

GAMIFICAÇÃO COMO TRABALHO: ADESTRAMENTO E RESISTÊNCIA NA APLICAÇÃO DE VIDEOGAMES PEDAGÓGICOS

Gaming as work: adhesion and resistance in the application of educational videogames

Gamificación como trabajo: adiestramiento y resistencia en la aplicación de videogames pedagógicos

Diogo Andrade Bornhausen

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professor na Faculdade de Comunicação e Marketing da Fundação Armando Alvares Penteado. São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: diogobornhausen@gmail.com

Tiago da Mota e Silva

Mestre em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPGCOS/PUC-SP e professor de Teorias da Comunicação na Faculdade Cásper Líbero (FCL). São Paulo, SP, Brasil

E-mail: tiagomotasilva@gmail.com

Resumo

Em uma escola particular de São Paulo, videogames pedagógicos são inseridos no cotidiano das salas do primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se dedicou à observação deste projeto em cinco salas, com, ao todo, 142 alunos entre 6 e 7 anos. Observaram-se duas formas de apropriação dos jogos: uma que reforça o programa escolar, e outra que o reinventa. A partir desta ambiguidade, refletiu-se sobre a relação entre trabalho e brincadeira/jogo.

Palavras-chave: Comunicação. Gamificação. Jogos. Videogames Pedagógicos. Educação.

Abstract

In a private school in São Paulo, educational videogames are inserted into the daily life of the first year classrooms of Elementary School. Our research was dedicated to the observation of this project in five rooms, with, in all, 142 students between 6 and 7 years. Two forms of appropriation of the games were observed: one that reinforces the school program, and another that reinvents it. From this ambiguity, we reflect on the relationship between work and play.

Keywords: Communication. Gamification. Games. Educacional Videogames. Education.

Resumen

En una escuela particular de São Paulo, los videojuegos pedagógicos se insertan en el cotidiano de las salas del primer año de la Enseñanza Fundamental. La investigación se dedicó a la observación de este proyecto en cinco salas, con, en total, 142 alumnos entre 6 y 7 años. Se observaron dos formas de apropiación de los juegos: una que refuerza el programa escolar, y otra que lo reinventa. A partir de esta ambigüedad, se refleja sobre la relación entre trabajo y juego.

Palabras clave: Comunicación. Gamification. Juegos. Videojuegos pedagógicos. Educación.

Introdução: o projeto pedagógico com tablets

Em uma escola particular de São Paulo¹, estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental contam com um recurso tecnológico com crescente capilaridade na educação²: o tablet. A inserção do aparelho no cotidiano das salas de aula faz parte de um projeto tecnológico-pedagógico em vigor desde 2011, cujo planejamento consiste em dispô-los gradativamente para todos os ciclos de ensino. De início, a primeira experiência foi apenas com uma das classes do primeiro ano do Ensino Médio. No primeiro semestre de 2015 alcançou, também, o Ensino Infantil.

Diferentemente do praticado com adolescentes no Ensino Médio³, os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental têm acesso aos aparelhos somente durante o curso das aulas, em dias e horários previamente agendados pelas professoras e pela coordenação. A “hora do tablet”, como as crianças costumam dizer, é inserida no período de atividades rotativas, metodologia de ensino desenvolvida pelo próprio colégio: os alunos são divididos em dois ou três grupos, cada qual com algum tipo de atividade, como lições de português ou matemática, jogos analógicos e, mais recentemente, o uso do tablet. De meia em meia hora, aproximadamente, os grupos trocam de atividade entre si, de modo que todos completem todas as tarefas.

Destaca-se no caso estudado a aplicação em sala de jogos eletrônicos, ou videogames. Com a exceção de alguns aplicativos para desenho ou para colorir, o tablet é usado majoritariamente para jogos deste tipo. Alguns podem não ser considerados, em si, no engendrar de seus sistemas e objetivos,

como pedagógicos. Games comerciais acabam por ser aplicados pelo projeto: em entrevistas, professoras e coordenadoras afirmam que os jogos no tablet têm também por objetivo o desenvolvimento de capacidades motoras dos alunos, muito graças às potencialidades da tela sensível ao toque do aparelho, ou touchscreen. Outros games, estes sim, são desenvolvidos e distribuídos com fins estritamente educativos, como é com o jogo O Mistério dos Sonhos, que engendra em suas mecânicas conteúdo programático de português e matemática condizente ao primeiro ano.

Iniciativas como a da aplicação de O Mistério dos Sonhos, especificamente, são parte de um rol de ainda outras as quais, muito recentemente, convencionou-se tratar por gamification, ou gamificação. Em uma definição bastante sintética, gamificação é a aplicação de mecânicas e elementos do design de jogos em outros contextos que não somente de entretenimento. Embora esteja tratando de uma expressão arcaica da cultura – segundo Ivan Bystrina (1990, p. 1), um dos “modelos estruturais e relativamente invariantes e universais estocados na tradição cultural” –, quando o assunto é gamificação, faz-se referência a história mais recente dos jogos em sua versões eletrônicas e digitais, os videogames. Dentro da ampla esfera de atividades que se encaixam na categoria da gamificação, estão, também, videogames para fins de aprendizado ou pedagógicos. Estes, em específico, ainda merecem uma subcategorização, a de serious games, ou, em tradução literal, “jogos sérios”. Embora seja uma categorização problemática – como estabelecer a seriedade ou não-seriedade de uma atividade lúdica? –,

¹ O colégio em questão preferiu não ter seu nome e o nome de seus funcionários divulgados em quaisquer publicações subsequentes da pesquisa. No ano letivo de 2014, 227 alunos estavam matriculados nos primeiros anos, distribuídos em 14 turmas (A-N). Naquele mesmo ano, a mensalidade do referido colégio para o Ensino Fundamental I estava em torno de R\$ 1.900,00. Em 2015, um reajuste elevou-a ao custo de R\$ 2.100,00.

² Segundo levantamento feito para esta pesquisa, em 15 colégios particulares de faixa de preço semelhante, 10 também aplicam tablets nas salas de aula em pelo menos um ciclo de ensino. Se considerar-se também a oferta de tablets para professores e funcionários, 12 colégios dispõem do aparelho dentre os 15.

³ Para o estudante do Ensino Médio, o tablet passa a estar sob o cuidado do adolescente, podendo este levá-lo para casa. Estão disponibilizados nos aparelhos, para estes casos, tarefas e atividades complementares desenvolvidas pelos respectivos professores. Todavia, por meio de um software de monitoramento, o colégio tem conhecimento dos conteúdos acessados pelos alunos bem como o tempo dos acessos.

trata-se daqueles videogames pensados para fins de impacto social: campanhas de saúde, documentário, educação, etc.

Durante o curso da pesquisa⁴, voltou-se o olhar à criança na tentativa de compreender a apropriação que estas fazem do hardware e dos softwares disponíveis, dando especial atenção sobre a apropriação dos jogos e de O Mistério dos Sonhos. A partir das reflexões sobre brinquedo de Walter Benjamin (2014), mostra-se muito mais instigante atentar para o uso que as crianças fazem destes objetos e recursos do que os objetos e recursos em si. Muito embora o design de um jogo pedagógico possa ser um objeto de estudo interessante, o uso que a criança impõe a este pode ser imprevisível e muito revelador não sobre o game design, em geral, mas sobre a arcaica força do lúdico na cultura. Benjamin (2014, p. 86) argumenta que, com seus usos imaginativos, as crianças impõem ao mundo adulto exigências de como serão seus brinquedos, seus jogos e suas brincadeiras, nunca o contrário. Partindo desta perspectiva, passa-se a tencionar a gamificação em específico, neste contexto de aplicação em sala de aula, e a gamificação enquanto um vetor da cultura contemporânea.

1. A Criança

⁴ Foram aproximadamente dois meses de visitas à escola, de 06 de Outubro de 2014 a 3 de dezembro daquele mesmo ano, totalizando em torno de 44 horas de observações. Rotineiramente, frequentou-se a escola pelas manhãs de segunda, quarta e sexta-feira em cinco diferentes salas: as turmas B (30 alunos), C (29 alunos), F (30 alunos), G (25 alunos) e H (28 alunos), com, ao todo, 142 estudantes. Complementando o conteúdo recolhido dos eventos observados – todos registrados em um diário de pesquisa –, também se recorreu à prática de grupos focais com as crianças. Em cada uma das salas, separaram-se os alunos em grupos menores para que eles conversassem sobre o tablet e atividade com aparelhos. O pesquisador assumiu o papel de mediador, levantando tópicos para que as crianças discutissem sobre. As conversas duraram entre 15 e 30 minutos cada, a depender da disposição das crianças. Por acordo com as professoras, os grupos foram realizados em sala, com todos sentados ao chão, e sem interromper o uso do tablet. Também foi organizado um grupo focal para discussão com as professoras das salas citadas, com duração de aproximadamente 40 minutos.

Antes de continuar sobre os modos de apropriação dos tablets e jogos, mostra-se necessário traçar, ainda que brevemente, um perfil da fase do desenvolvimento das crianças que participaram da pesquisa. No primeiro ano do Ensino Fundamental, elas estão entre os seis e sete anos de idade, no início da chamada idade escolar. Segundo a teoria de aprendizagem de Piaget (1973, p. 27-28), esta idade está no limiar entre os períodos pré-operatório e operatório concreto. Anteriormente, desde o nascimento até aproximadamente os dois anos, dá-se o período de desenvolvimento da inteligência prática, ligado aperfeiçoamento das capacidades sensório-motoras. Quando a criança começa a demonstrar a faculdade de representar coisas ausentes – e isto se encontra diretamente relacionado, portanto, a sua capacidade imaginativa, de elaborar e projetar imagens – dá-se o período pré-operatório. Neste, iniciam-se os processos de construção de linguagem, a composição de imitações representativas e de imagens mentais. E, de modo ainda mais relevante para este artigo, nesta etapa, também, passa-se a elaborar um brincar simbólico (Saboia, 2009), ou o brincar de faz-de-conta, que também prosseguirá como jogos de representação, ou mimicry (Caillois, 1990); ligados, justamente, à capacidade de representar coisas ausentes. No período operatório concreto, por sua vez, dão-se as operações concretas; isto é, reuniões e dissociações, ordenações, correspondências e outras construções precisam ainda ser executadas em ações materiais, incidindo

diretamente sobre objetos e não sobre hipóteses verbalizadas. Corresponde, enfim, ao início da idade escolar. Entre os seis e sete anos, os alunos e alunas estão entre estes períodos, que, depois, mais próximos à adolescência, fundamentarão o período das operações hipotético-dedutivas.

Trata-se, assim, de um momento do desenvolvimento de aguçadas capacidades miméticas. Mimesis não no sentido de “imitação”, mas de “representação” e “expressão”. O conceito de “mimese social” (Gebauer & Wulf, 2004, p. 119) é, fundamentalmente, “uma apropriação metafórica ou literal no sentido de uma integração de caracteres de um outro mundo no próprio mundo” (Gebauer & Wulf, 2004, p. 221). Muito graças a esta capacidade mimética, também é neste período do desenvolvimento humano que se aprimoram os mecanismos de empatia. Em uma pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (Ribeiro & Rodrigues, 2011), demonstrou-se esta capacidade em um grupo de crianças com sete anos. Quando estimuladas por um programa de desenvolvimento sócio-cognitivo, um grupo de 20 crianças apresentou um alto índice de respostas empáticas⁵, de 65%; em outro grupo não participante, houve índice 55% de respostas empáticas.

Ainda sobre o brincar, Kathleen Berger (2003) nomeia esta fase do desenvolvimento, entre os dois e seis anos, entrando na idade escolar, justamente como época do brincar. Ao cinco anos de idade, o cérebro da criança já tem 90% da massa que terá na vida adulta. Suas habilidades motoras chamadas “grossas”, como saltar e correr, já estão plenamente desenvolvidas. E, organizando brincadeiras, começam a desenvolver o raciocínio abstrato, passam a conhecer a si próprias e aprendem a reconhecer e a lidar com suas emoções, desenvolvem habilidades sociais e engendram atividades imaginativas mais complexas.

Logo, o jogo e a brincadeira se desenvolvem na vida da criança como um trabalho mimético de reconhecimento e apropriação do mundo externo.

Esta é uma das partes do entendimento sobre o brincar bem estabelecida. Johan Huizinga (2010), em *Homo Ludens*, argumenta ser a espécie humana essencialmente lúdica, e que, pelas estruturas do jogo, esta é capaz de criar e dar novos significados ao mundo em seu redor – o que Huizinga (2010) chama de “função significante” (p. 4) do lúdico; isto é, sempre há algo “em jogo” (in-lusio) que encerra em si determinados significados. A hipótese do brincar e do jogo como formas de reconhecimento e apropriação do mundo externo é confirmada pela etologia. Relacionando jogo e sonho – também como faz Bystrina (1990, p. 2) –, Boris Cyrulnik (1997) argumenta que “o jogo age sobre o mundo externo para ajustar o mundo interno” (p. 233). Brincar – ou jogar – externa desejos ainda não conscientes e dá prazer a motivações internas, tornando-as tangíveis. Todos estes autores apontam para um caráter arcaico do brincar que se evidencia mais explicitamente na criança desta etapa do desenvolvimento. A capacidade, pois, de representar coisas ausentes irá progredir, na cultura, para o culto, para a arte e, instigantemente, para o ato mágico, que, segundo Wulf (2005, p. 133), é aquele que imagina coisas abstratas (nomes, números, labirintos, criaturas mitológicas) e as traz ou pretende trazê-las a uma realidade, em forma de poderosas imagens.

2. Ludus e Paidia

Nesta perspectiva, não é estranho pensar que a criança seja capaz de apropriar o tablet em sala de aula como um brinquedo, como um objeto de suas brincadeiras. Em trabalhos anteriores (Silva, 2014a; 2014b) houve oportunidades de explanar sobre a relação arcaica do lúdico com as tecnologias, em geral, a partir do conceito de aparelho em Vilém Flusser (2002), debatendo o tablet como um brinquedo. Vale destacar que esta apropriação não depende tão somente dos jogos eletrônicos disponíveis no

⁵ A empatia foi avaliada por meio da escala de empatia para crianças e adolescentes de Bryant. Consiste em 22 itens afirmativos e negativos, os quais são lidos para a criança, que deve concordar ou não.

tablet, visto que a caráter brinquedo do aparelho também se revela com outros tipos de software. Trata-se de uma intenção lúdica primordial. Neste artigo, pretende-se ampliar esta discussão: a partir desta chave de interpretação do fenômeno, a pesquisa se debruçou no estudo do lúdico e encontrou, na obra de Roger Caillois (1990), um par de categorias muito propícias a maneira como as crianças têm se apropriado dos aparelhos: ludus e paidia.

Em *Os Jogos e os Homens*, Caillois oferece uma categorização dos jogos: agon (competição), alea (sorte), mimicry (imitação/representação) e ilinx (vertigem). Além destas, também cria duas grandes categorizações que englobam as demais, paidia e ludus. São categorias que não descrevem tipos de jogos, como as demais, mas sim as intenções dessas atividades. Paidia é, segundo Caillois (1990), “elementar necessidade de agitação e algazarra” (p. 48). Nasce de “um impulso para tocar em tudo, para apanhar, provar, farejar e, depois, abandonar todo o objeto que esteja à mão” (p. 48). Paidia é, enfim, o reino da brincadeira frutiva, com uma tendência para o caos e a desordem, e associada a uma “liberdade primeira”, a uma “necessidade para a fantasia” (p. 47) e ao gozo gratuito. Mas há em toda atividade lúdica há um prazer também pela regra e submissão. A este ímpeto se dá o nome de ludus, o caráter ordeiro dos jogos, o jogo regrado, que “surge como complemento e adestramento de paidia, que lhe disciplina e enriquece” (p. 50). É, portanto, instituição, e, como tal, é um programa⁶. Semelhantemente, a definição do brincar feita pelo antropólogo Brian Sutton-Smith (2001, p. 231) contém os mesmos elementos de controle e caos.

Encontra-se, então, uma ambivalência presente em toda atividade lúdica: são, ao mesmo tempo, ordem e desordem, previsibilidade via regras e imprevisibilidade via brechas das regras, disciplina e liberdade. Esta mesma ambivalência irá permear a maneira como as crianças apropriam o tablet e os jogos pedagógicos nele inseridos, em especial *O Mistério dos Sonhos*. Por um lado, o uso do tablet e o brincar com os jogos reforça o programa social da escola; por outro, reinventa-o. Por muitas vezes, as crianças se subjugam às regras do uso e permanecem em silêncio, solitárias e sentadas enquanto

jogam, como mandam as professoras. Em outros casos frequentes, a necessidade de agarrar e de tomar para si os objetos fala mais alto: a criança se impõe, coloca-se de pé, leva o tablet ao amigo ou amiga para jogarem juntos, vai ao chão para brincar com o aparelho e deixa à professora nenhuma outra opção se não a de acatar este uso.

É claro que, neste momento, precisamos ampliar a leitura sobre as categorias propostas por Caillois. Os estudos sobre jogos e, especificamente, sobre videogames – os chamados game studies – legaram a estas categorias somente uma descrição específica dos e para os jogos, quando, em verdade, Caillois propunha uma sociologia a partir dos jogos. Ludus e paidia descrevem forças complementarmente opostas da cultura: uma, de ludus, que tende a um adestramento, uma submissão às regras, um jogar o jogo jogado; e outra, de paidia, que tende a uma forma de resistência, um subverter de determinada ordem, um jogar novos jogos a partir das regras e recursos que conhecemos e dispomos. A partir destas categorias, portanto, podemos entender que a apropriação da criança de um tablet opera nesta ambivalência, entre adestramento e resistência, ludus e paidia. Para este raciocínio, a gamificação e o game design de *O Mistério dos Sonhos*, em si, pendem muito mais para uma força típica de ludus.

3. Trabalho e Jogo

Estas leituras de ludus e de paidia como duas forças complementarmente opostas remonta ao conceito de brinquedo como formulado por Walter Benjamin (2014). Como já citado, Benjamin atribui à criança toda a intenção lúdica que cria brinquedos, jogos e brincadeiras. Em um esforço imaginativo, como em um ato mágico de transmutação, todo objeto se encontra submetido à vontade lúdica da criança: o cabo de vassoura se transmuta em cavalo ou espada, lençóis brancos são fantasmas, etc. Porém,

⁶ Parte-se do conceito de programa tal qual apresentado por Vilém Flusser (2002; 2007).

há ainda outra parte fundamental desta conceituação: todo brinquedo é um confronto.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem se não o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos. (Benjamin, 2014, p. 96)

No trecho supracitado, vê-se que o conflito se dá pela imposição via brinquedos de valores do mundo adulto ao mundo infantil. Relacionando à Caillois, temos, de um lado, um universo regrado, do culto, de ludus, se impondo a um universo da fruição gratuita, de paidia, que, por sua vez, é capaz de, em casos, pela “força imaginativa”, transformar o culto em brinquedo – tal qual o chocalho que, em tempos remotos, era um instrumento de defesa contra os maus espíritos, mas se tornou objeto de brincadeira justamente por ser colocado junto aos recém-nascidos (Benjamin, 2014, p. 97).

Baitello (1999) traz como exemplo deste confronto a exposição de bonecos de militares com uniformes nazistas do museu do brinquedo de Copenhagen. A partir destas figuras, o autor indaga: são os adultos que imaginam as crianças e lhes impõem valores nos brinquedos que desenham e produzem, ou são as crianças que imaginam os adultos por meio dos brinquedos? Para ele, o brinquedo se torna parte de um procedimento da dicotomia adulto-infantil que pretende encurtar a passagem entre os lados comumente entendidos enquanto opostos: para deixar o “faz-de conta” e chegar ao “para-valer” (Baitello Jr., 1999, p. 54). Esta imposição do mundo

adulto se apresenta nos brinquedos comerciais: laptops infantis, cozinhas cor-de-rosa, etc.

Sendo assim, ao dizer que a criança brinca com algo – neste contexto, com o tablet –, esconde-se, no senso comum, certa intenção depreciadora que visa desqualificar os usos que a infância engendra. Pois, neste senso comum, o brincar e os brinquedos pertencem a um campo de atividades e objetos tidos como não-sérios, em oposição à seriedade do trabalho. Assim, o mundo da criança, o infantil, o não-maduro, se coloca em oposição ao mundo adulto, maduro e sério. Sobre esta falsa oposição, Baitello (1999, p. 56-57) argumenta que a percepção binária e dicotômica do mundo é a mesma que também opõe um universo infantil da brincadeira e um universo adulto – um não-sério e o outro da seriedade. A mesma raiz desta percepção binária pode levar a outro caminho perigoso na educação midiática e tecnológica das crianças: a de impor a elas um mundo adulto. Isso implicaria na pressuposição de que a função da escola ao inserir os tablets em sala seria a de ensinar o conjunto de habilidades técnicas para manuseá-lo: a criança “brinca” com o tablet agora para “aprender” a “trabalhar” com o ele no futuro. Aqui, chega-se ao ponto central deste artigo: neste processo, o imaginário que o mundo adulto impõe em brinquedos à criança e, neste contexto, impõe em tablets, é o imaginário do culto ao trabalho.

Como argumenta Dietmar Kamper (1998, p. 26), em toda atividade lúdica há elementos de trabalho, e em todo trabalho há elementos lúdicos primordiais. Porém, Kamper irá defender que os entendimentos do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos como preparatórios para a vida adulta, ou preparatórios para o trabalho, são “definições que apenas apreendem de forma muito secundária o que realmente está acontecendo na atividade lúdica” (Kamper, 1998, p. 28). Todavia, apontam que o avanço do trabalho enquanto culto na cultura reduz e homogeneiza a experiência simbólica humana que, em grande parte, vem enraizada em estruturas lúdicas:

Existem estratégias que permitem deter, por um tempo limitado, essa tendência imanente do trabalho a romper as barreiras, a invadir todos os espaços da nossa vida. Mas essas estratégias

contrárias ao universo do trabalho rumo a uma excrescência não são bem-sucedidas, elas funcionam só por um tempo limitado: pois o trabalho tem uma qualidade, o trabalho e o universo do trabalho tornam homogêneo à força tudo que é heterogêneo [...], transformando tudo em trabalho, em coisas que tem forma de trabalho e isto significa, em última instância, que o trabalho destrói tudo que não é como ele. (Kamper, 1998, p. 28)

Ao refletir sobre o papel do trabalho na cultura contemporânea, Kamper atenta para como este, o trabalho, se expandiu “como erva daninha” (Kamper, 1998, p. 11), transcendendo os limites e tomando conta da vida, revelando-se como um grande regime identitário. Kamper (1998, p. 12) destaca o caráter demens do trabalho, que apresenta uma tendência a ser desmedido, enquanto a vida apresenta uma tendência a se tornar algo que carece de ajuda. Também de modo ambíguo, trabalho é liberdade – ou meio de se alcançar autonomia – e coerção, um forte disciplinamento, um castigo vindo dos deuses (Kamper, 1998, p. 18). É notável como, em parte, esta mesma ambiguidade está presente na dupla ludus e paidia. Mas, enquanto a liberdade é somente liberdade para o espírito, o imaterial; o corpo, o material, é o objeto de um severo disciplinar:]

Eu me refiro ao corpo humano, que, nos últimos século, foi objeto de uma terrível operação de disciplina. Poderíamos dizer inclusive que a liberdade do espírito, a liberdade do intelecto, foi adquirida ao preço da não liberdade do corpo humano, cujo preço envolve um processo no qual o corpo foi cada vez mais forçado dentro das relações que não lhe são adequadas. Poderíamos dizer mesmo que, nesse sentido, o corpo humano é a verdadeira vítima deste processo histórico. (Kamper, 1998, p. 22)

Voltando ao lúdico, Kamper se inspirou na leitura de Johan Huizinga para elaborar sobre o entrecruzamento entre jogo e trabalho. Mais

especificamente, trata do livro *Outono da Idade Média*, em que Huizinga se pergunta sobre uma peculiar transição: em imagens da Baixa Idade Média, adultos eram retratados brincando com atividades e objetos que, atualmente, são exclusivos do mundo infantil. Encontra-se, neste exemplo, justamente o desmedido avanço do trabalho para todas as esferas da vida, do qual os jogos e as brincadeiras também passam a receber investidas. No progredir da história da cultura, o trabalho foi tomando espaços mais agressivamente, colocando de canto a brincadeira como algo “não-sério” e cada vez mais exclusivo do mundo infantil, dentro daquele processo dicotômico explicitado por Baitello. De modo que o mundo adulto já não mais brinca, mas trabalha. Kamper dirá que, junto a festa (KAMPER, 1998, p. 15), os jogos e as brincadeiras se mostram como resistência a este processo. Nestes círculos do lúdico – ou círculos mágicos, para usar o conceito de Huizinga (2010, p. 16) – é exercida uma imaginação reflexiva (KAMPER, 2002, p. 13) como uma contra-ofensiva ao imaginário do trabalho.

Atualmente, vive-se outra fase desta relação entre jogo e trabalho: a gamificação. Se anteriormente o trabalho excluía a brincadeira e o jogo para o campo do não-sério, mais recentemente o culto do trabalho (Kamper, 1998, p. 23) passou a invadir o universo lúdico e propõe a este uma “seriedade”, uma finalidade para o trabalho em contextos gamificados. Neste sentido, a gamificação se demonstra como um ludus, como um programa disciplinador. Como argumenta Benjamin (2014, p. 85), “Não há dúvida que brincar significa sempre liberdade”, mas, não há como deixar de considerar que, quando ludus, os jogos formais operam na lógica da disciplina, do seguir à regra. Nos contextos de gamificação, pois, o caráter ludus é reforçado em proporções inquietantes criando outra forma hibridação jogo-trabalho. Aqui, o segundo se esparrama pelo primeiro, homogeneizando-o, tornando-o semelhante a si próprio. Não mais basta jogar ou brincar pelo prazer, mas sim por alguma finalidade quase sempre ligada a um valor do trabalho, da produção. A gamificação opera como instituição do trabalho, um ludus, que disciplina a força caótica de paidia, da brincadeira. Como o trabalho faz parte do projeto da quintessência, da valorização do espírito (Kamper, 1992, p. 24), a gamificação, como expressão do trabalho – e também como virtual, variante

da ausência –, irá vitimizar o corpo e, conseqüentemente, pode prejudicar a imaginação reflexiva. A gamificação como modo de produção opera, conforme o padrão da repetição, na sedimentação de um imaginário do trabalho.

4. Carteiras e Chão

Há resistência? Evidenciou-se a dinâmica das forças ludus e paidia em sala uma dupla de modos de uso de tablet que emergiram, pois, da dinâmica entre um uso dos aparelhos que a escola impõe e um uso do aparelho que as crianças impõem: nas carteiras e no chão. Nestas duas configurações de sala, o aspecto confronto do tablet se apresenta fortemente. Afinal, este tablet aplicado em sala de aula é de um modelo comercial, pensado para um uso adulto, por assim dizer, e, conseqüentemente, para o trabalho. O tablet em sala – aquele mesmo comercializado em lojas – é uma imposição clara do imaginário adulto do trabalho sobre o universo infantil, que espera delas, das crianças, um uso condizente aos “pequenos adultos” – tal qual se dá por toda a história cultural dos brinquedos, como com pequenas cozinhas ou com carrinhos de plástico, mas em proporções outras.

As salas de aula do colégio estudado, em seus primeiros anos, seguem o padrão das carteiras enfileiradas, como dita o modelo tradicional. Para estas turmas, porém, costuma-se colocar as carteiras também em duplas. Via de regra, os alunos e alunas recebem os tablets sentados em suas carteiras e permanecem nelas enquanto jogam. Nestas ocasiões, dá-se um imenso contraste entre aqueles que brincam com tablets e aqueles que brincam com outros brinquedos: com os aparelhos, as crianças tendem a permanecer em silêncio e sentadas. Quando muito, levantam-se para conversar com o colega ou mostrar algo, mas são repreendidos pelas professoras, que costumam pedir

por silêncio. Todavia, nem sempre este impulso da criança de se levantar, agarrar e chamar pelo outro é contido pela professora e pelo programa escolar. Deu-se, assim, um uso não previsto do tablet: as crianças começaram a usá-los no chão, em roda e falantes, trocando experiências sobre os jogos e até andando pela sala. Das cinco salas estudadas, quatro apresentaram este padrão espontâneo das crianças. Ao ponto de, com o tempo, as professoras terem sedido ao ímpeto infantil e, enfim, permitido o uso ao chão nos dias em que o alvoroço típico deste uso – mais similar à brincadeira com os demais brinquedos – não atrapalharia as demais atividades rotativas.

Nota-se a ambivalência: de um lado, o tablet apenas reforça o programa social que é a escola. O aparelho, o meio técnico em si, o hardware, privilegia uma forma de uso individual e silenciosa, o mesmo tipo de performance que a escola tradicionalmente incentiva. O game design de O Mistério dos Sonhos, o software, também: o game irá produzir um relatório sobre o desempenho das crianças para acesso de professores e responsáveis e, para que o relatório seja efetivo, é imprescindível que a criança jogue sozinha, sem ajuda. Logo, são frequentes os momentos de represão da criança por parte das professoras, que tendem a favorecer e incentivar o jogo solitário em função da possibilidade de um relatório⁷. Isso vai ao encontro do programa escolar, das carteiras.

As crianças sentadas e com os tablets em mãos estão duplamente sentadas e duplamente sedadas. Segundo Baitello (2012), a associação entre cadeiras e máquinas de imagens “acalmam o corpo e a mente” (p. 80). Para ele, “[as máquinas de imagens] apresentam telas que nos hipnotizam e inebriam, fazendo-nos ficar imóveis” (Baitello Jr., 2012, p. 80), ao mesmo tempo em que as carteiras baixas, nas quais o uso do tablet é por muitas vezes obrigatório, não incentivam que os alunos fiquem de pé. Além disso, o efeito de suspensão da tela tende a retirar o interesse perceptivo da criança para o

⁷ Em 2014, a empresa Xmile Learning, desenvolvedora de O Mistério dos Sonhos, ainda não gerava os relatórios de performance para o referido colégio. Embora a escola tenha contratado os seus serviços, os primeiros seis meses de uso estavam em teste e sem uso total do sistema.

seu entorno e, conseqüentemente, para o outro, o seu colega (Silva, 2015). Neste sentido, há nesta ocasião um ludus do uso dos tablets em sala que tende ao adestramento: na época do brincar, na época da formação da empatia e das operações concretas e, portanto, ainda muito corporais, a criança está duplamente sentada e alheia para o outro, reforçando e ampliando o próprio programa escolar – enfim, o corpo é a vítima.

Finalmente, o avanço homogeinizador do trabalho para este contexto gamificado é explicitado. Primeiramente, o game, enquanto caixa preta (Flusser, 2002), faz da criança seu funcionário: ela nunca será capaz de esgotar as capacidades do programa, enquanto este sempre irá conduzi-la para seus objetivos. Já aqui está um modo de ser coercitivo. Ainda que para o intuito do ensino, já não é mais possível falar daquela liberdade a qual Benjamin se refere. Este uso no contexto escolar adentra os corpos das crianças, levando-as a se sentar ainda que contra o próprio impulso da idade, além homogeneizar e ritualizar os usos do meio técnico. E, enquanto um ludus, dá-se, por parte da criança, um prazer neste adestramento: ela quer jogar O Mistério dos Sonhos, ela adora o game e, por muitas vezes, até prefere jogá-lo assim, sentada, como confirmou-se nos grupos focais de discussão com os pequenos.

Todavia, o mesmo corpo ainda resiste. É, justamente, um impulso do corpo das crianças que as leva a tirar os tablets das carteiras e levá-los ao chão para jogá-lo com amigos e amigas. Neste aspecto, o modo de apropriação pende para um paidia, voltando ao terreno da brincadeira. No chão, o tablet é dividido entre os muitos. Elas ficam de pé quando querem. Até se sentam, mas o outro já não está excluído de seus interesses – elas se olham nos olhos. Passam a jogar juntas até mesmo um jogo individual, como O Mistério dos Sonhos, rompendo com a lógica do design, do programa. Às vezes, até o deixam de lado por alguns minutos. Enfim, cada criança encontra, ao chão, alguma liberdade para estabelecer o jeito que mais gosta de usar aquela mídia. Se há um ludus da apropriação, a criança e o uso que ela propõe se mostram como paidia que romperá, em parte, com este ludus. Este tipo de uso já está mais condizente com a etapa do desenvolvimento em que estes alunos e alunas estão; mas isto não é mérito da escola, e sim das próprias crianças.

Considerações Finais

A inserção dos tablets em sala deve ser problematizada tendo em vista este complexo conflito do imaginário adulto que se impõe ao universo infantil. Há de questionar: em uma fase de desenvolvimento de emoções e da empatia, da experiência corporal, do reconhecimento do outro, é realmente interessante fechar às crianças aos tablets e carteiras? Esta inserção dos aparelhos tem em seu âmago a intenção de preparar a criança de tenra idade ao mundo do trabalho, e acaba por ignorar, talvez de modo não consciente, a função do brincar no desenvolvimento infantil. O trabalho irá, enfim, avançar desproporcionalmente sobre o brincar, homogeneizando-o. Sendo assim, os processos de gamificação revelam sua face coercitiva. Mas, por ser parte do culto ao trabalho, essa poderosa força que tende a avançar para tomar a vida, a gamificação também se mostra como um forte vetor cultural com as mesmas tendências de avanço. Isso reconfigura a atividade lúdica, por homogeneizá-la, podendo colocar em risco a formação de uma imaginação reflexiva que lhe é típica. Evidentemente, este processo de homogeneização não se inicia com a gamificação (a indústria do entretenimento, em geral, segue por esta trilha), mas com ela alcança patamares mais elevados.

Todavia, há também ambigüidade na gamificação: quando é a criança que propõe seus usos, um jogo como O Mistério dos Sonhos pode servir como elemento vinculador na sala de aula, como o uso ao chão indica. Nem tanto por mérito do game design, mas por mérito da criança. Por esta razão, é preciso estudar mais os corpos, e não as coisas. É preciso propor projetos educacionais para pessoas, não para as coisas. Nesta outra face da apropriação, na força de paidia, como forma resistência à ludus, há caminhos mais enriquecedores para a criança.

Referências

BAITELLO JR., N. (1992). O Animal que Parou os Relógios: Ensaio sobre comunicação, cultura e mídia. São Paulo: Annablume.

BAITELLO JR., N. (2012). *O Pensamento Sentado: Sobre Glúteos, Cadeiras e Imagens*. São Leopoldo: Unisinos.

BENJAMIN, W. (2014). *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Editora 34.

BERGER, K. (2003). *O Desenvolvimento da Pessoa: da infância à adolescência*. Rio de Janeiro: LTC editora.

BYSTRINA, I. (1990). [Palestra proferida na Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP]. *Cultura e Devoração: As raízes da cultura e a questão do realismo e do não-realismo dos textos culturais*.

CAILLOIS, R.. (1990). *Os Jogos e os Homens: A máscara e a Vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia.

CYRULNIK, B. (1997). *Do Sexto Sentido: O Homem e o Encantamento do Mundo*. Lisboa: Instituto Piaget.

FLUSSER, V. (2002). *A Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Relume-Dumara.

FLUSSER, V. (2007). *O Mundo Codificado*. São Paulo: Cosac Naify.
Gebauer, G, Wulf, C. (2004). *Mímese na Cultura: agir social, ritual e jogos, produções estéticas*. São Paulo: Annablume.

HUIZINGA, J. (2005). *Homo Ludens: O Jogo Como Elemento de Cultura*. São Paulo: Perspectiva.

KAMPER, D. (1998). *O Trabalho como Vida*. São Paulo: Annablume.

KAMPER, D. (2013). *A Estrutura Temporal das Imagens*. São Paulo: CISC, 2013.

KAMPER, D. (1997). [Texto de apresentação do Seminário “A Explosão da Informação”, ocorrido de 26 a 28 de agosto de 1997, no auditório Sesc Paulista.] *O Virtual como Variante da Ausência*. Kamper, D. (1994) *O Medial, o Virtual, o Telemático. O espírito de volta a uma corporeidade transcendental*. In Fassler, M., Halbach, W.R. (Orgs.). *Cyberspace. Gemeinschaften, virtuelle Kolonien, Öffentlichkeiten*. Munique: Wilhelm Fink (p. 229-237). Trad. Ciro Marcondes Filho.

KAMPER, D. (2002) *O Corpo*. In Wulf, C. (Org.) *Cosmo, Corpo, Cultura*. *Enciclopedia Antropológica*. Milão: Ed. Mondadori, 2002.

PIAGET, J. (1973). *Biologia e conhecimento*. São Paulo: Vozes, 1973.

RIBEIRO, N. N., RODRIGUES, M. C. (2011). *Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo*. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13, 144-126.

SABOIA, C. (201). *Do jogo do bebê ao jogo da criança: um estudo sobre a construção da relação de objeto da criança autista*. Tese de Doutorado não publicada, Université Paris 7, Paris.

SEBER, M. G. (1997). *Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione.

SILVA, T.M. (2014a). *Brincar com tecnologias: tablets, jogos digitais e educação mimética*. *Anais do VIII Simpósio Nacional da ABCiber*, São Paulo.

SILVA, T.M. (2014b). *Mídia como Brinquedo: considerações sobre a apropriação lúdica da tecnologia por crianças do primeiro ano do ensino fundamental*. *Anais do 10º Interprogramas de Mestrado Cásper Líbero*, São Paulo.

SILVA, T.M. (2015) Imaginação, suspensão e transmutação: recontextualizando tecnologias educacionais e videogames pedagógicos. Anais do 11º Interprogramas de Mestrado Cáster Líbero, São Paulo.

SUTTON-SMITH, B. (2001). The Ambiguity of Play. Cambridge: Harvard University Press.

WULF, C. (2005). Antropologia da Educação. Campinas: Alínea.