

Brincar com tecnologias: tablets, jogos digitais e educação mimética¹

Tiago da Mota e Silva²

Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)

Resumo

Este artigo traz apontamentos e considerações baseadas em observações fenomenológicas da aplicação de tablets em classes do primeiro ano do Ensino Fundamental, para crianças entre 6 e 7 anos, em uma escola privada de São Paulo. Com a inserção de jogos digitais prevista no projeto pedagógico, o trabalho se atenta a uma apropriação lúdica dessa tecnologia, pensando o tablet, enquanto aparelhos (Flusser), no seu caráter de brinquedo. Partindo deste entendimento da apropriação midiática como, essencialmente, uma brincadeira, percebe-se nesta aplicação oportunidades de compreensão de uma educação mimética (Wulf) para a tecnologia. Assim também aprofunda-se em um estudo de um “como se” da mídia (Silverstone).

Palavras-chave: Brinquedo. Mimese. Teoria da Mídia. Videogames. Tecnologias da Educação.

Introdução: o projeto pedagógico e as aplicações com tablets

Em uma escola particular da cidade de São Paulo³, tablets têm sido incorporados ao cotidiano das classes desde 2011. Inicialmente, em fase de teste, os aparelhos foram distribuídos somente para alunos de uma das classes do primeiro ano do Ensino Médio. A proposta, porém, é que se amplie a aplicação de modo a alcançar todas as turmas de todos os ciclos de ensino. No primeiro semestre de 2014, o projeto atingiu os primeiros anos do Ensino Fundamental, com crianças em idades entre 6 e 7 anos. Diferentemente do modelo proposto para os adolescentes do Ensino Médio, as crianças referidas não podem levar os tablets para casa, permanecendo estes sob o poder da escola e sendo utilizados somente dentro do espaço da sala de aula conforme

¹ Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Educação e Cibercultura do VIII Simpósio Nacional da ABCiber, realizado pelo ESPM Media Lab, nos dias 03, 04 e 05 de dezembro de 2014, na ESPM, SP.

² Jornalista formado pela Cáspes Líbero e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPGCOS/PUC-SP). E-mail: tiagomotasilva@gmail.com.

³ A instituição pede para que seu nome ou o nome de seus funcionários não sejam citados na redação da dissertação ou de artigos relacionados à mesma. Também não se tem autorização para citar nomes de nenhuma das crianças.

orientação e planejamento do professor de cada classe. Este artigo apresenta apontamentos e indícios a partir de observações fenomenológicas⁴ em visitas realizadas à escola da apropriação pelo brincar dos tablets pelas crianças

No fim do segundo semestre de 2013, as professoras dos primeiros anos receberam, cada uma, um tablet do mesmo modelo aplicado em salas para se familiarizar com sua interface, podendo levá-lo consigo para suas casas. Também neste período, professoras e coordenação planejaram atividades com o aparelho e selecionaram jogos e aplicativos para as aulas.

Jogos tem lugar especial no planejamento. Em todas as aulas os alunos jogam com os tablets aqueles games anteriormente selecionados pelas professoras. Sobretudo, a escola prioriza o “Mistério dos Sonhos”, um game pedagógico desenvolvido pela empresa Xmile Learning que trabalha com habilidades do ensino fundamental – neste caso específico, é claro, usa-se o módulo para os primeiros anos. Mas o jogar é uma atividade mandatória: os alunos devem jogar com o tablet e, e como se observa, são geralmente instruídos a jogar “Mistério dos Sonhos” – afinal, o jogo é um produto pago, um investimento da escola.

O tablet é contextualizado em classe dentro de “atividades rotativas” ou “rodízios”: as professoras – uma titular e outra auxiliar por classe – separam a sala em dois ou três grupos e distribuem entre eles duas ou três diferentes atividades. São trabalhos de escrita cursiva, ditados, desenho livre, brinquedos ou jogos analógicos e o jogo com tablet mediante ao calendário de agendamento dos aparelhos. Cada grupo permanece com seu afazer por um determinado limite de tempo. A cada período, os grupos trocam de atividades, de modo que, ao fim, todos tenham desenvolvido tudo o que foi proposto. Portanto, além da limitação de espaço (sala de aula) e a limitação de aplicativo (“Mistério dos Sonho”), há também uma limitação de tempo com o qual cada aluno passa com seu tablet. Em alguns poucos casos os estudantes em sala – em média de 30 crianças – usam os tablets todos ao mesmo tempo.

Segundo a coordenadora do Departamento de Tecnologia Educacional do colégio, o projeto visa à alfabetização digital midiática das crianças para a ampliação

⁴ As visitas ao colégio ocorrem ao longo deste segundo semestre, devendo ser concluídas ainda em novembro de 2014. Na ocasião do fim do semestre, também serão desenvolvidos grupos de discussão com as crianças e com as professoras sobre o tablet e os jogos, de modo a seguir na investigação da influência do aparelho naquele ambiente.

do repertório cognitivo dos estudantes. Os objetivos principais do projeto são: 1) dar continuidade ao trabalho previsto pelos componentes curriculares; 2) promover entre os estudantes autonomia, responsabilidade, colaboração, criatividade, interaprendizagem e autoaprendizagem; 3) utilizar recursos educacionais da *web* e materiais já publicados, além de conteúdos especialmente elaborados e/ou pesquisados para este projeto. Segundo ela, os desafios na implementação são o de desenvolver uma educação integrada aos tablets, de formar os professores para esta realidade e promover uma mudança de cultura dentro da instituição, adaptando o seu ambiente às novas formas de aprendizagem mediadas por aparelhos.

Intrigantemente, percebe-se que, apesar do controle restrito da escola, limitando o espaço-tempo de uso do tablet e delimitando o uso de aplicativos, a uma forma particular de apropriação do aparelho pelas crianças: a brincadeira. Os estudantes esboçam reações corporais e comportamentais associadas ao brincar no agenciamento com tablets e na interação entre eles. Há indícios de uma livre fruição, de uma tendência para à inventividade, à criatividade e à distensão – que pode ou não estar associada ao riso –, da criação de um espaço de suspensão, ou de “círculos mágicos” (HUIZINGA, 2010, p. 11), e, principalmente, uma inclinação para o outro e para a atividade conjunta. O caráter *Ludens* do homem de Johan Huizinga (2010) também está, no pós-industrial, na programação e no uso do aparelho. O *ludens* se evidencia nessa forma de apropriação pela criança, pela brincadeira, e há indícios de que é atenuada, ou mesmo explicitada, pela aplicação de jogos digitais no projeto pedagógico.

Aparelhos como Brinquedos

A anedota do ato inaugural da história dos videogames ilustra bem este entender dos aparelhos e das tecnologias como brinquedos. Conforme conta Laurel (2008, p.1), um grupo de engenheiros do MTI (Massachusetts Institute of Technology), em 1962, desenvolvia o primeiro microcomputador com tela CRT⁵, ou de tubo: o DEC PDP-1. Eles precisavam, porém, de um software que demonstrasse todas as capacidades da nova tecnologia. A escolha por um programa que gerasse

⁵ Sigla para *Cathode Ray Tube*, ou tubo de raio catódicos. Era a tecnologia comumente usada em monitores de computador e televisão.

padrões de movimentos bidimensionais controlados por um agente – cuja agência⁶ se dava sobre o ícone que representava uma nave espacial – se mostrou a mais interessante e, até certo ponto, a mais óbvia opção. Assim nascia *SpaceWar!*, o primeiro videogame. Conforme desenvolve Laurel, a escolha por um software deste tipo foi “natural”. Há nos programas de computador, em geral, um “interessante potencial que reside não na habilidade [do computador] de calcular, mas na sua capacidade de *representar ações nas quais humanos poderiam participar*”⁷ (LAUREL, 2008, p. 1). Com um enfoque arqueológico, a anedota de *SpaceWar!* aponta também algo fundamental nos softwares: seu arcaico caráter lúdico.

Huizinga (2010, p. 3) já nos atenta logo no início de sua obra que “o jogo é fato mais antigo que a cultura”. Cultura, para o autor, pressupõe sociedade humana. Mas os animais brincam e jogam a todo tempo, sem esperar para que o homem desenvolvesse a abstração do conceito “jogo”. Semelhantemente, Bystrina (1990) argumenta que, junto com o sonho, os estados alterados da consciência e as variantes psíquicas, o jogo seja um dos “modelos estruturais e relativamente invariantes e universais estocadas na tradição cultural” (BYSTRINA, 1990, p.1). Isto é, o jogo como a estrutura fundamental de pensamento constituinte de textos culturais que já tomava seu lugar “no período pré-humano da história” (BYSTRINA, 1990, p.1). Assim, ao longo de todo seu *Homo Ludens*, Huizinga argumenta que esta mesma estrutura dos jogos se repete na cultura, como um arcabouço da mesma, na forma das artes, do direito, da política, da guerra, da filosofia e dos demais rituais. Sendo, pois, um arcaico da cultura, não é estranho admitir que o lúdico estructure programas digitais como estrutura demais programações sociais.

Vilém Flusser é quem traz à tona o caráter lúdico dos aparelhos. O autor não dedicou uma obra inteira sobre jogos, mas, no estudo de sua obra, percebe-se que sempre se recorre ao jogo como uma metáfora para a Comunicação. Em *Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para Uma Futura Filosofia da Fotografia* (Relume Dumara, 2002), Flusser oferece uma descrição do aparelho fotográfico que se estende para a

⁶ Entende-se agência a partir do conceito de Janet Murray (2003). Isto é, “a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver o resultado de nossas decisões e escolhas” (MURRAY, 2003, P.127). Com o uso do conceito de “agência”, pretende-se substituir o desgastado uso do conceito de “interação” no contexto dos estudos em mídias digitais para dar lugar a uma concepção menos tecnicista deste tipo de comunicação e de ambiente comunicacional.

⁷ Ênfase da autora.

compreensão de todos os demais aparelhos e programações – e também dos tablets em específico. Diferentemente de um instrumento – que, para Flusser (2002: 21), é ferramenta por meio da qual o homem é capaz de remoldar a natureza – e de uma máquina – o membro melhor e mais produtivo da humanidade (FLUSSER, 2002: 21) –, aparelhos não realizam trabalho. “Sua intenção não é de ‘modificar o mundo’. Visam modificar a vida dos homens” (FLUSSER, 2002: 22). Ou seja, a intenção dos aparelhos é simbólica: uma fotografia confere novos significados aos ambientes e à realidade. Para Flusser, o conceito de aparelho pode ser resumido da seguinte forma: como brinquedo. Pois, como brinquedos, os aparatos técnicos modificam a experiência humana enquanto experiência simbólica quando manipulados.

Aparelho é brinquedo e não instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais *homo faber*, mas *homo ludens*. E tal homem não brinca com o seu brinquedo, mas contra ele. Procura esgotar-lhe o programa. Por assim dizer: penetra o aparelho a fim de descobrir-lhe as manhas. De maneira que o “funcionário” não se encontra cercado de instrumentos (como o artesão pré-industrial), nem está submetido à máquina (como o proletário industrial), mas encontra-se no interior do aparelho. Trata-se de função nova, na qual o homem não é constante nem variável, mas está indelevelmente algemado ao aparelho. Em toda função aparelhística, funcionário e aparelho se confundem. (FLUSSER, 2002, p. 15)

Este brinquedo é, primeiramente, programado, “compostos de símbolos permutáveis” (FLUSSER, 2002, p. 16). Todas as possibilidades e capacidades de manipulação do aparelho já estão previamente inscritas nele e devidamente previstas. São capazes de permutar símbolos e, desta permutação, criam-se outros símbolos. As possibilidades são tantas e tão diversas que o fotógrafo (ou funcionário) não dá conta de compreender sua totalidade. Portanto, é um brinquedo rico em potencialidades e, ao mesmo tempo, impenetrável. O fotógrafo o opera dominando seus inputs e outputs, mas o manipula sem ter entendimento de todos os processos abstratos que o aparelho desencadeia no seu funcionamento. Assim, permite-se ser dominado pelo brinquedo, totalmente imerso em sua lógica. “Em outras palavras, funcionários dominam jogos para os quais não podem ser totalmente competentes” (FLUSSER, 2002, p. 16). O jogo entre programa e funcionário é comparado ao xadrez, no qual o enxadrista sempre busca o novo lance nas virtualidades ocultas do programa do jogo (FLUSSER, 2002, p. 15). *SpaceWar!* e o DEC PDP-1 encontram no aparelho de Flusser sua conceituação teórica. Movimentar uma nave especial em um monitor é brincar com

símbolos permutáveis. Na imersão da brincadeira, agente e agenciado se confundem: o jogador é a nave espacial e vice-versa.

É preciso distinguir o aspecto brinquedo dos aparelhos de seu aspecto instrumental (FLUSSER, 2002, p. 16). O aparelho fotográfico é programado para produzir fotografias. Nesta perspectiva, é apenas instrumento: aperta-se um botão e pronto. Mas, quando se dá sua apropriação pelo fotógrafo, o aparelho torna-se capaz de modificar experiências simbólicas. Pois existe um pensamento instrumental em relação à tecnologia em geral, acreditando-se que somente ela por si e sua simples existência daria conta dos “males do mundo”. Quando falamos em apropriações – que são vivas – o instrumental se torna irrelevante. Não basta colocar um tablet em sala de aula. Para fugir do instrumental, passa a interessar o brincar, esse agir transformador: o fotógrafo transforma sua experiência quando brinca de fotografar. Do mesmo modo, a criança pode mimeticamente se apropriar do mundo quando brinca com tablets.

Comunicação e brincadeira

Percebe-se que para perseguir esta noção de brinquedo dos aparelhos, “apropriação” se torna uma palavra chave. Pois brincar é uma forma de se apropriar dos objetos e dos espaços: é preciso investi-los de brincadeira e de imaginação para se tornarem partes de um ambiente enriquecido simbolicamente. Um cabo de vassoura precisa ser investido pela criança para que ele se torne uma espada ou um cavalo. De tal modo, o aparelho deve ser investido e apropriado para que mostre o seu caráter brinquedo.

Se, portanto, o foco da atenção e da pesquisa é a apropriação dos meios, deixa-se para trás um “o quê” dos meios para pensar em um “como”. Isto é, abandona-se uma visão instrumental e tecnicista da descrição da mídia e da tecnologia para buscar a compreensão de seus efeitos, consequências e transformações quando do seu uso, que é vivo. Esta é a melhor maneira de interpretar a célebre frase “o meio é a mensagem”, de McLuhan (2011): o foco não está no meio em si, mas nas transformações de cada nova realidade comunicacional.

Pensar em brincadeira é, na Comunicação, lidar com essas formas de apropriação para a compreensão das ambiências comunicativas e, sobretudo, se

aprofundar na investigação de como a comunicação humana torna significativos e significantes o espaço, o tempo e outro. Pois, segundo Huizinga, o jogo⁸ “é uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação” (HUIZINGA, 2010, p. 3-4). O autor explicita que, para além de uma necessidade biológica de distensão, brincar é uma atividade de troca simbólica que dá sentido ao mundo e às coisas por meio de suas representações. Isto está no centro do conceito de círculo mágico (HUIZINGA, 2010, p. 11): o espaço da brincadeira e de construção de significado, ritualmente demarcado, partilhado e estruturado como algo fora do ordinário da vida cotidiana. Por “mágico”, acrescenta-se uma noção de mistério, algo não totalmente compreensível racionalmente, mas capaz de criar vínculos fortíssimos e de “vencer” a efemeridade do cotidiano. A “magia”, aqui, pode ser entendida também como força transmutadora (WULF, 2005, p. 131).

Pois na nossa comunicação e na interação com os meios também há a formação de círculos mágicos. Por exemplo, a sala de TV das casas configura um espaço demarcado de ritual assim como são os espaços do jogo: o campo de futebol, o tabuleiro de xadrez, etc. E quando a criança se apropria dos tablets, a sala de aula se torna também um espaço apropriado de construção de novos sentidos e de novas ritualizações.

A brincadeira explicita o “como se” da comunicação. Silverstone (2005, p. 113) dedica atenção especial à brincadeira como experiência da mídia. Brincamos a todo tempo com a nossa mídia, com games, aplicativos, recursos interativos ou mesmo na exploração intuitiva de interfaces; e pela nossa mídia, via game shows, futebol televisionado, etc. Com essa percepção, reconhece-se que a mídia é, além de oferecer uma estrutura para experiência, transformada por essa experiência. Para Silverstone (2005, p. 116), há diversas maneiras de compreender a mídia – e aqui inclui-se os tablets – como o lugar da brincadeira. “A mídia tem a capacidade (de fato, ela depende completamente dessa capacidade) de envolver o público em espaços e tempos distintos – e delimitados em relações às – confusões da vida cotidiana”

⁸ Na tradução para o português há um sacrifício na exatidão. Pois a palavra alemã *spielen* pode tanto significar jogar quanto brincar, devendo o tradutor optar por um destes termos. Mas, no geral, Huizinga quando descreve o jogo passa a argumentar sobre as muitas formas de atividade lúdica, de forma seus conceitos também se aplicam às brincadeiras e não tão somente aos jogos.

(SILVERSTONE, 2005, p. 116). Jogar games no tablet, ou mesmo assistir televisão e ouvir o rádio criam espaços de suspensão com função significativa: espaços de ritual. O conceito de círculo mágico torna-se central nesta percepção da Comunicação e de uma Teoria da Mídia.

O fascínio pelo toque

Ora, da mesma forma que toda a potencialidade de um DEC PDP-1 era demonstrada via o agir lúdico em um jogo como *Space War!*, toda a potencialidade de um tablet é demonstrada quando em um game, principalmente no que se refere às potencialidades da tela sensível ao toque. Parte relevante do fascínio pelo aparelho que absorve as crianças em círculos mágicos passa pela capacidade *touchscreen*. Isso se dá não somente pelo design das interfaces, mas pela função organizadora da pele. Montagu (1986) descreve esta função: a partir da experiência sensorial do tato, o sentido humano mais potente, apreendemos o mundo.

Algumas pessoas precisam ser “levadas” (pela mão) com cuidado (“com luvas-de-pelica”). Sobre a pessoa que prontamente se sente ofendida ou hipersensível, falamos “não-me-toques” ou “melindrosa”. [...] As coisas são “palpáveis” ou “tangíveis” ou não o são. Para nós, a “sensação” de uma coisa é importante por diversos motivos. [...] Nossa “sensação” dos outros incorpora grande parte das experiências que nós mesmos vivemos a nível da pele. (MONTAGU, 1986, p. 28)

A concepção de toque de Montagu está fortemente ligada ao comportamento mimético. *Mimesis* não é somente “imitação”, mas também “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). É no sentido do toque, no agir prático corporal, que se dá o reconhecimento e a certeza da existência do mundo.

[...] a mão toca, agarra, abarca, separa e anexa o corpo. Ela cria um espaço que ela preenche, estrutura e dá forma. Objetos são concretizados com o tempo e no tempo de acordo com determinados ritmos: eles tornam-se coisas reconhecíveis. As ações corporais são interpretações práticas. Elas produzem a certeza da existência do mundo circundante com todos os seus objetos e relações culturais. Elas arranjam seus próprios fundamentos seguros. Nas interpretações práticas [do corpo], o mundo tem sua primeira gênese. (GEBAUER & WULF, 2004, p. 162)

Não à toa, há uma espécie de encantamento das crianças pelo tablet, um fascínio, e muito disso se dá pela tela sensível ao toque. Seja em um game ou em outro aplicativo, quando o toque na tela revela novos caminhos de exploração do aparelho, as crianças da escola respondem com expressão de surpresa e prazer. “Olha o que eu descobri!”, diz um aluno à colega ao lado quando move seu personagem de um jeito diferente. “Nossa!”, responde em excitação. Isso fica mais evidente quando as crianças abrem um aplicativo de desenho no tablet. Muitas delas passam a escolher cores e efeitos com o toque do dedo e, fruitivamente, “rabiscam” a tela sem ordem e sem forma, sorrindo e comentando entre si enquanto assim fazem. “É diferente de desenhar do papel. Porque no papel a gente usa o lápis e no tablet a gente desenha com o dedo”, uma delas respondeu quando perguntada se desenhar no tablet era legal. Segundo professoras e coordenadora da escola, a escolha pelo tablet também passou pela possibilidade da tela sensível. No primeiro ano, os alunos desenvolvem a escrita de letra cursiva e, para o projeto pedagógico, o tablet auxilia nas capacidades motoras para atingir este objetivo.

No entanto, o toque no tablet não é exatamente o mesmo a que se refere Montagu. Ainda que haja ali um apropriar do objeto pelas mãos, o toque no aparelho é transformado em abstração nas suas operações. O dedo aciona uma série de instruções numéricas no software que são “traduzidas” na interface como desenhos e cores. No programa, o dedo se torna números. Logo, tanto pode ser dedo que toca quanto uma caneta ou outro objeto. Na nulodimensão (FLUSSER, 2008), o que toca é irrelevante. Assim, o corpo também se abstrai. Essas questões apenas potencializam o campo de pesquisa em torno dessas tecnologias de toque cada vez mais proeminentes e que, até aqui, tem sido encaradas como coadjuvantes sem a reflexão de suas consequências em ambientes comunicacionais.

Mimese, Educação e Tecnologia

Mimesis está próxima à brincadeira de modo que podemos perseguir o brincar como um agir mimético. Como já dito, para além da imitação, o comportamento mimético é, sobretudo, uma forma de apropriação e apreensão do mundo. Conforme argumenta Wulf (2005, p. 98), a *mimesis* tem importância fundamental na educação, na formação e na constituição do indivíduo em quatro principais características: “a

importância dos processos miméticos na apropriação do mundo e na constituição psicológica da criança, na relação com o outro e, por fim, na apreensão de imagens” (WULF, 2005, p. 79), que aqui serão discutidas ainda que brevemente. Embora comportamentos miméticos sejam difíceis de ser isolados, percebe-se que há indícios de que, da apropriação do tablet, as crianças demonstram tais comportamentos. Perseguindo, pois, a brincadeira como um agir mimético, pensa-se como um brincar com a tecnologia pode se apresentar como uma forma de superar as abstrações dos aparelhos e privilegiar uma educação mimética.

Um estudo filogenético auxilia na aproximação do brincar como agir mimético e, portanto, como apropriação do mundo. A evolução das espécies estabelece um processo de “separação-individualização” (CYRULNIK, 1997, p. 227). Conforme o organismo se desprende de um contexto imediato na sua relação com o ambiente – graças à homeotermia e à retenção de gordura – percebe-se a formação de um mundo interiorizado. Assim, as espécies que desenvolvem formas de separação passam a segregar sono rápido, a dormir, e, com isso, conseguem manter em si a memória da espécie e de sua própria formação em seus sonhos. O lóbulo pré-frontal permite a espécies evoluídas desenvolver representações sem relação com a situação presente, e o sonho as esboça em imagens e emoções. Posteriormente, a brincadeira desempenha seu papel em animais cujo sistema nervoso desenvolve circuitos do prazer e da descontextualização (CYRULNIK, 1997, p. 228). Enquanto o sonho interioriza o mundo, “o jogo põe na realidade exterior o prazer da aprendizagem e da familiarização” (CYRULNIK, 1997, p. 232). A familiarização do mundo ao entorno preparará para o universo das palavras, dos símbolos, quando o exterior reconhecido sensorialmente pelo brincar ganha novos significados.

Este primeiro perceber do mundo está ligado à corporalidade da criança. Ele começa a ocorrer bem cedo, antes mesmo da separação entre o “eu” e o “tu” (WULF, 2005, p. 99). Mais tarde, com a criança já em idade de alfabetização (SABOIA, 2011), constitui-se o brincar simbólico, ou o brincar da representação – o “como se”. As primeiras impressões das coisas moldarão as percepções da criança. Assim, mimeticamente, ela tem suas experiências com o espaço e o tempo, com a cultura e com a vida social. “Como para ela o mundo é cheio de incertezas, inseguranças e horror, a criança deve tentar interpretá-lo visando torná-lo familiar” (WULF, 2005,

p.89). Na criança há a necessidade de se assimilar ao que é externo, a um primeiro momento de forma sensorial (o bebê que coloca objetos na boca, etc), e assim descobre semelhanças entre si e aquele mundo vivo. É a capacidade de encantar o mundo e ser encantado de volta por ele (WULF, 2005, p. 90). Essa “magia” transmutadora está no centro da definição de brincadeira, como explicitado, e é uma força formadora de ambientes comunicacionais e midiáticos.

Na primeira infância, há a *mimesis* da *imago* do seio materno (WULF, 2005, p. 92). Ontogeneticamente, este vínculo materno tem grande relevância na formação psicológica do indivíduo. Ao longo de seu desenvolvimento “é o outro [e geralmente este outro é um adulto] que cria a criança, e esta, por sua vez, espera que o outro lhe diga o que deve desejar para encontrar a si mesma” (WULF, 2005, p. 94).

Na idade escolar dos estudantes observados, o encontro com o outro é caracterizado também por outra forma de vínculo: o entre pares da mesma faixa etária. Este encontro é difícil de ser organizado e programado. É único e remete a um agir corporal inacessível à linguagem (WULF, 2005, p. 101). Neste caso, o comportamento mimético serve de ponte para este outro, não na tentativa de mudá-lo, mas aceitando suas diferenças e abrindo mão da univocidade (WULF, 2005, p. 95). Portanto, é nessa época se forma a noção de alteridade.

Com a capacidade mimética, o indivíduo é capaz de perceber coisas contraditórias e com intensidade diferente, de assimilá-las sem submetê-las a uma lógica bipolar [...]. A mimese torna possível o acesso não reificado ao outro, um acesso que aceita a liberdade do outro. Um acesso “não descobrindo” – tal como Foucault escreveu – evitando a instauração do poder. É preferível conseguir uma aproximação do outro que mantenha uma distância e que ocorra sem violência. (WULF, 2005, P. 96)

Há também o trabalho mimético com imagens: do confronto com elas, indivíduos criam novas imagens e formam a sua própria imaginação. Logo, aqui não se refere apenas à leitura iconográfica das imagens, mas de seu caráter simbólico a qual somos constantemente remetidos (WULF, 2005, p. 26). O encontro mimético com imagens visa à apropriação de sua característica imaginária, que, independentemente de interpretações, se dá por um ato de apropriação do mundo. O indivíduo que se abre para o caráter simbólico das imagens se entrega a um “prazer desinteressado” e, “examinando e reproduzindo a imagem, o indivíduo a assimila e amplia assim seu mundo interior imagético” (WULF, 2005, p. 27). Diante da

onipresença das mídias hoje, e especificamente da sala altamente midiaticizada a que se descreve neste trabalho, com tablets e lousas digitais, o estudo do efeito que as imagens geram em nós se mostra de fundamental relevância. Inclusive no entendimento de seus perigos.

Esse encontro mimético sobrepõe duas fases (WULF, 2005, P. 97-98). Na primeira, a imagem chega ao olho e precisa superar a percepção rápida do indivíduo – em um midiaticizado, o “passar dos olhos” sem absorção é um mecanismo de defesa contra a inundação de imagens. Na segunda, a imagem já passa a fazer parte do mundo interior, que a apreende. “O exercício dessa capacidade mimética conduz ao desenvolvimento do mundo interior de imagens e à formação da imaginação” (WULF, p. 2005, p. 98). Sendo a imaginação uma “energia com cuja atuação pessoas ausentes, objetos ausentes e sensações ausentes podem estar presentes” (WULF, 2014, p. 14), manifestando-se da forma de imagens na consciência.

Perseguindo, assim, a brincadeira como apropriação formadora de ambientes enriquecidos, também se entende o brincar como um agir mimético. Ora, sendo o tablet um brinquedo em essência – o que vale para a tecnologia em geral e para as mídias digitais – e sendo a brincadeira uma forma de descrever a apropriação e o uso da criança deste aparelho, logo é possível pensar na inserção tecnologia dentro do ambiente escolar de modo a privilegiar uma educação também mimética. Como dito, este comportamento é imprevisível e não programável, mas há indícios na sala de que as crianças assim agem e o fazem sem o incentivo do colégio, o que evidencia o papel da *mimeses* – e da brincadeira – de resistência, recusa a um pensamento instrumental (WULF, 2005, p. 85) e sobretudo resistência a abstração imposta pelo aparelho.

Um indício é alguns comportamentos ritualizados com o tablet. A formação de rituais está intrinsecamente ligada à *mimesis* (GEBAUER; WULF, 2004) e ao conceito de brincadeira (HUIZINGA, 2010). Rituais estes que são representações corpóreas, gestuais performativas, são *mise en scène* (WULF, 2005, p. 104): desde o cumprimentar com aperto de mãos ao ajoelhar-se para a reza. O ambiente escolar é

repleto de ritualizações. Dentre elas, o próprio ritual do calendário⁹. Com o tablet aparentemente ocorre os mesmos processos que ficam explícitos, por exemplo, na troca de atividades: o grupo com tablet deve se levantar e levá-lo ao seu colega para que ele o use. Cada aparelho tem um número de identificação escrito em sua capa, de modo que as crianças sabem qual é o seu sem precisar que a professora os ajude e sabe também quem será o próximo a usá-lo. Eles levantam, oferecem o tablet e, quem recebe, geralmente levanta e agradece. Este é um ritual interiorizado pelos estudantes, sem precisar que as professoras reforcem este procedimento. Aqui há também indício da formação de círculo mágico, o espaço do ritual, que passa a ser a sala de aula. Os gestos são relevantes neste aspecto, tanto no oferecer ao outro quanto na própria interação com tablets: quando ganham desafios, as crianças criam danças de vitória ou jogar os braços ao alto, sinalizando aos demais que passou de fase.

Essas pequenas ritualizações criam um forte senso de pertencimento próprio do comportamento mimético e também próprio da brincadeira, que é fundamentalmente uma atividade social e associativa (HUIZINGA, 2010, p. 15). A todo tempo, mesmo depois de guardados os tablets, eles dividem seus feitos durante os jogos e suas fascinações por eles, o que serve de indício para pensar que ali se cria algum senso de comum. Assim, passa-se a atribuir ao tablet também uma função de apropriação do outro e do mundo do outro. Nessa formação de um sentido de comunidade – todos os alunos que jogam “Mistério dos Sonhos” –, aparentemente o encontro da criança com o seu outro em classe passa a apreender as diferenças. Claro, esse encontro não é previsível e tampouco é fácil¹⁰. Mas percebe-se que há uma inclinação para o outro nas atividades: eles se ajudam, perguntam coisas sobre o jogo, dividem histórias e aventuras, etc.

⁹ Em toda a aula as professoras costumam escrever a data na lousa, enquanto os alunos também devem fazer o mesmo nas folhas de lição. A escola é tradicionalmente uma das instituições que reforçam datas festivas, como dia das crianças, dia das mães, etc.

¹⁰ Em um episódio, a criança compenetrada no jogo e usando fones de ouvido não percebeu que era hora da troca, quebrando aquela ritualização. A outra que deveria estar com o tablet levantou da cadeira, puxou seu fone e chamou-lhe a atenção. Irritada, ela respondeu com ferocidade: “Você não tem paciência! Me deixa em paz!”. Quase brigaram. Mas ficou no quase mesmo. A troca ocorreu como deveria.

“Eu gosto de jogar no tablet porque nele eu vivo grandes aventuras!”, disse um dos alunos. Ora, também a de se olhar para a influência que os jogos exercem no imaginário das crianças. Um dos alunos escolheu um avatar selecionáveis no game: o chamado Tuti. Ele o descreveu da seguinte forma: “o nome dele é Tuti e ele é o mais legal de todos. Ele usa um chapéu de frutas porque é descendente das frutas. E ele vive na floresta”. De fato, Tuti, no jogo, usa um chapéu de frutas. Mas o dado do enredo é de que Tuti faz parte de uma tribo de indivíduos iguais fisicamente, por isso cada um usa um chapéu com frutas diferentes para identificação, mas só. O resto é tudo desenvolvido pela criança. Nota-se que, no confronto com as imagens do jogo, o aluno interiorizou alguns elementos de modo ressignificar o próprio jogo. Para ele, Tuti “é o mais legal de todos”, o que é um indício de que essa imagem já exerce um fascínio nele e faz parte de sua imaginação.

Considerações Finais

Discutindo o comportamento mimético da brincadeira, pretende-se trazer para a Comunicação e – em segundo plano, para a Educação – um olhar não instrumental da tecnologia. Pensa-se em formas de apropriação das mídias digitais que construam ambiências significativas e enriquecidas, sobretudo de vinculações. Todavia, neste trabalho tem-se o cuidado de apontar indícios desses comportamentos e influências. Mesmo com o decorrente aprofundamento da pesquisa, esses comportamentos são difíceis de ser isolados, mas isso não implica que são imperceptíveis.

Com essa discussão, pretende-se superar o repetido senso comum de que a tecnologia leva, necessariamente, ao isolamento. Muito embora existam perigos flagrantes da abstração que há do corpo nesses aparelhos (e a abstração do toque é o exemplo mais evidenciado), nota-se que a sua apropriação, que é viva, e especificamente o modo de uso das crianças oferecem vislumbres de saídas a estes alertas. Todavia, o colégio em específico não incentiva este tipo de apropriação: as professoras reforçam a todo tempo que cada aluno deve jogar seu tablet, sem ajudar quem está do lado, geralmente sentados em carteiras, dentro de um tempo limitado e impedindo que se use o tablet fora da sala. O game design de “Mistério dos Sonhos” também privilegia o jogo solitário. Os fones de ouvido de uso obrigatório (afinal, o

próprio game exige que se escute às suas instruções) fecham o aluno sensorialmente ao que ocorre ao seu redor. Mas todas essas limitações flagram o caráter residual do comportamento mimético das crianças: ele resiste a essa visão instrumental de que a tecnologia e o game são atividades solitárias e não vinculadoras.

Referências

- BAITELLO JR., N. **O Animal que Parou os Relógios: Ensaio sobre comunicação, cultura e mídia**. São Paulo: Annablume, 1992.
- BAITELLO JR., N. **A serpente, a maçã e o holograma: Esboços para uma Teoria da Mídia**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BYSTRINA, I. **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.
- CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.
- CYRULNIK, B. **Do Sexto Sentido: O Homem e o Encantamento do Mundo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- FLUSSER, V. **A Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Relume-Dumara, 2002.
- FLUSSER, V. **Universo das Imagens Técnicas: Elogio da Superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.
- GEBAUER, G; WULF, C. **Mímese na Cultura: agir social, ritual e jogos, produções estéticas**. São Paulo: Annablume, 2004.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O Jogo Como Elemento de Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- LAUREL, B. **Computers as Theatre**. Pennsylvania: Addison Wesley, 2008.
- MONTAGU, A. **Tocar: O significado humano da pele**. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- MURRAY, J. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Unesp, 2003.
- PROSS, H. **Introducción a la Ciencia de la Comunicación**. Barcelona: Anthropos, 1990.
- SABOIA
- SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.
- WULF, C. **Antropologia da Educação**. Campinas: Alínea, 2005.
- WULF, C. **Emoção e Imaginação: perspectivas da antropologia histórica-cultural**. In: BAITELLO JR, N; WULF, C. (Orgs.). **Emoção e Imaginação: Os sentidos e as Imagens em Movimento**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.