

O CÍRCULO MÁGICO DA APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS: UM ESTUDO DE CASO DA APLICAÇÃO DO GAME O MISTÉRIO DOS SONHOS PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ¹

Tiago da Mota e Silva²

Resumo: Em um colégio particular de São Paulo, aplica-se aos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, entre os seis e sete anos, um jogo eletrônico para fins educacionais, *O Mistério dos Sonhos*, que engendra conteúdos programáticos condizentes ao ciclo escolar citado. Este artigo se propõe a analisar esta aplicação, a partir de um estudo de caso, tanto do ponto de vista do game design, mas, também, a partir da Teoria dos Meios. Na tensão entre estas duas partes, este trabalho procura demonstrar os efeitos desta aplicação nos ambientes da sala de aula. Para tal, evoca como principal o conceito os círculos mágicos, de Johan Huizinga, encontrando no autor partes de uma teoria da comunicação.

Palavras-chave: Gamificação; jogos educacionais; Teoria dos Meios; círculos mágicos; tablets; TICs.

1. Introdução

Desde 2011, em um colégio privado da cidade de São Paulo³, tablet têm sido distribuídos a estudantes de todos os ciclos de ensino e no conjunto total de salas de aula, com material disponível nos aparelhos condizentes aos conteúdos programáticos de cada ciclo com seleção prévia da coordenação e do corpo docente. A mensalidade do referido colégio para o

1. Artigo apresentado ao Eixo Temático 16 – Games / Processo de Aprendizagem / Cognição do IX Simpósio Nacional da ABCiber.

2. Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pesquisador do Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia (CISC). E-mail: tiagomotasilva@gmail.com

33. O nome da instituição, de seus funcionários ou alunos não pôde ser divulgada pela pesquisa, por acordo entre as partes.

Ensino Fundamental I estava em torno de R\$1.900,00 em 2014. Em 2015, um reajuste elevou-a ao custo de R\$ 2.100,00.

Na primeira etapa de implementação do projeto tecnológico-pedagógico estudado, em 2011, os aparelhos foram entregues somente a alunos de uma das classes do primeiro ano do Ensino Médio, ainda em caráter experimental. Desde então, a distribuição dos aparelhos foi ampliada de modo a atingir, em 2015, a completude dos alunos matriculados, incluindo alunos do Ensino Infantil.

Para os alunos do Ensino Fundamental I, o que inclui as salas dos primeiros anos, os tablets são disponíveis para uso unicamente no espaço das salas de aula, mediante agendamento em horários pré-fixados, de modo que todas as classes tinham, em 2014, uma hora de uso por semana.

Os aparelhos são aplicados em sala dentro de uma metodologia de atividade rotativas proposta pelo colégio. O método consiste em dividir as salas em dois ou três grupos e a cada um designar uma atividade, como jogos, brinquedos, lições de escrita cursiva, desenho, ditados, problemas de matemática, modelagem com massinha e, também, o uso do tablet. Dado um determinado período de tempo, geralmente entre 15 e 30 minutos, as atividades são trocadas entre os grupo formados de modo que, ao fim de um período de uma hora a uma hora e meia, variavelmente, todos os grupos tenham desenvolvido todas as atividades propostas naquela manhã.

Dentre os aplicativos mais utilizados pela escola em seus tablets – e também dentre os favoritos dos estudantes – estão jogos eletrônicos educacionais e/ou pedagógicos. Destes, o mais celebrado entre as crianças é o game *O Mistério dos Sonhos*, sobre o qual será detalhado adiante.

A Educação debate exaustivamente os modos de incorporar as tecnologias aos contextos de sala de aula, mas a tarefa se mostra cada vez mais hercúlea: para a escola, permitir-se ser perpassada por tecnologias digitais pode implicar também em deixar a sua espacialidade e materialidade serem desmanteladas pelo uso de aparelhos. E se, por um lado, estes usos parecem desmanchar a tradicional programação das instituições de ensino, por outro, revivem o sonho moderno da educação universal.

Investindo um olhar comunicacional sobre este contexto, a pesquisa que frutifica este artigo persegue as tensões entre esta comunicação tecnificada, terciária e nulodimensional (FLUSSER, 2008) do tablet e a comunicação presencial e gestual que se dá ao curso das aulas. Com isso, esta abordagem se distancia do debate proposto pela Educação e, graças a

este olhar comunicacional, debruça-se na apropriação da mídia e nos vetores culturais arcaicos que a conduzem.

Neste sentido, os usos e apropriações do jogo *O Mistério dos Sonhos* assumem importância central neste artigo. Pois, a partir dos conceitos antropológicos vindo dos estudos sobre os jogos, percebem-se alguns arcaicos da apropriação da tecnologia. E o próprio jogar do *game*, em específico, traz a luz exemplos claros de como estes vetores operam.

2. O Mistério dos Sonhos

Desenvolvido pela empresa Xmile Learning, o *game* foi desenvolvido com intuito pedagógico, engendrando em suas mecânicas conteúdos programáticos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A aplicação de *O Mistério dos Sonhos* no colégio onde se deu a pesquisa é mais recente em relação ao início dos trabalhos com tablets: iniciou-se a partir do primeiro semestre de 2014. O jogo é, no entanto, um serviço pago que, na ocasião em que ocorreram as visitas⁴, era aplicado em caráter de teste.

Em grande medida, o ainda pueril movimento *games studies* – um braço acadêmico do *game design* que se dedica a estudar o fenômeno dos jogos eletrônicos de maneira multi e transdisciplinar – auxilia na compreensão dos *games*, enquanto sistemas, e como a sua linguagem é capaz de construir significados.

Neste contexto, o termo “sistema” é uma herança e uma influência dos estudos em cibernética. Em linhas gerais, a partir da definição de Norbert Wiener (1968, p. 33), um sistema cibernético é aquele baseado na interação de *inputs* e *outputs* com seu mecanismo interno. *Inputs* são como o sistema monitora o ambiente, enquanto *outputs* são as formas como o sistema age sobre este ambiente a partir de um determinado *feedback* gerado. Katie Salen e Eric Zimmerman (2004) retomam este entendimento da cibernética ao definir jogos, em geral, e jogos eletrônicos, em específico, como “[...] um sistema no qual o jogador se envolve em um conflito artificial definido por regras, com resultados quantificáveis” (SALEN

4. O estudo do qual nasceram estas reflexões está embasado em observações presenciais do cotidiano das salas de aula nos horários de uso de tablets. A pesquisa esteve na escola ao longo de dois meses, de 6 de Outubro de 2014 a 3 de Dezembro daquele mesmo ano. Rotineiramente, frequentou-se a escola pelas manhãs de segunda, quarta e sexta-feira durante este período, totalizando 48 horas de observações registradas em um diário de pesquisa, em cinco turmas diferentes do primeiro ano do Ensino Fundamental: as turmas B (30 crianças), C (29), F (30), G (25) e H (28), somando 142 crianças. Complementando o conteúdo recolhido dos eventos observados, também se recorreu à prática de grupos focais com as crianças. Foram 12 grupos realizados, ao total, com de 10 a 15 alunos participantes, onde se discutiu com eles sobre o uso dos tablets, sobre os aplicativos usados e sobre o ambiente da classe. Os grupos tinham duração de até 30 minutos, a depender da disposição das crianças, com elas sentadas ao chão e sem interromper o uso do tablet. Também se realizou um grupo focal somente com as professoras das turmas citadas sobre os mesmos temas. Como última etapa metodológica, foram recolhidos 101 desenhos feitos pelas crianças sobre tablet e o que mais elas relacionassem ao seu uso.

& ZIMMERMAN, 2004, p. 80). Isto é, um jogo recebe *inputs* de um jogador e responde com *outputs* correspondentes, alimentando este “conflito artificial”; isto é, alimentando a sua programação.

Em *Filosofia da Caixa Preta* (1985), Vilém Flusser oferece uma definição de programa que vai além da concepção cibernética, embora haja pontes entre as descrições. Em Flusser, ao conceito de programa é adicionada uma preocupação antropológica: o entendimento do programa como modelo, como jogo de combinação de elementos que, ritualizado, se propõe ao lugar do mito na cultura e termina por programar seus receptores para um comportamento mágico (FLUSSER, 1985, p. 11). Flusser coloca, assim, os aparelhos e seus programas com a intenção programada de realizar seu programa: em outras palavras, fazer com que seus usuários gerem *feedbacks* para o seu próprio aperfeiçoamento. Enquanto isso, para o usuário, a perspectiva de explorar as aparentemente infinitas combinações dos elementos do programa, é descrita enquanto experiência ritual e mágica – assim, para Flusser, o aparelho é brinquedo. Ambas as implicações descrevem com precisão como é um *video game*. Voltaremos a discutir este caráter mágico mais adiante.

São as regras dos jogos as unidades de sentido que programam a combinação de elementos gerados a partir dos ciclos de *feedback*. São elas que limitam a ação do jogador, que, por sua vez, encontra-se vinculado a ela. Da sua repetição e previsibilidade, tal qual no ato ritual mágico, estas regras criam significados emergentes (SALEN & ZIMMERMAN, 2004, p.122). Estes são princípios importantes, também, do conceito de círculo mágico (HUIZINGA, 2010, p. 16), sobre o qual se debruçará a seguir. Para Gonzalo Frasca (2007), as regras de um jogo irão conduzir a performance do jogador – performance esta que pode ser previsível, visto que a repetição do programa cria previsibilidade – e regulam os tempos, os espaços, os objetos e as representações do jogo. Dá-se assim o que, para Frasca, é o processo de construção de sentido: um trinca entre regras, ou mecânicas (*mechanics*), o que ele chama de *playformance* – um performance típica do brincar, aquela que pretende esgotar as possibilidades que existem nas regras, com semelhanças ao que Flusser descreve como “ato fotográfico” ou “ato de fotografar” (FLUSSER, 1985, p. 20) – e *playworld* – as escolhas do design ao representar o mundo ficcional de um jogo, seus espaços e objetos.

Para analisar um *game* de intenção educacional como *O Mistério dos Sonhos*, estes entendimentos são importantes. Neste caso, as regras do jogo influenciam a performance dos alunos e como eles perseguem as representações ali expostas, conduzindo, portanto, o seu aprendizado e, do ponto de vista comunicacional, a maneira como se constrói seu ambiente de vínculos e relações dentro da sala de aula. O programa também as programa.

Extraindo somente as regras que dão movimento ao jogo – isto é, conduzem o conflito artificial em questão – as mecânicas de *O Mistério dos Sonhos* obedecem ao que seria um gênero *puzzle* em *video games*, ou quebra-cabeças, baseado na resolução de pequenos enigmas e desafios que irão envolver aqueles conhecimentos programáticos condizentes ao primeiro ano do ensino fundamental, como operações matemáticas de adição e subtração, contagem de objetos, reconhecimento de cores, formas e padrões, soletração, etc. Linear, o jogo exige da criança que ela parta de um ponto A para um ponto B, cumprindo estes quebra-cabeças no caminho. Para representar estas ações (*playworld*), o design opta por explorar fantasias oníricas: o avatar dos estudantes é um “guardião dos sonhos”, cuja função é impedir que o Senhor Sombrio domine o descanso da criança e transforme seus sonhos em pesadelos. Para isso, o guardião precisa solucionar os quebra-cabeças, coletando, assim, partes de uma chave que abrirá as portas para o próximo sonho a ser protegido.

O diferencial, porém, é a aplicação do sistema XML, desenvolvido para metrificar o aprendizado dos estudantes durante o jogo. Cada estudante tem um login próprio ao jogo e suas ações nele são monitoradas durante a partida. Se o aluno cumprir um determinado desafio na primeira tentativa, o sistema o avalia positivamente e o premia com a parte da chave que irá conduzi-lo ao próximo nível. No entanto, se ele não acertar na primeira tentativa, o jogo irá oferecer uma dica por meio de um NPC. Se, mesmo assim, o aluno não atinge sucesso, o sistema resolve o problema. Mas o aluno só receberá a parte da chave se houver aproveitamento máximo – o acerto na primeira tentativa. Sendo assim, a criança repete de fase até atingir a performance desejada.

Embora silencioso, o sistema XML é justamente o que define os objetivos do jogo e os cenários de sucesso ou fracasso nele. Percebe-se, então, como os objetivos estão entrançados com o processo de aprendizado que *O Mistério dos Sonhos*, em específico, propõe, mas também o processo de aprendizado que jogos, em geral, engendram: pela repetição, pelo reconhecimento de padrões e a capacidade de prevê-los ou ainda, a partir da definição de Flusser, por um agir ritualizado, por um deixar programar-se pelo programa.

Se expandirmos o olhar para fora do sistema, em si, encontraremos algumas implicações destas regras na constituição do ambiente comunicacional da sala e no modo como as próprias crianças agem neste meio – não o nulodimensional do jogo, unicamente, mas o tridimensional, dos corpos presentes. A primeira e mais gritante delas é a de que, por conta da plataforma XML, *O Mistério dos Sonhos* só pode ser um jogo individual e não prevê modos cooperativos ou ajuda de um amigo na resolução dos desafios – comportamento, inclusive, desencorajado pelas professoras durante as aulas. Ao incentivar o jogo individual

para privilegiar a leitura e monitoramento do sistema sobre a performance dos alunos, *O Mistério dos Sonhos* acaba por reforçar o programa tradicional escolar: crianças em carteiras, cumprindo atividades individualmente, em um sistema que premia a repetição de padrões. Isto ainda sendo executado em *hardwares* e *softwares* de código fechado, verdadeiras caixas-pretas com as quais as crianças brincam de serem programadas.

3. Crítica à Gamificação

Tal observação da pesquisa tenciona o excesso de positividade que há na aplicação de *games* em contextos fora do entretenimento. A esta prática, dentro e fora da educação, deu-se alguns nomes. O maior dos guarda-chuvas continua sendo o da gamificação, ou *gamification*, que, de maneira geral, descreve o uso de mecanismos de jogos eletrônicos para superar desafios práticos e engajar públicos específicos, o que engloba ações desde jogos educacionais a publicitários. Dentro deste guarda-chuva, ainda há uma subcategoria tratada como *serious games*, ou “jogos sérios”. Esta questionável adjetivação – afinal, o que faz uma atividade mais ou menos séria? – pretende descrever aqueles jogos eletrônicos com objetivos sociais, informativos, educativos ou mesmo terapêuticos. Para esta segunda categoria, formou-se a escola do proceduralismo, dentro dos *games studies*, da qual Gonzalo Frasca foi um dos principais expoentes junto a Ian Bogost (2010). Para estes autores, computadores e, conseqüentemente, *video games* são meios de expressão via procedimento de seu sistema; isto é, as regras que regem sua programação criam significados emergentes. Aproximando os *games* da retórica aristotélica, Bogost desenvolve um método para desenhar sistemas persuasivos que, por meio dessa expressão procedimental, conduzirão os usuários a determinadas conclusões, aprendizados e/ou epifanias.

O proceduralismo influenciou a produção de gamificação recente, a incluir jogos educacionais como *O Mistério dos Sonhos*, que demonstra indícios de perseguir esta metodologia de design. Esta proposta de gamificação seria perfeita demais, não fossem as observações recolhidas na pesquisa. Para além desta proposta “sistemocêntrica”, o reforçar do jogo solitário que, por sua vez, reafirma um modelo escolar falido, não é algo previsto pela gamificação, mas é algo que se dá cotidianamente.

Em seu artigo *Against Proceduralism*, Sicard (2011), também um game designer de experiência, tensiona os pressupostos do proceduralismo e, por conseqüência, as práticas de gamificação. Para ele, a escola do proceduralismo e da gamificação pressupõe

ser o meio videogame totalmente eficaz em criar condições de emissão de mensagens e aprendizados sem, no entanto, considerar o jogador como uma variável. Sem a plena consciência disso, a gamificação acaba operando dentro de paradigmas lineares de emissão e recepção que já há muito são questionadas e refutadas no campo das Ciências da Comunicação. O que Sicard sente falta na teoria de Bogost é o jogador, mas poderíamos tratá-lo de modo mais específico: o que falta na gamificação é o corpo, ou o entendimento de corpo.

No final da década de 1960, o comunicólogo alemão Harry Pross propõe uma Teoria dos Meios que passa a incluir o corpo no estudo dos meios de comunicação. Para ele, “Toda comunicação começa no corpo e nele termina” (Apud BAITELLO, 2008, p. 95). Ou ainda “[...] los médios del contacto elemental humano permiten la comunicación sin instrumentos ni aparatos, por lo que los denominamos *medios primarios* [...]” (PROSS, 1990, p. 162). Com isso, Pross insere entre os meios primários da comunicação os cheiros, os sons articulados ou não articulados, os gestos e os microgestos, as posturas e os movimentos. São infinitas as possibilidades de comunicação que do corpo emanam as quais, posto que toda comunicação nele se inicia e se finda, também servirão de pressupostos para a apropriação dos outros meios secundários e terciários, estes sim no reino dos aparelhos e instrumentos. Esta tomada do corpo conduz ao entendimento muito explorado pela Antropologia Histórica (WULF, 2015) de que existem fundamentos ou saberes práticos do corpo, aprendizados miméticos e pequenas configurações ritualísticas, na maneira como nos apropriamos das mídias. Assim sendo, com o corpo assumindo tamanha relevância na comunicação, quebra-se com a noção de que os meios secundários ou terciários, ou as mídias em geral, concentram toda a responsabilidade em desencadear processos comunicacionais.

Com a retomada do corpo nas pesquisas em Comunicação, faz-se a escolha por um “enfoque germinal” (BAITELLO, 2008, p. 99), um olhar profundo e aprofundado dos meios. Enfoque no qual os conceitos de emissão e recepção, ou até a ideia de uma linearidade ou pensamento lógico-formal que permita a descrição de um processo no qual a comunicação se dá, demonstram seu reducionismo. O corpo não tem vetor. Pelo contrário, ele é permeado pelas capilaridades da comunicação humana. Ele é biológico, mas também histórico e cultural. “Sua simples presença gera a disposição de interação, desencadeia processos de vinculação com o meio, com os outros seres do entorno e com seus iguais” (BAITELLO, 2008, p. 99). Comunicar é criar ambientes de vinculação,

narrativizando o entrelaçamento com os outros e com o meio em que habitamos, e criando, assim, símbolos, rituais, apropriações e mídias.

A aplicação de video games em contextos educacionais e o estudo de tal aplicação são, sem dúvida, tarefas multidisciplinares. A disciplina do game design é útil para entender seus sistemas, mas pouco auxilia na compreensão dos ambientes que os jogos criam e alteram, e seus vínculos. Frasca (2007) pressupõe uma *playformance*, ou o modo como o jogador toma o jogo para si, mas ainda a partir de um olhar que privilegia suas regras formais. Antes dele, Jesper Juul (2005) cria uma conceituação ainda mais restrita que define os jogos por um modelo centrado em sua própria estrutura. Salen e Zimmerman (2004) pressupõem que, antes da mídia video game, existe uma cultura e um ambiente que a permeia, mas seu entendimento se submete também ao entendimento do programa.

Em todos estes teóricos de renome do game design, o elemento faltante e não nomeado é, pois, o corpo. A presença do corpo não permite que entendamos a comunicação como transmissão ou conexão, mas sim como vinculação. Esta mudança de pressupostos põe em cheque as práticas gamificadas, não por torná-las pouco eficientes, mas por, ao atentar para este enfoque germinal, conduzir a percepção dos efeitos e das transformações que as mídias gamificadas podem vir a gerar em um ambiente comunicacional. Jogos não são inofensivos.

A presença do corpo também conduzirá a retomada de uma consciência há tempos perdida pelo game design: a experiência mágica de estar em jogo. É o termo “magia” aquele que, justamente, é antropológicamente mais capaz de compreender o ambiente comunicacional dos jogos. Mas, para alcançá-lo, é preciso retomar velhos conceitos.

4. Os Círculos Mágicos

Em seu *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* (Perspectiva, 2010). Huizinga desenvolve a tese do jogo como estrutura fundamental sobre o qual a cultura se desenvolve e se torna complexa. Para ele, “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, marcadas pelo jogo” (HUIZINGA, 2010, p. 7). Toda narrativa mitológica, por exemplo, se dá do “espírito fantasista”, no limite entre a brincadeira e a seriedade – e no mesmo limite, nos mesmos ambientes criados pelo jogo, dá-se a gênese da linguagem, do

culto, dos ritos. A tese de Huizinga será trabalhada, *a posteriore*, por outros autores. Com argumentação semelhante, Ivan Bystrina (1990) trabalhará também como o jogo como uma raiz da cultura, em sua Semiótica da Cultura. O conceito de mimese cultura, desenvolvido por Christoph Wulf (2004; 2005), parte também do jogo como ambiente de criações e apropriações miméticas. Dietmar Kamper (1998), também fascinado pela obra de Huizinga, parte desta tese para auxiliá-lo a explorar o avanço desmesurado do trabalho na cultura.

A etologia, por outro lado, comprova, nas espécies, a presença do jogo em no processo de “separação-individualização”, quando Isto é, conforme o organismo o organismo se desprende de um contexto imediato em relação ao ambiente – graças à homeotermia e à retenção de gordura – e percebe-se a formação de um mundo interiorizado. O jogo, então, “o jogo põe na realidade exterior o prazer da aprendizagem e da familiarização” (CYRULNIK, 1997, p. 232), formando uma ponte entre exógeno – aquilo que se apreende com o ambiente exterior – e endógeno – aquilo que é interiorizado enquanto aprendido. Tanto na filogênese como na ontogênese de indivíduos, as estruturas do jogo exercem a maneira pela qual se dá os primeiros contatos com o mundo ao redor, a maneira pela qual ele se apresenta e pela qual os indivíduos aprendem com ele.

Em Huizinga (2010, p. 16), é o conceito de círculo mágico que organiza esta carga de significado. Caillois, por sua vez, adiciona camadas e complexidade à reflexão, com sua categorização dos jogos em duas grandes frentes, duas forças fundamentais complementarmente opostas: *ludus* e *paidia* (1990, p. 47). Huizinga propõe seus círculos mágicos como um enigma. Ao longo de sua obra, as peças que formam o conceito são apresentadas de maneira fragmentada. Não é possível se aproximar do conceito sem levar em conta, por exemplo, que Huizinga era um historiador medievalista. E, como tal, ao usar a palavra “magia” para descrever os espaços do jogo, põe-se também um jogo de desafio ao leitor para que ele reavive a consciência mágica da Idade Média – só assim podendo decifrar o conceito. Os espaços do lúdico são um feitiço (HUIZINGA, 2010, p. 13), algo fascinante e cativante – a palavra ilusão, do latim *in-lusio*, significa “estar em jogo”. Para Huizinga (2010, p.13), “Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem”. O círculo mágico é, sobretudo, de lugares sagrados (HUIZINGA, 2010, p. 13), demarcado em espaço e em tempo (HUIZINGA 2010, p. 12-13) e as regras que o regem (HUIZINGA, 2010, p. 14) são capazes de criar uma determinada ordem de coisas, e ser ordem (HUIZINGA, 2010, p. 11).

Na cultura, o ato mágico 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 (WULF, 2005, p. 133). Assim, torna objetos, animais e outros elementos em relíquias e bestas do imaginário. De tal forma, estar em jogo é operar transmutações. O círculo mágico é, por este princípio, não só o espaço do jogo, mas, enquanto jogo, também o espaço de onde emergem configurações ritualísticas. Mais uma vez, não é possível acessar esta dimensão do pensamento de Huizinga sem levar em conta sua formação enquanto medievalista. Em *Outono da Idade Média*, Huizinga (2013, p. 69) descreve, por exemplo, o ideal de honra medieval, um imaginário sedimentado pelos rituais de etiqueta e jogos de cavalaria. A transgressão deste círculo mágico era considerada um ultraje mortal, pois destruía a ilusão (*in-lusio*) de uma vida elevada e pura. E este é poder de uma configuração ritualística, que nascem dos círculos mágicos da apropriação da vida. Não é possível pensar nessas ritualizações sem levar em conta os corpos presentes que partilham de suas emoções e ideais. Onde a gamificação falha é, justamente, em não considerar os ritos e sua força vinculante no momento de apropriação de uma mídia, qualquer, e ainda mais na apropriação que o jogador faz de seu jogo.

Configurações ritualísticas são importantes para formar e criar comunidades, mas também, segundo Christoph Wulf (2014, p. 201), “Elas permitem que instituições edifiquem suas normas e valores em seus membros ou endereçados”. Para o autor, o espectro cotidiano de alguma configurações ritualísticas – como o ritual do calendário, os rituais de etiqueta, etc. –, embora não sejam notáveis como os rituais ou cerimônias religiosas, são tão poderosos quanto na comunicação de imagens e de suas emoções correlatas (WULF, 2014, p. 202). E, nestas atuações, a performance do corpo desempenham um papel central na circulação destas emoções.

5. Pequenas configurações ritualísticas com tablets

Um grande diferencial no entendimento do conceito de círculo mágico e compreender seus pressupostos não apenas na descrição dos jogos formais, ou tampouco na descrição, apenas, na experiência de se jogar um jogo. Expandindo o conceito proposto por Huizinga, podemos evocar os círculos mágicos para descrever ambientes comunicacionais, ou ambientes de apropriação das mídias. Há, portanto, uma teria dos meios no conceito de Huizinga. Este salto epistemológico não é tão ambicioso assim quanto aparenta. O problema é que, dentro da disciplina do game design e dos game studies, este salto não pôde ser dado diante do zelo

excessivo do campo em descrições formais, aprisionando Huizinga a limites restritos demais para a complexidade de seu pensamento.

Dentro das Ciências da Comunicação, Vilém Flusser é apenas um dos autores que exercitam esta aproximação entre a experiência do jogo e a experiência da mídia. Flusser descreve o aparelho fotográfico como “jogo de permutar símbolos programados” (FLUSSER, 1985, p. 15), e chega a defini-lo enquanto brinquedo. Roger Silverstone (2005), por sua vez, utiliza-se do conceito de círculo mágico para descrever justamente esta experiência. Para ele (2005, p. 116), este entendimento parte do reconhecimento do caráter “como se fosse” da relação com os meios. “A mídia tem a capacidade (e ela depende completamente dessa capacidade) de envolver o público em espaços e tempos distintos – e delimitados em relações às – confusões da vida cotidiana” (SILVERSTONE, 2005, p. 116). Ainda segundo o autor, “Brincamos com a nossa mídia e por meio dela. Brincamos com ela e em volta dela [...]” (SILVERSTONE, 2002, p. 120).

Há indícios na pesquisa para apontar que a apropriação das crianças de seus tablets e do jogo *O Mistério dos Sonhos* criou na sala de aula círculos mágicos. A maneira de chegar a esta conclusões é encontrar nas observações em sala de aula pequenas configurações ritualísticas que se formam em torno do uso dos jogos e, a partir delas, perceber a comunicação de emoções a elas correlatas dentre os participantes destas configurações. Com isso, a tese da Antropologia Histórica, com Wulf e seu conceito de mimesis, se comprova em estudo de caso. Para tanto, também deve-se atentar ao papel das performances corporais nestas ritualizações.

Pois, nas salas cinco salas estudadas perceberam-se a formação de duas configurações ritualísticas cotidianas. Para “fins de argumentação, apenas, convencionou-se chamá-las durante a pesquisa por “ritual de troca” e “ritual de vitória”.

O primeiro, “ritual de troca”, ocorria por motivos pragmáticos. A escola não dispõe de aparelhos suficientes para o uso simultâneo de todos os alunos de diferentes salas. Por isso, dentro do esquema de atividades rotativas, um mesmo tablet é dividido por dois a três alunos durante o período reservado para uso. Cada aluno fica com o tablet por até 15 minutos e, findado este tempo, ele tem o dever de entregá-lo ao próximo aluno. Como os aparelhos possuem um número de identificação, as crianças sabem qual é o seu tablet e com quem elas devem dividi-lo. O momento da troca, portanto, configura esta pequena configuração ritualística: rotineira, previsível, repetível e, da repetição, reforça um determinado valor. Os alunos se levantam das carteiras e entregam o aparelho na mão do próximo.

Enquanto esta primeira configuração foi em grande parte imposta pela escola, por meio de suas professoras, a segunda surgiu de uma necessidade imposta pelos próprios alunos. Trata-se do “ritual de vitória”. Toda vez que uma criança vence uma determinada fase do jogo, ela se levanta e comunica para sala, comemorando o feito com danças e gestos eufóricos. Estes gestos nunca são recebidos pelos demais como uma auto-afirmação narcísica, mas, pelo contrário, a sala costuma comemorar em sua completude, participando daquele momento. Também se considerou isso uma configuração ritualística pela repetição deste gesto e sua previsibilidade.

Em ambos os casos, os dois pequenos rituais cotidianos estão ali com uma importante função de vincular uma comunidade: isto é, todos aqueles que usam o tablet e todos aqueles que jogam *O Mistério dos Sonhos*. Embora sejam, sim, simples, de modo a passarem despercebidos enquanto tais pelas professoras, eles têm um potente vetor de comunicação. Por meio deles, criam-se e são circuladas emoções correlatas a uso do tablet. Em um, o papel comunitário de dividir o aparelho e a emoção de pertencimento. Em outro, a euforia da vitória e o reconhecimento do um certo valor competitivo que, de início, não estava previsto pelo game design do jogo. Em ambos, a performance gestual exerce um papel primordial. É pelo estender de mãos ou é pela dança de sucesso e essas emoções são comunicadas.

Todavia, não se pode deixar de levar em consideração o caráter ambivalente destes rituais. Ao passo que os alunos comemoram ritualmente suas vitórias, partilhando desta emoção, o mesmo agir criava uma sombra: a frustração em algumas crianças de não terem conseguido superar um determinado desafio.

6. Considerações finais

Entender o papel ancestral dos jogos na cultura e considerar o corpo como princípio e fim de toda comunicação é, para o estudo das aplicações de jogos em contextos para além do entretenimento *per se*, um desafio de exercitar duas capacidades fundamentais para a análise. De um lado, não se pode pensar um produto midiático e, em específico, um jogo pedagógico, sem considerar seus vetores culturais profundos, suas raízes. Na cultura, estes vetores têm continuidade, cabendo ao pesquisador perceber o que há por trás de um aparente uso simples de uma mídia em termos de seu conteúdo arcaico – isto é, a experiência mágica do uso das mídias. Por outro lado, também é preciso ser capaz de antecipar cenários, perceber o impacto que uma mídia trás para um ambiente e de que maneira estas novas configurações afetam a

maneira como se concebe mimeticamente o mundo. De mãos dadas, estão, portanto, um enfoque arqueológico e outro, ecológico.

Com estas considerações, afasta-se a percepção fútil e celebrante dos jogos eletrônicos, tomando-os como inofensivos. Trata-se de uma crítica não-conservadora da gamificação. Isto é, ponderando seus benefícios, mas também seus efeitos e impactos. Para isso, é preciso operar uma migração: da valorização da informação para a valorização dos vínculos, uma fuga dos sistemas para uma compreensão dos ambientes.

Referências bibliográficas

BAITELLO JR, Norval. Corpo e Imagem: comunicação, ambientes e vínculos. In: RODRIGUES, David (Org.). **Os Valores e as Atividades Corporais**. São Paulo: Summus, 2008, p. 95-112.

BOGOST, Ian. **Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames**. Cambridge: MIT Press, 2010.

BYSTRINA, Ivan. **Cultura e Devoração: As raízes da cultura e a questão do realismo e do não-realismo dos textos culturais**. Palestra proferida na Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP em 12/10/1990. Disponível em: Acesso em 24 out. 2016, às 16:23.

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

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

FLUSSER, Vilém. **A Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: HUCITEC, 1985.

_____. **Universo das Imagens Técnicas: Elogio da Superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.

FRASCA, Gonzalo. **Play the Message: Play, Game and Videogame Rhetoric**. Tese de Doutorado. IT University of Copenhagen. Copenhagen: 2007.

GEBAUER, Gebauer; WULF, Christoph. **Mímese na Cultura: agir social, ritual e jogos, produções estéticas**. São Paulo: Annablume, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo Como Elemento de Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JUUL, Jesper. **Half-Real: Video Games between real rules and fictional worlds**. Cambridge: MIT Press, 2011.

KAMPER, Dietamar. **O Trabalho como Vida**. São Paulo: Annablume, 1998.

PROSS, Harry. **Introducción a la Ciencia de la Comunicación**. Barcelona: Anthropos, 1990.

SALEN, Katie.; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. Boston: MIT Press, 2004.

SICART, Miguel. Against Procedurality. **Game Studies: the international journal of computer game research**, Copenhagen, n. 11, dez. 2011.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2005.

WIENER, Nobert. **Cibernética e Sociedade: o uso humano dos seres humanos**. São Paulo: Cultrix, 1968.

WULF, Christoph. Emoção e Imaginação: perspectivas da antropologia histórico-cultural. In: BAITELLO JR, Norval.; WULF, Christoph. (Orgs.) **Emoção e Imaginação: Os Sentidos e as Imagens em Movimento**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014, p. 11-20.

_____. **Antropologia da Educação**. Campinas: Alínea, 2005.