Benwell e Stockoe (2006) já haviam afirmado que elas são virtualizações de identidades reais, no entanto, não é tão simples assim. A virtualidade é outra forma de realidade baseada no que chamamos de mundo real, sendo que a transposição de nossas formas de ser e pensar de um universo para outro nunca gera figuras idênticas. O princípio de que os traços de

sentidos nunca permanecem os mesmos são a base da proposta de multimodalidade de Cope e Kalantzis (2020), de modo que a dinamicidade na maneira como os seres humanos representam e interpretam sentidos é também relacionada à contingência das identidades. Sentidos e identidades podem apenas ansiar pela sedimentação ou padronização, inclusive com esforços socioculturais e políticos homéricos para o estabelecimento da cristalização de significados e formas de ser e pensar.

A vivência em um mundo virtual por meio de identidades virtuais dá às pessoas a oportunidade de existir em outros mundos e outros corpos, logo, presume-se que jogadores podem se enxergar em situações que possivelmente não experimentariam no mundo real. Nesse sentido, é impossível não pensar na intersecção das identidades, visto que jogadores são pessoas marcadas socioculturalmente que manipulam um personagem virtual construído com características que também lhe confere marcas socioculturais. Isso é notório quando se fala do jogo *Grand Theft Auto: San Andreas (GTA)*, no qual jogadores interagem com o mundo aberto do *videogame* por meio de um membro de uma gangue. Inclusive, a expressão de sentidos visuais que reforçam o enredo de GTA é facilmente notada nas imagens de divulgação do jogo como pode ser observado na figura 11.

A identidade virtual do personagem é então pensada para se adequar à realidade da cultura urbana da Los Angeles da década de 1990, sobretudo as ruas violentas e as guerras de gangues (Squire, 2006). Em outras palavras, o jogador é levado a vivenciar um mundo que, provavelmente, está afastado de sua realidade, mas suas ações dentro dele serão baseadas, também, nas próprias identidades reais. No jogo, por exemplo, é possível roubar e dirigir carros imprudentemente, no entanto, o que impede o jogador de fazer isso? Sua ética? Suas identificações políticas? Se o avatar possui marca identitária de um membro de gangue, o jogador deve agir de acordo como supostamente um fora-da-lei deve agir ou se contém por conta de suas convicções morais? Para Johnson (2012), GTA é sobre liberdade e consequências, mas, em geral, as pessoas o tratam como um jogo “de matar prostitutas e atropelar pedestres” (Johnson, 2012, p. 38).

Figura 11 - Imagem de divulgação do jogo *Grand Theft Auto – San Andreas*

Fonte: Ceballos, 2024

Independentemente de como jogadores interpretam as possibilidades em GTA, as atitudes dentro do jogo serão baseadas na intersecção de formas de ser e pensar que eventualmente podem trazer alguma mudança ou aprendizado para os jogadores fora do mundo virtual do jogo. O caso do “feminicídio virtual” testemunhado por Wallace e o dilema do jogo que encaminhava judeus para câmara de gás apresentado por Joel retrataram experiências nas quais as identidades virtuais e reais se interseccionaram e o resultado, de fato, foi uma reflexão sobre as situações vividas. Nas concepções de Gee (2003), a grande vantagem de se articular as identidades reais e virtuais é a construção de conhecimentos e a projeção de novas formas de ser e pensar ou a transformação das identidades já constituídas. Desse modo presume-se que o aprendizado vai ser benéfico não só para o jogador, mas para seu contexto social. O problema é que, quando as identificações socioculturais das pessoas já são marcadas por sentidos discriminatórios e antiéticos que, por força institucional, não podem ser facilmente manifestados no mundo real, o mundo virtual se torna um espaço praticamente livre para que tais expressões ocorram. Com efeito, se já sabemos que jogadores podem experimentar conhecimentos e errar sem que haja consequências reais para si, o mesmo ocorre com questões éticas e do comportamento humano.

A identidade virtual fornece a oportunidade das pessoas exprimirem suas subjetividades sem afetar a figura real que ostenta todas essas identificações. No mundo virtual, as pessoas se sentem desinibidas para serem quem elas acreditam que são, mas que estão impedidas de fazê-lo no mundo real, afinal, pode haver

consequências. É por essa razão que, de forma recorrente, a identidade *gamer* está relacionada ao uso das identidades virtuais para expressão de discursos preconceituosos em diversos espaços relacionados aos jogos. Isso levou Joel, por exemplo, a negar a identidade *gamer* por entender que o rótulo traz consigo práticas sociais que, para ele são contestáveis. Wallace e Julius, por outro lado assumem a identidade *gamer* e rebatem o comportamento tóxico que tem sido atribuído a pessoas que jogam *videogames*. Na prática, todos os três participantes possuem características atribuídas a *gamers*, se considerarmos o hábito de jogar e a atuação nos espaços de afinidade como critérios. Contudo, os sentidos que acabaram se sedimentando e alastrando foi de uma concepção do *gamer* como uma pessoa preconceituosa que trata questões importantes (como política, por exemplo) de forma superficial e imatura. Vale a pena retomar a fala de Joel sobre isso:

[...] não gosto do termo gamer não... geralmente gamer é tudo que não presta... (risos) sei lá, toda vez que a gente quando a gente fala assim: Gamer, eu só penso nessa galera misógina, preconceituosa. Eu não me considero gamer não, sou uma pessoa entusiasta de jogos, mas gamer não me considero não. Para mim a palavra gamer denota essa galera que te encontra aí no nos 4chan, esses incels, misógino, que reclama porque tem uma mulher no jogo dele, porque tem uma mulher forte, uma mulher protagonista.. Quando toda vez que fala assim gamer, eu penso sempre nessa galera (Joel).

Percebe-se que, para Joel, *gamer* reúne características negativas com as quais ele não se identifica. A partir disso, é possível conjecturar que a identidade *gamer*, nascida para se diferenciar de outras construções sociais como os *nerds* e *tech heads*, também está sujeita a sofrer um processo de diferenciação. Nesse fenômeno, jogadores que se opõem aos sentidos que convencionam a identidades *gamer* como tóxica, fazem surgir uma forma de ser *gamer* ao se excluírem de uma padronização que, para eles, não condiz com suas práticas sociais. Esse fato é comprovado pela forma como Julius e Wallace encaram o ser *gamer*. Eles reconhecem a imagem preconceituosa e tóxica do *gamer*, mas ao mesmo tempo assumem e vivenciam suas identidades como uma forma de resistir ao status da comunidade *gamer* na atualidade. Percebo, no entanto, que a maneira de pensar de Julius e Wallace é altamente impactada por outras identidades que se articulam com a identidade *gamer*. Assim, fica claro que, até mesmo a expressão da identidade

gamer dos participantes, depende de conexões com as diversas formas de ser pensar os constituem.

5.3.5.1 Identidade e identificações

O supertema Identidade e identificações apareceu com mais veemência nas narrativas de Julius e Wallace, embora seja mais abrangente do que o supertema discutido no item anterior. Os participantes foram incentivados a falar de si mesmos, mas, como foi exposto na análise dos traços identitários, eles admitiram a dificuldade de se definirem, especialmente porque se consideravam pessoas em constante mudança. Assim, o supertema Identidade e identificações revelou o seguinte código:

- a) Assumindo conscientemente várias identidades e rótulos, as quais são atribuídas a interação sociocultural com espaços onde essas identidades predominam, pelo contexto familiar, pelo acesso à educação, pelo contato com tecnologias e mídias e outros espaços socioculturais e de afinidade que favoreceram o fortalecimento ou desenvolvimento de identificações/identidades.

Identidade foi um supertema que seria inevitável nos dados coletados, contudo, a maneira como os professores o abordaram foi, de fato, imprevista. O que se esperava era apenas que as narrativas revelassem traços identitários dos participantes, mas, além disso, eles também entregaram ponderações interessantes sobre a identidade como um objeto de reflexão. Nas etapas de codificação aberta e axial, pelo menos 28 códigos (quadro 15) revelaram aspectos de identidade nas narrativas dos três professores.

Quadro 15. Temas da codificação aberta relacionados à Identidade

| Identidades | | | | | |
|-------------|-------------|----------------------|----|------------|--------------------|
| 1 | Identidade | e religião | 15 | Identidade | e <i>videogame</i> |
| 2 | Identidades | contraditórias | 16 | Identidade | eclética |
| 3 | Identidade | e cultura <i>pop</i> | 17 | Identidade | e esporte |
| 4 | Identidade | e aprendizado | 18 | Identidade | impacta em outra |
| 5 | Identidade | e contexto | 19 | Identidade | mutável |

| | | | | | |
|----|------------|--------------------|----|-------------|----------------|
| 6 | Identidade | e ética | 20 | Identidade | <i>nerd</i> |
| 7 | Identidade | e família | 21 | Identidade | <i>otaku</i> |
| 8 | Identidade | e filosofia | 22 | Identidade | social |
| 9 | Identidade | e interação social | 23 | Identidades | múltiplas |
| 10 | Identidade | e multimodalidade | 24 | Identidades | suplantadas |
| 11 | Identidade | e política | 25 | Identidade | professor |
| 12 | Identidade | <i>gamer</i> | 26 | Identidade | e aprendizado |
| 13 | Identidade | e paternidade | 27 | Identidade | e interação |
| 14 | Identidade | e jogo | 28 | Identidade | virtual oculta |

Fonte: o autor

Note-se que os dados das narrativas demonstram a diversidade das identidades. Algumas das relações expostas no quadro são específicas de um dos professores como é o caso de Julius que caracteriza a sua forma particular de ser, pensar e agir no mundo, a partir de seu conhecimento filosófico sobre o marxismo. Isso é evidente no excerto abaixo:

[...] e aí algumas ideias filosóficos, né? Em geral eu vim ver que eu era, sempre fui, ah não vou dizer Marx, marxista, mas, tive os ideais não hegeianos (hegelianos) ou seja, que nunca aceitar as coisas prontas e eu acho que a sociedade é capaz de criar as coisas e não pegar elas prontas porque não se tem essa capacidade, né? [...] (Julius).

Julius demonstra que, com os estudos sobre as filosofias marxistas e hegelianas, ele passa a entender alguns aspectos sobre si mesmo, no entanto, ele também considera a incerteza da permanência nesses posicionamentos:

[...] então, nessa pegada aí, então, assim... Isso é uma coisa que até um tempo atrás, como não tive a oportunidade de estudar, eu não sabia; e eu vi: Poxa, isso aqui eu acho que é eu me enquadro... nessa... nessa maluquice aqui hoje, mas, pode ser que seja lá na frente, digo: não, velho, não é isso não. (Julius)

Joel, por sua vez, é o único a destacar a preponderância do esporte como traço identitário, uma vez que assume uma forte identificação sociocultural com o time Esporte Clube Bahia.

É porque eu brinco com a galera e falo o seguinte: eu não gosto de futebol. Eu gosto do Bahia. [...] Eu não... Se for jogo do Bahia, eu assisto se for outro jogo, eu não ligo. [...] Todo dia eu consumo conteúdo de futebol relacionado ao Bahia, às vezes consumo, sei lá, o conteúdo relacionado a um rival do Bahia ou alguma competição que o Bahia está (Joel).

Futebol, para Joel, se resume apenas a um único time e isso tem um significado muito interessante. Aparentemente, Joel se liga mais aos diversos sentidos socioculturais que envolvem o Esporte Clube Bahia, do que unicamente ao esporte em si. Isso é notório, por exemplo, na sua aversão ao jogo eletrônico de futebol:

Mas, uma coisa que nunca gostei muito do futebol, apesar de hoje em dia ainda ter, assim, mais para jogar com os amigos zuar e tal. Mas, não é o que eu procuro jogar quando estou no momento de lazer, não (Joel).

Nessa primeira sessão de narrativas, Wallace é quem constrói sua história a partir de sua identidade de professor. Para ele, seu apreço pela língua inglesa o impulsionou a entrar na docência, como é revelado no trecho: Mas, a minha formação primária não foi, né, diretamente ligada aos videogames, foi justamente a língua inglesa (Wallace). A princípio, o participante não percebia o *videogame* como parte de sua formação como professor de inglês, já que, aparentemente, nós costumamos subestimar o impacto de diversos aspectos socioculturais na constituição de nossas identidades. Em momento anterior de sua narrativa, Wallace assume que [...] não via o videogames apenas como entretenimento de diversão, então, eu via ele como um meio de estudo mesmo pra aprendizado de uma língua estrangeira (Wallace). De fato, na análise feita nos traços identitários de Wallace, ficou clara a relação íntima entre o hábito de jogar *videogames* e a formação do professor de inglês.

O quadro 5 evidencia o que já tem sido aventado na literatura: a fragmentação e a diversificação das identidades (Hall, 1996; Bauman, 2004). Os próprios professores parecem estar cientes disso, já que foi possível extrair de suas histórias temas tais como: identidades múltiplas, identidade eclética, identidades

suplantadas, identidades contraditórias e identidade que impacta em outra. Muitos desses temas foram revelados a partir das reflexões de Joel que adentram justamente ideias mais pós-modernas sobre identidade, vale a pena retomar um dos trechos de sua narrativa que tratam desse tema:

[...] nosso pensamento tem que ser sempre maleável e sempre moldando para estar sempre atualizado da... de tudo em relação ao mundo, seja do ponto de vista ético, científico, humano e tudo mais (Joel).

Julius reforça esses posicionamentos quando afirma: “então, se você for se definir hoje, amanhã você já não é essa mesma coisa e eu acho que isso é muito bacana, né? (Julius)”. Ambos os participantes percebem a contingência de afiliações e identificações e assumem um estado de mutabilidade. Na entrevista, Julius e Joel expressaram muita dificuldade em estabelecer padrões de comportamentos em si mesmos ou identificações mais ou menos estáveis.

O supertema Identidade e identificações reúne grande parte do que tem sido dito sobre identidade nas últimas décadas. Afinal, a possibilidade de assumir várias identidades e rótulos evidencia o desafio à homogeneidade do indivíduo (Benwell; Stokoe, 2006), já que os dados reforçam o fato de que as pessoas não possuem identidades únicas e homogêneas. Hall (2006) assevera esse argumento ao considerar que as identidades “não são unificadas ao redor de um eu coerente” (Hall, 2006, p.13). Os professores refletem que não é possível ter uma identidade única, mas reconhecem traços que estão convencionados dentro deles. Julius, em sua narrativa, identifica aspectos de si que, para ele, são imutáveis, ao mesmo tempo, ele reconhece sua dificuldade de mudar alguns traços que considera desconectados com o que ele chama de “mundo de hoje”. A problemática levantada por Julius sinaliza a dinamicidade das relações sociais, visto que não pertencemos a um único grupo ou comunidade, ou seja, as pessoas estão constantemente se movendo entre contextos ou grupos de afinidade que possuem discursos e práticas sociais mais ou menos convencionadas. O próprio Julius reflete sobre como a dinâmica social impede de nos imaginarmos como indivíduos definidos:

É difícil você chegar a essa conclusão porque a todo momento nós somos bombardeados de informação, né? Cada vez, mais e você

tem querer ser aceito por determinados grupos, então, quando falo grupo falo em geral, assim, seja no trabalho, seja como amigo, seja no seu ambiente, né, familiar; Ou naquele ambiente que você ali mora, né (Julius)?

O participante destaca os espaços nos quais precisa transitar e tais contextos acabam demandando performances padronizadas que moldam as atitudes e os comportamentos das pessoas, como é o caso do trabalho, por exemplo. Para Pennycook (2007) as performances contínuas de nossos atos causam a sensação de que somos assim por causa de uma força essencial e interior, no entanto, isso é apenas a repetição de padrões de comportamentos historicamente convencionados. Logo, a dificuldade de Julius em mudar suas identidades decorre da força de convencionalismos que sedimentam práticas e sentidos. Ressalto, porém, que o reconhecimento da necessidade de mudança, aparentemente, tem a ver com o poder de exclusão da identidade. Julius necessita de uma transformação porque as estruturas socioculturais enraizadas e sedimentadas estão o excluindo de espaços que ele deseja ou nos quais precisa estar. Ele demonstra essa exclusão por meio da diferença entre gerações: a dele e a atual:

Mudar e esquecer que você... Não é esquecer você... Lembra que você foi aquilo, mas você sabe que aquilo ali foi errado por um contexto histórico da nossa geração, né? Ou às vezes você tinha uma opinião que, não era uma opinião de uma coisa, que você viu que não era legal, então, você mudou... E nesse aspecto aí que é bem interessante (Julius).

Note-se que com Julius, percebemos que a fragmentação do sujeito inevitavelmente pode levá-lo ao conflito já que suas identidades podem ser contraditórias (HALL, 2006). Joel, em alguns momentos, expressou conscientemente que lidava com aspectos contraditórios de si mesmo, isso porque suas identificações em um dado momento de sua vida eram quase opostas àquelas com os quais ele se identifica na atualidade. Mesmo assim, o Joel de hoje ainda empreende práticas sociais que ele considera conflitantes e isso foi destacado no estudo dos traços identitários do participante.

Joel também considera ser impossível se manter o mesmo indivíduo em um mundo que proporciona atravessar diversas culturas, interagir com diferentes pessoas, participar em múltiplas práticas sociais, etc. Dentro desse raciocínio, tanto Joel quanto Julius evocaram o trecho da música de Raul Seixas: “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” para explicitar que não conseguem se fixar a uma única forma de ser e pensar, visto que estão o tempo todo se movendo socioculturalmente. É nesse movimento que surge o tema da ética que, para ambos Joel e Julius deveria ser a base da conduta humana já que as pessoas e suas identidades estão em contato.

No início da sessão Joel é incentivado a comentar a frase: “contanto que eu seja eu mesmo, sempre terei um lugar onde me encaixar” expressa pelo personagem Ryuji do jogo *Persona 5*. O participante tece o seguinte comentário: “Se você mesmo é um pau no cu [sic], um otário; eu acho que é melhor você deixar de você ser você mesmo (Joel)”. A escolha das palavras demonstra a veemência que Joel exprime ao discordar de pessoas que assumem atitudes antiéticas como parte de suas personalidades ou identidades e, ainda assim, devem também ter um lugar social no mundo. Já Julius comenta a situação social do Brasil em determinado momento político e enfatiza a falta de diálogo: “o cara não consegue ter um diálogo não sabe nem o que é dialogar... dizer, assim... ele dialoga com você enquanto você concorda com ele; você não concordou? pronto (Julius)”. Nota-se, por fim que para eles, não há como ser você mesmo e buscar um lugar no mundo sem que a ética prevaleça. Evidentemente isso também perpassa pela capacidade das pessoas de dialogarem entre si, a partir de suas diversas identidades.

O supertema em questão também retoma o poder das mídias na constituição das identidades das pessoas e, aqui, nos interessa especificamente o *videogame*. A associação entre *videogame* e as identidades foi um dos achados mais importantes nos dados. As análises empreendidas nos traços identitários dos participantes revelaram como os jogos eletrônicos causaram um impacto significativo nas identidades de Julius, Joel e Wallace. De fato, ficou aparente que o *videogame* assume um status similar ao da família: o de contexto social, pois passa a ser um transformador de identidades. Aliás, essa condição é também tratada como cultura: a cultura *gamer* (Kirkpatrick, 2015) que por sua vez abarca um grande número de espaços de afinidade onde *gamers* compartilham informações e práticas sociais. Logo, se pensarmos especificamente no jogo eletrônico, notamos que ele se

comporta realmente como uma versão, uma extrapolação ou um suplemento do mundo real. Consequentemente, esse espaço suplementar, ou seja, essa realidade com traços de outra realidade, também proporciona experimentar vivências e identidades que não são possíveis no mundo real. De acordo com Gee, esse é um dos grandes atributos do *videogame*, uma vez que possuem

a habilidade de criar mundos inteiros e convidar jogadores a experimentar várias identidades. Quando jogadores fazem isso, duas coisas podem acontecer: de um lado suas perspectivas sobre o mundo podem ser reforçadas [...] por outro lado, por meio da criação de mundos e personagens novos e diferentes, os *videogames* podem desafiar as visões de mundo dos jogadores (Gee, 2003, P.139-140).

O argumento de Gee (2003) é interessante porque não trata apenas de como o *videogame* proporciona vivência em identidades novas, mas também da sua capacidade de se interconectar com as identidades já convencionadas e enraizadas nos(as) jogadores(as). Os professores percebem a abertura do jogo para a experimentação de formas de ser e agir em um mundo virtual, pois estar em um jogo envolve aprender a fazer as coisas que o ambiente virtual torna possível (Murray, 2016). É por essa razão que o *videogame* é considerado uma mídia participatória (Murray, 2016), ideia também encontrada em Salen e Zimmerman (2004) que caracterizam a experiência em jogo como participação. Para os professores, porém, essa participação se iguala às interações em contextos sociais do mundo real e, portanto, para eles, também podem moldar suas identidades. É possível relacionar isso à preferência pelos RPGs, visto que os participantes valorizam jogos com narrativas envolventes, como é evidenciado por Joel: “Para mim, o que me prende no jogo é o tema e a história. Se o tema é de meu interesse e a história é bastante interessante, então acabo ficando vidrado bastante no jogo (Joel)”. Wallace, por sua vez, traça uma conexão entre o gênero de *videogame* e as possibilidades de interação com a língua inglesa, a saber: “Aí quando eu vejo que é um jogo tipo RPG para tratar de enredo e tal; algo mais fictício. Aí, eu já coloco em língua inglesa, aí, dá para jogar numa boa (Wallace)”.

Os jogos são, portanto, ecossistemas que transformam o comportamento humano, tanto quanto os inúmeros contextos sociais do mundo real (Kien, 2009). Desse modo, as narrativas evidenciam que os participantes têm ciência de que,

quando jogam, eles estão propensos a viverem diferentes identidades e também, como consequência, sofrerem transformações nas próprias formas de ser, pensar e agir no mundo.

É notável perceber que a articulação entre identidade e *videogame* trata tanto de identidades sendo construídas dentro do jogo eletrônico, como fora dele. Joel e Julius, por exemplo, assumem o que eles chamam de identidade *nerd*, quando tentam definir o que eles são em um contexto social onde o *videogame* impera. Isso está explícito no trecho da narrativa de Joel: “Assim, como eu gosto muito, por exemplo, da nossa cultura baiana também gosto muito da cultura pop da cultura *nerd* (Joel).”

Note-se que Joel ainda consegue se referir a uma identidade mais ampla nomeada de cultura pop, que na verdade se refere à cultura *geek*. É igualmente interessante notar que Joel assume o termo *nerd*, mas rechaça a identidade *gamer*, como já foi mencionado anteriormente. De fato, ao contrário de *gamer* que sofreu acréscimo de sentidos negativos com o tempo, o termo *nerd* tem perdido a carga depreciativa atribuída a ele nos anos 80. Atualmente os *nerds* são glamourizados, pois saíram de um status de pessoas entusiasmadas por tecnologias, para serem os homens mais ricos do planeta. A ressignificação do *nerd* não foi apenas uma consequência do poder econômico agregado às tecnologias digitais, os sentidos foram sendo reconstruídos pelas mídias, especialmente nas redes sociais. Joel é demonstrado ser mais orgulhoso pela identidade *nerd*, isso fica evidente quando ele fala sobre curso de Licenciatura em Física: “Na faculdade foi a mesma coisa, o curso de física é um curso cheio de *nerds* apesar de ter muita gente que não parece ser, mas a galera é! (Joel)”.

Na perspectiva dos professores participantes, embora não se restrinja ao jogo eletrônico, a identidade *nerd* é, praticamente, condição obrigatória para quem adentra os mundos dos *videogames*. De fato, a relação entre *nerd* e *videogame* reforça a existência de uma cultura mais ampla a qual Sugarbaker (1998) chama de cultura *geek* que abarca subculturas como *gamer*, *otaku*, entusiastas de aparelhos tecnológicos, colecionáveis, histórias em quadrinhos, filmes e livros de ficção científica, jogos de tabuleiro, entre outros. Nesta tese, enfatizo a relação dos participantes com o *videogame*, mas eles também transitam nos outros mundos do universo *geek*, com exceção de Wallace que é praticamente apenas *gamer*. Já Julius e Joel compartilham interesses diversos no espectro *geek*. Joel tem afinidade

notável com jogos de tabuleiro, animes, quadrinhos e literatura e cinema de ficção científica (já foi sinalizado que ele até expressa seu entusiasmo pelo tema com tatuagens pelo corpo). Julius, por sua vez, percorre quase todas as possibilidades dentro universo *geek*, desde coleção de miniaturas a aquisição ou montagem de aparelhos eletrônicos.

5.3.6 Educação

A emergência deste supertema é resultado da reflexão dos participantes sobre a forma como eles concebem a educação, assim, eles falam de um contexto que fazem parte e que causa um impacto substancial em suas vidas. O surgimento do supertema era esperado, já que, comumente, professores(as) possuem o hábito de discutir a “educação” seja ela um objeto científico, um conjunto de maneiras adquiridas em algum contexto (como a educação familiar) ou até mesmo um espaço específico (quando se confunde a educação com a própria escola). Apesar de as entrevistas contemplarem momentos para a discussão sobre educação e escola, notou-se, durante a análise, que a propensão em analisar e debater a situação da educação se sobressai como traço identitário muito forte em docentes. O código revelado para o supertema Educação foi:

- a) Considerando a escola, como uma comunidade que reflete a sociedade e que precisa abraçar a diversidade e ajustar métodos de ensino às mudanças tecnológicas, sociais, econômicas e políticas. Docentes e discentes, como agentes fundamentais e heterogêneos, devem ser valorizados em práticas contextualizadas que estimulem a criticidade e o interesse pelas ciências, reconhecendo o papel transformador da educação, especialmente para classes menos favorecidas. Assim a escola poderá se tornar mais inovadora, promovendo a autonomia dos estudantes, considerando, sobretudo, o rompimento com o tradicionalismo e a cultura da memorização, especialmente no ensino de línguas.

É importante notar que o código retoma a discussão sobre a escola como círculo mágico ou espaço de atravessamentos. A articulação entre a forma de pensar o jogo e a forma de pensar a escola provocou *insights* interessantes nos participantes, aproveitando a oportunidade de fazer a interação entre identidade *gamer* e identidade docente. Um ponto de vista muito interessante é o de Joel, que advoga que a escola precisa do círculo mágico, pois o processo de ensino e aprendizado é melhor quando há imersão na sala de aula. Isso está claro no trecho: “A ideal... o ideal é o professor tentar manter todos imersos dentro desse círculo mágico. Nem que para isso, às vezes, ele precise sair do círculo para voltar (Joel).” Para Joel, um ensino que promove postura agente nos(as) estudantes depende de uma experiência de imersão, isto é, a sensação de pertencimento e comprometimento com o ambiente de aprendizado. Existe, aqui, uma relação importante com a proposta de Gee, já que, para ele, estudantes não investem em aprendizado caso não se sintam engajados a ponto de se enxergarem em novas versões deles(as) mesmos. É por essa razão que Gee afirma que aprendizado envolve trabalho identitário, pois inevitavelmente levará em novas formas de ser e pensar o mundo.

Joel entende que, como nos jogos, existem regras na escola. Nos *videogames* as regras mantêm a coerência do mundo virtual e impõem os limites de ação para jogadores(as), afinal, como afirma Caillois (2001, p.8): “regras criam a ficção”. Joel acredita que docentes buscam manter a imersão de estudantes reforçando as regras, mas sem o respeito por parte de estudantes, a desejada imersão fica prejudicada.

Aparentemente, é a imersão que facilita a projeção das identidades reais e virtuais no *videogame*, dessa forma, seria plausível imaginar que a imersão seja uma necessidade em um contexto de sala de aula, visto que ali a projeção de identidades deve ocorrer. Joel precisa que estudantes sigam as regras e as práticas propostas por ele em sala, para que possam se conectar e transformar a vivência em conhecimento. O professor aponta que, embora todos precisem estar imersos naquele microcosmo criado por ele, as fronteiras daquele mundo definido, não são rígidas como o círculo puro defendido por Caillois (2001). Quando o professor sinaliza a possibilidade de sair e voltar do círculo, ele demonstra que não há como impedir que algo considerado externo influencie na imersão. Joel, no entanto, pensa que isso não prejudica a aula imersiva, segundo ele:

Que, às vezes, esse passo que o aluno dá para fora é o ponto de partida que você pode tomar para continuar o seu trabalho. Principalmente que os alunos não chegam como questionava Paulo Freire, como tábulas rasas. Ou seja, eles têm a sua bagagem. Então, às vezes, o aluno vai trazer até alguma experiência que o professor não tem (Joel).

Joel acredita tanto na imersão, quanto na interrupção dela para que novos elementos sejam adicionados ao pequeno mundo onde ele e seus estudantes estão imersos. O professor parece levar em consideração o conhecimento de seus discentes como parte da experiência a ser construída em sala. Dessa maneira, Joel se comporta como um mediador e trata sua sala de aula como uma comunidade que abraça a diversidade como necessária para se desenvolver conhecimentos. Contemplar os *lifeworlds* dos estudantes é perceber que a escola não pode ser uma bolha afastada de um mundo real e dinâmico. Joel, portanto, concebe a escola e dentro dela, a sala de aula, como um espaço de imersão e concentração, ao mesmo tempo, ele assume a indefinição das fronteiras entre a escola e o mundo e se aproveita disso para enriquecer seu processo de ensino e aprendizado. O professor admite que existem conhecimentos que estão fora da instituição escolar, mas que podem ser manifestados e trazidos por estudantes a partir de seus *lifeworlds*, desde que haja abertura para isso:

Aquela coisa, às vezes, eu estou dando aula, sei lá, como você está falando de marés. E aí um aluno que tem pai pescador saber trabalhar outras coisas relacionadas a isso, que a gente não tem experiência justamente porque não faz parte do nosso contexto (Joel).

Nesse trecho, tanto as subjetividades de Joel quanto a do possível aluno, são reveladas: o professor não vive o contexto de um pescador e, portanto, não sabe como é vivenciar as marés de outra perspectiva que não seja a de sua área de conhecimento. Longe de serem saberes que se obscurecem, ambas as formas de entender e experimentar as marés são válidas e importantes para se compreender o fenômeno. Esse é um bom exemplo de epistemologia do pluralismo (Cazden, et al. 2021), que advoga pelo não apagamento das subjetividades nos processos de

construção de conhecimento. De fato, tal ideia é corroborada por Cope e Kalantzis (2000), a saber:

Aprender não é questão de ‘desenvolvimento’ no qual você deixa para trás seus velhos *selves*; deixando para trás seus *lifeworlds* que, de qualquer modo, seriam enquadrados pela educação como mais ou menos inadequados para a tarefa da vida moderna. Em vez disso, aprender é uma questão de repertório; começando com o reconhecimento da experiência de *lifeworld* e usando essa experiência como base para estender o que a pessoa sabe e o que pode fazer. (p.120)

É notório, portanto, que Joel percebe a escola como um espaço fluido que pode se fechar e se abrir, sendo que, em qualquer das possibilidades, as fronteiras entre o mundo da escola e as vidas de estudantes e docentes é muito imprecisa. Por essa razão, Julius admite que a escola até poderia ser esse círculo mágico restrito, mas não consegue porque ela carrega em si a multiplicidade de formas de ser e pensar que existe na sociedade: “Então, era pra ser. A escola era pra ser isso. Ela tem seu universo, sim. Ela tem essa escola. Só que eu digo que ela pode ser restrita no tempo que você tá ali, mas esse tempo você tá fora e dentro (Julius).”

A ambiguidade demonstrada por Julius se assemelha ao construto de Sutton-Smith (2001), com a diferença de que na escola, as ações e atitudes podem realmente ter consequências reais sérias para os(as) envolvidos(as). Julius se refere ao fato de que quem entra na escola, especialmente o docente, está assumindo algum papel, mas não se afasta de seus outros papéis, outras subjetividades ou identidades. Ademais, o professor destaca a pluralidade que compõe o espaço escolar, caracterizando-a como uma comunidade.

Ali, esse universo, aí ele é de todos, né? É da comunidade interna (Julius). Então, eu acho que esse universo, ele é extremamente complexo, extremamente caótico. A gente foi falar da teoria do caos, porque caos que tem tudo pra dar... não tem como a gente... ele é imprevisível. Não tem como você prever, como isso vai funcionar, porque você tem na cacetada de variáveis (Julius).

Nessa perspectiva, percebemos a escola como um espaço coletivo que, conseqüentemente, é diverso, pois comporta diferentes formas de ser e pensar.

Julius não se atém ao espaço da sala de aula como Joel, ela reflete sobre a diversidade da instituição como um todo e analisa o impacto disso no processo educativo. Como pensar em educação em um espaço tão caótico? Se o caos nasce da complexidade e da diversidade das pessoas, então devemos considerar distintas formas pelas quais essas pessoas constroem, interagem e compartilham sentidos. Logo, a educação precisa se distanciar de um modelo que ignora as diferenças de quem participa dela, favorecendo uma homogeneização que não funciona mais em tempos de globalização e rápidas mudanças tecnológicas. Cazden et al. (2021) advogam que a heterogeneidade de formas de significação e a proeminência das tecnologias digitais, Internet e redes sociais como espaço de interação e compartilhamento de informações tem evidenciado que o letramento, hoje, é mais do que apenas ler e escrever. Julius percebe em seu contexto de trabalho como docente, a necessidade de repensar a forma de avaliar estudantes, por conta da maneira diversificada como as pessoas podem expressar seus conhecimentos:

Porque, é, às vezes, o cara não é bom de escrita. O cara não consegue se expressar muito bem, se discorrer, mas ele é excelente, apresentando. A oratória dele é maravilhosa. Ele se dá muito bem em grupo, consegue discursivamente maravilhoso, mas a oratória é péssima. Por isso, o cara, ele se dá mal na hora de fazer os trabalhos em grupo, ele não é bom de fazer trabalho. Ele é mais ali na hora da prova clássica, vamos dizer. Então, acho que isso é muito... A gente tem que dar essa dinamicidade para você poder não ser tão injusto (Julius).

Embora Julius pareça adotar o que é mais fácil para o estudante, o que percebemos é, na verdade, a compreensão da forma de expressão que mais se adequa ao perfil do estudante, isto é, às características subjetivas do aluno, incluindo suas identidades e afinidades. Normalmente, as escolas adotam o texto escrito como forma de sentido mais importante, especialmente nos instrumentos de avaliação que fazem parte de uma das etapas mais complexas do processo educativo. Favorecer a diversidade de métodos e técnicas de ensino para abarcar as diferentes realidades na sala de aula, talvez ajude a reduzir as dificuldades que alunos encontram para obter sucesso na sua trajetória de ensino e aprendizado.

Apesar do otimismo de Julius, Wallace sinaliza que ainda há um longo caminho para que a instituição escolar deixe de ser um círculo mágico puro. Para ele, a educação ainda se baseia em preceitos retrógrados e tradicionalistas. O participante afirma que: “acho que a nossa escola ainda é arcaica, né? Uma modelo arcaico, um modelo extremamente diretivo, Então a escola ela vai entrar nessa perspectiva mesmo, de quanto bolha mesmo (Wallace)”. De fato, retomando Leander (2007), as relações sociais já foram modificadas por conta do espraiamento das tecnologias digitais, mas as instituições escolares continuam inertes, causando um descompasso entre o que se vê na escola e o que está “rolando” no mundo. Corroborando tal ideia, Ito et. al.(2019) atesta que:

[...] enquanto as práticas têm se espalhado com velocidade empolgante através das mudanças sociais cotidianas de adolescentes, nossas escolas, políticas educacionais, instituições comunitárias e locais de trabalho tem sido lentos em responder a elas (p.2)

Os autores se referem às diversas práticas sociais *online* nas quais muitos jovens estão envolvidos(as), sendo que na maioria dos espaços virtuais onde tais práticas ocorrem, os adolescentes compartilham sentidos e, de algum modo, aprendem e ensinam. Muitas dessas práticas são desconhecidas pela instituição tradicional e formal, que tende à resistência, como por exemplo, a problemática do uso acadêmico de aplicativos de inteligência artificial ou, mais recentemente no Brasil, a proibição do uso de aparelhos eletrônicos pessoais portáteis em escolas.

Os princípios de aprendizado oriundos de *videogames* e propostos por Gee (2003) são um exemplo de como a educação precisa ultrapassar barreiras e repensar suas bases a partir de lugares, antes, impensados. Wallace também traz esse argumento quando diz: “Enquanto a gente tem até um alunado que se abre, né? Devido o tanto de anime que a gente tem, desses entretenimentos de videogame e tal (Wallace)”. Com essas palavras o professor se alia a Gee (2003), Leander (2007), Zacchi (205) e Ito et al. (2019). Os diversos espaços de afinidades que estudantes fazem parte tem sido impactantes em suas práticas relacionadas ao desenvolvimento do ensino, no entanto, temos que reforçar que a escola enquanto ambiente formal possui um grande poder de determinar trajetórias de vida. Apesar de Wallace qualificar a educação como tradicional e atrasada, ele não retira dela o

papel fundamental na transformação social especialmente de pessoas de classes menos favorecidas. Nesse aspecto, para ele, a escola está em um círculo mágico e precisa sair dele para se tornar um espaço de atravessamentos.

Por fim, a maneira particular como cada um dos professores abordou o tema educação e, mais especificamente, como refletiram sobre a escola como um lugar fechado ou aberto, levou em consideração algumas subjetividades. Joel delimitou sua análise ao seu microcosmo, ou seja, sua aula, sendo que nessa perspectiva a demarcação de um espaço fechado com fronteiras fluidas, favorece o desenvolvimento das aulas. Essa é quase a mesma configuração dos jogos eletrônicos. Julius, por sua vez, comentou sobre a escola, restringindo-se ao lugar onde a educação ocorre. Para ele, esse local tenta ser um círculo mágico, mas não consegue, porque ele é diverso e caótico. Julius pensa que a diversidade precisa ser acolhida e entendida como parte da comunidade que é o ambiente escolar. Já Wallace estendeu seus pensamentos para a educação em geral, ampla e abrangente. Em sua concepção, a escola (aqui, vista de forma generalizada) é círculo fechado, mais ainda: um círculo que se fechou no passado e não pretende se abrir para o presente.

5.3.7 Ser docente

Este supertema está ligado à manifestação da identidade docente nas narrativas dos participantes. É esse o poder da narrativa, ela permite que, no fluxo da fala, os entrevistados se posicionem e expressem seu “eus” de forma mais ou menos consciente, já que muitas vezes, na participação em uma pesquisa, o participante pode tentar controlar e editar suas expressões. Não percebi que os professores se continham durante as entrevistas, na verdade, houve certo entusiasmo na participação, como pode ser observado nesse trecho da fala de Wallace:

*Eu vejo com muito entusiasmo mesmo! Você sabe... muita alegria mesmo, quando você trabalha dessa perspectiva aí da relação do professor, da interação, a questão da identidade, né? Você pegou aí um objeto de estudo que sou eu aí muito interessante (RISOS)
(Wallace)*

É interessante quando o professor se considera um bom objeto de estudo porque ao ficar ciente dos objetivos da pesquisa, ele se sentiu contemplado no perfil: professor e jogador de *videogames*. Além disso, há o contentamento em ter o docente como interesse de estudo, especialmente em relação às suas identidades. De fato, é comum pensarmos em professores(as) como alguém que existe, cumpre uma função na sociedade e atende às expectativas dela. Nesse sentido, ser professor(a) é também assumir uma identidade construída socialmente, cuja performance vem sendo padronizada por anos de sedimentações de sentidos. Algumas pessoas se identificam com tais sentidos e os adotam para poder internalizar o “ser docente” e também para serem reconhecidas socialmente. No entanto, a identidade docente é mais complexa do que pensamos e a relação dos participantes com o *videogame* abriu espaço para uma reflexão que resultou no supertema docente, expresso pelo seguinte código:

- a) Reconhecendo que docentes enfrentam grandes desafios desde sua formação até a sujeição a políticas educacionais e normativas que afetam o exercício da profissão. No cotidiano da sala de aula, docentes precisam aprender a transitar entre suas identidades para dar conta das subjetividades e situações socioculturais em sala de aula, movendo-se entre identidades que promovem a mediação e outras que mantêm a autoridade ou se beneficiando dessas interpolações para aprimorar suas metodologias.

Esse código condensa as várias discussões já feitas nesta tese até agora. Dentro dos traços identitários dos participantes, a expressão da identidade docente foi tratada com profundidade, o que torna esse código a reunião das três histórias de vida expressas e analisadas aqui.

Antes de tudo, Julius, Wallace e Joel se manifestaram como docentes de forma assertiva e isso significa que eles entendem tanto a profissão quando os demais aspectos socioculturais e políticos relacionados a ela. Para eles, não existe apenas a identificação pessoal com a profissão, mas também o reconhecimento social de que eles são, de fato professores. Julius afirma: “sou professor assumido, gosto de falar que sou (Julius)” assim, podemos entender que há um vínculo forte com a docência que ultrapassa o status de ser apenas um trabalho. De fato, os três participantes reconhecem o poder de transformação social da educação que, na

verdade, é materializada nos espaços formais por meio de um(a) docente, portanto, é fácil compreender o que Joel quer dizer com: “para mim, ser professor é você ser escada; é você servir como um instrumento para a pessoa alcançar um ponto acima de onde ela está no momento (Joel).” Nessa perspectiva o participante enfatiza o resultado do trabalho docente que, para ele, é uma mudança social nos(as) estudantes que favorecem algum benefício a eles. Portanto, o exercício da docência também inclui um elemento político.

No entanto, para promoverem transformação social, docentes atuam em condições diversas. Há de se admitir, porém, que o indivíduo que lida com toda a multiplicidade de realidades e identidades em uma sala de aula, é uma pessoa tão marcada socioculturalmente quanto o alunado. Por essa razão, quando Garcia, Hypolito e Vieira (2005) atestam que docentes não são meros formadores de cidadãos, os autores relembram que o professor é uma ser social e não apenas um profissional, logo, professores também são constituídos por uma multiplicidade de identidades, afinidades e identificações. Por conta da impossibilidade de conter tais identidades, elas acabam interseccionando os professores e podem impactar até mesmo na constituição da identidade docente. Wallace, por meio do seu supertema exclusivo Identidade, docência, raça e mídia, demonstra que as lutas políticas em favor da classe de professores e pela educação, fazem parte da formação de sua identidade docente. De fato, praticamente todo(a) professor(a) que atua na rede pública de educação já participou ou presenciou movimentos e manifestações em favor da classe, quer seja com protestos em espaços públicos, quer seja por meio da greve. Para Freire(1997), isso é necessário e demonstra que ser professor é não se acomodar na docilidade e conformismo que favorece a manutenção de um status de opressão da classe trabalhadora. Assim, Wallace acredita que deve ser parte da conduta e atitude docente ser político e compreender a importância social e econômica do(a) professor(a) para um país.

A perspectiva de Wallace se vincula ao fato de a identidade docente ser também uma identidade institucional, ou seja, a aquela que é validada por instituições que tem poder de legitimação. No caso de professores(as), o Estado estabelece documentos oficiais que regulam a docência, sendo que universidades ou faculdades conferem a licença para ser docente. Escolas também legitimam a identidade institucional e possivelmente outras entidades também detém esse poder. A partir do momento em que o docente toma consciência de seu papel social e que

as instituições que o validam tentam controlá-lo por meio de um jogo de manipulação política, a luta se torna necessária.

Por outro lado, no contexto das escolas, a confluência de realidades nas salas de aulas leva docentes a transitarem por suas diferentes formas de ser e pensar. Já foi mencionado no supertema Educação que os participantes concordam que a escola precisa se abrir para o que (aparentemente) é externo a ela e contemplar os *lifeworlds* daqueles(as) que materializam a educação. Contudo, os participantes consideraram que a manifestação das identidades pelos docentes deve ser moderada. Julius admite que

hoje, mais ainda, uma leitura de um mundo que eu tenho agora, não só experiência, a gente estudando, eu levo muitas dessas características pra sala de aula. Agora, evidentemente, que não dá pra ser a mesma coisa. Agora, tem horas ali, que você vai... a depender da atividade, você tá ali como um aluno (Julius).

No trecho é perceptível que as mudanças que o professor tem notado em si mesmo, acabam refletindo na maneira como ele lida com estudantes em sala de aula. Isso remete à forma como Julius se manifestou sobre suas identificações, já que ele assumiu certa dificuldade em se definir por estar em constantes mudanças. Assim, Julius tenta se adequar às relações construídas em sala de aula, às vezes, saindo do papel de professor e assumindo o de estudante. Nesse aspecto, para o professor, é preciso aprender a transitar em papéis, já que na sua concepção isso pode favorecer o processo de ensino e aprendizado. Tal ideia é ilustrada no trecho:

O papel do professor, que precisa manter a autoridade, que tá ali passando. Mais um momento, o professor, que ele... ó, tô fazendo alguma atividade com você. Mas eu não sou aquele cara que tá ali, na autoridade, no comando, não. Eu tô aqui como você. Eu sou um de vocês, né? Naquela mediação ali, eu sou um de vocês (Julius).

Note-se que Julius traz um elemento fundamental quando se fala em professor: a autoridade. A postura do professor nesse caso não se vincula ao modelo tradicional na qual a hierarquia da sala de aula configurava o docente como pessoa autoritária e como referência ao estilo militarizado de organização escolar. Julius traz autoridade como pessoa que conduz o trabalho já que sua identidade

institucional lhe confere esse status. No entanto, ele sinaliza que em um determinado contexto, pode assumir o papel de mediador e ser um estudante, ou pelo menos, se comportar como um, já que é questionável se discentes o reconheciam como igual. A atitude de Julius reflete a forma como ele lida com o filho, transitando entre o papel de amigo e pai, sendo que a figura paterna se assemelha ao do docente a qual possui um status de autoridade. Isso é pode ser inferido no excerto:

Então, você ter essa chavinha mudança, eu acho que ela é fundamental. É a mesma coisa você ser um pai. Tem a hora que você tem que impor a autoridade pra criança, saber te respeitar. E saber que a vida é feita de regras (Julius).

Na análise dos traços identitários de Julius ficou evidente como sua identidade pai se manifestava quando Julius e o filho desempenhavam o papel de parceiros de jogo. Como resultado, o participante tem aproveitado a interação com o *videogame* para vivenciar a paternidade e a orientar o filho. Julius infere que existe um dispositivo que o faz muda de papéis, ajustando sua forma de ser aos contextos e aos momentos. Ele acredita que reproduz essa manobra na prática docente. O participante, contudo, reconhece as diferenças entre estudantes e grupos de estudantes, sendo que cada sala se configura como um pequeno microcosmo, logo, as possibilidades de transitar entre papéis e quais papéis devem ser assumidos também variam de espaço para espaço. Compreendo o “ligar chaves” como uma atitude de ajuste ao contexto de sala de aula. É como se o docente, ao entrar em contato com o grupo de estudantes, passasse a analisar a diversidade da turma e entender a dinâmica daquela comunidade, para poder avaliar como lidar com a situação, considerando especialmente suas próprias afinidades e identidades. Isso está claro quando o participante diz:

você liga uma chave, você aprende e às vezes demora um pouquinho, porque a práxis ela é diferente, não é tão simples, né? E a gente conhece a turma, até pegar esse jeito, mas depois que aprende, é natural (Julius).

Como está exposto no trecho acima, entende-se que Julius conscientemente assume as identidades que ele deseja. Na verdade, o fato de a escola ser um ambiente regado e controlado, é provável que as pessoas possam se esforçar para não se deixarem levar pelos contextos. Assim, elas podem adotar uma performance sedimentada e convencional como forma de resposta mais segura a quaisquer problemas na interação docente-discente. Joel, por exemplo, em seus traços identitários se revelou um professor que promovia a interação entre sua identidade *gamer* com a docente no intuito de promover inovações em seus métodos de ensino e aprendizado, além de ter uma identidade política bastante avessa ao conservadorismo. Contudo, Joel reage a determinados comportamentos em sala de aula, com uma atitude rígida e autoritária, o que demonstra o caráter contraditório das identidades. Em uma determinada turma Joel tomou a seguinte medida:

E aí agora, infelizmente, também tive que mudar também a postura de como tratar eles. A partir de agora só sai com autorização depois, tem que ter tolerância máxima para entrar na aula; passou daquele horário não entra mais (Joel)

A postura adotada por Joel, explícita no trecho, é uma reprodução da performance tradicional de professores(as). É notório que, mesmo sendo um docente cuja identidade *gamer* proporcionou vislumbrar inovações em sua metodologia, Joel ainda pode agir de forma conservadora o que, de fato, é bastante compreensível. Professores(as) foram expostos a diversas formas de ser docente durante toda a vida e mantiveram contato com diferentes manifestações e intersecções na identidade docente as quais presenciaram. É por esse motivo que afirmo que a formação docente começa antes mesmo da diplomação.

A história da formação docente tem suas raízes em interações realizadas professores durante sua vida. Nos traços identitários de Wallace e Julius, percebemos que o contato com o *videogame* durante a infância foi decisivo para a formação profissional de ambos os participantes. No caso de Wallace, há um vínculo especial entre língua inglesa, jogo eletrônico e docência, visto que o participante admite uma admiração grande pela língua cujo contato ocorreu ao mesmo tempo em que começou a ter o hábito de jogar *videogames*. A afetividade de Wallace se transpõe na forma como ele concebe sua prática de ensino e aprendizado,

construindo formas de aprendizado de língua por meio do jogo eletrônico que, consciente ou não, tentam refletir a própria experiência de sucesso do professor.

A relação entre os participantes e o *videogame* foi muito além do uso de jogos como recurso didáticos. A condição de professor-jogador suscitou a reflexão sobre a educação e o trabalho docente, sobre a identidade docente e sobre a capacidade que uma mídia tem de transformar pessoas e moldar comportamentos. De fato, se Hall (2006) afirma que a identidade só é evocada quando há necessidade de exclusão, no caso desta pesquisa, as identidades foram utilizadas para entender como o que é diferente de nós, pode nos afetar, ou melhor, como o que está fora do ser docente, afeta o ser docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diversos momentos, tanto durante geração de dados quanto no processo de análise das codificações e dos supertemas, eu me vi, refletido no prisma de emoções, opiniões, conjecturas, imagens e divagações dos participantes da pesquisa. A sinceridade deles e o desejo de expor um universo do qual faziam parte, tornou o percurso da pesquisa menos árduo, considerando o caráter fugidio daquilo que eu buscava entender. De fato, se existe algo de “essencial” nas identidades – sempre destacada por Zacchi em suas exposições orais – é a contingência. Ainda assim, só porque eu e os participantes passamos por experiências semelhantes – em mundos parecidos - fico tentado a buscar padrões que nos conectam, mesmo ciente de que nossas histórias são únicas, complexas e diferentes. Entretanto, muitas questões surgiram durante a condução do estudo, tais como: jogamos os mesmos jogos, isso faz de nós habitantes de um mesmo universo? Os impactos desse “jogar” são iguais para todos os jogadores? As mudanças, sejam elas sociais, culturais, políticas e econômicas são as mesmas? Após anos envolvidos pela virtualidade atraente dos jogos, nós nos tornamos professores: homens que podem mudar o destino de outras pessoas. Nossa forma de ver e pensar o mundo impacta enormemente a vida de centenas de jovens mentes que adentram nossas salas de aulas todos os dias. Assim, eu me questiono o quanto desse nosso poder foi influenciado pelas nossas incursões nos *videogames*. Provavelmente, essa condição também deve acometer as professoras, afinal de contas, apesar de não ter encontrado participantes mulheres para esta pesquisa, estou convicto de que muitas delas também construíram uma trajetória interessante junto com os jogos eletrônicos.

Penso no *videogame*, da mesma forma como Murray (2016) aborda o livro, quando passou a ser a mídia dominante após a invenção da prensa e o quanto ele impactou socioculturalmente o planeta. Antes de ser o guardião da sabedoria da humanidade, o livro também perambulou pelo limbo de ser uma mídia incompreendida, talvez temida, mas, ao mesmo, tempo atraente. A supremacia do livro impresso é hoje incontestável, de modo que é evidente para qualquer pessoa o poder dessa mídia em moldar identidades e transformar trajetórias de vida. Assim como o livro que maravilhou a humanidade, os jogos eletrônicos também se

configuraram como um elemento sociocultural e político que conduziu a constituição de identidades e ajudou a traçar projetos de vida.

No meu caso particular, a euforia que o jogo eletrônico me causava também me rendeu um sonho de que, um dia, eu estaria ali por trás daquelas histórias, e então, decidi que eu iria atuar em alguma área da produção de *videogames*: *designer* de jogos, roteirista de *videogames*, criador de cenários, desenhista de personagens etc. Toda aquela fantasia me atraía e eu queria fazer dela a minha vida. Eu sentia que eu “nasci” para fazer exatamente aquilo: ver as histórias que eu criava sendo jogadas pelos *gamers* de todos os lugares do Brasil.

Inevitavelmente, percebi que contexto social é uma força poderosa, o que me faz sentir pesaroso, quando Gee (2000, p.61) afirma que “*contexto é também algo que nós negociamos, lutamos e, às vezes, suavemente e harmoniosamente compartilhamos*”, já que foi justamente minha configuração social, familiar e econômica que me impediram de seguir a trajetória que eu vislumbrava com o *videogame*. De qualquer forma, não seguir com um plano traçado a partir do meu hábito de jogar teve um impacto significativo na minha vida, pois aprendi que o caminho para se buscar um entendimento sobre mim, é similar ao jogo eletrônico: pode até ser o mesmo para todo o mundo, mas cada um o percorre de formas diferentes. Nesse sentido, foi pensando em como o jogo eletrônico impacta especificamente na construção identitária de docentes-jogadores, que iniciei esse trabalho científico. Reconheço que, a princípio, me interessava muito mais como a mídia influenciou na constituição da identidade docente e se isso também afetava a concepção de educação desses professores. Bastante envolvido nas ideias de Gee (2003), esperei que muitos de seus princípios para a pedagogia pensadas a partir dos *videogames* poderiam surgir nos dados, afinal, as conjecturas de Gee (2003) foram feitas a partir dos dois lugares que eu, Julius, Wallace e Joel também ocupamos: professor e jogador.

Na verdade, os dados revelaram muito mais do que a relação entre o professor e o hábito de jogar *videogames*. Primeiramente foi possível notar a construção de ambas as identidades: docente e *gamer*, assumidas pelos participantes em seus discursos. Dessa maneira, notei que, de fato, como afirmam Hall e Du Gay (1996) identidades são evocadas no fluxo do discurso e isso foi possível a partir do uso das narrativas de participantes. Obviamente, perceber a manifestação do docente e do *gamer* nos dados envolveu também interpretar os

sentidos que caracterizam as identidades ou até mesmo os atos performativos sedimentados que, de algum modo, também qualificam determinadas identidades – especialmente a docente. De um lado, a identidade *gamer* evidencia a existência de uma força sociocultural, histórica e política que se construiu a partir de uma mídia, primariamente pensada para ser entretenimento. Por outro ângulo, a identidade docente é marcada pelo senso comum, construída sob as expectativas da sociedade e das instituições que a regulam, mascarando a complexidade do que é ser docente. De fato, o modelo de educação que tem perdurado na maioria das escolas é o que se baseia em uma pretensa homogeneidade que só pode existir se ignorarmos todas as subjetividades, identidades e *lifeworlds* das pessoas envolvidas nos processos educativos. O estudo de docentes que jogam *videogames*, no entanto, revelou que os elementos que, aparentemente estão fora do âmbito escolar (o círculo mágico da escola, ou mais amplamente: a redoma mágica da educação institucionalizada, regida por documentos oficiais e estereotipada pelo senso comum) foram cruciais para a formação do docente, o que me faz acreditar que a construção de um professor começa anteriormente a sua instrução formal.

Lembremos, porém, que este estudo é um recorte sobre o poder da cultura *geek* (onde a cultura *gamer* está inclusa) que se configura como um fenômeno muito maior e que também sofreu as consequências do tempo e das transformações socioculturais, políticas e tecnológicas. Os *gamers* que vivenciaram a ascensão do *videogame* e o surgimento da cultura *gamer* a partir da segunda metade da década de 1980, são exatamente os professores que, atualmente, materializam a educação formal no país. Obviamente, não se pode falar em generalização, visto que há elementos que foram determinantes para que o *videogame* fosse assimilado como uma prática social a ponto de se equiparar com mídias bastante influentes como o filme ou o livro. Um desses elementos foi a condição social dos jogadores e, nesse ponto, me refiro a estrutura familiar e poder econômico. Essa relação já tinha sido aventada por Vilasís-Pamos e Pérez-Latorre (2022) que demonstram como as famílias de classe trabalhadora são propensas a pensar no *videogame* como algo negativo, o que é compreensível já que, geralmente, o jogo eletrônico é um entretenimento que custa caro. Ademais, a grande massa trabalhadora em uma nação é influenciada por discursos que enaltecem a entrega quase que total ao trabalho, relegando a cultura, a arte e o entretenimento à trivialidade. As famílias de classe média e alta, por sua vez, geralmente são mais instruídas e tendem a se

interessar pelas inovações tecnológicas e adquiri-las. Além disso, elas têm mais condições de orientar os jovens e acompanhá-los no uso, o que pode resultar na percepção dos aspectos positivos do hábito de jogar *videogames*.

Considerando que o contexto familiar é, aparentemente, um espaço afetivo e seguro, a introdução do *videogame* pela família pode ser vista como algo benéfico para a criança ou adolescente. A proibição ou a negação do jogo eletrônico, por sua vez, não evitaria os jogadores de jogarem já que iriam traçar estratégias para burlar a regra familiar ou até mesmo superar as condições sociais que impedem o acesso ao jogo. Isso potencializa ainda mais a força do contexto social, notadamente o familiar, que antecede quaisquer influências que o *videogame* pode causar nas nossas vidas.

Os traços identitários revelados a partir da análise dos supertemas foram cruciais para essa descoberta, isso porque, nas narrativas, a família é reverenciada como a que proporcionou o contato com o jogo eletrônico, sendo que essa mesma atitude foi reproduzida pelos participantes que constituíram família. Mais do que isso, na perspectiva dos jogadores, a abertura para os jogos se torna um dos diversos traços que caracterizam atos padronizados pela família, como por exemplo, iniciar a educação, orientar para a interação social, superar frustrações e fomentar a resiliência. Ressalto que o contexto familiar constituído pelos jogadores é distinto, pois diferentemente de seus pais, eles participam do jogo, o que resulta na resignificação da relação entre o contexto familiar e o *videogame*. O pai, hoje, faz parte dos espaços de afinidade relacionados aos jogos eletrônicos e também é capaz de reconhecer com muito mais facilidade até que ponto o hábito de jogar beneficia ou não os filhos. Ao que parece, quando o hábito de jogar *videogames* não encontra oposição nos contextos mais próximos dos jogadores, a tendência é que a prática favoreça experiências positivas e transformadoras.

Os dados apresentados mostram que o hábito de jogar *videogames* foi preponderante na escolha da profissão em dois casos analisados, ou seja, a formação do docente já encontrava suas raízes vinculadas ao *videogame* muito tempo antes de se estabelecer como realidade na vida dos participantes. Dessa forma, a identidade *gamer* fez parte da constituição da identidade docente, afinal, é improvável que sem o contato com o jogo Julius se tornaria professor de informática e Wallace se tornaria professor de inglês. Essa é uma das maneiras pelas quais o *videogame* impacta na construção identitária dos docentes: proporcionando o

contato com sentidos novos e até mesmo ressignificando concepções já estabelecidas.

Como mídia multimodal, o jogo eletrônico é desenvolvido utilizando um conjunto de outras mídias que exploram as formas de sentido e buscam provocar experiências sensoriais nos jogadores. É possível que, algumas vezes, apenas por meio do jogo que pessoas entram em contato com informações que não fazem parte de seus contextos socioculturais. Wallace, nosso professor de inglês, embora tenha conhecido a língua inglesa por meio dos filmes legendados, passou a perceber a necessidade de utilização da língua a partir do *videogame*. É possível imaginar inúmeras possibilidades de acesso a conhecimento por meio dos jogos, Wallace também já havia sinalizado em suas narrativas, por exemplo, o aprendizado de história de países orientais a partir de jogos de RPG ambientados na China medieval.

É relevante lembrar que a capacidade dos jogos de proporcionar contato com novos sentidos e conhecimentos também resulta da ideia da simulação e da imersão mental, uma vez que jogadores adentram mundos diferentes dos seus e assumem identidades virtuais cujas versões reais não estariam disponíveis para eles (por exemplo, assumir o papel de um magnata de uma indústria petrolífera em um jogo, sendo que, na realidade, o jogador é um estudante de ensino médio de classe média). Por um lado, a simulação pode nos colocar em mundos que funcionam como laboratórios onde a experimentação sempre levará a um conhecimento, por outro, nos dá a oportunidade de sermos outra pessoa e vivenciar as vicissitudes de ser alguém marcado ou constituído por determinada(s) identidade(s). De qualquer forma, ambas as possibilidades vão incidir no aprendizado.

Para docentes jogadores o mundo do *videogame* é um lugar recorrente onde encontram ideias para incrementar métodos de ensino e aprendizado. Há de se perceber que, assim como os jogos se baseiam em uma epistemologia do fazer (Squire, 2006) docentes jogadores tendem a adotar uma metodologia baseada na autonomia do estudante e na mediação e isso, como demonstrado na análise de dados, é realizado também por meio do trânsito entre papéis ou identidades. Essa maneira construtivista de entender a educação pode ser fruto da formação institucional dos professores, mas eles já eram submetidos a essa forma de aprender nos jogos muito antes de se tornarem docentes. Julius narra que certa vez diante de uma estudiosa da educação, se queixou sobre seu próprio conhecimento

pedagógico: “(...) eu não tenho uma base pedagogicamente eu não sei, ela falou pra mim: meu filho você tem toda a práxis (Julius)”. Certamente, a professora se referia à atuação de Julius no mundo real da escola e não especificamente a formação acadêmica institucional. Ora, tem estado evidente que a relação de Julius com o *videogame* foi fundamental em diversos aspectos de sua vida, especialmente para a docência, logo, acredito que dentro do que se configura a práxis do professor, há também o impacto de sua vivência como jogador. Interessantemente, após passar por um curso de complementação pedagógica ele concluiu que:

e aí quando eu fui realmente fazer a (complementação pedagógica) [...] foi até bom pra mim, isso, eu digo, a pedagogia na licenciatura, poxa, foi ótimo. E realmente eu vi que muita coisa que ela tinha falado para mim, inclusive ela foi até minha professora lá na disciplina, era aquilo que ela falou mesmo: Eu sabia, só que eu não sabia que eu sabia, não é (Julius)?

Assim, a prática docente é constituída por uma amálgama de outras práticas sociais, culturais e institucionais e, no caso de professores que jogam *videogames*, também incluem a vivência como *gamer*.

Ressalto também que os aparelhos de *videogames* abrem espaço para inovação tecnológica e computacional doméstica, já que os consoles de jogos se popularizaram antes dos computadores pessoais. Os jogadores de *videogames* sinalizam que em algum momento, pararam de usar *videogames* e passaram a manusear computadores pessoais. Assim, a introdução ao mundo da informática, que se tornou mais popular e acessível no fim da década de 1990, já havia acontecido com os *gamers* uma vez que a forma de representação de sentidos pelo meio digital já era familiar para eles. James e Wright (2012) comprovaram em seu estudo que, em relação à facilidade de uso de tecnologias na educação, docentes *gamers* não se diferem dos demais professores. O que conseguimos comprovar aqui, no entanto, é que docentes não são influenciados a usar aparelhos eletrônicos e digitais no contexto escolar por serem adeptos a elas em outros âmbitos, mas são impactados pela forma como elas se constituem como espaços de aprendizado. Logo, jogos influenciam na forma como docentes concebem o método de ensino e não com o uso como recurso didático tecnológico. Isso é claro no longo estudo de Gee (2003) e foi demonstrado pelas práticas de Joel e Wallace, nesta pesquisa.

Considero que o mapeamento dos traços identitários dos participantes favoreceu a compreensão de como as identidades deles interagem e impactam na forma como concebem os processos educativos. Confesso que, na verdade, quando defini essas ações como objetivos específicos para esta pesquisa, não havia percebido o quanto eles estavam interligados em um sistema de quase interdependência. Isso porque, pelo menos durante a pesquisa, a separação entre ser docente e ser jogador era muito difícil para os participantes. Conscientemente, eles acreditavam que esses mundos eram separados, mas os discursos evidenciavam a convergência entre o ser docente e o ser jogador, em um movimento em que um moldava o outro, causando influências mútuas. Junte-se a isso o fato de que traços identitários oriundos de outros contextos sociais e culturais acabavam por emergir e se somar às identidades *gamer* e docente. Dessa forma, foi possível compreender a relevância da identidade racial de Wallace, destacada tanto no contexto da prática docente quanto de *gamer*. É justamente com Wallace que conhecemos a grande luta antirracista que deve ser travada nos espaços de afinidade do *videogame*, já que são lugares onde as intersecções de identidades são conflituosas. A escola também é um local de confluência de identidades, será que ali também não deveria ser palco de um embate contra o racismo? Ou as instituições formais de educação continuarão a entender a escola como um círculo mágico cuja redoma impermeável impede a entrada de formas de ser e pensar diferentes da normatividade? Assim, com os jogos eletrônicos não aprendemos apenas que as simulações e a imersão mental são ótimas estratégias para o aprendizado ou que os princípios que moldam os *videogames* promovem uma pedagogia da autonomia pautada no fazer para aprender. Descobrimos que dentro do nosso mundo real, que acreditamos conhecer bem, existe um lugar, criado para ser irreal, mas que tem nos ensinado como viver e entender o que chamamos de realidade, pois é a partir da identidade *gamer* que os participantes conseguiram vislumbrar formas de pensar o mundo e promover transformações em si mesmos, especialmente na identidade docente.

Por fim, acredito que a importância da multimodalidade dos jogos eletrônicos na constituição de identidades dos professores é um estudo que pode (e deve) ser ampliado. Apesar de a noção de multimodalidade de Cope e Kalantzis (2020) ser a base teórica sobre representação de sentidos nesta tese, percebo que há a necessidade de investigação mais ampla, no intuito de enfatizar a relação da

construção multimodal dos jogos e a constituição de identidades, não apenas de professores(as). É certo que a construção multimodal dos *videogames* é um aspecto que favorece a imersão mental e proporciona a interatividade do jogo ao utilizar diversas formas de expressão. Como exemplo disso, temos Wallace que adota o jogo *Life is Strange* no intuito de melhorar a proficiência em inglês de seus estudantes. A possibilidade de interagir com diversas formas de sentido no jogo e a quantidade de estímulos provocados pelas mídias que compõem *Life is Strange*, é o que faz o professor acreditar em sua capacidade para o aprendizado de línguas. Wallace, portanto, percebe a multimodalidade do *videogame* como o elemento que o diferencia de outros recursos didáticos, porque o jogador não está ali para estudar uma língua, mas sim para vivenciar o jogo e só o fará se conseguir interagir com os sentidos expressos no jogo, sejam palavras, imagens, objetos entre outros.

Ressalto, porém, que a capacidade de representação multimodal dos jogos confere a eles todo o potencial simbólico que causa impactos socioculturais e, portanto, influencia na constituição de novas identidades ou causam transformações naquelas já estabelecidas. Por esse ângulo, podemos entender que a mídia alcança um status importante dentro do enorme rol de mídias influentes desenvolvidas pela humanidade. É relevante destacar também que a geração que está representada nesta tese vivenciou momentos históricos e culturais relacionados aos jogos que foram cruciais para o contexto em que a cultura *gamer* está inserida no momento. Hoje, o que eu chamo de professores jogadores são frutos de uma era histórica do *videogame* e passaram pelas grandes transformações tecnológicas que impactaram o mundo em diversas esferas. Os jogadores da geração atual, por sua vez, vivenciam uma realidade bastante diferente, caracterizada pela facilidade do acesso à Internet e, mais recentemente, pela popularização dos usos da inteligência artificial. Será preciso bastante tempo e muitos estudos para descobrir quais os impactos que essas interações causarão nas construções identitárias dos docentes no futuro. O fato é que, não podemos mais ignorar a massiva influência dos jogos, notadamente, na forma como eles podem moldar identidades e por se configurarem como espaço tanto de embate político, quanto de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AARSETH, Espen. **Cybertext: perspectives in ergodic literature**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997

AARSETH, Espen. A narrative theory of games. IN: International Conference on the Foundations of Digital Games, 1, 2012, Raleigh, Carolina do Norte-EUA. **Proceedings**. Online. 2012. p.129–133. Disponível em < <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2282338.2282365> > Acesso em Agosto de 2023

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em < <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario> > Acesso em Maio, 2024

AIKENHEAD, Glen S. JEGEDE, Olugbemiro J. Cross-Cultural Science Education: A Cognitive Explanation of a Cultural Phenomenon. **Journal Of Research In Science Teaching** V. 36, N. 3, p. 269–287, 1999

ALVES, Ana Paula da C.; BRANCHER, Vantoir Roberto. Reflexões Acerca Do Processo De Constituição Da(S) Identidade(S) Docente(S) De Professores Que Não Realizaram Formação Pedagógica. S/L. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.41. 2021, p. 330 - 342

ALVES, Lynn; RIOS, Vanessa; CALBO, Thiago. Games e aprendizagem: trajetórias de interação. In: LUCENA, Simone (org.). **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 17- 46

APPERLEY, Tom; BEAVIS Catherine. A Model for critical games literacy. **E-learning and Digital Media**. s/l. v.10, n.1, 2013. p. 1-12

APPIAH, Kwame Anthony . **The Ethics of Identity**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2005

AOI_CHAN. **Era zoa po, me cura aí!**. 30 de maio, 2023. Brasil, Instagram: @_aoi_chan. Disponível em < <https://www.instagram.com/reel/Cs4ZeGZNJaF/> > Acesso em Dezembro de 2023

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátanos Edições Técnicas. 2000

AZMAN, Hazita; DOLLSAID, Nurul Farhana. Applying Massively Multiplayer Online Games (MMOGs). **Arab World English Journal (AWEJ)**. v. 9, n. 4, 2018, p.3-18. Disponível em < https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3308243 > Acesso em Outubro de 2023

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BAUMAN, Zygmunt . **Identity: conversations with Benedetto Vecchi**. Polity: Cambridge-UK. 2004

BELLI, Simone; RAVENTÓS, Cristian López. Breve historia de los videojuegos. **Athenea Digital**. Barcelona, s/v, n. 14, p. 159-179, 2008. Disponível em: < <https://atheneadigital.net/article/view/n14-belli-lopez> > Acesso em Junho de 2023

BENWELL, Bethan; STOKOE, Elizabeth. **Discourse and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006

BICCA, Angela Dillman Nunes *et al.* Identidades *Nerd/Geek* na *web*: um estudo sobre pedagogias culturais e culturas juvenis. **Conjectura: Filos. Educ.** v.18, n.1, jan/abr 2013, p.87-104

BOGOST, Ian. **Persuasive games: The expressive power of videogames**. Cambridge, MA: MIT Press.2007

BOGOST, Ian. **How to do things with videogames**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011

BRASIL. Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; e dá outras providências. **Planato.Gov**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm> Acesso em Julho de 2022

BRITISH COUNCIL. **Ensino de inglês na educação pública brasileira**. 1ed. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em < https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira_0.pdf > Acesso em Maio de 2025

BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy . Introduction Grounded Theory Research: Methods and Practines. In: BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy. **The SAGE Handbook of Grounded Theory**. Londres: Sage, 2007, p.1-28

BUCKWALTER, Len. **Video games**. New York: Grosseta & Dunlap. 1977

BURKLE, Martha; MAGEE, Michael Research Challenges for Education in Video-games and Virtual Reality. In: VASBØ, Kristin B. GUDMUNSDOTTIR, Greta B.

Methodological **Challenges When Exploring New Learning Sites in Educational Research**. Oslo: Sense Publishers, 2014

CAILLOIS, Roger. **Man, Play and Games**. Illinois, University of Illinois Press, 2001

CARVALHO, Anna Maria Pessoa (org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage, 2013

CARVALHO, Mário. **Barret Wallace: conheça o líder rebelde de Final Fantasy VII**. Gameblast. 2020. Disponível em <<https://www.gameblast.com.br/2020/04/barret-wallace-perfil-final-fantasy-7.html>> Acesso em Março de 2024

CASSIANI, Silvia de B.; CALIRI, Maria Helena.L.; PELÁ, Nilza Teresa.R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Rev.latino-am.enfermagem**, v. 4, n. 3, 1996, p. 75-88.

CASTRONOVA, Edward. **Synthetic worlds: the business and culture of online games**. Chicago: The University of Chicago Press, 2005

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021

CEBALLOS, Noel. San Andreas llega a su 20 aniversario como un desafiante icono de la cultura pop. **Revista GQ**. S/l. 23 de Out. 2024. Videojuegos. Disponível em <<https://www.revistagq.com/articulo/gta-san-andreas-20-aniversario>> Acesso em Jul. 2025

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v.97, n.246. maio/ago 2016, p. 273-289. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/abstract/?lang=pt>> Acesso em Dez. 2024

CHALMERS, David. The Virtual and the Real. **Disputatio**. v.9. n. 46. 2018. p.309-352. Disponível em: <<https://scienciendo.com/article/10.1515/disp-2017-0009>> acesso em Julho de 2023

CHAMETZKY, Barry. Coding in classic grounded theory: I've done an interview; Now what? **Sociology Mind**, 6(4), 2016, p.163-172.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 6 ed. Ijuí: Unijui, 2014.

CICCHIRILLO V.; APPIAH, O. The impact of racial representations in video game contexts: identification with gaming characters. **New Media and Mass Communication**, Austin, v. 26, p. 14-21, 2014.

CLARKE, John *et.al.* Subcultures, cultures and class. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony. **Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain**. Londres: Hutchinson, 1976, p. 9-79

CLAYBORN, Johnathan J. GARRISON, Benjamin. A statistical analysis of violent computer games as related to violent crimes in the U.S. **Journal of Societal and Cultural Research**. v.1, n. 2, 2015, p, 86-101. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/264346212_A_Statistical_Analysis_of_Violent_Video_Games_as_related_to_Violent_Crime_in_the_United_States > Acesso em Julho de 2023

CODED BIAS. Direção de Shalini Kantayya. China/EUA/UK.Netflix, 2020. Online

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Changing the role of schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000. p.117-144

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Making Sense: Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning**. Cambridge University Press: Cambridge UK, 2020

COULSON, Mark; FERGUSON, Christopher J. The influence of digital games on aggression and violent crimes. In: KOWERT, Rachel; QUANDT, Thorsten.(eds.) **The video game debate: unravelling the physical, social, and psychological effects of digital games**. New York: Routledge, 2016. p. 54-73

CRAVEIRO, Rodrigo. Ventos sombrios da Europa: As eleições do Parlamento Europeu atestaram a tendência de crescimento da extrema direita e expuseram o completo descrédito no establishment. **Correio Braziliense**, Online, 12 de Junho de 2024, Opinião. Disponível em < <https://www.correio braziliense.com.br/opinia o/2024/06/6875578-artigo-ventos-sombrios-da-europa.html> > Acesso em Junho de 2024

CRAWFORD, Garry. **Video gamers**. New York: Routledge, 2011

DAY, Christopher et al. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. **British Educational Research Journal**. S/l. v. 32, n. 4, Aug. 2006, p. 601–616

DE LA TAILLE, Y. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p.25-44.

DELORS, Jacques. **Learning: the treasure within**. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco, 1996.

DENZIN, Norman K. A Symbolic Interactionism. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines.(eds.) **Companion to qualitative research**. Londres: Sage. 2004. p. 81- 87

DERRIDA, Jacques. **Of Grammatology**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997

DNDBEYOND. **Chapter 7: Using Ability Scores**. Disponível em <<https://www.dndbeyond.com/sources/basic-rules/using-ability-scores> > Acesso em Abril de 2023

DRAGON AGE INQUISITION. Estados Unidos, Bioware/Electronic Arts: 2014. 1 **Jogo eletrônico**

ESRB. **Entertainment and Software Rating Board**, 2023. About ESRB. Disponível em < <https://www.esrb.org/about/> > Acesso em Julho de 2023

FIORIN, José Luíz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia pra iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013

FOGUEL, Débora. STEM e STEAM: ciências “duras” e ciências “moles” O que de fato importa? **O Globo**. S/l, 23 de Nov, 2020. Ciência e Matemática. Disponível em < <https://blogs.oglobo.globo.com/ciencia-matematica/post/stem-e-steam-ciencias-duras-e-ciencias-moles-o-que-de-fato-importa.html> > Acesso em Março de 2025

FRANCO, Neil. Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola. **Revista Periódicus**. s/v. n.2. 2015. p. 1-13. Disponível em < <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12882> > Acesso em Setembro de 2023

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011

GARCIA , Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005 p. 45-56 Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004> > Acesso em Julho de 2024

GAVIN, Erin. Press start: Video games and art. **Valley Humanities Review**, v. 5, 2014. Disponível em < https://www.lycoming.edu/schemata/pdfs/gavin_art447.pdf > Acesso em Julho de 2023

GAYDOS, Matthew J.; SQUIRE, Kurt D. Role Playing Games for Scientific Citizenship. **Cultural Studies of Science Education**. V.7, n.4, p821-844, Dec 2012

GEE. James Paul Gee. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**. s/n, v. 25, 2001, pp. 99-125. Disponível em < <https://www.jstor.org/stable/1167322> > Acesso em Out. 2023

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2003

GEE, J. P. Learning theory, *videogames*, and popular culture. In: DROTNER, K. L. **The international handbook of children, media and culture**. [S. l.]: Sage, 2008.

GEE, James Paul. Cats and Portals: Video Games, Learning, and Play. **American Journal of Play**. v.1, n.2, p.229-245. 2008. Disponível em < <https://www.museumofplay.org/app/uploads/2022/02/1-2-article-cats-and-portals.pdf> > Acesso em Janeiro de 2023

GEE, James Paul . Networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000, p.41-67

GEE, James Paul. Affinity spaces: how young people live and learn online and out of school. **Kappan**. Online. s/n, s/v, Fevereiro, 2018, s/p. Disponível em < <https://kappanonline.org/gee-affinity-spaces-young-people-live-learn-online-school/> > Acesso em Out. 2023

GILBERT, Nestor. **Number of gamers worldwide 2021/2022: demographics, statistics, and predictions**. Disponível em: <https://financesonline.com/number-of-gamers-worldwide/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

HALL, Stuart; DU GAY, Paul. **Questions of cultural identity**. London: Sage, 1996

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HARISSI, Maria; OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. The Performative Fixing and Unfixing of Subjectivities. **Applied Linguistics**. Oxford University Press, v.1, nº 21, 2012, p. 3 – 21

HERON, Michael James et al. Meeple Centred Design. S/L. **Computer Game Journal**. v.7, n.2, p.97-114, 2018. Disponível em <

https://discovery.dundee.ac.uk/ws/portalfiles/portal/27828572/Heron2018_Article_MepleCentredDesignAHeuristicT.pdf > Acesso em Mar. 2024

HUIZINGA, J. **Homo ludens: a study of the play-element in culture**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1949.

ITO, Mizuko, *et al.* **Affinity Online. How connection and shared interest fuel learning**. New York: New York University Press, 2019

IZA, Dijnane Fernanda V. Identidade Docente: As Várias Faces Da Constituição Do Ser Professor. S/L. **Revista Eletrônica De Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em < <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>> Acesso em Dec. 2024

JAGODA, Patrick; McDONALD, Peter. Game mechanics, experience design and affective play. In: SAYERS, Jentery. **The Routledge Companion to Media Studies and Digital Humanities**. New York: Routledge, 2018, p. 174-182.

JAMES, Christopher L.; WRIGHT, Vivian H. Teacher *Gamers* vs. Teacher Non-*Gamers*. In: FERDIG, Richard E. (ed.). **Handbook of Research on Effective ElectroniGaming in Education**. Hershey: Information Science Reference. 2012

JOHNSON, Soren. Theme Is Not Meaning: Who Decides What a Game Is About? In: STEINKUEHLER, C.. SQUIRE, K., BARAB, S.. (ed.) **Games, learning, and society learning and meaning in the digital age**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 32-39

JUNG, Chang Won. Role of *gamers'* communicative ecology on game community involvement and self-identification of *gamer*. **Computers in Human Behavior**.v.104, s/n. 2019 p.1-9. Disponível em < <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106164>> Acesso em Fevereiro de 2024

JUUL, Jesper. Rules and fiction. In: JUUL, Jesper. **Half-real. Videogames between real rules and fictional worlds**. Cambridge: The MIT Press, 2005 p. 163-196

JUUL, Jesper. The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. **Plurais-Revista Multidisciplinar**. Salvador, v.1, n.2, 2010 p.248-270. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/880/624> > Aceso em Junho, 2023

JUUL, Jesper. **Casual revolution: reinventing video games and their players**. Cambridge: The MIT Press, 2010

KALANTZIS, Mary. COPE, Bill. **Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning**. Cambridge University Press: Cambridge UK, 2020

KENT, Steven L. **The Ultimate History of Video Games**. New York: Three Rivers Press, 2001

KIEN, Grant. Virtual Environment: the machine is our world. In: TETTEGAH, Sharon; CALONGNE, Cynthia. (ed.). **Identity, learning and support in virtual environments**. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. P.9-22

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

KIRKPATRICK, Graeme. **The formation of Gaming Culture: UK Gaming Magazines, 1981-1995**. Londres: Palgrave MacMillan, 2015

KOKONIS, Michalis. Intermediality between Games and Fiction: The “Ludology vs. Narratology” Debate in Computer Game Studies: A Response to Gonzalo Frasca. **Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies**. V.9, n.1, Mar. 2015. p. 171-188. Disponível em < <https://sciendo.com/article/10.1515/ausfm-2015-0009> > Acesso em Julho de 2023

KOWERT, Rachel. The *gamer* identity crisis. **VG Researcher**. s/l 07 de fev. de 2014. Disponível em: <<https://vgresearcher.wordpress.com/2014/02/07/tackling-the-gamer-identity-crisis/>> Agosto de 2023

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001

LAVALLE, Steven M. **Virtual Reality**. s/l: Cambridge University Press, 2023. Disponível em < <http://lavalle.pl/books.html> > Acesso em Julho de 2023

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**. s/l. v.1, n.2, Jul/Dez 2001, p. 17-130. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/> > Acesso em Jan 2025

LEANDER, Kevin M. You Won't Be Needing Your Laptops Today: Wired Bodies in the Wireless classroom. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007

LEONARD, David J. Can the Subaltern Play and Speak or Just be Played With? In: FERDIG, R. E. (ed.). **Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education**. Hershey: Information Science Reference. 2012, p. 938-955.

LEFFA, Vilson et.al. Quando jogar é aprender: o *videogame* na sala de aula. **Revista de Estudos de Linguagem**. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, 2012, p. 209-230. Disponível em < https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Quando_jogar_aprender.pdf > Acesso em Junho de 2023

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996

LIMA, Luís Henrique Magnani X. de. **Isto não é só um jogo: videogames e construção de sentidos.** 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, 2014.

LOXLEY, James. **Performativity.** London / New York: Routledge, 2007

LUCY, Niall. **A Derrida dictionary.** Malden: Blackwell Publishing, 2004

MACEDO, Kárita Bernardo de. A noção de “superioridade” estadunidense na política de boa vizinhança. **Revista Neiba, Cadernos Argentina-Brasil.** s/l. v.2, n.1. 2013. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/neiba/article/download/8378/6171>> Acesso em Jul. 2025

MARTIN, Adrian D. Teacher Identity Perspectives. In.: PETERS, M. A. (ed.) **Encyclopedia of teacher education.** S/l. Springer Nature Singapore: 2019, p. 1-5

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 1964

MCMANUS, Amy; FEINSTEIN, Andrew H. Narratology and ludology: competing paradigms or complementary theories in simulation. **Developments in Business Simulation and Experiential Learning.** s/l. V. 33, s/n. 2006. Disponível em < <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/article/view/546> > Acesso em Agosto de 2023

MEDGYES, P. **The non-native teacher.** London: Macmillan Publisher, 1996.

MIRANDA, Karine Mendonça; BARRETO, Andreia C. Freitas. Escola sem partido: representações da neutralidade política e ideológica no trabalho docente. **Revista de Iniciação à Docência.** v.6, n.2, p. 299-318. Disponível em < <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/9038> > Acesso em Setembro de 2023

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006

MOSCA, Ivan. Social Ontology of Digital Games. IN: ANGELIDES, Mario. C.; AGIUS, Harry. (eds.). **Handbook of Digital Games.** s/l. Wiley-IEEE PRESS. 2014. p. 607-650

MOSQUERA-PÉREZ, Jhon E.; LOSADA-RIVAS Jhon J. EFL Teachers' Professional Identity: A Narrative Study With Colombian Graduate Students. **Profile: Issues Teachers' Professional Development.** Bogotá. V.24, n.2. Jul-Dec. 2022, p. 47-62. Disponível em < http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902022000200047> Acesso em Dec. 2024

MURRAY, Janet H. **Hamlet on the holodeck: the future of narrative in cyberspace**. New York: The Free Press, 2016

NASCIMENTO, Alex S. A. As Relações De Poder Na Escola: O Canto Da Contestação Na Música Another Brick In The Wall, De Pink Floyd. In: IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: diálogos de gerações. **Anais Eletrônicos**. Campina Grande, 2009, p.1-13. Disponível em < https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/publicacaoonline/literaturaecienciashumanas/23_.pdf > Acesso em Setembro de 2023

NINTENDO. **What is Pokémon? Catch up on the phenomenon with our feature news**. 2016. Disponível em <https://www.nintendo.com/en-gb/News/2016/August/What-is-Pokemon-Catch-up-on-the-phenomenon-with-our-feature-news-1128960.html?srsIid=AfmBOopVOwu4Dk-PtTZCzw65oqubKISX0OHvfPVI28C3BAS6_Zur0-_q> Acesso em Ago 2025

OLIVEIRA, Sandro; BORGES, Martha Kaschny. Virtualidade e modificações cognitivas nos sujeitos imersivos. In: Anped Sul, 10. 2014, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis, 2014, p. 1 -16. Disponível em < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1339-0.pdf> Acesso em Julho, 2023

OLSON, Cheryl K. Are electronic games health hazards or health promoters? In: KOWERT, Rachel; QUANDT, Thorsten.(eds.) **The video game debate: unravelling the physical, social, and psychological effects of digital games**. New York: Routledge, 2016. p. 39-53

PARKIN, Simon. If you love games, you should refuse to be called a *gamer*: the idea of the “gaming community” needs to die. **The New Statesman**. s/l. 09 dez. 2013. Disponível em < <https://www.newstatesman.com/uncategorized/2013/12/if-you-love-games-you-are-not-a-gamer> > acesso em Dez de 2023

PARKIN, Simon. Persona 5 review: spectacular simulation of teenage life. **The Guardian**. Londres. 29 de mar. de 2017. Disponível em: < <https://www.theguardian.com/technology/2017/mar/29/persona-5-review-teenage-game-franchise>> Acesso em Março de 2023

PASSMORE, C. J. et al. Racial diversity in indie games: patterns, challenges, and opportunities. **Extended Abstracts**, Amsterdam, p. 15-18, Oct. 2017. Disponível em: <http://hci.usask.ca/uploads/516-p137-passmore.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020

PASSOS, Cristina Andrade dos Santos. **Professores de espanhol em atuação: aspectos da identidade profissional docente na contemporaneidade**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em < https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15216/2/CRISTINA_ANDRADE_SANTOS_PASSOS.pdf > Acesso em Jul. 2025

PAULO, Rosa Monteiro et al. A constituição da identidade do professor: uma abordagem fenomenológica. **Acta Scientiae**. Canoas. v.15, n.3 Set/Dez. 2013, p.572-587

PEDROJOSEFINO. Vídeo game é cultura que eu vou levar até o fim. **Memedroid**. 16 de mar. 2019. <Disponível em <https://pt.memedroid.com/memes/detail/2612973/Video-game-e-cultura-que-eu-vou-levar-ate-o-fim>> Acesso em abril 2023

PENNYCOOOK, Alastair. **Global Englishes and Transcultural flows**. New York: Routledge, 2007

PETRINI, Maira; POZZEBON, Marlei. Usando *Grounded Theory* na construção de modelos teóricos. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador. v. 10, n.1, p.1-18, jan./jun, 2009

PIRES, Thalita. 57% dos brasileiros têm condições precárias de acesso à internet, revela pesquisa. **Brasil de Fato**. São Paulo, 24 de Abril de 2024. Disponível em < <https://www.brasildefato.com.br/2024/04/24/57-dos-brasileiros-tem-condicoes-precarias-de-acesso-a-internet-revela-pesquisa/>> Acesso em Jan. 2025

POLKINGHORNE, Donald E. Narrative configuration in qualitative analysis. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. V. 8. N. 1, p. 5-23, 1995

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, E. (org). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 107-130

REEVES, Janelle. Teacher identity. In.: LIONTAS, John I (ed.). **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. Lincoln: Wiley-Blackwell, 2018, p.1-9. Disponível em < <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/372/>> Acesso em Jan. 2025

RICE, John W. New Media Resistance: Barriers to Implementation of Computer Video Games in the Classroom IN: FERDIG, Richard E. (ed.). **Learning and Teaching with Electronic Games**. Chesapeake: Advancement of Computing in Education (ACE), 2007. p 35-48

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play - Game Design Fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2004

SALDANHA, Ana Alayde; BATISTA, José Roniere M. A Concepção do Role-Playing Game (RPG) em Jogadores Sistemáticos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. N.29.

v.4. 2009, p.100 -717. Disponível em <
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/S5ZVpXPhDD7nCsrJW4sTC8G/abstract/?lang=pt> >
 Acesso em fevereiro de 2023

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, M. Pa.; BIDASECA, K. A. (Orgs.). **Epistemologías del Sur**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018, p.25-62

SANTOS, Giulia Pereira. **A interatividade na rede social Wattpad : uma experiência no ensino de língua inglesa**. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SAUCIER, Jeremy K. The video game age: A brief history. *IEEE Potentials*. s/l. v. 41, n. 2, p. 7-16, mar/abr. 2022. Disponível em <
<https://ieeexplore.ieee.org/document/9734281> > Acesso em Junho de 2023

SAVONITTI Gabriel Almeida; MATTAR João Games de entretenimento para o ensino do inglês como segunda língua: características e potencial. **SBC – Proceedings of SBGames** . São Paulo. 2017

SCALZO, John. Video Game or *Videogame*? An Answer to the Most Important Question of Our Time. **Video Game Canon**. 2022. Disponível em <
<https://www.videogamecanon.com/adventurelog/video-game-or-videogame-an-answer-to-the-most-important-question-of-our-time/> > Acesso em 30 de Maio, 2023

SCHOERDER, Ralf. Defining virtual worlds and virtual environments. **Jornal of Virtual Worlds Research**. s/l. v.1, n.1 p. 1-3, jul. 2008. Disponível em < <https://jvwr-ojs-utexas.tdl.org/jvwr/article/view/294> > Acesso em Julho de 2023

SCIMECA, Dennis. Why I can't call myself a *gamer* anymore. **Salon**. s/l. 02 de jan. 2014. Disponível em <
https://www.salon.com/2014/01/02/why_i_cant_call_myself_a_gamer_anymore/ >
 Acesso em Dezembro de 2023

SERAFINI, Frank. Reading Multimodal Texts in the 21st Century. **Research In The Schools**. v. 19, n. 1, p. 26-32, 2012.

SERAFINI, Frank. Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. v.5, n. 5, 2011. p.342-350. Disponível em < <https://www.jstor.org/stable/41038867> > Acesso em Jan. 2023

SHAFFER, David Williamson. **How computer games help children learn**. New York: Palgrave MacMillan: 2006

SHAW, Adrienne. Do you identify as a *gamer*? Gender, race, sexuality, and *gamer* identity. **New Media & Society**. V.14, n.1, 2011, p.28-44

SHERMAN, William R.; CRAIG, Alan B. **Understanding virtual reality: interface, application, and design**. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers. 2003

SHERRY, John L. Debating how to learn from video games. In: KOWERT, Rachel; QUANDT, Thorsten. **The VideoGame debate Unravelling the Physical, Social, and Psychological Effects of Digital Games**. Nova Iorque: Routledge, 2016

SILVA, Aline Conceição Job da. **A personagem em videogames – avatar/persona: no limiar entre o sujeito, a identidade virtual e a ética derridiana**. 2016. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da et. al. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

SILVA, Simone Batista da; SOUZA, Marlene de A. A de; ZACCHI, Vanderlei J. Transversalizando o ensino de línguas. **Todas as Letras**. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2018. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v20n1p67-79>> Acesso em Maio de 2023

SILVA, Victor E. S. Explorando a potencialidade dos *videogames* como recurso para ensino e aprendizagem In: DURÃES, Gilvan; BORGES, Márcio V. (orgs.). **Do ensino à inovação: uma coletânea plural dos projetos de tecnologias digitais de informação e comunicação vivenciados no IF Baiano**. Curitiba: Appris, 2022, p. 51 – 69

SILVA, Victor Ernesto S. Jogador/Professor Ou Professor/Jogador? Como o videogame ajudou na formação do professor de inglês. In: Seminário formação de professores e ensino de língua inglesa, 7, 2023, São Cristóvão, SE. **Anais Eletrônicos [...]** São Cristóvão: UFS, 2023, p234 – 246. Disponível em <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/18825>> Acesso em março de 2024

SILVA, Victor Ernesto S. Explorando sentidos e conhecimentos em *videogames* com uma análise baseada na gramática da multimodalidade. **Revista de Docência e Cibercultura**. V.7, n.4, p. 265 – 284, 2023. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66819>> Acesso em Janeiro de 2024

SMITH, Keith. The etymology of "video game". **The Golden Age Arcade Historian**. 2015. Disponível em < <http://allincolorforaquarter.blogspot.com/2015/04/the-etymology-of-term-video-game.html> > Acesso em Junho, 2023

SOUZA, Wesley Anderson. Desigualdades e tecnologias digitais: interferências que envolvem o capital social, econômico e cultural frente ao capital tecnológico. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**. Luiziânia. V.3, n.1, 2022, p. 23 – 36. Disponível em < <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/626abd35a9539547bc6ccd57/pdf/dialogosplurais-3-1-23.pdf> > Acesso em Jan. 2025

SQUIRE, Kurt. From Content to Context: *Videogames as Designed Experience*. **Educational Researcher**. V. 35, N. 8, p. 19–29. 2006

SUGARBAKER, Mike. What is a geek? **Gazebo: The Journal of Geek Culture**. 1998. s/v, s/n, 1998. Disponível em <<http://www.gibberish.com/gazebo/articles/geek3.html>> Acesso em Abril de 2024

SULER, John. The online disinhibition effect. **Cyberpsychology & behavior**. V.7, n.3, 2004. P 321 – 326. Disponível em <<https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/1094931041291295>> Acesso em Dez. 2023

SUTTON-SMITH, Brian. **Ambiguity of Play**. Cambridge: Harvard University Press, 2001

URQUHART, Cathy. An encounter with grounded theory: Tackling the practical and philosophical issues. **Qualitative Research in IS: Issues and Trends**; IGI Global: Queensland, Australia, 2001; p. 104–140.

VELLA, Daniel. “Who Am ‘I’ in the Game?”: A Typology of the Modes of Ludic Subjectivity. In International Joint Conference of DiGRA and FDG, 1, 2016, Dundee, Scotland-UK. **Proceedings** [...] Dundee: Media and Computer Games, Abertay University, 2016, p. 2-16. Disponível em <<https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/766>> Acesso em Outubro de 2023

VILASÍS-PAMOS, Júlia; PÉREZ-LATORRE, Óliver. *Gamer Identity and Social Class: An Analysis of Barcelona Teenagers’ Discourses on Videogame Culture and Gaming Practices*. **International Journal of Communication**. v.16, s/n. 2022, p.5864-5884. Disponível em <<https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/19626>> Acesso em Setembro de 2023

VIDEOGAME. In: **Vocabulário Oficial da Língua Portuguesa**. Academia Brasileira de Letras, 2022. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>>. Acesso em: 30 de maio, 2023.

VOLLSTEDT, Maike; REZAT, Sebastian. An Introduction to Grounded Theory with a Special Focus on Axial Coding and the Coding Paradigm. In: KAISER, Gabriele; PRESMEG, Norma. (eds). **Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education**. Cham: Springer Open, 2019, p. 81-100

WILLIAMS, Micheal; MOSER, Tami. The arte of coding and thematic exploration in qualitative research. **International Management Review**. V. 15, n.1, 2019. p. 45-55

WU, Helena. Video Game Sales: Does Diversity Pay? **Duke Journal of Economics**. s/n. v. 26. 2014. Disponível em < <https://sites.duke.edu/djepapers/2014/08/10/vol-xxvi-spring-2014/>>. Acesso em Dez. 2021

ZACCHI, Vanderlei J. **Linguagem e Cultura na Construção da Identidade do Sem-Terra**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2009

ZACCHI, Vanderlei J. O conceito de crítica no ensino de língua inglesa. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 9, 2011, Rio de Janeiro, RJ, **Anais Eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: UFRJ, 2011, p 1-12. Disponível em < https://www.academia.edu/27692562/O_conceito_de_cr%C3%ADtica_no_ensino_de_%C3%ADngua_inglesa > Acesso em Jul 2025

ZACCHI, Vanderlei J. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. In: MOTA, Mailce et al. **Lingua e Literatura na época da tecnologia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015. p. 259-276

ZACCHI, Vanderlei J. Literacies and digital gaming: negotiating meanings in english language teacher education. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, v.11, n.01, 2018, p. 153-168. Disponível em < <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9831> > Acesso em Out de 2022

ZACCHI, Vanderlei J. Identidade em Jogos Digitais: Entre a Identificação e a Mecânica do Jogo. **Línguas e Letras**, [S. l.], v. 19, n. 44, 2018, p.114-138. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20411>.>Acesso em: 26 out. 2022.

ZACCHI, Vanderlei J. Escolhas Pessoais, mas nem tanto: A Construção da Ética em Jogos Digitais. In: ZACCHI, Vanderlei J.; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Diversidade e tecnologias no ensino de línguas**. São Paulo: Ed. Edgard Blücher, 2020, p. 163-178

ZACCHI, Vanderlei J. Resenha. *Making Sense: Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning* e *Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning*. **DELTA**. v.38, n. 2. 2022, p. 1-15. Disponível em <<https://www.scielo.br/ij/delta/a/6vcMfjD9PqfnLcF7fHThBPQ/?lang=en> > Acesso em Ago. 2023

ZAGAL José P.; BRUCKMAN, Amy. Novices, Gamers, and Scholars: Exploring the Challenges of Teaching About Games. **The International Journal Of Computer Game Research**. S/L. v. 8, n. 2. Dez. 2008. Disponível em: http://gamestudies.org/0802/articles/zagal_bruckman. Acesso em 12 de Agosto de 2020

APÊNDICE A

GUIA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Sessão 1

Duração: 60 minutos

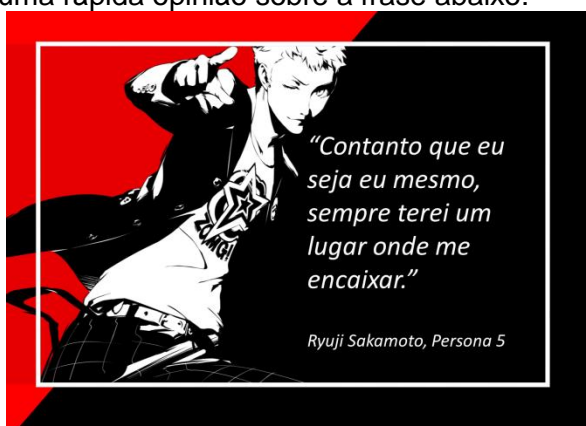
Período: Maio/2023

Objetivo específico contemplado

Mapear os traços que caracterizam e constituem as identidades expressas pelos/as professores/as que jogam *videogames*

Ações:

1) Solicitar ao participante uma rápida opinião sobre a frase abaixo:



Fonte: o autor

2) Solicitar que o participante se descreva por meio de aspectos que ele acredite que o defina. Isso pode ser feito com raça, gênero/orientação sexual (caso queiram) origens, afiliações/posicionamentos políticas, aspectos fenotípicos, aspectos socioculturais (como esportes, religião, atividades de lazer ou preferências artísticas), profissão, interesses pessoais entre outros.

3) Solicitar ao participante uma autobiografia partindo sempre dos jogos e brincadeiras que mais marcaram sua vida. A ideia é contar a vida do ponto de vista do jogar. Assim, o participante pode falar de sua infância, por exemplo, relacionando aos jogos e brincadeiras da época e como historicamente as mudanças sociais ocorridas levaram as mudanças nas práticas de jogos. Paralelamente poderemos perceber quando o jogo eletrônico passa a fazer parte da vida do participante e como permanece (ou não).

Sessão 2

Duração: 60 minutos

Período: Maio/2023

Ações:

1) Solicitar ao participante a sua visão sobre o que é ser professor usando Atributos de Personagens de *Dungeon and Dragons*. A partir da discussão dessa construção, a ideia é perceber como o participante constrói a imagem do docente e quais características ele atribui a profissão (ou o que quer signifique ser professor). Aqui é interessante notar em “atitudes” e “comportamentos” de professor que os participantes podem citar. Conceituar PROFESSOR. Essa dinâmica foi baseada nos atributos de personagens do jogo *Dungeon and Dragons* expostos no site *DnDBeyond*. A ideia foi associar os atributos de personagens

de jogos com os possíveis atributos de um professor. Os participantes foram incentivados a distribuir 100 pontos nos atributos levando em consideração a construção de um docente. Após a distribuição dos pontos, os participantes explicaram os critérios que eles utilizaram para a distribuição e fizeram analogias entre os atributos e o papel real do professor em uma escola.

| Atributo | Sentido | Ponto |
|--------------|----------------------------|-------|
| FORÇA | Capacidade física e saúde | |
| DESTREZA | Agilidade e coordenação | |
| CONSTITUIÇÃO | Resistência e perseverança | |
| INTELIGÊNCIA | Raciocínio e memória | |
| SABEDORIA | Percepção e insight | |
| CARISMA | Força da personalidade | |
| OUTRO? | | |

Fonte: DndBeyond (2023)

2) Solicitar ao participante o compartilhamento de sua trajetória de formação docente e sua atuação docente na atualidade.

Sessão 3

Duração: 50 minutos

Período: Junho/2023

Objetivo específico contemplado

Compreender como construção dos *videogames* pode se valer da multimodalidade e como ela possivelmente impacta nas identidades e práticas sociais e educativas dos(as) professores(as) jogadores(as).

Ações:

1) Solicitar ao participante suas opiniões sobre o que é um jogo utilizando como ponto de partida uma ou mais palavras da imagem:



Fonte: o autor

2) Solicitar ao participante a sua descrição a partir de suas experiências com jogos. Qual/ quais palavras usaria para caracterizar ele mesmo em relação ao jogo? Por exemplo: fã, entusiasta, *gamer*, curioso etc. Deve-se encorajar o participante a explicar o que ele quer dizer com essas palavras.

3) Solicitar ao participante um comentário sobre os jogos que eles estão engajados no momento e como o jogo se insere na sua rotina. A ideia é entender como os participantes encaixam a prática de jogos na vida cotidiana e como eles significam isso. É importante que eles possam associar o desempenho no jogo e a forma como o jogar se insere junto com as práticas rotineiras.

Sessão 4

Duração: 50 minutos

Período: Julho/2023

Objetivos específicos contemplados

Investigar se e como ocorre a interação entre as identidades do/a professor/a que joga *videogames*.

Compreender como as identidades do/a docente podem impactar na forma como ele/ela concebe o processo educativo.

Ações:

1) Mostrar ao participante a imagem do anime *Spy x Family* e trazer um resumo do desenho como ponto de partida para tratar de identidades. A ideia é encorajar o participante a comentar sobre a possibilidade de assumirem identidades apenas em determinados contextos, ou terem consciência de que só devem servir para determinados contextos ou que não exista possibilidade de “transito” entre formas de ser e outros contextos.



Fonte: Turn(2023)

Spy x Family trata de uma família forjada para uma missão secreta, mas os integrantes não sabem quem são de fatos uns aos outros. Socialmente e até mesmo no convívio entre eles, assumem a identidade de uma família, mas isoladamente assumem outras identidades. Assim, Twilight, Aya e Yor precisam “isolar” suas identidades a determinados contextos e fazem de tudo para que os contextos não se interpoem.

2) Solicitar aos participantes para contarem experiências de suas vidas nas quais outro papéis que desempenham socialmente tiveram impacto na forma como concebem a educação. Adicionalmente, notar como essa identidade *gamer/nerd* impacta nos diversos aspectos da educação: preparação de aulas, conteúdos, materiais didáticos, relação aluno/professor, relação professor/outros profissionais, pesquisa, extensão e perspectivas futuras

Sessão 5

Duração: 60 minutos

Período: Setembro/2023

Objetivo específico contemplado

Investigar como os professores que possuem o hábito de jogar *videogames* revelam os impactos dos *videogames* na construção de práticas docentes

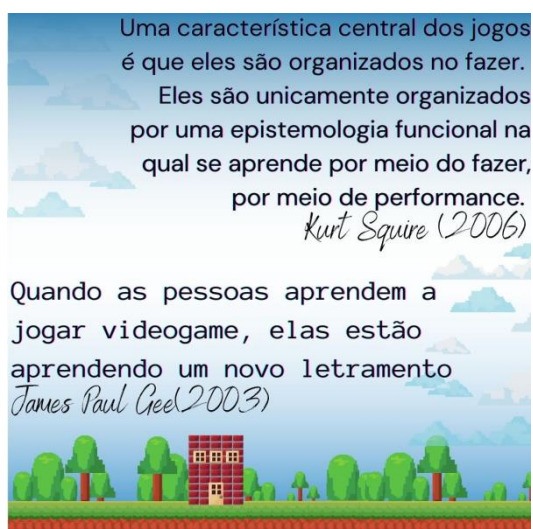
Ações:

1) Solicitar ao participante um comentário sobre o meme. A ideia é encorajar os participantes a apontarem as possibilidades (ou não) de aprendizado nos *videogames*.



Fonte: Pedrojosefino (2019)

2) Solicitar aos participantes comentários sobre frases:



Fonte: Gee(2003) e Squire (2006)

3) Solicitar ao participante para contar suas experiências em jogos que podem ser relacionadas a momentos de ensino e aprendizado.

Sessão 6

Duração: 60 minutos

Período: Outubro/2023

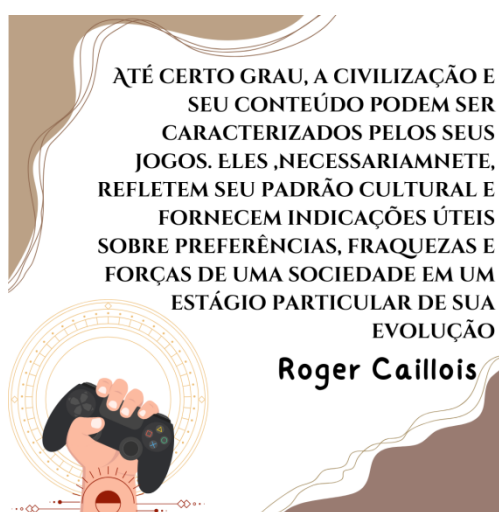
Objetivos específicos contemplados

Verificar como os/as docentes desenvolvem conexões entre suas identidades a ponto de projetarem transformações identitárias.

Investigar se e como ocorre a interação entre as identidades do/a professor/a que joga *videogames*.

Ações:

1) Solicitar aos participantes uma reflexão sobre a frase de Roger Caillois:



Fonte: Caillois (2001)

O CÍRCULO MÁGICO DE UM JOGO É A FRONTEIRA DO ESPAÇO DO JOGO E DENTRO DESSA FRONTEIRA AS REGRAS DO JOGO FUNCIONAM E TEM AUTORIDADE

Katie Salen e Eric Zimmerman

The image shows a quote by Katie Salen and Eric Zimmerman. The text is centered in a blue gradient background. Below the text is a small illustration of a person with purple hair playing a video game.

EM CADA CASO, O DOMÍNIO DO JOGO É, PORTANTO, UM UNIVERSO RESTRITO, FECHADO E PROTEGIDO: UM UNIVERSO PURO

Roger Caillois

The image features a quote by Roger Caillois. The text is centered in a pink gradient background. Above the text is an illustration of a person with purple hair playing a video game, enclosed in a glass sphere. The words "videogame" and "resto do mundo" are written around the sphere.

Fonte: Salen e Zimmerman (2004) e Caillois (2001)

2) Solicitar ao participantes pensarem uma realidade diferente das que eles vivem por meio das perguntas nas imagens abaixo. A ideia é incentivar os participantes a olharem seus contextos pelo lado de fora e ao mesmo tempo revelar suas opiniões sobre possibilidades diversas do contexto em que vivem.

PERGUNTAS RÁPIDAS
WHAT IF...?

**E SE O NÃO VIDEOGAME EXISTISSE?
O QUE SERIA DIFERENTE
NO UNIVERSO MIDIÁTICO?**



PERGUNTAS RÁPIDAS
WHAT IF...?

**E SE FOSSE POSSÍVEL SEPARAR O
PROFESSOR DO JOGADOR QUAIS
SERIAM AS DIFERENÇAS ENTRE ESSAS
PESSOAS?**



PERGUNTAS RÁPIDAS
WHAT IF...?

**E SE VOCÊ NÃO JOGASSE VIDEOGAME, QUAIS SERIAM
SUAS PERDAS E GANHOS? O QUE A VIDA TERIA DE
DIFERENTE SEM A PRÁTICA DE VIDEOGAMES? QUE TIPO
DE PESSOAS VOCÊ SERIA?**



PERGUNTAS RÁPIDAS
WHAT IF...?

**E SE A ESCOLA FOSSE UM JOGO, QUAL
JOGO ELE SERIA?**



Fonte: o autor

APÊNDICE B

SUPERTEMAS FINAIS DE JOEL

| SUPERTEMA FINAL | CÓDIGO |
|----------------------------------|--|
| ACESSO AO VIDEOGAME | Notando que a desigualdade dificulta o acesso ao jogo |
| APRENDIZADO E VIDEOGAME | Reconhecendo que mídias como videogames, jogos não eletrônicos e simuladores favorecem o aprendizado tanto como recursos didáticos como entretenimento, sendo considerados motivadores de um letramento fundamentado em processos semelhantes a métodos de construção de conhecimento na ciência/escola. |
| COMPORTAMENTO E SOCIALIZAÇÃO | Reconhecendo que jogar videogames exige um comprometimento histórico e individual, bem como a manutenção de práticas sociais que estão em constante transformação, conseqüentemente, isso transforma aspectos da vida real e virtual, moldando opiniões, rotinas e interpretações associadas ao jogo. Ademais, a prática impacta profundamente a forma como os jogadores interpretam outras mídias bem como as maneiras que interagem e socializam, dentro e fora do ambiente virtual, expondo-os a emoções diversas e influenciando hábitos e condutas, nem sempre éticos. |
| EDUCAÇÃO | Compreendendo que na educação e na escola docentes e discentes são agentes fundamentais e heterogêneos, o que implica na grande influencia de aspectos socioculturais nos processos educativos dentro de uma escola e na necessidade da valorização de um ensino contextualizado, que desenvolva a criticidade diante da confluência de informações nas mídias, que seja motivador e que estimule o interesse pelas ciências e destaque o papel de transformação social que a educação pode desempenhar sobretudo para as classes menos favorecidas |
| ESCOLA, VIDEOGAME E IMERSÃO | Compreendendo que escola é um espaço de troca de conhecimentos, experiências e saberes, onde o estudante atua de forma agente, desenvolvendo competências que refletem tanto em seu desempenho escolar quanto em sua atuação na sociedade. Assim, a escola se assemelha a jogo de RPG, pois jogadores, assim como estudantes adquirem conhecimentos e adotam estratégias em um ambiente estruturado para avaliar suas habilidades. Logo, é possível o docente planejar aulas imersivas considerando, porém, a possibilidade da imersão ser desafiada pela dispersão da atenção e pela tentativa de testar os limites das regras estabelecidas. |
| IDENTIDADE VIRTUAL EM VIDEOGAMES | Reconhecendo que no videogame interação entre a identidade virtual e as identidades reais é complexa já que, ao mesmo tempo em que promove a mudança de paradigmas ao experimentar identidades virtuais diferentes, a aparente liberdade e anonimato sobre uma identidade virtual, pode facilitar a expressão de posturas antiéticas, a repetição desses comportamentos tem conferido à identidade <i>gamer</i> associação à intolerância e comportamento discriminatório |
| IMERSÃO | Definindo a imersão como concentração total no jogo, havendo a desconexão da realidade ao redor e sem que ações do mundo real interfiram na atenção dada ao jogo (o que colocaria a imersão em risco), esse fenômeno é garantido pelas regras que determinam mundo virtual do jogo |
| INTERPOLAÇÃO DE IDENTIDADE | Notando que a interpolação das identidades pode ser provocada por estímulos positivos ou negativos como a de jogador e professor que tem sido benéfico no desenvolvimento de metodologias para aulas de Física, ou quando versões mais autoritárias/tradicionistas de se mesmo são evocadas para dar conta de determinadas situações em sala de aula |
| MÍDIA, TECNOLOGIA | Reconhecendo que as tecnologias avançam de forma rápida e ampliam o poder |

| | |
|---------------------------|---|
| E SOCIEDADE | de representação das mídias, as quais inevitavelmente influenciam e provocam mudanças umas nas outras, no entanto, a velocidade dessas transformações é inversamente proporcional a ao aprimoramento das capacidades humanas para o consumo crítico dessas mídias, o que afeta espaços de aprendizado onde a sensibilização sobre as mídias deve ocorrer |
| MÍDIAS | Reconhecendo que as mídias e os jogos possuem regras que definem suas gramáticas e delimitam as expectativas dos espectadores ou jogadores, permitindo que se conectem à sua expressividade. Nos jogos, essas regras podem extrapolar ou fantasiar as do mundo físico, caracterizando-os como artefatos manipuláveis criados por pessoas, com normas idealmente aplicáveis a todos, reforçando sua natureza imersiva e interativa. |
| SENSO CRÍTICO E VIDEOGAME | Entendendo que jogos, sejam eletrônicos ou não, bem como as práticas sociais relacionadas a elas, refletem temas e ideologias dos contextos em que são produzidos, incorporando discursos e sentidos recorrentes da sociedade, incluindo discursos antiéticos, políticos extremistas e discriminatórios. Sua natureza interativa os torna mais expressivos que outras mídias, permitindo que abordem de forma única os temas e ideias que permeiam o imaginário coletivo. |
| VIDEOGAME | Refletindo que a definição de videogame depende de uma perspectiva a ser adotada, já que pode ser desde entretenimento, objeto científico até recurso didático, essa variedade se dá porque a composição multimodal dos videogames cria e reimagina mundos a partir do real, proporcionando experiências mais complexas que outras mídias e levando jogadores a experimentar novos espaços e ampliar seu arcabouço sociocultural |

APÊNDICE C

SUPERTEMAS FINAIS DE JULIUS

| SUPERTEMA FINAL | CÓDIGO |
|--------------------------------------|--|
| ACESSO A TECNOLOGIA | Reconhecendo que o videogame, como diversas mídias e tecnologias, são produções caras e seu acesso acaba sendo restrito a camadas sociais de maior poder aquisitivo, conseqüentemente, as famílias dessas classes acabam incentivando não só o desenvolvimento de conhecimentos sobre tecnologia e mídia como também uma relação entre videogame e socialização, manutenção e criação de grupos sociais. |
| AUTONOMIA NO APRENDIZADO E VIDEOGAME | Reconhecendo que a educação pode espelhar a forma como videogames conduzem o aprendizado no mundo virtual conferindo e confiando na autonomia do jogador, assim deve colocar o conhecimento em prática de forma efetiva para promover a autonomia e fazer sentido para os contextos sociais dos estudantes e aproximar as gerações atuais da construção de conhecimento por meio de experimentação, motivação e desenvolvimento de estratégias para alcançar objetivos, favorecendo uma abordagem atualizada do construtivismo e sobrepondo ideias tradicionais e homogeneizantes. |
| CONCEPÇÃO DE VIDEOGAME | Entendendo o videogame como mídias de entretenimento com alto poder de representação de sentidos fortemente ligados aos contextos socioculturais de sua produção, além disso, videogames tem se firmado na cultura e construído um legado estético e tem favorecido algumas habilidades e competências humanas, como raciocínio lógico e estratégico além de promover o aprendizado. |
| DOCENTE | Reconhecendo que os docentes em sua trajetória de construção adquirem a capacidade de transitar entre autoridade e mediação no intuito de atender melhor às necessidades do contexto de sala de aula, das subjetividades dos estudantes e das demandas curriculares, de certo modo autoridade e mediação podem ser reflexo da interpolação de identidades docente, jogador ou pai |
| ESCOLA | Reconhecendo que a escola reflete a complexidade da sociedade em geral porque a escola é uma comunidade dentro de outra e deve assumir a diversidade e as subjetividades que são fundamentais em uma comunidade, deste modo a escola deve perceber a comunidade como heterogênea e sujeita a forças como avanço tecnológico, mudanças socioculturais e econômicas bem como a vontade política, logo tais aspectos são cruciais na adoção de estratégias e métodos que favoreçam o aprendizado de estudante |
| IDENTIDADE | Assumindo que não é possível definir uma única identidade para si mesmo já que está em constante transformação aprendendo e se engajando em novas práticas sociais que provoca aprendizado e mudança identitária, sendo assim cristalizar uma única identidade seria descrição de um estado momentâneo da pessoa, muito embora as pessoas possam assumir traços identitários convencionados e sedimentados que tem se conservado durante os anos e apresentam pouca possibilidade de mudança |
| IDENTIDADE VIRTUAL | Reconhecendo que os videogames favorecem a representação de |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>identidades virtuais como projeções de identidades reais que de algum modo pode se influenciar reciprocamente, o que também pode promover a expressão de sentidos culturais que podem entrar em conflito quando há interação entre diferentes identidades ou visões de mundo encontradas em jogos ou compartilhadas pelos jogadores.</p> |
| RECONHECIMENTO DE IDENTIDADES | <p>Assumindo a diversidade de suas identificações ao destacar conscientemente a afiliação a identidades tais como pai, <i>gamer/geek/nerd</i>, marxista não hegeliano, politicamente esquerdista e parte de identidades sociais coletivas tais como classe média/alta e cristão-católico, ademais estas identidades apesar de distintas interpolam-se entre si, mesmo com os esforços para que não entrem em conflito</p> |
| IMERSÃO | <p>Reconhecendo que regras de jogos configuram o mundo virtual e favorece a imersão, definida como a concentração total no jogo, capaz causar a sensação de separação entre mundo real e virtual, dada a capacidade imaginativa e criativa da mente humana para elaborar, junto com a virtualidade as sensações do mundo virtual, o que impacta tanto no desempenho do jogador imerso virtualmente, quando emocionalmente e fisicamente no corpo real do jogador</p> |
| IMPACTO CULTURAL DO VIDEOGAME | <p>Refletindo que o contato com os videogames durante a vida causa um impacto sociocultural enorme, pois afeta na construção identitária já que influencia na forma como as pessoas leem e fazem sentido do mundo e tomam decisões cruciais como profissão, visão política e inclinação científica, no entanto a qualidade dessa influência (positiva ou negativa) depende da forma como as pessoas lidam com as ideias, habilidades e competências que os videogames representam.</p> |
| IMPACTO EMOCIONAL DOS VIDEOGAMES | <p>Assumindo que a fronteira incerta entre diversão e estresse/ real e virtual dos jogos provocam emoções que causam efeitos tanto no ato do jogo quanto a longo prazo, especialmente na construção de memórias afetivas, entretanto não é possível garantir que o envolvimento emocional com o videogame sempre favorecerá emoções ou sensações positivas</p> |
| MÍDIA | <p>Refletindo sobre a diversidade identitária dos jogadores e usuários de mídias o que sugere a produção de mídias direcionadas a públicos específicos e, ao mesmo tempo, a exploração da capacidade de transposição de sentidos entre mídias, para favorecer a heterogeneidade do público, ressaltando que as transposições implicam a re-representação de sentidos, criando novos produtos midiáticos e novas perspectivas para os sentidos das mídias.</p> |
| OPRESSÃO E PRECONCEITO | <p>Valorizando a necessidade de se desenvolver um pensamento crítico não só para entender os comportamentos, informações e conhecimentos como marcados sócio, cultural e historicamente e passíveis de contestação diante do poder manipulativo das mídias, capaz de propagar informações superficiais, estereótipos, mitos e verdades pretensamente incontestáveis, como também para lidar com as formas de opressão e preconceito que se concretizam no dia a dia, especialmente em redes sociais</p> |
| REAL E VIRTUAL | <p>Reconhecendo que jogadores valorizam videogames que tentam ao máximo simular o mundo real, assim, com a representação multimodal, os videogames potencializa a relação complexa entre real e virtual nos videogames fazendo com que essa relação liminar entre real e virtual amplie as possibilidades de ação e interpretação de quem joga.</p> |
| SOCIALIZAÇÃO | <p>Reconhecendo que a capacidade de socialização de videogame sempre existiu e mudou da socialização local pra a socialização virtual e global a partir dos jogos online, o que fortaleceu as relações que já existiam e abriu possibilidades de novos laços de amizade virtuais.</p> |

APÊNDICE D

SUPERTEMAS FINAIS DE WALLACE

| SUPERTEMA | CÓDIGO |
|-------------------------------------|---|
| ACESSO AO VIDEOGAME E TECNOLOGIAS | Refletindo que a sociedade atualmente é dependente de diversos dispositivos e serviços tecnológicos que, muitas vezes, como os videogames, são caros e pouco acessíveis para todas as classes sociais, ainda assim, essas tecnologias impactam o comportamento humano positivamente trazendo benefícios como aprendizado e socialização ou negativos como dependência ou sensação de liberdade para atos antiéticos com pretensas identidades virtuais. |
| APRENDIZADO DE INGLÊS | Reconhecendo a necessidade de valorizar o ensino de inglês na escola pública e pensando no o videogame, como forma de inovação no ensino, por conta de sua multimodalidade e interatividade, favorece o aprendizado de inglês especialmente para motivação e enriquecimento de vocabulário da língua, embora a mídia possua limitações para os demais aspectos necessários para que a língua seja aprendida com proficiência |
| COMPORTAMENTO E VIDEOGAME | Reconhecendo que o jogador se envolve emocionalmente com o videogame criando uma ligação profunda que torna o jogo um item afetivo, historicamente impresso na vida e incentivador de diversas emoções que podem ser positivas ou não e ter consequências físicas ou não. |
| COMUNIDADE GAMER | Concluindo que a comunidade <i>gamer</i> reproduz o estereótipo do <i>gamer</i> tóxico e possui práticas sociais discriminatórias especialmente por parte de membros que se escondem em outras identidades de comportamento tóxico |
| DOCENTE | Reconhecendo que os docentes enfrentam desafios que vão além do ensino e aprendizado, abrangendo atividades socioculturais e políticas que demandam esforço físico e emocional. Sua formação é impactada por limitações das universidades e das condições de trabalho, exigindo capacitação contínua. Além disso, políticas educacionais e normativas frequentemente prejudicam o exercício da profissão, afetando negativamente o ambiente escolar e a qualidade da educação. |
| EDUCAÇÃO | Refletindo que há grande necessidade de a escola ser mais inovadora, promover e autonomia do discente (a exemplo de como jogadores ativamente percorrem uma trajetória de aprendizado no jogo), mas isso depende de mudanças em como ela é estruturada e regida e pensada para dar conta das transformações socioculturais e tecnológicas dos estudantes, para superar as raízes do tradicionalismo e da cultura da memorização que tem marcado o ensino, especialmente o de línguas |
| IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÕES | Assumindo suas identidades e identificações, a saber: <i>gamer</i> , torcedor, professor e jogador, sendo que essas identidades são “independentes” e se interseccionam apenas à vontade da pessoa ou para compartilhamento de informações. As identidades virtuais também se limitam aos espaços aos quais elas estão relacionadas, não deve haver, portanto, interpolação entre real e virtual. |
| IDENTIDADES, DOCÊNCIA, RAÇA E MÍDIA | Expressando que a construção de uma identidade docente se baseia no interesse pela língua inglesa (que está ligada à prática de jogar videogame), mas também pelas situações convencionais de trabalho docente que demandam tanto negociações sociopolíticas nas diversas esferas que envolvem o sistema de ensino brasileiro, quanto a luta de superação de estereótipo de docentes negros e docentes de língua inglesa |
| LETRAMENTO E VIDEOGAME | Reconhecendo que videogame, especialmente por meio de sua multimodalidade e forma de interação, é capaz de não só favorecer o letramento, como também competências maiores relacionadas a tomada de |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | decisões, busca de informações e de socialização, mas as mídias podem não favorecer todo um processo completo de aprendizado |
| REAL E VIRTUAL | Reconhecendo a intersecção entre o real e o virtual nos videogames tanto do ponto de vista de sentidos sociopolíticos expressos em jogo quanto da representação de jogadores nos jogos – por meio da virtualização das identidades – incluindo os riscos que essas interpolações envolvem |
| REPRESENTAÇÃO DE SENTIDOS NAS MÍDIAS | Percebendo que o alcance global e a multimodalidade dos videogames tem favorecido a representação e a interpretação de uma diversa gama de sentidos a partir de contextos sociais diferentes, muitas vezes isso tem não só reforçado estereótipos de identidades coletivas sociais, como também a manifestação de atitudes antiéticas, conseqüentemente, isso tem caracterizado o videogame como causa de problemas de ordem pública. Logo, videogames precisam ser analisados a partir de perspectivas afirmativas e críticas. |
| SOCIALIZAÇÃO E VIDEOGAME | Apontando que videogames favorecem a socialização especialmente nos jogos online e com a utilização de recursos multimodais do jogo que facilitam a comunicação entre jogadores, muito embora essa interação seja mais efetiva quando os jogadores já se conhecem, quando compartilham de afinidades sobre aspectos específicos do jogo ou quando possuem perfis sociais semelhantes. |
| VIDEOGAME | Concebendo o videogame como uma mídia com grande capacidade de representação, bem como um artefato de cultura que acumula inovações tecnológicas e é potencial objeto de ciência, altamente baseado no mundo real, caracterizado por proporcionar interações multimodais que provocam experiências sensoriais e emocionais nos jogadores, e, por ser tão impactante socioculturalmente na sociedade e nos contextos mais particulares dos jogadores, o videogame é capaz de afetar nas identidades dos jogadores de forma significativa |