



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Brasil

Zanolla, Silvia Rosa Silva

Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico

Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 101, septiembre-diciembre, 2007, pp. 1329-1350

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313706004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



INDÚSTRIA CULTURAL E INFÂNCIA: ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO DE VALORES EM CRIANÇAS NO UNIVERSO DO JOGO ELETRÔNICO

SILVIA ROSA SILVA ZANOLLA*

RESUMO: Esse trabalho parte do pressuposto de que o jogo eletrônico influencia a formação cultural das crianças na contemporaneidade. Essa afirmação fundamenta-se na teoria crítica da sociedade, sobretudo, em um de seus principais pensadores, T. W. Adorno, que, em conjunto com M. Horkheimer, cunhou o conceito de indústria cultural em 1947. Elemento desta indústria, o jogo eletrônico, como produto de consumo, constitui-se como um instrumento de lazer e entretenimento, cujo alcance é cada vez mais amplo nas brincadeiras infantis. Isso significa que o conteúdo desses jogos e a identificação com seus personagens são vetores importantes de referência para analisar a constituição da identidade infantil e a emergência de valores na sociedade atual.

Palavras-chave: Indústria cultural e educação. Teoria crítica e infância. Videogame e educação.

CULTURAL INDUSTRY AND CHILDHOOD: A STUDY ABOUT THE BUILDING OF VALUES IN CHILDREN IN THE WORLD OF ELECTRONIC GAMES

ABSTRACT: This work starts from the assumption that electronic games influence today's children's cultural formation. This affirmation is based on the critical theory of society, especially by one of its main thinkers, T. W. Adorno, who, along with M. Horkheimer, created the concept of culture industry in 1947. As elements of this culture, and as consumption products, electronic games are an instrument for leisure and entertainment, with an increasingly higher

* Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: silviarosasilva@bol.com.br

reach in children's play. This means that the content of these games and children's identification with their characters are important reference points to analyze the constitution of children's identity and the urgent need for values in society today.

Key words: Cultural industry and education. Critical theory and childhood. Video games and education.

No início da década de 1970, em sua obra *História social da criança e da família*, o historiador Áries (1981, p. 89) afirma: "As crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras". Após trinta anos, em um contexto muito diferente daquele do autor, essa afirmação ainda ecoa e pode ser justificada pela forma como se organiza na sociedade atual a diversão das crianças. Para Áries, do século XIII ao XVIII a administração social do lazer, com base em jogos e brincadeiras, demonstrou a organização do trabalho, da arte e da educação. Ao propormos estudar o jogo eletrônico, uma das principais atividades de lazer infantil na atualidade, concordamos, ainda, com a validade dessa afirmação.

Ariès (op. cit.) contraria a idéia corrente segundo a qual as brincadeiras e os jogos das crianças não teriam outra origem que não o desejo de imitar os adultos. Afirma que as brincadeiras infantis são extensões de atividades adultas, que se transformam com o advento do sistema capitalista, por volta do século XVII, em atividades reservadas às crianças. Seriam manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos. Na nova realidade do mundo do trabalho daquele século, teriam sido utilizadas no sentido de levar cada vez mais as crianças ao isolamento, infantilizando-as. Jogos e brincadeiras tomados pela necessidade de especializar racionalmente o tema da infância em um contexto em que a escola encontra a sua razão de ser.

Segundo Ariès (1981), o advento do capitalismo trata de institucionalizar a educação das crianças, o que não ocorria na Idade Média porque as crianças eram educadas pela família. Assim, a convivência estreita possibilitava uma educação ampla que envolvia atividades artísticas e sociais. Isso permitia à criança não apenas aprender regras de etiqueta e freqüentar o teatro com os adultos, mas também participar de seus jogos, brincadeiras e festas. A partir do século XVII, segundo o autor,

a chamada *polivalência infantil* não existe mais, pois a especialização da infância trata de extinguir as possibilidades dessa ampla educação familiar.

A partir de então, os jogos e brincadeiras, antes celebrados como atividades coletivas e realizados em grandes festas, no século XIII, tendem a não apenas individualizar as crianças, mas também a separá-las dos adultos. As brincadeiras das crianças tornam-se extensão de desejos infantis dos adultos, que, envolvidos com o trabalho administrado, precisam também administrar – tanto deles quanto delas – o tempo de lazer e diversão. Ariès (op. cit.) ressalta que essa identificação dos adultos com as brincadeiras e jogos infantis pode ser percebida como exemplo no culto aos *bibelôs*, miniaturas de objetos que se tornam *brinquedos de adultos*, aceitáveis dentro dos padrões de consumo. Os manequins de plástico são exemplos que, segundo o autor, demonstram a racionalização infantil do papel das bonecas, transposto para o universo adulto como forma de servir ao consumo.

Assim, o conservadorismo cultural e social se coloca do ponto de vista econômico na infância. Os jogos se apresentam a uma elite educadora como instrumento de moralidade, o que, segundo Ariès, demonstra, junto ao sentimento de infância, uma representação ambígua, socialmente falando. A escola adota os jogos que ela julga adequados e execra aqueles que ela julga maléficos ao desenvolvimento da criança, um maniqueísmo recorrente em relação à representação do papel do jogo.

O desenvolvimento do que se pode chamar de infância, assim como o papel dos jogos, compactuam com a constituição social e cultural do sistema capitalista e são elementos imprescindíveis para a sua constituição. Para Ariès (1981), a história dos jogos está associada à possibilidade de interação social das crianças, pois o autor encontra elementos históricos da importância dos jogos como fator de socialização também entre adultos. Por isso, a identificação dos jogos infantis com o universo adulto também obriga, indiretamente, a uma identificação dos adultos com o universo infantil. Os bailes de máscaras exemplificam muito bem o que Ariès quer dizer com isso.

O caráter ambíguo, ou o maniqueísmo do jogo, está diretamente ligado à necessidade de regular a diversão ao tempo justo de repouso, ao mesmo tempo em que se controla seu conteúdo. Assim como

existem as férias justas pelo tempo de serviço dos pais, o período livre da criança é o tempo permitido pela administração de sua vida. A organização familiar, diante da transição para a modernidade, girou em torno dessa administração. Para Ariès, no século XVIII, a reorganização familiar em torno da criança ergueu, entre ela mesma e a sociedade, o muro da vida privada, o que redimensionou o tempo: “A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos” (1981, p. 278). O tempo livre é organizado tendo em vista a diversão, *atividade* necessária às condições do trabalho administrado.

A administração da cultura, por meio da diversão, do trabalho e do tempo livre na modernidade, é abordada também por Adorno (1995). Para o autor, essa administração representa o prenúncio de certo conservadorismo social e um prejuízo para a criatividade como condição para o desenvolvimento do capitalismo.

Em Adorno (2003, p. 100-101), a relação entre o jogo e a sociedade, *a priori*, deve ser encarada do ponto de vista da estética: “A célebre obra de Huizinga, *Homo Ludens*, colocou recentemente a categoria do jogo no centro da estética, e não apenas aí: a cultura nasce como um jogo (...). Essa tese subjaz como princípio à crítica da definição da arte pela sua origem”. Apesar de considerar o jogo uma manifestação cultural, Adorno chama a atenção para o perigo de torná-lo uma atividade abstrata. O jogo, para ele, simboliza um momento lúdico da arte como cópia de uma práxis, um grau muito mais elevado do que cópia da aparência.

Em todo o jogo, o fazer é uma práxis esvaziada conteudamente da relação aos fins, mas consolidada, no entanto, segundo a forma e a própria execução. O momento de repetição no jogo é a cópia de um trabalho não-livre, da mesma maneira que o desporto, forma dominante do jogo extra-artístico, lembra ocupações práticas e cumpre a função de habituar continuamente os homens às exigências da práxis, sobretudo através de transformação reactiva do desprazer físico em prazer secundário, sem que eles se apercebam do contrabando da práxis. (Adorno, 2003, p. 101)

Dessa forma, a praticidade da diversão nos moldes modernos confirma o conservadorismo social e a tendência de individualizar o sujeito, moldando-o conforme a necessidade do sistema capitalista, pela via da cultura. Esses fatores são elementos básicos determinantes de

uma nova relação entre a teoria e a prática, entre os universos objetivo e subjetivo, o que demarca o aparecimento do conceito de *indústria cultural*.

Em 1947, Horkheimer e Adorno (1985, p. 114), referindo-se à indústria cultural, escrevem: “Se, em nossa época, a tendência social objetiva se encarna nas obscuras intenções subjetivas dos diretores gerais, estas são basicamente as dos setores mais poderosos da indústria: aço, petróleo, eletricidade, química”. Esta afirmação define a concepção dos autores no que se refere à importância de compreender o universo cultural para intervir no universo material. Isso, segundo eles, com certeza, os *defensores* dessa indústria não ignoraram, principalmente desde o advento da industrialização, após a Segunda Guerra Mundial. Se as mercadorias culturais são orientadas conforme o princípio da comercialização, então, “Toda a prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais” (idem, ibid., p. 93). O jogo, como mercadoria da indústria da diversão, coloca-se também nesse patamar de produto cultural. É preciso entender o funcionamento da cultura administrada, pois, como diriam os próprios autores, subestimar a capacidade da indústria de aprisionar o espírito do indivíduo é mais que ignorar a sua importância, é tomá-la *a priori* como inofensiva, ou, ao contrário, definitiva. Isso se aplica, como nunca, à cultura na infância, inclusive no que se refere às formas de administrar o tempo das crianças. A indústria cultural não poderia negligenciar o consumo infantil.

Em termos gerais, o conceito de indústria cultural procede a uma espécie de racionalidade cultural que não se desvincula da representação social da arte ligada à diversão. Isso significa que não se deve idealizar a arte, porque a idéia de uma estética social contemporânea está totalmente ligada a mecanismos culturais de dominação: “A reprodução mecânica do belo – à qual serve *à fortiori* com sua idolatria metódica da individualidade, a exaltação reacionária da cultura – não deixa mais nenhuma margem para a idolatria inconsciente a que se ligava o belo” (idem, ibid., p. 131; grifo dos autores).

A concepção do belo, nesse aspecto, corresponde à mesma contradição do que se entende por *estilo*, ou seja, sua impossibilidade é dada pela massificação e importância generalizada, o que o indiferencia, em meio ao totalitarismo, do senso comum. O belo, assim como o estilo, denuncia a arte do senso comum, padronizada, entretanto, sem

identidade, por isso impossibilitada. Nesse universo de indiferença, a identificação dos consumidores com os produtos culturais redunda no prazer do espírito com a arte imediatista. Tolerante com a violência, sua banalização faz com que passe quase despercebida:

O prazer com a violência infligida ao personagem transforma-se em violência contra o espectador, a diversão em esforço. Ao olho cansado do espectador nada deve escapar daquilo que os especialistas excogitaram como estímulo; ninguém tem o direito de se mostrar estúpido diante da esperteza do espetáculo. (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 130)

No afã de participar da sociedade, o indivíduo relativiza valores e ideais, a cultura apresenta um efeito regressivo, conserva a dependência e a servidão, contribuindo para com a ilusão de que é possível aprender, apenas no universo objetivo (econômico), instrumentos capazes de combater a dominação. O espetáculo, efeito subjetivo produzido pela indústria cultural, constitui um elemento de estímulo. O engano é claro e problema como a violência é tratado no seu extremo: como elemento de dominação material, ou meramente espiritual. Nessa linha de raciocínio, a violência encontra amparo na sua banalização. O espetáculo é sua explicação racional. Objetivamente, ela se justifica.

Do ponto de vista da teoria do conhecimento, a violência é um conceito amplo (Costa, 1984). Especificamente na teoria crítica, a violência insere-se tanto no aspecto social material quanto no espiritual cultural (Horkheimer & Adorno, 1985). A barbárie como violência apresenta-se como condição para uma recaída ao estado de ignorância e agressividade humanas. Para Adorno, a educação e a cultura, desmistificadas, são condições para que a barbárie não persista. Assim, a possibilidade de reversão do problema objetivo recai nas possibilidades de analisar o universo subjetivo, “Dado que a possibilidade de alterar os pressupostos objetivos – isto é, sociais e políticos – que contrariam tais resultados é hoje reduzida ao extremo, as tentativas de combate à reincidência desviam-se necessariamente para o lado subjetivo” (Adorno, 1994, p. 34). Desse modo, a educação, apesar de ser contraditória, seria a única via capaz de oferecer possibilidades de autodesmistificação e rompimento com a barbárie: “A educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica” (idem, ibid., p. 35).

Por outro lado, Adorno (op. cit.) não advoga a idéia de que o problema da barbárie é meramente subjetivista. Assim, há que se refletir sobre as contradições da própria educação, no sentido amplo, em relação ao seu trato específico com a violência. Para isso, é preciso reconhecer as contradições da educação como instrumento técnico de manutenção do capital, o que propicia uma análise mais aprofundada, menos idealizada. O assunto é tão complexo que a própria noção racional de contraposição à violência, com base na bondade, constitui falácia da indústria cultural:

Essa insistência sobre a bondade é a maneira pela qual a sociedade confessa o sofrimento que ela causa: todos sabem que não podem mais, neste sistema, ajudar-se a si mesmos, e é isso que a ideologia deve levar em conta. Muito longe de simplesmente encobrir o sofrimento sob o véu de uma camaradagem improvisada, a indústria cultural põe toda a honra da forma em encará-lo virilmente nos olhos e admiti-lo como uma fleuma difícil de admitir. O patos da *frieza* de ânimo justifica o mundo que a torna necessária. Assim, a vida é tão dura, por isso mesmo tão maravilhosa, tão sadia. (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 141; grifo nosso)

A falsa idéia de felicidade que a indústria tenta passar é desmentida pela frieza predominante, o que viabiliza uma espécie de encantamento com o assistencialismo, confundido com solidariedade. A situação de frieza na sociedade moderna chegou a um ponto tão crucial, que não resta muito a não ser prosseguir naquilo que Ariès (1981) tanto criticou: o estudo do espaço infantil de maneira específica. Essa seria uma tentativa de entender as formas de identificação das crianças com o universo dos adultos e com a indústria cultural, para assim relacioná-las ao contexto social.

Para Adorno (1994), a incapacidade de identificação/vinculação foi uma das causas que fez com que a barbárie se instalasse. A incapacidade de amar e ser generoso frente à dominação e à ideologia é a principal condição psicológica para que a violência e a barbárie se perpetuem. Assim, todas as pessoas hoje, sem qualquer exceção, sentem-se mal amadas, porque não são capazes de amar suficientemente. Mas a pior violência, segundo ele, é o silêncio frente ao terror da barbárie. Não calar seria fazer frente à frieza crescente, uma demonstração de amor. Não o amor romântico, idealizado, idolatrado, não aquele ligado à felicidade momentânea, coisificada, mas o amor que possibilita

uma outra estrutura de caráter, que possibilita combater a indiferença para com a dor do outro, a frieza. “Se alguma coisa pode ajudar contra a frieza como condição da desgraça, seria um entendimento das próprias condições que a causa e a tentativa de combatê-las antes de tudo no contexto individual” (Adorno, 1994, p. 43).

O calor humano seria uma alternativa à frieza, porém, é impossível incentivá-lo, já que mesmo os adultos, especificamente os pais, são produtos dessa sociedade: “O incentivo de dar mais calor humano aos filhos faz com que os pais funcionem artificialmente e, assim, esse calor acaba sendo negado” (idem, ibid., p. 44). Portanto, se o problema reside e persiste na sociedade como um todo, mais uma vez a esperança estaria na formação desde a infância. Nesse aspecto, a escola, segundo Adorno (1995b), pode contribuir para a desbarbarização.

A consciência acerca das contradições históricas do processo formativo no combate à barbárie e à violência, segundo o autor, poderá ser conseguida no âmbito da desmistificação cultural. Nesse sentido, a repetição do trabalho, racionalmente administrado no contexto educacional, não difere muito em termos ideológicos da repetição compulsiva dos consumidores no que se refere à sua relação com o produto de consumo.

É fato que existe uma indústria da diversão infantil e caberia à escola, como espaço contraditório de crítica e formação, denunciar isso e não justificar. A identificação coisificada se estabelece não apenas na falsa determinação de romper com o que está estabelecido, mas na ilusão de encontrar uma fórmula ou remédio para a desbarbarização, com base na própria racionalização e na justificativa para sanar o problema.

A escola, nesse sentido, tem a responsabilidade de se autodesmitificar e, para isso, desenvolver estudos e pesquisas junto à infância moderna, segundo Adorno (1994), ajudaria a combater a violência, a frieza e a barbárie sociais. Daí a necessidade de aprofundar o estudo dos jogos como fator de ideologia e identificação para a formação das crianças. Quando Ariès (1981) escreveu sobre os jogos, sua preocupação visava um levantamento histórico sobre o desenvolvimento social da criança, tendo como elemento de contribuição o papel que o jogo exercia em sua vida. Ao analisarmos hoje o papel dos jogos na vida da criança, não podemos negligenciar isso. O fato é que, desde a década

de 1970, muita coisa mudou em termos gerais. Podemos dizer que, em relação à administração do tempo, a indústria cultural se fortaleceu acirradamente (Horkheimer & Adorno, 1985). O seu desenvolvimento é tão exitoso que às vezes nos parece descontrolado. As empresas de publicidade adquiriram um poder tão grande no mercado, que a crítica de Horkheimer e Adorno à propaganda, na década de 1940, nunca foi tão atual. Isso aliado ao fato de que o desenvolvimento tecnológico avançou de maneira inimaginável.

Com o aperfeiçoamento dos microcomputadores, a criação da televisão a cabo e do telefone celular, do DVD e da Internet, aliados à implantação dos bancos eletrônicos, o nível do desenvolvimento técnico ganha proporções gigantescas. Esse contexto muda diretamente a vida das crianças, sua organização escolar e formas de lazer. Na intimidade, existe a ilusão de que todo esse aparato técnico consegue provê-las em suas principais necessidades. Exemplo disso é a maneira como o celular é utilizado pelos pais para controlarem seus filhos. Na mesma direção, a escola procura se adaptar às novas tecnologias, preparando as crianças para a mão-de-obra especializada. Enquanto isso, a indústria da diversão trata de se manter e garantir, por meio do lazer e da cultura, cada vez mais lucro. Nesse contexto, a situação do jogo como elemento de cultura e lazer foi se modernizando para atender cada vez mais à indústria da diversão. Este cenário começa a se desenhar mais especificamente a partir da década de 1960, com os primeiros passos para a criação do jogo eletrônico. Em um site da UOL, aparece a idéia de que o jogo eletrônico surgiu em 1958 e que isso tem ligação com conteúdos de guerra.

Depois de muitas contradições, há consenso hoje entre os historiadores que o primeiro jogo conhecido foi criado pelo físico Willy Higinbotham, para atrair visitantes ao Brookhaven National Laboratories, no estado de Nova Iorque. Naquela época, em plena Guerra Fria, era praxe haver um dia para a população visitar as instalações do laboratório e ver todo o poderio nuclear do Tio Sam. Willy criou em suas horas vagas um jogo de tênis bastante simples, que era mostrado em um osciloscópio e processado por um computador analógico. Foi um sucesso e, durante meses, era a atração mais cobiçada pelo público, que não estava nem um pouco interessado em saber sobre megatons e fissuras de átomos (...). Mais tarde, o físico declarou em diversas entrevistas que seria possível comercializar o jogo em versão doméstica adaptado à TV, se o tivesse vendido a uma

grande empresa. O fato é que o *verdadeiro* pai dos videogames morreu em 10 de novembro de 1995, sem ter ganhado um centavo sequer por seu invento pioneiro, fonte de inspiração para diversos designers, como Steve Russel e Nollan Bushnell Willy Higinbotham, assim como seus colegas do Projeto Manhattan (do qual participou ativamente), infelizmente ficará nas lembranças de todos por ter contribuído para a *invenção da* aterrorizante bomba atômica, e não do primeiro videogame. Uma lástima. (Disponível em: <<http://outerspace.terra.com.br>>, 2001, p. 2, grifos do autor)

A trajetória do jogo eletrônico, aliada à história da indústria da guerra, não aconteceu por acaso. No entanto, continua a se desenvolver de acordo com os interesses do mercado. O jogo eletrônico hoje constitui fenômeno de massa no mundo todo. Abreu (2003) estima que 92% das crianças dos Estados Unidos jogam videogames e Vianna (2004, p. 4) afirma que o consumo desses jogos hoje ultrapassa as vendas da indústria do cinema: “Um artigo recente do Wall Street Journal fortalece o argumento: ‘A indústria de videogame dos EUA é maior que a venda doméstica de ingressos para os filmes de Hollywood e está se aproximando das vendas de música’, tendo acumulado US\$ 27 bilhões em 2002” (grifos do autor).

A relação do jogo eletrônico com o cinema também é feita por Jenkins (2001). Para o autor, assim como o cinema no início de sua existência, o videogame representa uma arte popular emergente, não reconhecida, mas arte. Para ele (p. 5-6), o alto índice de aceitação e comercialização atesta a importância desse jogo:

No ano passado, os norte-americanos compraram mais de 215 milhões de jogos de computador e vídeo. Isso equivale a mais de dois jogos por domicílio. A indústria de videogames faturou quase tanto quanto Hollywood, em termos de vendas internas brutas (...). Os jogos cada vez mais influenciam o cinema moderno, ajudando a definir o ritmo frenético e a trama multidirecional (...).

É justamente o amplo alcance do videogame e a comparação com o cinema que fazem com que alguns autores definam este jogo como manifestação artística popular. Segundo Vianna (2004), é importante a comparação com o cinema se considerarmos o preconceito existente em relação a um e outro, como produtos artísticos quando foram criados. Para o autor, as críticas feitas ao videogame, que asseguram ser este um

objeto não-artístico, não possuem fundamento porque os adultos, críticos, não entendem do que estão falando.

Eu não vejo como poderia ser diferente. Os garotos estão sozinhos nesses novos mundos que os adultos não entendem, ou ignoram ou desprezam com uma arrogância de quem ainda finge saber das coisas e estar no controle. Como já disse John Katz, num texto bem raioso: “Tudo que eles [os adultos] têm para oferecer são *sistemas educacionais tediosos ou ultrapassados*, estruturas políticas que não mais funcionam e formas exauridas de uma ‘cultura’ murcha, sacrossanta e onerosamente subsidiada”. Exagero? O adulto que tiver algo diferente disso para oferecer que atire a primeira pedra. Ou fique calado, deixando a meninada jogar e aprender o que deve aprender e que inventou que deve aprender. Pois diversão também cria nova cultura. Seja lá o que for. (Vianna, 2004, p. 6; grifos do autor)

O autor, crítico em relação à educação conservadora, ao mesmo tempo em que combate as críticas recebidas ao jogo eletrônico – segundo ele, críticas essas feitas pelos *adultos* –, não se aprofunda nelas. Por outro lado, é preciso concordar com ele que os adultos estão despreparados para lidar com este novo fenômeno. Especificamente no Brasil, percebemos o despreparo quando nos propusemos a estudar o assunto. A carência de estudos acadêmicos na área, a falta de informações e, sobretudo, a forma como se estruturaram os jogos eletrônicos são fatores determinantes para defender isso. Há seis anos, quando iniciamos nossas pesquisas sobre o tema, não encontramos nenhuma obra de caráter científico. Concluímos então que se a escola não se preparar para esse universo, a indústria continuará a determinar o que as crianças vão fazer no seu tempo livre, e o pior, com pouco ou nenhum *critério educativo*, o que faz com que se compreenda a escassez de jogos educativos e a proliferação dos jogos violentos.

Os jogos eletrônicos se enquadram perfeitamente no padrão da indústria cultural, até porque um dos problemas para a educação é que seu desenvolvimento torna-se difícil de acompanhar devido à sua própria demanda. A UOL Jogos não deixa dúvidas sobre a competição e as necessidades mercadológicas dessa área: “A Sony perde poder sobre a Square no processo (competição pelo mercado), já que as ações são diluídas. A nova companhia promete que já está focando sua atenção na nova geração de consoles que chega ao mercado em 2005” (Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>, 2001, p. 7; grifos nossos).

O implemento à industrialização compulsiva reflete o consumo compulsivo. A batalha constante por novos modelos de jogos e consoles para atender ao comércio se apresenta no Marketing dos jogos: “Em 4 de março, o Playstation 2 é lançado no Japão. Milhares de japoneses passaram a noite em frente às lojas para assegurar o novo console. A novidade some das lojas. Não há previsão de lançamento no Brasil, mas, por R\$2 mil, é possível ‘importar’ a máquina” (Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>, 2001, p. 3).

Uma das dificuldades em estudar o jogo eletrônico como objeto científico e acadêmico é também o seu caráter efêmero, produzido na administração de sua produção. À medida que a *compulsão consumista* contribui para a indústria descartar os seus próprios jogos – os que são ultrapassados –, é natural sua constante e ininterrupta circulação para atender ao sistema capitalista.

A dificuldade do estudo acadêmico, histórico e teórico, e o despreparo dos educadores com relação a esse tipo de jogo foram percebidos na pesquisa *A influência do videogame na formação de crianças de 3^a e 4^a séries* – um estudo do jogo eletrônico como mediação cultural, em 1999.

O relatório final (Zanolla, 1999) apontou a necessidade de, além de fazer uma pesquisa descritiva, tentar entender aspectos subjetivos relacionados ao fenômeno da identificação das crianças com a violência no videogame, questão que não foi devidamente aprofundada. Saber que as crianças se identificam com personagens *fortes, agressivos e poderosos e bonitos* são indicativos importantes de valorização e de preferências, no entanto, não explica as razões da sua identificação, da mesma forma que o fato de a maioria delas responder que o videogame é prejudicial aos seus estudos não significa que compreendam essa justificativa. Até porque essa resposta se tornou um clichê de pais e educadores, assim como o videogame se tornou uma desculpa tanto para premiar, quanto para castigar as crianças. Os pais costumam usar o videogame como instrumento reforçador para comportamentos desejados nos filhos. Se a criança obedece, joga se não obedece, não joga. Torna-se muito comum também os pais presentearem os filhos com videogames como forma de compensação por algum mérito escolar. Por outro lado, também se tornou comum “culpabilizar” o jogo, retirando-o das crianças como forma de punição à desobediência.

É preciso se debruçar em questões relacionadas a saber como a criança se identifica com alguns valores e idéias repassados pelo conteúdo dos jogos violentos e como elas codificam ou traduzem essas idéias e valores, fenômenos subjetivos. Ao considerar o desafio de estudar os aspectos subjetivos, não se deve com isso negligenciar a importância do aspecto objetivo – determinantes econômicos, sociais e estruturais –, mas perseguir a idéia de tensionar essas duas instâncias, no sentido em que aponta Horkheimer e Adorno (1985) sobre a importância de considerar o poder da indústria cultural na padronização do espírito humano. Essa idéia, como já vimos, exige relacionar o universo subjetivo ao objetivo, sem, contudo, privilegiar um ou outro, mas, sobretudo, entendendo que as determinações econômicas atingiram um patamar tão elevado que não nos resta muito além de buscar, nas questões subjetivas e culturais, elementos para compreender essa determinação (Adorno, 1995a).

Encontrar maneiras de detectar essas identificações passa pela tentativa de entender o significado dado pelas crianças ao jogo eletrônico. Assim, procuramos não cair na tentação do senso comum de delegar responsabilidades morais e sociais ao videogame, como, por exemplo, agressividade e violência, fracasso do desempenho escolar, dependência dos jogos e assim por diante. Nesse caso, o jogo é um instrumento de lazer como qualquer outra brincadeira. É um desdobramento, na contemporaneidade, das atividades infantis de lazer, apontadas por Ariès (1981) na Idade Média, uma forma de divertir e manter ocupadas as crianças enquanto seus pais trabalham ou fazem outra coisa. Sua especificidade maior está no aparato tecnológico, nas formas de exposição do conteúdo e abrangência de interesse das crianças, devido às formas como a cultura vem se globalizando. Considerando isso, o conteúdo dos jogos eletrônicos merece ser avaliado paralelamente à visão das crianças que com ele interagem. O fato da indústria do jogo eletrônico movimentar uma fortuna milionária representa inegavelmente o fascínio que exerce.

Segundo Bettelheim (1987), a educação da criança, de maneira contraditória ou não, passa pelo significado que assimila de valores sociais. Assim, as modificações sociais que se encontram no universo cultural da criança não devem ser encaradas sem que se considerem as diferenças da sua percepção – em relação à do adulto –, no que diz

respeito às formas de encarar a realidade. Guardadas as devidas proporções, a criança vive a realidade de maneira diferente do adulto. Portanto, para ela, o significado da realidade obedece ao limite de amadurecimento psíquico (Kupfer, 1995). Isso levaria a crer que a sua relação com a violência, embora seja moldada por valores sociais, se constitui de acordo com os limites de amadurecimento. Adorno (1993, p. 199) relembra uma citação de Hebbel acerca dos limites da criança em relação à percepção da ideologia no mundo:

A criança vê as atividades adultas de maneira diferente dos adultos porque se encanta com a multiplicidade do mundo: “Quando uma criança vê os saltimbancos cantando, os músicos soplando seus instrumentos, as raparigas carregando água, os cocheiros conduzindo carroagens, ela pensa que tudo isso acontece por gosto e alegria pelo que fazem; ela não imagina que essas pessoas também comem e bebem, vão dormir e se levantar de novo. Nós, porém, sabemos do que se trata”. A saber; do ganho, que se apodera de todas essas atividades como meros meios intercambiavelmente ao abstrato tempo de trabalho. (Grifos do autor)

Para Adorno (1993), a ideologia se mantém na sociedade porque apenas as coisas purificadas de seu verdadeiro sentido poderiam ser ao mesmo tempo coloridas e úteis. Por outro lado, isso não significa o entendimento de Hebbel de que as crianças estejam presas a ilusões acerca da atraente multiplicidade; para Adorno (1993), o jogo infantil é emblema da contradição do adulto em relação à infância: o adulto promove a infantilidade, pois este é infantil. Os valores são determinados pelos adultos, que não conseguem se desencantar da magia advinda do *mundo encantado*. Para Adorno (*ibid.*, p. 18), o jogo representa bem isso.

A visão de mundo do adulto em relação à visão da criança torna-se mais fetichizada do que realista – mais coisificada do que os próprios brinquedos – e pior, molda, nesse modelo, o universo infantil. Torna ilusória a realidade social:

A irrealidade dos jogos anuncia que o real ainda não o é. Eles são exercícios inconscientes para a vida justa. A relação das crianças com os animais repousa por completo sobre o fato de que a utopia se mascara em criaturas às quais Marx sequer concede que produzam trabalhando mais-valia. Na medida em que existem sem nenhuma tarefa a realizar que seja do conhecimento dos homens, os animais representam como expressão, por

assim dizer, seu próprio nome, o que pura e simplesmente não pode ser trocado. Por isso, as crianças os amam tanto e ficam tão felizes ao contemplá-los. Eu sou um rinoceronte significa a figura do rinoceronte. Os contos e as operetas conhecem essas imagens, e a ridícula pergunta daquela mulher: "Como é que sabemos que Órion se chama de fato Órion?" eleva-se às estrelas. (Adorno, 1993, p. 200; grifos do autor)

A visão da criança em relação ao seu brinquedo, segundo Adorno, não consegue ultrapassar os limites do aparente. Poderíamos afirmar que sua ligação com a realidade só se coloca de acordo com a sociedade dos adultos, à medida que estes dotam o mundo infantil de significado e de valores culturais e a criança vai assimilando isso. Desse modo, como disse Adorno (1994), é preciso buscar algumas respostas em termos subjetivos para entender a ideologia. Não surpreende o encantamento infantil com a violência, à medida que, subjetivamente, esta constitui espetáculo visual, desdobramento da cultura apologética da imagem. Não poderia ser diferente quando nos referimos ao conteúdo dos jogos eletrônicos mais violentos.

É impossível afirmar que o jogo eletrônico seja o responsável pelo aumento do índice de violência entre os jovens sem antes obter dados com uma pesquisa ampla e rigorosa. Até porque a questão da violência acompanha a espécie humana – exemplo é que, nas brincadeiras antigas de mocinho e bandido, um eliminava o outro. Mas uma questão intrigante aparecia nesta opção entre ser mocinho ou bandido: a criança definia o bem ou o mal como referência de valores morais (Bettelheim, 1987); hoje, ela escolhe o personagem eletrônico aleatoriamente, de acordo com valores como força, beleza e capacidade de matar (Zanolla, 1999).

Definições como bem e mal geralmente não fazem parte dessas escolhas. Uma dualidade necessária, segundo Bettelheim (1987), para que a criança desenvolva a sua formação moral. Na maioria das brincadeiras e estórias antigas, era possível perceber essa dualidade como fator importante para dotar de significados elementos como perplexidade perante o mal, angústia da morte e reconhecimento da importância do convívio social. A célebre e conhecida frase *o crime não compensa* (idem, ibid.) pode não corresponder à realidade, mas constituía para a criança mais que um dilema, um princípio a ser alcançado. Segundo Bettelheim, os dilemas nos contos de fadas demonstram a importância da criação de valores antagônicos. O conceito de *moral* aqui utilizado

tem o sentido amplo de “Ética, como teoria dos valores que regem a ação ou conduta humana, tendo um caráter normativo, ou prescritivo (...)" (Japiassú & Marcondes, 1996, p. 187).

Isso gera indagações: Em uma brincadeira cujo objetivo maior é ganhar pontos matando o inimigo, qual é o lugar da angústia da morte, sentimento que, segundo Bettelheim (1987, p. 187), é fundamental para que a criança elabore valores? Poderíamos responder a isso de forma objetiva, com base na análise do relatório final (Zanolla, 1999), no qual percebemos que o objetivo de ganhar realiza-se na eliminação de provas ou etapas, correspondentes a matar inimigos cada vez mais fortes, de acordo com o domínio das fases mais difíceis, o que faz com que outro elemento apareça de maneira destacada: o tempo.

No jogo eletrônico violento, uma das regras básicas é: quanto mais se avança nas consecutivas fases, mata-se mais e ganha-se maior tempo para efetivar com êxito a tarefa. O tempo toma uma dimensão importante no combate ao inimigo, tornando-se aliado e, ao mesmo tempo, empecilho para a tarefa de ganhar. O que podemos observar é que isso gera na criança um comportamento de angústia e ansiedade. Não se pode prever ou afirmar que exista uma compulsão por matar o inimigo, mas, como a vida deste constitui ameaça à sobrevivência do personagem escolhido, matar é a meta.

A violência faz parte do cotidiano da vida da criança, mas sua *banalização* não deveria fazer. Como afirma Bettelheim (1987), o conflito entre o certo e o errado contempla o direito às escolhas que a criança tem de fazer. O que se precisa estudar é de que maneira as estórias são processadas pela criança a partir do conteúdo do jogo eletrônico, fazendo com que ela assimile comportamentos trazidos por valores morais, e, a partir disso, como se codifica a questão da violência desse conteúdo. Isso poderia confirmar ou não se, nesse universo, violência e diversão se confundem, favorecendo a banalização da agressividade.

Ao que parece, a banalização da violência postula a banalização do medo. O medo torna-se ausente na falta de conexão com o sentimento de perplexidade frente à morte, tornando-a sem valor. Supostamente, ocorre uma indiferença em relação à morte. Essa idéia faz lembrar o que escreve Adorno (1994) sobre a *frieza* que assola a sociedade moderna, quando analisa a violência dos campos de concentração nazistas e apresenta o grande perigo da indiferença humana em relação à

dor alheia. Ao negligenciar esse perigo, o homem banaliza seus sentimentos e ansiedades. Seria preciso buscar nos mecanismos subjetivos as causas dessa indiferença:

Se alguma coisa pode ajudar contra a frieza como condição da desgraça, seria o entendimento das próprias condições que a causam e a tentativa de combatê-la antes de tudo no contexto individual (...). A primeira coisa a fazer seria, portanto, ajudar na conscientização da frieza em si e apurar os motivos que a ela levaram. Finalizando, ainda quero abordar, em poucas palavras, as possibilidades de conscientização dos mecanismos subjetivos de modo geral, sem os quais, possivelmente, não existiria Auschwitz. (Adorno, 1994, p. 43-44)

Para certificar se de fato o conteúdo dos jogos influí diretamente nos valores que formam o caráter da criança e levam-na à indiferença em relação à violência, é preciso perceber essa banalização da morte - utilizando como exemplo suas brincadeiras. Teixeira (2000), em sua obra *Monstros & Cia*, faz uma análise nessa linha, mostrando que, ao desprover a criança do contato com o medo, corre-se o risco de incentivar uma espécie de horror esquizofrônico, insuportável, pela sua própria ausência. O autor utiliza uma versão de *Chapeuzinho Vermelho*: o conto infantil de Guimarães Rosa denominado *Fita Verde no Cabelo*:

Logo de início ficamos sabendo que o lobo mal está ausente da trama: “*Daí, que, indo atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenharam; mas o lobo, nenhum, nem desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo*”. O que não impedirá Fita Verde de invocá-lo desesperadamente, no famoso questionário final (numa estonteante versão roseana) para fazer frente ao que aí se vislumbra de insuportável. Ei-lo:

- Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!
- É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta... - a avó murmurou.
- Vovozinha, mas que lábios, ai, tão arroxeados!
- É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta... - a avó suspirou.
- Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?
- É porque já não estou vendo, nunca mais, minha netinha... - a avó gemeu. Fita Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou: - Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentina corpo. (Teixeira, 2000, p. 27-28)

Da estória de *Fita Verde* emerge uma reflexão acerca da importância das identificações culturais na infância. Combater a frieza – a indiferença – em relação à violência e sua banalização apresentada pelo conteúdo dos videogames torna-se primordial. Muito mais que combater a indiferença, é necessário tentar responder como a criança percebe o significado do conteúdo, ou melhor, como se identifica com referências supostamente desprovidas de conflitos morais. No caso dos jogos eletrônicos considerados agressivos, como *Carmageddon*, *Street Fighier* e *Mortal Kombat*, as crianças conseguem identificá-los como violentos, mas, no cotidiano, jogando, identificam-se com o poder de agredir, pois matar é sinônimo de vitória. Não necessariamente isso se traduz no cotidiano da criança, ela sabe que *a morte é de mentirinha*. No entanto, sua expressão corporal, linguagem e atitudes em relação ao ambiente se modificam ao jogar, permanecendo durante alguns minutos após deixar o videogame (Zanolla, 1999, p. 9). Pesquisas específicas poderiam confirmar se isso pode contribuir para a banalização, não apenas do significado da morte, mas também da violência.

É evidente que essas possíveis identificações não devam se limitar ao aspecto subjetivista do problema. A formação social da criança depende de uma variedade de elementos, que vão desde o seu nível econômico e estrutural até o familiar e individual:

A consciência do nível de influência do jogo eletrônico depende também dos fatores familiares que envolvem a criança e o adulto, por exemplo, a disponibilidade de tempo que os pais dispensam aos filhos e a maneira como administraram esse tempo podem demonstrar o grau de intimidade e afetividade entre eles. (Idem, ibid., p. 7)

Isso é tão importante que, ao serem indagadas sobre as atividades de lazer mais apreciadas, as crianças demonstram maior preferência por passear com a família do que por jogar videogame ou ver televisão. Esse detalhe reafirma a necessidade de – apesar das contradições e dificuldades dos estudos empíricos em relação à subjetividade – encararmos o desafio de estudar a identificação com a cultura, considerando os aspectos materiais objetivos.

A fraqueza do ego, associada ao investimento que o próprio processo ideológico exige dos que nele estão envolvidos, constitui a base subjetiva

para a reprodução das condições sociais vigentes. Mas a sociedade impregnada de ideologia é um fenômeno objetivo, que requer análise dos seus níveis próprios de organização, entre estes, o processo cultural. (Adorno, 1994, p. 18)

Adorno afirma a necessidade de pesquisar o universo cultural e que a única maneira de impedir que a barbárie se instale é lutar pela educação, pelo esclarecimento, apesar das suas contradições, por meio da escola: “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (Adorno, 1995b, p. 117).

Possivelmente, a indiferença trazida pela frieza humana resiste socialmente nas identificações sociais apreendidas como referências culturais que se materializam na manutenção da ideologia social. O significado da vida, no sentido humano do conceito, passa pelas identificações oferecidas pelo universo cultural, subjetiva e objetivamente, o que envolve não apenas o aspecto material, mas também o afetivo.

Não cabe aqui simplesmente reafirmar o que defende Adorno (1994) em relação à capacidade humana de amar ou não, mas tentar entender a possibilidade de identificação que leva a isso, o que constitui, segundo ele, a tentativa de se romper com a barbárie. Sendo assim, o autor defende a implementação de pesquisas educacionais não apenas para entender as identificações das crianças, mas também o porquê delas não se identificarem, o que, segundo ele, leva ao empobrecimento de sua formação. Essa discussão acerca da importância das identificações não deve ser confundida com aquela referente à crítica aos que defendem os vínculos sociais conservadores. Dessa forma,

É precisamente a disposição de aderir ao poder e, externamente, submeter-se como norma àquilo que é mais forte, à mentalidade dos algozes, que jamais deverá ressurgir. Por isso é tão fatal a recomendação do vínculo. As pessoas que o aceitam mais ou menos voluntariamente passam a encontrar-se numa espécie de constante estado de crise de comando. (Adorno, 1994, p. 37)

Apesar de os dois conceitos serem contraditórios, a identificação está relacionada às referências para a emancipação, enquanto que o conceito de vínculo, à dominação e para se romper com isso, são necessários amplos estudos (*idem, ibid.*).

Para Carone (2001), existem dificuldades em pesquisas no âmbito da teoria crítica e, sendo assim, propõe uma reflexão acerca dessas dificuldades, analisando a pesquisa *Personalidade autoritária*, de Adorno (1965). A autora questiona acerca do papel que a pesquisa empírica desempenha na teoria crítica e quais os procedimentos operacionais que são utilizados, se são válidos em psicologia, concluindo que a investigação empírica não pode ser dispensada numa teoria crítica da sociedade. Nesse sentido, a obra *Personalidade autoritária* representou e ainda representa a necessidade de aprofundar o conhecimento do fascismo na sua face subjetiva (Carone, 2001).

Nessa perspectiva, o jogo, para Adorno (2003, p. 99), não pode ser dissociado das funções da indústria cultural, pois contém em si aquela contradição que é inerente à própria arte: “O jogo é, no conceito da arte, o momento pelo qual ela se eleva directamente acima da imediaticidade da práxis e dos seus fins. Mas, ao mesmo tempo, olha fixamente para trás, para a infância, se é que não para a animalidade”.

Assim como a cultura e a educação, o jogo como manifestação humana é contraditório. O jogo eletrônico não deve ser mitificado para bem ou para mal, a ponto de ser responsabilizado por uma espécie de *barbárie a partir da infância*. O videogame constitui instrumento de mediação, assim como a televisão e outras brincadeiras da infância. Por outro lado, essa premissa não deve isentá-lo como meio ideológico de dominação social, pois seu funcionamento técnico contribui para a racionalidade que administra o lazer nos moldes da indústria cultural. O que fortalece a idéia de uma indústria cultural destinada às crianças. Se, para Ariès (1981), a modernidade tratou de separar as crianças dos adultos para contemplar o sistema capitalista, na atualidade poderíamos dizer que o sistema econômico tratou de separar ainda mais essa relação, atravessada pela indústria cultural, o que, seguramente, não significa que os adultos também não joguem, principalmente para *fazer companhia para os filhos*, reforçando a idéia de Ariès (op. cit.) acerca do conservadorismo adulto representado pelo modo de viver da infância.

Como se viu nessa discussão, a indústria cultural celebra o seu êxito em meio à infância, tendo no jogo eletrônico uma manifestação artística humana. Assim, a história da constituição do videogame está relacionada à definição social da cultura contemporânea, suas formas de se organizar socialmente, suas possibilidades de trabalho, lazer e produção de arte. Por outro lado, antes de definir se o jogo eletrônico

é ou não arte, é preciso descortinar as possibilidades mais amplas da contradição na cultura que se manifesta como barbárie. Daí a importância de romper com o maniqueísmo em relação ao jogo, entendendo-o como fonte de barbárie e autonomia, educação e violência (Adorno, 2003, p. 100-101).

Sendo assim, à indústria cultural cabe, de fato, a definição de produtora da arte – a arte realmente possível e coisificada – e ao jogo, ser instrumento de repetição. Se aquela não é a arte que se deseja para a humanidade e especificamente para as crianças, então, que se recrie a *vida empírica* – em meio a ela, e contra ela.

Recebido em agosto de 2006 e aprovado em março de 2007.

Referências bibliográficas

- ABREU, A. *Videogame: um bem ou um mal?*; um breve panorama da influência dos jogos eletrônicos na cultura individual e coletiva. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.andreabreu.com.br>>. Acesso em: 5 out. 2003.
- ADORNO, T. W. *La personalidad autoritária*. Buenos Aires: Proyección, 1965.
- ADORNO, T.W. *Mínima morália*. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, T.W. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.
- ADORNO, T.W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995a.
- ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995b.
- ADORNO, T.W. *Experiência e criação artística: arte e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 2003.
- ARIÉS, F. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: ÁRIES, F. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

CARONE, I. Teoria crítica e pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, jul./dez. 2001.

COSTA, J. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GAMES. Portal Terra. 2001. p. 2. Disponível em: <<http://outerspace.terra.com.br>>. Acesso em: 7 out. 2003.

HISTÓRIA DO VIDEOGAME (1961-2001). Portal da UOL. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/jogos/reportagens/histórias/1961>>. Acesso em: 10 dez. 2003.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JENKINS, H. Arte emergente. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 jan. 2001. Caderno Mais, p. 4.

KUPFER, M.C. *Freud e a educação*. São Paulo: Scipione, 1995.

TEIXEIRA, A.B. Monstros & cia: a gênese do medo na literatura de horror e nos contos de fadas. In: MENGARELLI, J. (Org.). *Dos contos, em cantos*. Salvador: Ágalma, 2000.

VIANNA, H. O jogo da vida: games provocam o surgimento de um novo campo de estudos, indicam um caminho para conviver com a Internet e, nos EUA, rivalizam com as indústrias de cinema e de música. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 jan. 2004. Caderno Mais, p. 4.

ZANOLLA, S.R. *A influência do videogame na formação de crianças de 3^a a 4^a séries: um estudo do jogo eletrônico como mediação cultural*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Graduação, 1999. (Relatório final de pesquisa).