



CONTROLA-ME QUE TE GOVERNO:

os jogos eletrônicos como forma de subjetivação

Cláudio Lúcio Mendes

RESUMO – *Controla-me que te governo: os jogos eletrônicos como forma de subjetivação.* Neste artigo apresento um olhar de estranhamento sobre um artefato cultural: os jogos eletrônicos (JEs). Inicialmente apresento uma descrição sucinta dos JEs. Em seguida, discuto alguns mecanismos que os constituem. Para isso, utilizo como fio condutor a idéia de um poder produtor, emaranhado com e em microssituações sociais. A partir de discussões pós-críticas, apresento uma descrição analítica sobre os JEs, apoiando-me em problematizações relativas ao corpo humano e a seus possíveis atrelamentos com as novas tecnologias, lançando mão do conceito de ciborgue.

Palavras-chave: *ciborgue, corpo, jogos eletrônicos, relações de poder, subjetivação, tecnologias.*

ABSTRACT– *Control me and I will govern you: the electronic games as a form of subjectivation.* In this paper, I offer a problematization of the known around a cultural artifact: the electronic games. Initially, I present a concise description of the electronic games. Following, I discuss some mechanisms that compose them. In order to do this, I use the idea of productive power as a guideline, a power entangled with and within social micro-situations. Using a post-critical approach, I offer an analytic description of the electronic games, supported by analyzes of the human body and its possible linkage to new technologies, making use of the concept of cyborg.

Key-words: *cyborg, body, electronic games, power relationships, subjectivation, technologies.*

Neste artigo apresento um olhar de estranhamento sobre um artefato cultural: os jogos eletrônicos (JEs). Basicamente, são dois motivos centrais para esse estranhamento: a) os novos cenários sociais que vêm tomando força, apresentando as novas tecnologias como um de seus pontos-chave, forçando-nos a repensar a escola, o currículo, o papel da docência e nossas visões sobre a juventude e b) os recentes discursos em torno dos JEs e de suas possíveis influências em atos de violência, inclusive no ambiente escolar.

Os “novos” cenários – que aqui chamo de “pós-modernos” – trazem consigo um arsenal de “novas idéias”, dando “a impressão crescente de uma poderosa configuração de novos sentimentos e pensamentos” (Harvey, 1992, p. 9). Eles são de importância central para os argumentos que pretendo desenvolver em torno dos atrelamentos entre currículo e JEs.

Quais são os novos sentimentos e pensamentos que nos apresentam as perspectivas pós-modernas? Essas novas perspectivas estão tentando construir explicações diferentes e mais dinâmicas em relação a vários campos do conhecimento humano. Diversas mudanças históricas estão contribuindo para isso: a derrocada da razão moderna em sua intenção de explicar tudo e a todos, emergindo daí a necessidade de pensarmos lógicas menos universais; a busca de perspectivas de abordagem mais locais e parciais, desconfiando-se das metanarrativas, ou seja, das teorias com pretensões de fornecer explicações abrangentes e totalizantes do mundo e da vida social; as novas formas capitalistas, baseadas em estratégias nunca antes vistas, especialmente relativas à movimentação de capitais, um dinheiro sem “nacionalidade”, circulando livremente pelo globo, somadas à massificação, com uma velocidade assustadora, dos interesses de consumo; as tecnologias high-tech a interferir em vários campos: na genética, na informática, na velocidade de transmissão de informações, na produção de armamentos, em tudo, mas especialmente na educação. Todos esses acontecimentos vêm exigindo abordagens diferentes das usuais. Resumidamente, acompanhando David Harvey (1992), o “pós-modernismo” traz uma nova configuração poderosa, pois “em anos recentes, ele vem determinando os padrões do debate, definindo o modo do ‘discurso’ e estabelecendo parâmetros para a crítica cultural, política e intelectual” (p. 9). Às palavras acima acrescentaria, sem a menor dúvida, parâmetros para o currículo e para o sujeito.

Além de continuar a pensar a educação e o currículo no espaço escolar, faz-se necessário procurar entender novas formas, “externas” às escolas, que estão interferindo cada vez mais em suas constituições curriculares. Isto é, argumento “em favor da necessidade de se analisar pedagogias exteriores ao processo de escolarização” (Green e Bigum, 1995, p. 211). Com a grande influência das novas tecnologias em muitos campos do conhecimento, colaborando para uma crescente “desvinculação entre currículo e escolarização”, sublinho a “importância de pesquisas que estejam orientadas por perspectivas teóricas mais amplas” (ibidem) para que possamos apreender melhor esses novos vínculos. Explicitamente, a partir de novas perspectivas, “o currículo tende a se desvincular da

escola, o que impõe uma reconceitualização tanto do currículo quanto da escola, uma reconceptualização que seja feita de acordo com as condições modernas e para as condições pós-modernas” (ibidem, p. 214).

A escola, o currículo e o professor – constituídos hoje dentro da lógica do conhecimento livresco – têm visto essa nova geração como demonizada. O jovem é tido como um ET, um ser alienado e alienígena, um outro a ser desalienado e tornado humano pela escola, pelo currículo e pelo professor (Green e Bigum, 1995). Aqui temos um abismo a ser superado, pois essa nova geração tem levado para a escola e para o currículo uma tecnocultura que ainda não faz parte da cultura escolar. Um currículo que não dialogue com esses novos discursos corre o risco de mantê-los excluídos do cenário escolar. Igualmente, marginalizará os sujeitos nos quais e/ou com os quais essas relações de poder circulam. Torna-se necessário um currículo que leve em conta essas novas aprendizagens (Kenway, 1998) dos jovens, para que as escolas possam

se tornar locais singulares, como mundos próprios nos quais ciborgues geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas viagens na tecno-realidade – desde que nós nos permitamos reimaginá-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar (Green e Bigum, 1995, p. 240).

Nesses novos contextos, o currículo cada vez mais sofre interferência de fatores externos ao ambiente escolar. É provável que isso sempre tenha ocorrido, entretanto há novas e poderosas estratégias vindas das novas tecnologias (Green e Bigum, 1995). A mídia, em geral, tem lançado discursos sobre o processo educativo para dentro das escolas, mas também em lares, através de programas específicos de educação, ou ainda por filmes, desenhos e programas de várias origens (Apple, 1998; Giroux, 1995; Dalton, 1996; dentre outros). Como nos lembra Kenway (1998), “a educação escolar acabou envolvida nessa agitação tecnológica” (p. 99), que apresenta formas políticas e pedagógicas amplas e abertas para o meio educacional.

Em relação ao segundo ponto de interesse – os recentes discursos em torno dos Jes como possíveis promotores de violência –, a mídia e a sociedade em geral, depois de alguns acontecimentos caracterizados como chacinas, estão dando como certa a relação entre filmes (que expõem formas de violência, como, por exemplo, *Clube da Luta*), jogos eletrônicos (por exemplo, *Duke Nuke*, que tem como tema o mesmo assunto) e atos de “violência” ocorridos, principalmente, em ambientes públicos. Dois exemplos recentes reforçam essa hipótese, mesmo que linearmente colocados.

Um primeiro “episódio”, denominado pela mídia de “Massacre no Cinema”, ocorreu no Morumbi shopping, em São Paulo, no dia 3/11/99. Segundo o *Jornal da Band* do dia 8/11/99, uma propaganda do jogo eletrônico *Duke Nuke* foi encontrada no apartamento de Mateus da Costa Meira, autor dos disparos

no cinema. Na mesma reportagem, aparecem cenas do jogo eletrônico em questão. As semelhanças com a ação do estudante são assustadoras, em todos os sentidos que a palavra pode carregar ou sugerir.

Um segundo foi a ação de dois jovens, no colégio em que estudavam, matando a tiro doze colegas de escola e um professor, na cidade de Littleton, Colorado (EUA). Comparações imediatas são impossíveis de não ocorrer. Sabe-se que os dois jovens eram “viciados” em dois JEs: o *Doom* e o *Quake*, ambos tendo como tema central a violência em primeira pessoa. Uma outra comparação possível é com o filme *Matrix*. Os dois adolescentes eram fãs do filme, inclusive andavam com um sobretudo preto, como algumas das personagens.

Parece haver algum sentido nessas comparações, ou seja, é bem provável que tanto filmes como também alguns JEs possam construir ou veicular discursos relativos à violência. Entretanto, procurar explicar esses dois acontecimentos violentos (e outros mais) apenas como consequência das influências de filmes e JEs seria simplificar demais. Histórico familiar, histórico das relações interpessoais dos envolvidos, contatos anteriores com arma, o pouco controle de vendas de armas, preconceitos de várias montas etc., poderiam ser deixados de lado. São muitas as opções quando se procura entender os motivos de atos violentos e suas relações. Contudo, não é esse o objetivo deste ensaio.

Os dois exemplos colocados me fazem pensar em outra questão: quais são os possíveis modos de subjetivação produzidos pelos JEs em crianças e adolescentes? A idéia não é isolar os JEs e tentar estudá-los, inclusive porque acredito ser impossível realizar tal movimento, mas sim tentar analisar como os JEs fabricam “sujeitos jogadores”. A partir daí pergunto: como são fabricadas essas formas de subjetivação? Se é verdade que a violência presente em determinados JEs (uma violência “virtual”) motiva a violência no campo social (uma violência física, concreta), quais são as suas fronteiras? Será que as tecnologias presentes nos JEs aboliram as distâncias existentes entre fantasia e realidade, ou também fazem parte de maquinarias maiores, construídas historicamente, destruindo as fronteiras entre vários conceitos da modernidade (real/virtual, público/privado etc.)? Os JEs são mais uma expressão dessa fluidez?

As relações entre os JEs e o corpo de quem joga configuram-se em outro aspecto a ser problematizado. Nos jogos em geral (futebol, basquete, vôlei, brincadeiras de lazer em forma de jogos etc.), o uso do corpo é essencial, tanto para as interações sociais, como para que as regras do próprio jogo sejam entendidas e empregadas. Ou seja, é impossível jogar sem utilizar o corpo. Assim sendo, qual o papel do corpo no contexto dos JEs? Como o corpo é “usado”? Ele também é educado? Como? Em suma, quais são os mecanismos que circulam para e pelo corpo através dos JEs?

Tentando desenvolver as perguntas colocadas nesta introdução, organizo o texto apresentando inicialmente uma descrição sucinta dos JEs. Logo em seguida, faço uma discussão de alguns mecanismos que constituem os JEs. Para

isso, utilizo como fio condutor a idéia de um poder produtor, emaranhado com e em microssituações sociais. A partir das discussões pós-críticas, apresento uma descrição analítica sobre JEs, apoiando-me em problematizações relativas ao corpo humano e seus possíveis atrelamentos com as novas tecnologias, lançando mão do conceito de ciborgue.

Descrevendo os jogos eletrônicos

O conceito de jogo, presente neste ensaio, baseia-se em três idéias centrais: a) o jogo como sinônimo de atividade lúdica, que diz respeito “a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo” (Brougère, 1998, p. 14); b) o jogo como um sistema de regras previamente definidas e c) o jogo como um objeto para se jogar, “tal como jogo de xadrez enquanto constituído do tabuleiro e do conjunto de peças que permitem jogar no sistema de regras também chamado de jogo de xadrez” (idem, p. 15). Os JEs se encaixam na articulação das três idéias acima, pois podem representar uma atividade lúdica, apresentam um sistema de regras previamente estabelecidas e se constituem como objetos. Entretanto, descrevê-los vai além. Hoje os JEs estão inseridos numa grande complexidade social: seus usos em contextos militares, sua importância de mercado como produto de consumo, suas possibilidades multimídia e formas diferenciadas de jogá-los.

Uma primeira questão, para melhor localizar os JEs, atualmente, está relacionada às suas “ligações” com o treinamento militar. Instituições militares norte-americanas utilizam, há décadas, simuladores que criam um ambiente interativo. Jogos eletrônicos foram (são) usados para treinar militares e policiais em situações de combate: ataque, defesa, estratégias etc. As técnicas trabalhadas através dos simuladores “fizeram subir o índice de tiros contra alvos humanos desde a Segunda Guerra Mundial”, isto é, os JEs foram usados para tornar mais eficiente “o processo de matar”. Os mesmos JEs de simulação ali usados, depois de saturarem seu mercado junto às instituições militares, – provavelmente um dos motivos centrais para isso foi o fim da Guerra Fria – passaram a buscar outros públicos, principalmente crianças e adolescentes. Nos EUA é comum que as forças armadas trabalhem juntamente com empresas produtoras de JEs na elaboração de simuladores, que são utilizados tanto como máquinas de treinamento, como também são vendidos no mercado em versões para lazer. Talvez caiba uma pergunta: O quê, de uma lógica pensada para tornar mais eficiente os soldados, tem chegado aos novos consumidores?

Uma segunda questão está relacionada ao processo de consumo e venda dos JEs. Dados de 1998 mostram que no Brasil foram vendidos 2,8 milhões de JEs. É a segunda maior indústria do ramo de entretenimento nos EUA, perdendo

apenas para a televisão, ficando à frente, inclusive, da indústria cinematográfica. É uma indústria a movimentar aproximadamente 6 bilhões de dólares, lançando mais de 3 mil títulos por ano. A Indústria dos JEs tem como alvo preferencial crianças e adolescentes. A preocupação em olhar essas faixas etárias como consumidores em potencial não é só da indústria dos JEs, mas é, provavelmente, a que tem crescido mais ao atrelar o potencial de consumo de crianças e adolescentes com interesse de se consumir produtos de entretenimento. Podemos associar a essa situação outro ponto. Quando se joga individualmente ou em pequenos grupos, a necessidade de maior número de consumidores é automática, pois tanto a máquina como os JEs, por unidade, servem a poucos ao mesmo tempo. Internamente à máquina e aos JEs, provavelmente, estratégias estejam presentes para reafirmar esses mecanismos de consumo para além de formas individualizadas de jogá-los.

Uma característica a mais dos JEs é a possibilidade de jogá-los em primeira e em terceira pessoa. Os JEs em primeira pessoa são aqueles nos quais o jogador assume o papel de personagem direto no desenvolvimento do jogo. Não se vê na tela alguém atuando, mas tem-se a impressão de estar dentro do jogo. Nesses casos, estaremos vendo apenas o objeto que estamos usando para jogar: um volante de carro, uma arma, um painel de controle. Os JEs em terceira pessoa oferecem ao jogador um personagem (um “atirador”, um “lutador”, um “coelho”) e/ou um tipo de máquina (carro, avião) e/ou uma “coisa” (algo que pode ser ao mesmo tempo humano/animal/máquina/vivo/morto, um híbrido) a ser controlado para realizar as atividades propostas no jogo em questão.

Os lugares onde se joga e os tipos de máquinas igualmente ajudam a caracterizar os JEs. Temos primeiramente os chamados *fliperamas*, máquinas construídas especificamente para comportar apenas um tipo de jogo. Existem também os simuladores que, como o próprio nome diz, simulam situações mais próximas possíveis da “realidade” – a intenção de aproximar o “virtual” do “real” é uma preocupação cada vez maior entre os produtores dos JEs. Como os *fliperamas*, igualmente comportam apenas um tipo de jogo, nas versões encontradas em lojas de entretenimento. Essas lojas, no caso dos *fliperamas*, tomaram uma conotação mais popular por serem máquinas menos elaboradas e mais antigas. Por outro lado, os aparelhos de simulação – relativamente novos no mercado brasileiro – são encontrados em lojas especializadas, ainda não muito comuns entre nós. Os “*games café*” e os grandes parques eletrônicos começam a surgir. Por exemplo, no Rio de Janeiro, podemos encontrar um *shopping* exclusivamente para diversão e lazer. O *New York Center* oferece salas de cinema, *cybercafé* (com livros, estações de escuta de CD, salas de vídeo) e uma loja de diversão eletrônica (*Game Works*), tendo como seu carro-chefe máquinas simuladoras.

No espaço privado (nossas casa), podemos encontrar dois tipos de máquinas para jogar. Primeiramente, os mundialmente famosos *Atari* e seus sucessores de maior repercussão: *Nintendo*, *Sega* e os mais recentes *Dreamcast*,

Playstation e *X-box*. São máquinas que podem comportar vários jogos, dependendo do cartucho nelas colocado, ou mesmo de sua programação. Uma outra máquina de uso privado é o Computador Pessoal (PC). Os JEs para PC (tanto em CD-ROM e disquetes, como os “baixados” pela Internet) são os mais difundidos, podendo ser jogados com o teclado, o *mouse* e/ou *joystick*. Esses dois tipos de máquinas oferecem a possibilidade de jogar individualmente (“contra” a máquina) ou em grupos de no mínimo dois jogadores. Podemos, inclusive, encontrar grupos de dezesseis ou mais sujeitos jogando “RPGs” interativos. Mais especificamente, máquinas tipo *Dreamcast*, *Playstation* e *Xbox* e os PCs oferecem a possibilidade de jogar em redes particulares ou pela internet.

Por último, temos os *minigames*, pequenas máquinas de uso individual, comportando um ou alguns jogos. Como exemplo temos o clássico *Tetrix*, o “interativo” *Pokemon* ou inovador *Playstation2000*. O termo interativo é usado no caso do jogo/máquina *Pokemon*, pelo motivo de ser um *minigame* que, se esgotando as atividades propostas em um, o jogador pode ligá-lo a outro *Pokemon* para absorver as atividades nele oferecidas. O *Pokemon* tem mais de 160 tipos de programas/máquinas (e a cada dia vem aumentando esse número) que podem ser trocados entre si. O *Playstation2000* é o primeiro a oferecer a opção, numa mesma máquina, de jogar em casa com um monitor específico e um pequeno monitor que se desacopla da máquina, tornando-se um *minigame* que pode ser jogado em qualquer lugar.

Finalmente, temos ainda as chamadas “plataformas”. Elas têm esse nome por terem sido pensadas inicialmente como um “apoio”, uma base hipertextual, na qual se constroem tipos de linguagens, funções e lógicas de armazenamento e formas de interatividade com o usuário de diferentes maneiras. As linguagens são diferenciadas de máquina para máquina, dependendo do tipo de microprocessador (por exemplo, a linguagem para um microprocessador de um PC é diferente da empregada em um microprocessador para aparelho de jogo da *Nintendo*). Elas se diferenciam também pela qualidade das imagens (algumas plataformas permitem imagens em três dimensões e outras apenas em duas) e do som (algumas plataformas possibilitam falas mais elaboradas e com boa dicção e, outras, apenas sons “guturais”).

Corpo, subjetivação e jogos eletrônicos

No século XVII, várias técnicas a atuarem sobre o corpo tomam vulto. Dentro de um pensamento mecanicista-terapêutico, muitas peças de correção corporal foram criadas: tutores, cruz de ferro, colete, espartilhos etc. Esses são nomes de aparelhos construídos para controlar e/ou solucionar deficiências corporais. Bebês eram enfaixados para uma melhor prevenção de possíveis deformidades. Num sentido pedagógico, toda essa aparelhagem foi usada para definir e constituir nos sujeitos posturas corporais “corretas”, aparecendo a

partir daquele momento, igualmente, no ambiente escolar, fazendo-se presente através de técnicas de sentar, escrever e de melhor aproveitamento do tempo de estudo (Vigarello, 1995).

Entretanto, a partir do século XVIII há um “recuo da mão” (ibidem). Novas técnicas corporais são elaboradas, mudando radicalmente a idéia de um corpo-máquina. Não mais aparelhos incômodos, pesados e com grande possibilidade de rejeição. A atenção se transfere para formas de controle mais sutis e que, com o tempo, tornaram-se muito mais eficientes. A mão que produzia toda uma aparelhagem e a colocava sobre um corpo afasta-se. O corpo, antes um “objeto de cera” submetido “a uma física de máquinas”, passa a ser uma “fonte de dinamismos contabilizáveis e autocorretivos” (ibidem, p. 30). Em *Vigiar e punir*, Foucault argumenta que se estrutura um novo caminho de eficiência sobre os corpos para melhor economia dos movimentos corporais, principalmente a partir do século XVIII. O corpo torna-se uma coisa que se fabrica, uma “máquina de que se precisa” (Foucault, 1997, p. 125). Para Foucault, essa nova tecnologia política sobre o corpo se apóia no que ele chamou de poder disciplinar, um poder disciplinar que vem tornar o corpo mais eficiente e mais dócil; igualmente, mais dócil e mais eficiente; um poder que estipula o que pode fazer e o que ele não deve fazer. O poder disciplinar constrói uma “anatomia política” para melhor competência do corpo, diretamente ligada a seu maior enquadramento. A lógica política da disciplina é criar um ambiente onde seja impensável outro cenário; quase uma aberração. A disciplina expõe as regras e cabe aos corpos cumpri-las. O corpo se torna um objeto do poder. Mas de que poder?

Foucault procura demonstrar como várias “novas táticas de poder” (1997, p. 26) elaboraram uma nova economia da alma, novas formas de regular a ação do indivíduo, assujeitando-o. Para esse movimento, não entende o poder unicamente como repressivo, mas igualmente produtivo, pois induz, propõe, aponta, faz surgir coisas novas.

Numa análise das relações entre saber-poder, podemos modificar radicalmente as nossas intenções de análise, pois “todos os domínios estão agora potencialmente abertos à investigação científica. Segue-se que tudo está potencialmente emaranhado nos nós do poder que, conforme vimos, são gradativamente inter-relacionados com o avanço do saber” (Dreyfus e Rabinow, 1995, p. 127). Especialmente me interessa o “domínio do corpo” e suas interações com os JEs através de uma “tecnologia política do corpo” específica, “entendida como o entrecruzamento das relações de poder com o saber e o corpo” (Cirino, 1989, p. 28).

Para que cheguem aos corpos – enquadrando e produzindo, com grande dificuldade de serem identificadas, dominadas por alguém ou por um contexto – as tecnologias-economias se diluem em formas difusas de poder. Um poder que não é uno, local, estático, mas parece sempre presente (impressionante como ele está em todo lugar e circula por todos e com todos os corpos), amorfo (mas conduz e é conduzido por formas). É uma “microfísica do poder”, da

qual nenhuma relação social e nenhum indivíduo têm como escapar e, muito menos, ter a posse. Nos termos de Foucault, “temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (1997, p. 29).

As relações de poder podem ser comparadas a uma rede da qual não “consequimos” escapar (pois circula em nós e conosco), e tem como um de seus principais efeitos a possibilidade de produzir, o que lhe imprime grande sucesso.

Esse poder não pode ser desvinculado do saber: saber-poder. Poder-saber. Tentar separá-los seria como imaginar uma folha de papel sem um dos lados: são distintos e complementares; diferentes, contudo um não existiria sem o outro. A diferenciação defendida por Foucault entre esses dois conceitos é inovadora. Saber não é poder. São interdependentes e inseparáveis. Temos, então,

que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão completamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1997, p. 30).

Foucault argumenta que a relação entre saber-poder é de circularidade, de cumplicidade, de imanência. Não os reduz um ao outro (“saber é poder” ou vice-versa), mas procura demonstrar que o saber nunca é neutro, desinteressado e sempre está imbricado por e em relações de poder. O saber é político, “não apenas no sentido de que dele se poderiam deduzir conseqüências na política, mas porque não há saber que não encontre suas condições de possibilidades em relações de poder” (Cirino, 1989, p. 34). Já o poder não só se utiliza do saber, ou mesmo cria novos saberes, mas igualmente produz “domínios de saber que não só fazem aparecer novos objetos, conceitos e técnicas, como, também, novas formas de sujeitos de conhecimento” (ibidem).

Assim sendo, os indivíduos como objetos do poder-saber vão-se constituindo como sujeitos de diversas maneiras. Não podemos falar em essência do sujeito. As relações de poder, dinâmicas e em constante movimento, vão sempre “fabricar novos sujeitos” e novas formas de subjetivação. “A transformação do poder possibilita, portanto, a transformação do sujeito” (Ortega, 1999, p. 38). Em outros termos, a transformação do poder igualmente transforma as técnicas de subjetivação.

A partir daí, Deleuze nos coloca uma pergunta considerada por ele sempre recorrente: “Quais as novas lutas com o poder?” (1998, p. 125). Quais as novas formas de subjetivação relacionadas com as novas relações de poder? O deslocamento das relações de poder desloca as formas de subjetivação. Para Deleuze,

depois de Foucault, questões relativas a poder e subjetividade não podem ser deixadas de lado ao problematizarmos diferentes ambientes sociais.

Mesmo entendendo que as análises de Foucault “sobre a questão do poder” e também de subjetivação são “o resultado de investigações delimitadas, circunscritas, com objetos bem demarcados” (Machado, 1996, p. XVI), Deleuze novamente nos inspira a fazer reflexões em torno de questões relativas à constituição do sujeito, quando busca o potencial analítico desse tema, especialmente ao colocar que “o homem do século XIX enfrenta a vida, e se compõe com ela como força de carbono. Mas quando as forças do homem se compõem com a do silício, o que acontece, e quais novas formas estão em vias de nascer?” (1998, p. 125).

Daí surgirá um novo tipo de composto, um novo tipo de forma, “nem Deus, nem homem” (ibidem). Provavelmente, um novo sujeito, um híbrido. No caminho de pensar esse novo sujeito híbrido, agora no contexto de um cenário do silício e das novas tecnologias, Donna Haraway sugere a figura do ciborgue, uma criatura que é “simultaneamente animal e máquina”, que habita “mundos que são, de forma ambígua, tanto naturais quanto fabricados” (2000, p. 40). A autora nos apresenta um leque de idéias promissoras ao argumentar “em favor do ciborgue como uma ficção que mapeia nossa realidade social e corporal e também como um recurso imaginativo que pode sugerir alguns frutíferos acoplamentos” (idem, p. 41). Essas associações é que serão exploradas para localizar os JEs e suas estratégias de poder-saber na construção do “sujeito jogador”. Nesse sentido, desenvolvo aqui três idéias básicas em torno do ciborgue: a) o personagem da ficção científica; b) o sujeito, parte humano, parte máquina, oportunizado pelas novas tecnologias e c) o híbrido da interação humano/máquina, no campo das construções das identidades-subjetividades. Todos esses três ciborgues estão imbricados a formas de poder específicas, nas quais relações com o saber estão presentes. Contudo, procurarei explorar mais detalhadamente a terceira, tendo como objeto (máquina) os JEs e, como humano (sujeito), os indivíduos que jogam.

Uma primeira faceta à qual as idéias de Haraway me remetem refere-se ao ciborgue como figura fictícia: meio humano, meio máquina. Alguns exemplos do ciborgue fictício são: “O homem de seis milhões de dólares” (personagem da TV), *Robocop* (personagem do cinema) e várias outras personagens, inclusive de JEs. Todas elas são propostas “ainda” impossíveis de serem realizadas (pelo menos com a eficiência que assume a parte máquina e sua perfeita articulação com a parte humana), criando um sujeito “mais forte, mais rápido, melhor”.

Entretanto, essas “viagens ficcionais” estão deixando seus cenários literários e midiáticos. Muitos ciborgues “reais” já circulam “livremente” nas ruas, nas empresas, nas escolas, desprendidos das histórias antes preestabelecidas por seus autores. Marcapassos (parte máquina) controlam corações (parte humano-corpo). Próteses mecânicas substituem pernas e braços perdidos. Apare-

lhos de audição compensam problemas auditivos. Cegos que antes não teriam a mínima chance de enxergar, nem mesmo com transplantes, literalmente conseguem ver possibilidades inovadoras no horizonte das novas tecnologias. Paraplégicos e tetraplégicos, “ligados” a máquinas específicas, esboçam passadas e movimentos de braços. Essas relações não param por aí. Além dos usos por “compensação”, a articulação humano-máquina (o nosso ciborgue não fictício) apresenta a sua versão de ampliação dos sentidos humanos. Está em fase de pesquisas e testes o “computador de vestir”, ou seja, uma espécie de “computador de bordo”, em forma de vestuário, com mil e uma utilidades. Os usuários poderão recorrer à internet, lançar mão de mensagens eletrônicas, armazenar e consultar informações num banco de dados, tudo simplesmente andando pela rua.

Já o nosso terceiro ciborgue é mais sutil. Não parece ser de fácil identificação. Talvez nem queira ser tão identificável como os outros. Sua localização no tempo-espço é praticamente impossível, pois os limites entre o concreto, o palpável, o “real” e os seus “opostos” (o não-concreto, o impalpável, o virtual) estão cada vez mais opacos. Ele é um híbrido humano e máquina, mas, diferente dos outros ciborgues, não se constitui em um corpo com partes eletro-eletrônicas. A “fusão”, o “novo” ser, nasce das interações propostas pela máquina e das interações percebidas e internalizadas pelo indivíduo, não podendo mais definir quem fez e quem é feito na relação homem-máquina (Haraway, 2000). Essas percepções podem ser de origem visual, sonora e muscular. Quer dizer, todo o corpo está envolvido. Por parte dos JEs, sua capacidade em criar vínculos entre quem joga e o próprio jogo tornam-se cada vez mais eficientes, fazendo surgir uma máquina-corpo com novas noções de tempo e espaço. Num cenário das novas tecnologias (mídia, informática, Internet, JEs), Green e Bigum argumentam que “a velocidade se traduz na capacidade de fazer mais coisas no tempo equivalente ao limite inferior da percepção humana – ‘o piscar de olhos’. Os vínculos perceptuais – isto é, o som e a imagem [e estímulos musculares] – têm, cada vez menos, aparência de máquina e, conseqüentemente, as uniões feitas entre a máquina e a/o humano/a (ciborgues) tornam-se mais ‘naturais’” (1995, p. 236).

A naturalização desses vínculos perceptuais vem mostrando cada vez mais como estão (são) estreitas, perturbadoras e provavelmente prazerosas as ligações entre o humano e a máquina (o nosso terceiro ciborgue). Como nos lembra Haraway, “as tecnologias como videogames e aparelhos de televisão extremamente miniaturizadas parecem cruciais para a produção de formas modernas de ‘vida privada’” (2000, p. 80). É nesse cenário que crianças e jovens estão cada vez mais construindo suas percepções de mundo e suas subjetividades. Eles próprios vão-se constituindo como sujeitos de relações de poder-saber, mas também como objetos das relações de poder-saber que circulam pela e com a máquina.

A terceira idéia de ciborgue é central para trabalhar com os JEs, se o entendermos como uma elaborada “tecnologia política do corpo”. Tecnologia extremamente complexa, com origens difusas e muitas vezes não apresentando uma lógica contínua e sistemática de seus discursos. Ao perguntarmos onde nasceram, provavelmente encontraremos várias gêneses: militares com certeza, mas também econômicas, de interesses por lazer, culturais, dentre outras. Aos perguntarmos como se desenvolveram e o que são hoje, provavelmente aparecerão mais coisas. Contudo, para analisarmos os JEs como formas de subjetivação do indivíduo, é necessário discuti-los como expressões de relações de poder.

Considerando que os seres humanos são governados por regras externas e internas de seu próprio eu e “ao mesmo tempo criadores e efeitos de relações de poder e saber; veículos e alvos [...] de discursos poderosos” (Deacon e Parker, 1995, p. 101) historicamente fabricados, pergunto: *Como poderíamos entender os JEs nos seus mais complexos artifícios de subjetivação dos indivíduos?*

A construção do sujeito, ou melhor, a “transformação” do indivíduo em sujeito é o que estou chamando de “subjetivação”: “... uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos” (Marshall, 1995, pp. 28-29).

Estou entendendo “subjetivação” como um processo de afirmação de uma verdade ou crenças para o sujeito, assumindo para si e também publicamente, esse quadro de valores, aceitando as consequências – não necessariamente de maneira consciente – de que se responsabilizou. É um processo no qual não apenas as verdades são ditas como tais, mas, principalmente, são vividas como tais. São procedimentos de fixação, de manutenção ou transformação das subjetividades dos indivíduos, relativos a determinados fins, recaindo sobre o próprio indivíduo.

Mas como as relações de poder presentes nos JEs são pronunciadas ou se pronunciam? Como elas passam a identificar sujeitos? Como esses se identificam? Tentando avançar sobre essas perguntas, apresento uma análise descritiva dos JEs, procurando apontar como as relações de poder circulam entre eles, criando estratégias para tornar o corpo objeto das relações de poder-saber, subjetivando quem joga, fazendo emergir, assim, o nosso terceiro ciborgue.

Partindo do princípio de que as relações de poder dividem o tempo, organizando suas estratégias e ações – tempo e ações decompostos, um em função do outro – observamos que: a) os JEs são organizados em fases, as quais, por sua vez, devem ser apreendidas em gestos e ações, fazendo parte de uma lógica multissegmentar; b) as fases dos JEs se articulam e paulatinamente aumentam o nível de dificuldade à medida que o jogo progride e c) as passagens de fase, uma espécie de avaliação, são usadas para que o jogador se localize em relação ao jogo e em relação a outros jogadores.

Os JEs apresentam uma seqüência preestabelecida, com fases bem definidas, contendo início, meio e fim. Mostrando, com isso, para quem joga (e talvez também para quem observa), onde deve chegar e como deve chegar.

Uma correlação desse mecanismo ocorre diretamente sobre os gestos e ações. Uma economia dos gestos. Nos JEs encontramos formas de controle dos gestos quase infinitesimais, nas quais o corpo de quem joga precisa responder com a maior eficiência possível aos “estímulos” do jogo. Uma economia dos gestos que se baseia em esquemas minuciosos, procurando posições mais eficientes para o corpo responder às ações determinadas: detalhes da posição da mão, do tronco, dos olhos, da coluna, dos pés, das pernas, isto é, cada parte do corpo comporá a ação de seu todo. Atacar, defender, virar, atirar, desviar, recuar, avançar são, muitas vezes, ações treinadas em suas microposições e em seus micromovimentos. Será que esses processos de organização, para uma economia dos gestos, não estariam dentro de uma estrutura mais complexa? Os corpos que jogam fazem parte de uma lógica multissegmentar? Parece-me que sim.

A seqüência das fases segue um nível de dificuldade paulatinamente crescente, na qual cada fase posterior se apóia em situações de fases anteriores, em muitos casos até mesmo articulando situações encontradas em diferentes fases, mas sempre introduzindo “novas” ações. Nos JEs, os níveis de dificuldade vão progredindo paulatinamente, para que o jogador aprenda a jogar satisfatoriamente. Somando-se a isso, os gestos, antes diagramados e articulados com as dificuldades apresentadas em cada fase, vão tomando forma de conjunto. Aqui também as dificuldades exigidas dos gestos vão aumentando aos poucos, apoiando-se em outras já apreendidas e sugestionando mais algumas.

Para se alcançar uma próxima fase, normalmente deve-se chegar a um objetivo, a um tipo de prova. Aqui aparece a penalidade, a possibilidade de ser eliminado do jogo, como um mecanismo para o conhecimento e o controle. A passagem de fase parece ter uma dupla função: a) localizar quem joga em relação às habilidades requeridas pelo jogo, procurando demonstrar que cada uma das fases tem seus critérios específicos, mas estão atreladas às outras fases do jogo. Assim, as relações de poder exercem papéis ambíguos: classificam/hierarquizam e castigam/recompensam; b) criar um processo de competição, no qual os jogadores possam se comparar e melhor assimilar as habilidades requeridas pelo jogo. Dessa maneira, a passagem de fase (com sua lógica de vitória/derrota) nunca deixa de exercer seu poder. Por isso, o resultado da passagem de fase precisa ser registrado para ser lembrado e usado como um fator de diferenciação e regulação.

Essas ações decompostas demonstram uma das lógicas centrais dos JEs: não há como transgredir suas regras. No máximo, uma pausa. Não se pode propor alternativas para além das apresentadas. A única opção possível para o jogador, querendo continuar o jogo, é aumentar sua eficiência. As respostas devem ser rápidas. É necessário que o corpo cada vez mais domine a máquina para que ela, cada vez mais, exerça as relações de poder que por ela circulam.

As descrições analíticas colocadas sobre os JEs só foram possíveis dentro de uma idéia de relações de poder dinâmicas, em constante imanência com a construção do saber, elaborando estratégias para tecer o “sujeito jogador”. O último ciborgue, explorado neste ensaio, está inserido mais especificamente no contexto do JEs. É óbvio que podemos encontrá-lo em outros lugares, praticando outras ações, pois as relações sociais das ciências e das novas tecnologias cada vez mais fazem parte do nosso dia-a-dia. Estou interessado nas novas relações entre os JEs e os indivíduos e como estes se tornam objeto das relações de poder que circulam por aqueles. Acredito ser frutífero olhar para as relações jogador/máquina não como dicotômicas, mas sim híbridas. Dessa forma, a tentativa é não esquecer que essas relações, mesmo subjetivando o indivíduo num tipo de lógica regulada e normativa, trazem igualmente um grande prazer na destreza (Haraway, 2000). Destrezas promovidas também pelos JEs e que estão deixando de ser pecado, mas sim aspectos de corporificação. O terceiro ciborgue é a tentativa de demonstrar um contexto inovador, pouco explorado, no qual nossas crianças e adolescentes estão se formando como sujeitos. Sujeitos que herdarão o mundo (Green e Bigum, 1995).

Referências Bibliográficas

- APPLE, MICHEL. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. In: WARDE (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PPGE: PUC, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CIRINO, Oscar de A. *Subjetivação e subjetivação: a genealogia do sujeito em Michel Foucault*. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- DALTON, Mary M. O currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora? *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan/jun 1996, p. 97-122.
- DEACON, Roger e PARKER, Ben. Educação como sujeito e como recusa. In: SILVA (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIROUX, Henry. A disneyização da cultura infantil. In: SILVA e MOREIRA (Orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GREEN, Bill e BIGUM Cris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA (Org.). *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. In: SILVA (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- MARSHAL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- VIGARELLO, Georges. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT’ANNA (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

Cláudio Lúcio Mendes é aluno de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Oswaldo Pereira de Freitas, 175/1104
91530-080 – Porto Alegre – RS
E-mail: clmendes2@bol.com.br