

“O QUE TU JOGA, SOR?”

A ambiência digital e a reprogramação das estratégias de poder na relação professor/aluno

Bruno Dorneles

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS
Porto Alegre, Brasil
planetamalkavo@gmail.com

Resumo — O artigo que segue intenta, em um relato de experiência, estabelecer um diálogo de relação entre os pressupostos históricos da figura docente, no que diz respeito à sua postura de autoridade, em dois ambientes distintos: o primeiro sendo a experiência cotidiana da sala de aula e o segundo um ambiente cibercultural onde se desenvolve uma relação com um grupo de alunos com quem o narrador joga on-line. Este relato ainda é analisado a partir de referenciais teóricos que têm por objetivo pensar conceitos como o de identidade e de território, em suas materialidades específicas e formas de significação das convivências nos mesmos. Em mãos de uma conceituação acerca da temática, ainda se estabelecem especificidades do ambiente virtual enquanto território identitário e formas como ele nos comunica sobre possíveis maneiras de reprogramar aspectos da relação professor/estudante.

Palavras-chave: *identidade docente; game studies; território; cibercultura; ambiente virtual.*

I. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por desígnio construir o relato de uma experiência pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo de 2017, junto a um corpo de alunos do sexto ano do ensino fundamental, e que se faz potente para uma análise que intenta construir pontos de aproximação entre os estudos midiáticos, linguísticos e culturais com a prática pedagógica presente em um contexto não escolar. Desta forma, o artigo aborda conceitos que advêm de estudos culturais em suas relações com processos didáticos, de construção de identidade e lugar, a fim de ilustrar uma possibilidade de questionar, e talvez mais apropriadamente reprogramar, alguns pontos dos processos de poder que surgem na interação entre discentes e docentes – tanto dentro quanto fora do ambiente maquinário escolar. A partir desta tentativa de análise de uma empiria que se faz presente em memória, o artigo arrisca por fim organizar uma forma de entender as diferenças que podemos fazer notar entre o espaço físico e apreendido por uma série de conceituações históricas, políticas e sociais, como a sala de aula, e um ambiente virtual regido por outras lógicas linguísticas e comunicacionais, onde os estudantes podem ter acesso a outras formas de se relacionar com a figura do professor.



Figura 1. Tela de seleção dos personagens, onde as figuras interligadas com traços verdes indicam as *parties* ativas da partida. Neste caso, eu e dois dos cinco estudantes com quem tenho o costume de jogar.

II. “SÉRIO QUE O SOR JOGA? SOR! QUAL É O TEU NICK NA PSN¹?” - O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA E A ESCOLA COMO UM LUGAR DE PROJETOS DE CONSTRUÇÃO DE VERDADES.

Como qualquer experiência pedagógica, este relato precisa começar através de uma exposição pessoal daquele sobre o qual recai parte da sua autoria, a figura do professor que relata. Desta forma, e afim de resumir os motivos que fizeram surgir este relato, é preciso saber que a figura em questão, que é a minha, é a de um homem jovem, pertencente à classe média trabalhadora, cuja parte de sua produção de subjetividades e interações sociais fizeram-se a partir do fato de ser um assíduo consumidor de jogos eletrônicos – e, seguindo a lógica de Nicolas Bourriaud² [1], também um de seus distribuidores e produtores –, em suas mídias e formatos de disposição e interação audiovisuais. Por estar inserido em um contexto escolar que é caracterizado pela realidade do ensino

¹ A PlayStation Network, abreviada oficialmente como PSN, é um serviço de multijogador online e fornecimento de mídia digital prestado/administrado pela Sony Computer Entertainment para utilização com os consoles de vídeo-game produzidos pela empresa.

² Em seu livro “Pós-Produção: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo.”, Bourriaud faz notar a existência de uma dificuldade, se não de uma incongruência, na tentativa de distinguir de forma tão categórica a atitude de produção, da atitude de distribuição e de consumo de objetos de valores estéticos e culturais. Desta forma, de acordo com o teórico, quem produz também distribui e consome, quem distribui também produz e consome e, por fim, quem consome também produz e distribui.

privado de uma escola de classe média-alta de Porto Alegre, o consumo destes produtos, cujos custos de compra e manutenção podem significar uma renda familiar superior à média nacional, encontra um respaldo incisivo junto ao corpo de alunos, sendo este em grande parte do gênero masculino.

Talvez já aqui é que seja perceptível, para este corpo específico de estudantes, uma pequena fração daquilo que mais tarde trataremos como uma forma de reprogramação da figura do professor e das metamorfoses que as relações de poder entre docente e discente sofrem diante estas mudanças. O fato de um professor ser assíduo consumidor de um nicho de mercado cujas análises de consumo e decisões de marketing sejam destinados às juventudes acaba tendo por efeito a criação de uma relação de proximidade de gostos, o que por sua vez demonstrou ter criado uma facilidade para a criação de tópicos de conversa que não necessariamente envolvem aqueles que cerceiam e constroem as relações interpessoais dentro das instituições de ensino simbolizadas pelas escolas de ensino básico. Como, no entanto, podemos entender este que consideramos ser um padrão de relações entre estudantes e professores? E de que forma ele estabelece uma compreensão imparcial da realidade e se torna capaz de consagrar ideais de autoridade verticais associadas à uma ideia de escola industrial?

No seu texto *A Maquinaria Escolar*, Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria [2] constroem um panorama histórico da instituição escolar frente aquilo que eles vão entender como dois de seus grandes objetivos: Construir uma identidade de infância e perpetuar relações díspares entre as classes sociais. Neste sentido, a autora e o autor terão o trabalho de fazer uma revisão histórica das instituições que tiveram por objetivo, ao menos ao longo do último meio milênio, a instrução e a programação de indivíduos específicos diante valores sociais cuja hegemonia advinha do poder estabelecido, sendo estes a igreja e/ou o Estado. Para que atinja seus objetivos, os autores farão notar que o processo de escolarização segue um ritual cujos processos podemos ver, de algumas formas, ainda replicados na contemporaneidade:

“Nem seus pais nem eles percebem suas tão enaltecidas virtudes em função de uma atividade profissional posterior. Mas o que percebem sim, de forma imediata, é a oposição e ruptura que a escola supõe com relação ao seu espaço cotidiano de vida, a sua forma habitual de estar, falar, mover-se e atuar. Nela se verão submetidos a toda uma ginástica contínua que lhes é estranha: saudar com deferência ao professor, sentar-se corretamente, permanecer em silêncio e imóveis, falar baixo e depois de havê-lo solicitado, levantar-se e sair ordenadamente... Física corporal e moral que deixa a descoberto as funções que a escola cumpre enquanto arma de gestão política das classes populares. O espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar-lhes que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípios

e proveitos, têm de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela” [2]

Aqui é fácil de fazer notar um distanciamento provável entre as experiências da autora e do autor com aquela que se segue. Ambos fazem de seus esforços uma tentativa de estabelecer padrões de instrução das classes sociais consideradas mais baixas, em nome de um assujeitamento às elites dominantes. Transportada a experiência do ensino básico público para o privado, seria comum pressupor que esta experiência escolar, então, se faz contrária. Ou seja, seria necessário identificar nos processos destinados àquela que seria considerada uma educação de elite um diferencial primordial nos seus objetivos. Ou seja, se à classe determinada como dominada se dá uma educação de servidão, à classe autodeterminada como dominante se daria uma educação de dominação.

Não é difícil perceber, a partir de uma análise empírica da realidade, que os discursos que permeiam a educação na instituição privada sobre a qual se fala, durante esta experiência, se encontra longe de um discurso voltado a criação de um sentimento de dominação. Para uma observação mais precisa sobre estes discursos nos faltaria, neste momento, de tempo e espaço para tanto. Porém, e de forma deveras atrevida, gostaria de indicar uma substituição destes termos por um que de fato se torna mais evidente durante o acompanhamento dos fazeres pedagógicos tratados aqui. Existe, sim, o sentimento de que sob os olhares atentos do neoliberalismo estamos todos. Sendo esta juventude exposta, de forma incisiva e ininterrupta, a materiais midiáticos, culturais e sociais que apelam aos seus desejos de consumo, aos seus anseios por uma identidade tão estável quanto em constante metamorfose e às celeumas associadas a uma programação de futuro que perpassa os mesmos ideais pelos quais passamos todos: o sucesso advém de uma lógica meritocrática onde se faz ver uma equivalência entre o poder aquisitivo e as possibilidades de satisfação daquilo que se construiu culturalmente como um ideal de felicidade. Assim, torna-se possível aproximar as experiências destes estudantes que, oriundos de classes sociais e realidades diferentes - mesmo que por certas vezes inclusive díspares -, foram transformados em uma tipificação massificada daquilo que buscam as instituições financeiras em suas extensões de lógica mercadista, tornando, acima de tudo, em potenciais consumidores de produtos e serviços que, apenas aí, os organizam através de categorias de maior ou menor grau de relação com o ideário prático da lógica neoliberal.

Desta forma, as relações de poder entre estudantes e professores, como sendo um dos pilares em discussão neste texto, podem ser considerados a estarem sendo erigidos através de uma mesma lógica. De maneiras diferentes, em graus de aplicabilidade pouco variáveis, o que é possível dizer que se tem é um distanciamento entre as duas identidades e um histórico de processos pedagógicos que visam uma tutela permissiva às diferenças e às liberdades individuais daqueles que com estas relações são nutridos. Voltando mais uma vez ao texto de Júlia e Fernando [2], a estes processos pedagógicos e de construção de identidade podemos ver a

todos aqueles que são perpassados pelos processos de escolarização, indiferente de sua classe social:

“Neste espaço de domesticação, uma massa de crianças vai estar sujeita à autoridade de quem rege, durante uma parte importante de suas vidas, seus pensamentos, palavras e obras. O professor, do mesmo modo que outros técnicos de multidões, ver-se-á obrigado, para governar, a romper os laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade entre notas, a separação entre bons e maus alunos. Deste modo, qualquer tipo de resistência coletiva ou grupal fica descartada, e a classe converte-se numa pequena república platônica na qual a minoria absoluta do sábio impõe-se sobre a maioria inútil dos que são incapazes de regerem-se a si mesmos.” [2]

Destas construções, já por diversas vezes apontadas, estudadas e agenciadas academicamente, o que podemos perceber é uma instituição que torna permanente seus objetivos de padronizar experiências e gerir as importâncias para uma vida determinada por coerências mercadológicas, baseadas em interesses daqueles que se sustentam no poder. O que tratamos como um comportamento disciplinar e o que geramos como uma comunidade escolar tem por intenção apresentar, em forma de reprodução histórica, padrões de controle e de diligência de uma geração cujo comportamento social massificado deve estar em ordem de concordância com os interesses políticos do mercado econômico em vigência, transformados em uma forma de perpetuação dos interesses mesmos daquilo que se torna fruto de desejo nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Estabelecidos como professores, portadores destes históricos acima citados e com o qual somos relacionados, estas relações nos são saudáveis, a nós e ao nosso fazer pedagógico? De que forma, sob quais aspectos de meios e de linguagem, podemos perceber estas relações a fim de modificá-las, quiçá talvez até mesmo criar possibilidades de subvertê-las? A experiência, da qual aqui trataremos, diz respeito a uma observação cuja vivência, ao longo do ano de 2017, fez surgir. Como um professor que acessa canais de entretenimento e comunicação próprios de uma juventude que hoje se encontra no Ensino Fundamental 2, o processo acabou por tornar-se automático. Das necessidades de afirmação (“Sim, eu jogo videogame”), passando pelas definições de gosto (“Prefiro jogos de RPG, Ação/Aventura e alguns FPS³) e por fim à derradeira inserção nos meios a partir dos quais serão realizadas as minhas observações (“Sor, qual é o teu nick? Vou te

adicionar para jogarmos juntos”), esta vivência acabou por elaborar uma série de questionamentos que dizem respeito às lógicas e às linguagens próprias de cada espaço dividido com meus estudantes, assim como me colocou, e ainda me coloca, no lugar de tentar entender como as vivências permitidas por estes espaços podem nos ajudar a construir relações de poder diferentes, mais horizontais e sazonais, com aqueles que por vezes ainda esperam de nós, devido uma herança histórica, uma figura de extremada autoridade e distância social e cultural.

III. “Ô, LUCAS! O SOR TÁ ESCUTANDO TUDO O QUE TU TÁ FALANDO!” – O ESPAÇO DA CIBERCULTURA, AS ALTERAÇÕES EM PRINCÍPIOS LINGÜÍSTICOS E A PROGRAMAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO FORMAS DE RECONFIGURAR O PROFESSOR.

Dentre os títulos jogados com meus estudantes, aquele que mais marcou a experiência, e que continua sendo jogado até o presente momento, é um jogo de gênero FPS denominado Overwatch. Neste jogo, duas equipes compostas por seis jogadores, cada, somam esforços para cumprir com objetivos de ambiente que requerem uma combinação de estratégia e conhecimentos sobre características específicas dos personagens disponíveis para sua escolha. Jogado de forma colaborativa, a conexão para o mesmo acontece através de uma rede de comunicação por voz, como um chat de áudio próprio do sistema do console de videogame, e através do qual os jogadores podem se comunicar para combinar melhor suas jogadas. E é nesta ferramenta de comunicação, desenvolvida quase que exclusivamente para relações de interação virtual, que a experiência e as análises são passíveis de observações.

Parte importante desta experiência, então, se traduz no ambiente em que ela se dá. Diferentemente da escola, em sua constituição física e social, como já abordado anteriormente, o ambiente aqui presenciado é virtual. Próprio de possibilidades técnicas que passam a surgir com a computação em um nível pessoal, a partir das revoluções culturais dos anos sessenta, é preciso que apontemos características que façam assinalar propriedades específicas deste ambiente. Para tanto, para que possamos entender um pouco melhor as consequências deste distanciamento dos lugares, recorremos ao teórico francês Pierre Lévy. Em seu livro, *Cibercultura* [3], o teórico assume que “é virtual aquilo que existe apenas em potência e não em ato” [3], sendo “[...] virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” [3]. Assim, temos caracterizados duas formas complementares de ler o ambiente onde convivem e criam relações de significados os nossos corpos e nossas maneiras particulares de nos posicionarmos de forma dialética.

O que temos então diz respeito à sua fisicalidade. Isso significa dizer que um dos fatores que distancia a experiência de sala de aula, e assim sendo as relações que são tecidas dentro dela, da experiência virtual fala sobre o fato de a experiência virtual não ser mediada por parâmetros de realidade que constituem os sujeitos que os vivem. Por não estarmos em uma sala específica, mas sim no conforto de um ambiente constituído por nossas

³ Do inglês First Person Shooter. Jogos caracterizados pela assunção do controle de personagens que se encontram em uma perspectiva em primeira pessoa, o que os estudos cinematográficos caracterizam como uma experiência de Plano Subjetivo. O que assume que as ações determinadas pelos jogadores seja um somatório entre o controle do personagem escolhido e a percepção e manipulação do meio onde o mesmo se insere.

personalidades, como a nossa casa, nossas salas ou nossos quartos, por não nos colocarmos em situações de uma hierarquização determinada pelo meio social, mas sim por nós mesmos, baseado no desenvolvimento pessoal e nas habilidades específicas que cada sujeito demonstra ter dentro do jogo, para além dos signos próprios do mesmo – como nível, classificação no ranking geral e a presença de armas douradas, compradas apenas com pontos ganhos em vitórias de partidas que compõe o ranking oficial do jogo. A fisicalidade do lugar torna-se então a potência dele mesmo. Não sendo um ambiente estabelecido geográfica e fisicamente, o ambiente se torna aquilo que ele significa para os próprios envolvidos dentro dos seus meios. Para tanto, o ambiente virtual nos confere as mesmas regras e os mesmos princípios básicos sobre os quais os jogadores desenvolvem seu raciocínio e sua experiência, como se todos estivéssemos assinando, digamos, o mesmo contrato de termos de compromisso e serviços. A partir deste princípio, se objetiva que a experiência não poderá ser baseada em um ideário de hierarquia próprio do ambiente de sala de aula, onde a autoridade do professor se faz acima de qualquer forma de subjetivação, mas sim que todos os envolvidos dividem os mesmos termos de compromisso com os jogos e com seus companheiros dentro destes, considerando então o desenvolvimento de uma hierarquia que não se faz a priori à experiência, mas durante a mesma e podendo ser revisitada sempre que os termos assim o permitirem – se por exemplo um jogador demonstra uma habilidade até então não apresentada, e passa a se fazer valer dela pelo bem comum do time. Questionada a partir daquilo que é mais caro ao ambiente da educação como um processo formal, onde a figura determinada como detentora de um saber científico é também aquela capaz de gerenciar as formas e os processos que atravessaram os conhecimentos a serem transmitidos, a base daquilo que entendemos como um processo de formação intelectual cartesiano é questionado a partir de sua essência verticalizadora e generalista.

Pra que possamos definir um pouco melhor as questões próprias desta comunicação, Lévy nos colocará em entendimento de que nestes ambientes virtuais estão incluídos “[...] o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações.” [3]. Desta forma, podemos supor que a comunicação se dá devido ao fato primeiro de que durante aquilo que se determinará como seu fim nós teremos um processo de informação entre dois ou mais componentes que podem interagir e responder à estas mensagens dentro de um ambiente virtual, onde o acesso da comunicação de todos se dará pelas mesmas ferramentas e tendo seu objetivo primordial de conferir aos seus envolvidos uma maneira mais rápida de lidar com um número vasto de situações - cuja natureza é de constante e rápida modificação. Estabelecida então dentro deste ambiente, a comunicação sofrerá com a manipulação do espaço e suas formas de reestruturar algumas importâncias. De acordo com Lévy [3], é preciso determinar de que maneiras poderemos entender estas influências e modificações.

A comunicação por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido, mais

interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica, na mensagem, tanto a imagem da pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação. [3]

Inseridos neste contexto de mídia através da qual a comunicação entre os envolvidos se dará, os jogadores apercebem-se comungando um ambiente que não apenas desconhece limitações de ordem física, como também um que constrói um diálogo através de referenciais e de pontos de partida muito próximos. Através de ferramentas próprias da programação do jogo, como a visão em primeira pessoa, a divisão dos mesmos cenários e dos mesmos objetivos e a possibilidade de acompanhar o jogo enquanto se espera o respawn⁴ do seu personagem, todos estão dispostos a uma série de referências audiovisuais que configuram parte importante da totalidade da experiência do jogo. Acessando então as mesmas informações e tendo em sua disposição as mesmas ferramentas de comunicação, a relação entre professor e estudante pode enfim sofrer com determinadas reprogramações que intentam configurar os pesos e as importâncias das falas dentro deste ambiente virtual. Cada agente criador de situações de informação, portanto, estará em comunhão com todos aqueles que se apresentam no seu mesmo contexto, dividindo com eles uma experiência cuja materialidade tanto da constituição de significados quanto da instrumentalização da comunicação serão aproximadas o suficiente para criar uma paridade no que diz respeito aos seus poderes de articulação de ideias e estratégias para as situações que surgirem a partir da prática do jogo.

IV. “MAS AQUI ELE NÃO É O SOR! AQUI ELE É O BRUNO!” – TERRITÓRIO E IDENTIDADE, O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA COMO VETOR DE TRANSFORMAÇÃO DA FIGURA DOCENTE.

Situada então enquanto uma instituição cujo objetivo histórico versa sobre a governabilidade e o assujeitamento do corpo discente, e tendo em mente a existência de espaços menos hierarquizantes para uma experiência docente, como esta prática anteriormente expressa pode nos ajudar a adquirir certos processos de reflexão sobre a figura do professor e as relações de poder inerentes ao seu estatuto? Dois dos conceitos que podem nos ajudar a entender esta questão se tornam passíveis de observação e relação: o de identidade e o de território. Sua articulação, dentro deste texto, tratará de observá-los como catalizadores de uma reflexão possível a cerca dos seus modos de refletir os ambientes aqui retratados e as formas como os mesmos constroem realidades que, como já vimos, se mostram tão diferentes – em seus preceitos teóricos tanto quanto na sua aplicabilidade e sociabilidade prática.

Tendo como base o trabalho de Stuart Hall [4], podemos lembrar que as perspectivas acadêmicas - ao menos a partir da segunda metade do século XX - assumiram uma compreensão da identidade não mais

⁴ O sistema de respawn se faz presente principalmente em jogos online onde o personagem morre e o jogador deve aguardar alguns segundos até que seu personagem reapareça no jogo e possa ser manipulado novamente.

como uma herança inerente ao nascimento ou ao simples desenvolvimento social do indivíduo, mas sim uma característica essencialmente inconstante e de natureza mutante. Baseando-se no trabalho de Kellner, Valdir de Castro [5] nos lembra que, durante este processo histórico, “os sujeitos implodiram, formando massas, de tal modo que a característica fundamental da cultura [...] é um modo de experiência fragmentado, desconexo e descontínuo, tanto em seus aspectos subjetivos quanto em seus textos” [5]. A identidade, a partir de então, não pode mais ser compreendida e analisada como uma entidade una, mas sim como uma miríade de possibilidades e fragmentos que constroem, voluntária ou involuntariamente, sujeitos actantes que criam e são criados a partir de todas as referências que suas experiências de vida os trouxeram. Desta forma, tudo o que havia fornecido sólidos alicerces de identificação social acabou por fragmentar-se, deslocados e abalados por um movimento que inclusive recorre às mídias e à cultura como fatores determinantes desta mudança [5].

O que temos então é uma ideia de identidade que impossibilita ao professor “vestir” esta como a única de suas máscaras, independente do ambiente em que estiver inserido. Os atributos historicamente associados a ele, sobre suas formas de construir e usufruir de relações díspares de poder ou viver sobre o pressuposto de sua autoridade frente ao corpo discente se tornam apenas parte de um todo identitário maior que, apesar de fazer construir sua figura em grande escala, pode ser sistemicamente escondido e subtraído da percepção dos estudantes. Em seu todo, no entanto, como qualquer outro indivíduo, o professor, e isso aplica-se particularmente a mim enquanto profissional, se vê formulado e também formula seu trabalho a partir de suas relações com a cultura em que se insere. O que significa dizer que a fragmentação da identidade faz pertencer a mim e à minha figura docente uma série de significações que convergem à consciência de que a minha identidade se reconfigura constantemente, dentro e fora do ambiente escolar, de forma a me permitir conviver dialogicamente com os fragmentos até então desconhecidos dos meus alunos, quando não no ambiente escolar.

No sentido da experiência e das relações de elaboração de identidade, alguns momentos que marcaram a prática são capazes de fazer pensar a teoria. Como professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental, meu primeiro contato sua jornada de resignificação – ao menos frente às vivências com estes estudantes específicos. Quando juntos neste ambiente externo ao da sala de aula, em um chat privado entre nós seis, o entusiasmo de estarem jogando com um professor ficou evidente. De suas próprias formas, as primeiras trocas diziam respeito a demonstrar quem deles dominava melhor as competências necessárias para o bom desenvolvimento do jogo em suas conceituações estratégicas e de destreza de raciocínio. Depois, buscaram analisar e entender quais eram as minhas competências e como elas poderiam somar ao “time” que estavam tentando estabelecer. A partir de então, as relações encontraram modos de estabelecer quais seriam os limites pressupostos de dividir aquele território com uma figura autoritária como a do professor. A vigilância sobre a comunicação foi o primeiro sinal de que eles estariam ressaltando comentários devido ao fato de estarem na

com os estudantes muitas vezes se dá no sexto ano. Uma época que não apenas representa uma mudança por vezes paradigmática para os estudantes, devido a reorganização dos espaços e dos tempos escolares – a troca da uni para a pluridocência, a organização das agendas de trabalhos e avaliações, a complexificação dos conteúdos e das abordagens pedagógicas, que mudam com cada professor e etc – como também representa uma fase de amadurecimento hormonal e social, caracterizada pelas coações de ordem afirmativa sobre seus gostos, suas posturas e suas decisões de consumo. Estamos aqui tratando de um grupo de estudantes que, ao longo dos próximos anos, desenvolverá parâmetros de qualidade para as suas relações interpessoais e culturais, fazendo notar os grupos sociais onde se inserem ou são inseridos e onde construirão discursos que falam sobre seu posicionamento perante a realidade estabelecida pelo estatuto de normalidade das relações humanas. Considerando isso, é imprescindível fazer notar que boa parte das formas como eles se relacionam comigo estivera, e ainda está, em diferentes medidas, impregnada de forma evidente pelos pressupostos sociais do contexto escolar onde estão inseridos. Isso se torna evidente, por exemplo, quando, durante uma prática que tinha por objetivo conhecê-los um pouco melhor e ser também um pouco conhecido, trocamos informações sobre nossos gostos culturais e, para o espanto de parte da turma, dividíamos uma parcela considerável de produtos e valores de cultura. Para aqueles que fazem notar esse estranhamento, o argumento tenta desenvolver uma ideia que justifica o afastamento entre as relações estudante/professor também a um nível de gosto, como se os últimos estivessem incapacitados de criar situações de diálogo com as referências de consumo dos primeiros – que então se tornam incompreensíveis em parte essencial de suas formas de figurar seus discursos. A ruptura desta ideia, deste professor já não inteiro, mas fragmentado, ainda mantém intacta a sua autoridade perante os estudantes.

Quando conseguimos estabelecer alguns links de aproximação, através do consumo de determinados produtos culturais e de entretenimento, um grupo de cinco meninos me procurou para saber como me encontravam na PSN, interessados em me adicionarem como contato para que pudéssemos jogar algumas partidas juntos. A aproximação, que aconteceu em sala de aula, logo demonstraria que minha identidade docente continuaria em minha presença, e isso se tornou evidente quando um dos meninos foi censurado pelos colegas porque, em um momento de tensão, proferiu uma ofensa obscena. “Ô, Lucas! O Sor tá aqui!”. Foi quando eu teci um comentário falando sobre como naquele momento eu não era o professor, mas sim um companheiro de jogo, como qualquer outro conhecido, e que eles não precisavam se vigiar devido a minha presença. Esse argumento de alguma forma retornou, agora com as palavras deles, quando entrei na sala na semana seguinte e, não para a minha surpresa, todos eles correram para falar comigo sobre as partidas que havíamos jogado, a fim de fazer notar aos colegas que eles tinham uma outra relação comigo. Quando confrontados por uma provocação minha, que os lembrei da conversa sobre no jogo eu não ser o professor de sala de aula, um deles, o Murilo, disse que se eu falei com eles sobre isso eu estaria lembrando que então naquele momento eu era o

professor. Ao meu sinal de positivo com a cabeça eles apenas confirmaram o entendimento com todos e retornaram aos seus lugares. O que a situação acaba por salientar, tanto para mim quanto para eles, é que de fato boa parte das alteridades propostas pela realidade dizia respeito não a uma postura minha ou deles, mas sim ao respaldo institucional dos ambientes onde convivemos. Desta forma, o que caracterizava a situação e o nosso modo de nos relacionarmos não eram decisões dos indivíduos envolvidos, mas sim os pressupostos característicos exigidos pelo território onde nos inserimos. Alocados em processos de significação sobre a minha imagem tanto quanto a deles, e elaborando dispositivos capazes de auxiliá-los na leitura dos espaços e das situações onde o cotidiano os insere de forma regular, os estudantes acabaram por relacionar determinados espaços com determinadas visões de mundo organizadas pela disposição dos canais de informação que os circundam em diferentes momentos da sua socialização.

Entendendo que o ambiente determina parte importante da forma como interpretamos a experiência, é preciso situar conceitualmente algumas ideias que nos auxiliam nas relações propostas. De acordo com os autores e autoras do texto “Territorialidades virtuais: Identidade, posse e pertencimento em ambientes multiusuário online”[6]:

“[...] enquanto utilizamos a denominação espaço em referência às acepções genéricas (por exemplo, espaço geográfico, espaço físico ou espaço informacional), identificamos a palavra lugar com uma perspectiva de caracterização identitária mais claramente situada. O território, por sua vez, é entendido a partir de desdobramentos da construção identitária relativa a um lugar, que resultam em sentimentos de posse ou pertença e que são frequentemente acompanhados por um conjunto de regras ou leis que caracterizam a apropriação do lugar por alguém (ou algum grupo) que o ‘domina’, impedindo (ou permitindo) o acesso de outras pessoas ou grupos.” [6]

Compreendendo melhor estes conceitos, vale lembrar que os três são indissociáveis. “[...] a materialidade dos espaços se organiza em lugares caracterizados geograficamente (por seus limites, não necessariamente materiais) e simbolicamente (por sua identidade e historicidade)” [6]. Suas três propriedades nos servem para compreendermos os dois ambientes da experiência como territórios onde a natureza própria da sua existência se faz valer em essência. Onde a construção de uma identidade associada ao espaço e a apropriação possível dos seus significados caracteriza a atitude primordial da habitação do mesmo. Esta se torna a primeira forma importante de caracterizar a relação entre os espaços estudados e sua relação intrínseca com um ideário conceitual ligado às ideias de identidade. São nestas relações que poderemos fazer notar o território como um recurso àqueles que detêm o direito do seu usufruto, com suas possibilidades de valores reais e simbólicos gerenciados por alguém que

intenta perpetuar estas práticas identitárias, tanto quanto um produto de apropriação e sentimento de pertença que se interliga aos lugares com os quais associamos simpatia e seguridade.



Figura 2. Os personagens em verde apresentam os quatro estudantes com quem estava em *party* no momento. Em nome dos mesmos objetivos e tendo em vista a recompensa advinda da mesma vitória, somam-se esforços individuais em um ambiente democraticamente mais definido que o ambiente da sala de aula.

V. “NÃO! PALAVRÃO É QUE SÓ PODE FALAR NO JOGO, MAS NÃO NA SALA DE AULA! LÁ ATÉ O SOR AS VEZES SOLTA UM PALAVRÃO!” – CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS MODOS DE REPROGRAMAR RELAÇÕES.

Esteve e continua estando claro para este artigo que os territórios onde habitamos e pelos quais somos igualmente habitados são representantes significativos de uma possível resposta à questão que nos apresentamos. É através dos processos identitários que são gerenciados dentro destes espaços que acabamos por considerar outros fragmentos de identidades possíveis de serem vislumbrados: quando estes podem encaixarem-se em determinados contextos. Dentro do próprio pensamento dos Estudos Culturais e de sua forma de compreender as identidades, o que podemos compreender é que o número de territórios com os quais desenvolvemos determinadas relações pode variar tanto quanto o número próprio de fragmentos identitários que conosco carregamos. Apoiados no trabalho de Haesbaert [7], somos lembrados de que

Ao deslocarem-se entre os múltiplos territórios que lhe são acessíveis, os sujeitos não necessariamente abrem mão de suas referências de pertencimento e posse, mas colecionam outras, passando a fazer parte de mais de um grupo social que habita mais de um território [7]

Desta forma, a fragmentação da identidade e do espaço se fazem, se não de forma análoga e paralela, de forma consequencial. Ao exercitar e experienciar a fragmentação da própria identidade, criamos possibilidades de interações com diferentes espaços que serão, a partir daí, frequentados, apropriados e pertencidos pelo fragmento que compõe as significações próprias daquele território [7]. Carregando conosco esta coleção de territórios e maneiras de a eles dar sentido de identificação, somos captados por um número cada vez maior de linguagens e seus modos de

uso, apropriando-nos de forma a dar sentido a um número cada vez mais diverso de experiências. Múltiplos fragmentos identitários significando múltiplos territórios torna-se, a partir disso, uma das ferramentas para a reprogramação de determinados parâmetros da relação professor/estudante. Pensar nestes processos como uma intencionalidade, como procedimentos historicamente transformados em instrumentos de construção e conservação de relações díspares de poder, faz com que possamos reprogramar determinados conceitos construtores da significação dos espaços aos quais esta relação comumente pertence. Assim, tornamos viável a manipulação de parâmetros que poderiam comumente ser entendidos como naturalmente concebidos e imutáveis, dado o caráter das instituições envolvidas.

A ambiência digital, virtualizada, comungada com os estudantes através de um jogo que nos uniu em torno dos mesmos objetivos, acabou sendo o que não apenas colocou em pensamento as questões desenvolvidas neste artigo, como também se mostrou passível de ser caracterizada como um território onde estas próprias questões acabam sendo evidenciadas. Por pressupostos que caracterizam a experiência virtual, como a projeção da personalidade em um ambiente de múltiplas linguagens ou como a possibilidade de vivê-lo estando no conforto de um ambiente qualificado por pertencer à sua identidade privada, este ambiente acelera processos que lhe agregam uma forma de caracterização identitária, fragilizando a tentativa de conservar uma postura de identidade tão dependente do ambiente da sala de aula. É nesta relação entre sujeitos dispostos às suas identidades não-disciplinares, inseridos em um contexto onde os objetivos se tornam equivalentes, que as formas de estabelecer os poderes serão alteradas de acordo com o que o território específico, dispondo de suas regras e modos de uso, fará exigente.

De compreensão deste ambiente e sua potência de existência, podemos compreender que a relativização e a reprogramação possível da relação professor/estudante se fará através de uma soma de esforços entre os processos de fragmentação da identidade – onde se inclui a docente – e os processos de apropriação de outros registros territoriais. Neste sentido, o texto “Escolas de Luta: Cenas da política e educação” [8], onde os autores analisam as ocupações escolares da nossa história recente como uma forma de representar determinada ideia sobre a escola pública, nos apresenta ao conceito de Zona Autônoma Temporária – TAZ, em inglês – do historiador Hakim Bey.

Essas zonas são entendidas como espaços independentes onde a troca de

subjetividades, experiências, linguagens, informações e tudo o mais que interesse acontece de maneira descentralizada, forjando uma coletividade que deseja construir ‘enclaves livres’ de contato. [8]

Descentralizadas da figura de autoridade do ser histórico que é o professor, as subjetividades e as experiências advindas desta relação encontrarão no espaço sensível da ambiência digital uma forma de horizontalizar a troca de informações e conhecimentos. De forma e natureza espontânea e temporária, esta territorialidade da TAZ se fará definir através de uma manifestação de ideias e comportamentos que corroboram para a funcionalidade de um bem comum a todos os envolvidos, capazes e empenhados em operar sentidos linguísticos e de significação que não apenas os identificam uns com os outros, como também os ajuda na construção de um repertório de identidade em grupo.

REFERÊNCIAS

- [1] BOURRIAUD, Nicolas. Pós-Produção: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 110 p. (Coleção Todas as Artes). Tradução de Denise Bottmann.
- [2] VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68 - 96, 1992.
- [3] HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006. 102 p. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.
- [4] LÉVY, Pierre. Cibercultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.
- [5] KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.
- [6] INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO, 37., 2014, Foz do Iguaçu. Cibercultura: pós-humano e crise de identidade. Foz do Iguaçu (pr): Intercom, 2014. 12 p.
- [7] FRAGOSO, Suely; RECUERO, Rebeca; BARTH, Daiani Ludmila. Territorialidades virtuais Identidade, posse e pertencimento em ambientes multiusuário online. Matrizes, vol. 5, núm.1, Julho - Dezembro, 2011, pp. 211-225. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil
- [8] HAESBAERT, Rogério Costa. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 395 p.
- [9] PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e educação. Etd - Educação Temática Digital, [s.l.], v. 19, n. 1, p.6-25, 11 mar. 2017. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647799>.