



Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

Vivendo o jogo ou jogando a vida? Notas sobre jogos (digitais) e educação em meio à cultura ludificada

Gilson Cruz Junior*

Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém, PA, Brasil

Recebido em 26 de setembro de 2016; aceito em 15 de fevereiro de 2017

PALAVRAS-CHAVE

Jogos digitais;
Educação;
Cultura;
Letramento

Resumo Este artigo discute a ludificação da cultura, evidencia e problematiza suas implicações no que diz respeito às relações entre jogos digitais e educação. Para isso, orienta-se pelo seguinte itinerário reflexivo: 1) a ludificação da cultura como erosão do círculo mágico; 2) a formação do sujeito no contexto do século lúdico.

© 2017 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

KEYWORDS

Digital games;
Education;
Culture;
Literacy

Living the game or playing life? Notes about digital games and education into the ludified culture

Abstract This article discusses the ludification of culture, highlighting and questioning its implications with regard to the relationship between digital games and education. For that, guides itself by the following reflective itinerary: 1) ludification culture as erosion of the magic circle; 2) the subject formation in the context of ludic century.

© 2017 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

* Autor para correspondência.
E-mail: gjjao05@hotmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.012>

0101-3289/© 2017 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

PALABRAS CLAVE

Jogos digitais;
Educação;
Cultura;
Alfabetização

¿Viviendo el juego o jugando la vida? Notas sobre juegos digitales y educación en la cultura ludificada

Resumen Este artículo trata de la ludificación de la cultura, mientras destaca y cuestiona sus implicaciones respecto a la relación entre juegos digitales y educación. Para ello, sigue el siguiente itinerario de reflexión: 1) la ludificación de la cultura como erosión del círculo mágico y 2) la formación del individuo en el contexto del siglo lúdico.

© 2017 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introdução

Os jogos digitais estão entre as principais formas de expressão e entretenimento da contemporaneidade. Devido à sua popularidade entre crianças, jovens e adultos, esse fenômeno tem recebido crescente atenção em diferentes âmbitos. Nesse sentido, um dos principais interesses sobre os games da atualidade está expresso nas tentativas de transpor o seu poder de “atração e diversão” aos demais segmentos que constituem a vida cotidiana. Trata-se do anseio de tornar a realidade cada vez mais parecida com jogos (digitais). O êxito de muitas dessas iniciativas não tem despertado apenas esperanças em relação ao futuro das atividades lúdicas no contexto da cultura digital, mas também questionamentos relativos aos possíveis impactos gerados por essa condição aos modos de agir e pensar dos indivíduos do século XXI. De que maneira a educação pode contribuir na preparação de sujeitos capazes de enfrentar esse cenário?

Este ensaio aborda as relações entre games, cultura e educação, discute os desafios suscitados por atividades lúdico-digitais em relação às maneiras pelas quais os indivíduos lidam com a separação entre jogo e “mundo real”, reflete também sobre as demandas formativas decorrentes desse cenário.

Ludificação da cultura como indiscernibilidade entre o jogo e o restante da vida

O círculo mágico se rompeu. As fronteiras que demarcam o território do jogo e que o separam do não jogo entraram em colapso. Os códigos de conduta da vida cotidiana cedem cada vez mais espaço aos modos de ação e pensamento oriundos de atividades lúdicas e vice-versa.

Em linhas gerais, o círculo mágico define um domínio físico ou imaginário no qual valem apenas os significados encadeados a uma dada atividade lúdica iniciada de forma aberta e consensual. À margem desse lugar ficam os princípios e valores vigentes no “mundo real”. Em casos excepcionais, a presença do *ethos* cotidiano pode ser permitida no interior do jogo, desde que antes passem por uma ressignificação radical, ou seja, distorções ou inversões temporárias de lógicas socialmente instituídas. Desse modo, o círculo mágico consiste numa espécie de barreira que resguarda as estruturas simbólicas do jogo. Parte fundamental dessa tarefa fica a cargo dos próprios jogadores, que, em sua

adesão voluntária a realidades alternativas e transitórias, atuam como participantes e ao mesmo tempo guardiões da ordem e da integridade dessa instância lúdica, zelam pelo pleno cumprimento das novas regras instauradas.

Mas, afinal, o que representa a degeneração do círculo mágico em termos de implicações para o jogo e para o restante da vida? Primeiramente, deve-se considerar que o rompimento do círculo mágico não é algo acidental. Estamos falando, na verdade, do resultado de ações sistemáticas cuidadosamente planejadas e implantadas. Entendida como o transbordamento das mentalidades do jogo para fora do círculo mágico, a ludificação da cultura¹ pode ser compreendida mediante a descrição de alguns de seus representantes formais, dentre os quais destacamos os jogos de realidade alternativa e a gamificação.

Sobre a primeira categoria, McGonigal (2012) afirma que a ideia de realidade alternativa alude a um tipo particular de jogo que é jogado na vida real e que se caracteriza por seu viés antiescapista. Com base na popularização planetária dos videogames, a autora argumenta que os jogos digitais têm suprido necessidades humanas básicas,² algumas delas essenciais para se alcançar uma “vida feliz.” Sabendo que tais lacunas não são tão fácil ou constantemente preenchidas na vida real, McGonigal sugere que esse descompasso tem intensificado um movimento migratório pouco discutido até então: o êxodo da realidade em direção a domínios virtuais e ficcionais – entre os quais figuram os jogos digitais.

O impulso escapista do qual fala McGonigal tem como principal sintoma a intensificação da transferência de tempo e energia das atividades “sérias” para as experiências propiciadas pelos jogos digitais. Ainda que essa não seja uma constatação propriamente original, o ponto de vista da autora acerca desse fenômeno diverge da maior parte das explicações dadas até então, sobretudo das mais conservadoras: essa redistribuição dos interesses, diz ela, deve-se menos a um suposto poder nefasto e coercitivo imiscuído nos videogames do que à incapacidade do mundo real em saciar necessidades psicossociais essenciais – as mesmas que os jogos têm preenchido com razoável competência. McGonigal afirma que a realidade em que vivemos atualmente está “quebrada” e que por isso cabe aos designers de games,

¹ Deterding et al. (2011).

² Mais detalhes em McGonigal (2012).

agentes cuja função é projetar e dar vida a jogos digitais, a tarefa de restaurá-la mediante o seu repertório de conhecimentos e técnicas.

Esta é justamente uma das principais funções dos jogos de realidade alternativa, também chamados de ARGs (*Alternative Reality Games*): promover uma maior integração entre os jogos e a vida cotidiana. Não se trata de estabelecer uma aproximação desinteressada, tampouco de uma tentativa de inocular no interior do círculo mágico os códigos ético-morais que regem o restante da vida. Provocada pelos feitos “épicos” e “heroicos” perpetrados pelos jogadores de games *on-line*, McGonigal lançou os seguintes questionamentos: e se nos engajássemos na vida real com o mesmo afinco e persistência que até então temos reservado aos videogames? Seríamos capazes de reproduzir, na realidade, os mesmos feitos extraordinários? Estaríamos aptos a resolver os grandes problemas sociais que afligem a humanidade?

Nesse cenário, os ARGs cumprem o papel de fornecer as estruturas psíquicas e comportamentais necessárias à construção de situações lúdicas inspiradas em desafios sociais concretos. Para isso, as qualidades motivacionais inerentes às experiências dos games são deslocadas para contextos triviais – situações do dia a dia –, nos quais são implantados jogos cuidadosamente projetados para transformar os lugares em que são jogados, por intermédio da (des)construção de comportamentos já consolidados na vida cotidiana, ou ainda mediante a criação de novos deles.

Um dos exemplos é o *Chore Wars*, jogo de realidade alternativa cujo objetivo é incentivar famílias a se envolverem coletivamente nos trabalhos domésticos. Para isso, o game se inspira na lógica de funcionamento dos RPGs (*Roleplaying Games* ou jogos de interpretação), permite que cada membro de uma família crie e assuma um personagem fictício, pode assim receber e acumular pontos de experiência à medida que cumpre “missões”, isto é, tarefas do lar, como jogar o lixo fora, lavar a louça, fazer o jantar. Tais ações são registradas *on-line* na página do jogo, no qual cada família tem uma conta particular, na qual ficam registrados as informações e os desempenhos de cada um dos seus membros. *Chore Wars* surgiu como uma estratégia para reorganizar a lógica dos afazeres diários, incentivar uma distribuição mais igualitária dessas funções entre pais e filhos.

Não se sabe ao certo em que medida ARGs como *Chore Wars* conseguem perfurar o círculo mágico, de modo a promover mudanças reais nos modos de vida de seus participantes. Não obstante, são grandes as expectativas dirigidas a esse tipo de jogo e ao seu pretensão potencial de alavancar de transformações sociais efetivas, ainda que em dimensões mais modestas – como o cotidiano de uma família. McGonigal se alinha nessa perspectiva, expressa a sua inteira confiança na capacidade dos ARGs de engajar pessoas de forma positiva, trazer benefícios para suas próprias vidas e para o mundo que as cerca.³

Junto aos ARGs, a gamificação também tem adquirido notoriedade devido às suas tentativas de expandir o

espírito do jogo para as demais esferas da vida. Resumidamente, ela consiste no uso de elementos do design de jogos em contextos de não jogo, nos quais, normalmente, sua função é engajar um determinado público-alvo em atividades específicas. Diferentemente dos ARGs, que são considerados “jogos” propriamente ditos, a gamificação consiste na escolha e aplicação seletiva de princípios lúdicos em circunstâncias não lúdicas. Para Deterding et al. (2011), o objetivo principal da gamificação é produzir situações de interação mediadas por dispositivos digitais e dotadas da qualidade que supostamente expressam a essência dos jogos: a jogância⁴ (*gamefulness*). O termo alude ao conjunto de disposições, comportamentos e esquemas mentais acionados em situações de jogo. Projetar e implantar experiências piores de jogância são as funções primeiras da gamificação. Isso significa que “gamificar” não é o mesmo que criar jogos, e sim conferir a situações de não jogo um espírito lúdico mediante a apropriação e mobilização de conhecimentos e técnicas do design de games.

Deterding et al., novamente, afirmam que existem dois pontos de vista distintos que precisam ser considerados na compreensão de contextos gamificados: 1) o do designer – sabendo que a sua função não é produzir um game propriamente dito, o designer deve se esforçar para produzir os efeitos e resultados desejados por intermédio da jogância, e não a jogância em si mesma; e 2) o do usuário – embora a experiência em que se encontra não se caracterize como um game, seu comportamento e sua mentalidade podem reproduzir precisamente as disposições observadas em ocasiões de jogo. Logo, mesmo se não produzir aquilo que reconhecemos como games, a gamificação engaja os indivíduos de modo semelhante às situações clássicas de jogo. Em última análise, pode-se dizer que, nesse caso, a natureza da experiência – se ela é ou não jogo – é uma questão notadamente subjetiva, uma vez que somente as próprias pessoas imersas nos contextos gamificados têm condições de afirmar, em relação a si mesmas, se estão ou não a jogar.

Um dos exemplos mais conhecidos de gamificação é o Foursquare,⁵ rede social *on-line*

que se baseia em ferramentas de geolocalização. Após criar um perfil pessoal e convidar

amigos, colegas e parentes para a sua lista de contatos, cada usuário deve fazer *check-ins* por meio de dispositivos eletrônicos com acesso à internet (computadores pessoais, *tablets*, *smartphones*) e tornar pública a sua localização. Em outras palavras, os usuários devem especificar, em tempo real, os lugares onde estão ou por onde passaram: da residência ao local de trabalho, passando por bares, parques, praças e museus.

Para incentivá-los a informar cada um de seus passos no dia a dia aos integrantes da sua rede de contatos e deixar de lado a privacidade, o Foursquare usa um sistema de recompensas próprio: o usuário recebe pontos a cada *check-in* que faz, exatamente como numa missão cumprida num jogo. Além disso, a depender da circunstância (lugar, hora, data) em que essa operação é efetuada, também é possível

⁴ Trata-se de um termo que, ao nosso entender, se aproxima da expressão original, uma vez que a palavra *gamefulness* não tem vocábulo correspondente na língua luso-brasileira.

⁵ <https://pt.foursquare.com/>

³ <http://www.chorewars.com/>

ganhar *badges* (distintivos), cuja função, nesse caso, é servir como prêmios dados aos usuários de acordo com a regularidade e com a natureza dos lugares frequentados. Há, por exemplo, o *Player Please*, distintivo dado aos usuários que fazem um *check-in* com mais três amigos num mesmo lugar e na mesma hora.

Na qualidade de contexto gamificado, o *Foursquare* tem como um de seus principais objetivos desafiar seus usuários a obterem altas pontuações por intermédio de *check-ins* constantes. Para isso, supõe-se que eles terão que se envolver de modos mais ativos com os espaços e pessoas à sua volta, visitá-los e, em muitos casos, descobri-los, de modo a obter as *badges* e demais prêmios que lhes são oferecidos pelo sistema.

O século lúdico no horizonte educacional

Como vimos anteriormente, as fronteiras entre o jogo e o restante da vida têm se tornado cada vez menos discerníveis. É cada vez maior o conjunto de práticas e atividades que vem desestabilizando os referidos limites, enseja não apenas novos modos de brincar e entreter, mas também novos modos de vida individuais e coletivos. Com isso, parece natural o aumento da apreensão em torno das funções cumpridas pelos jogos (digitais) na contemporaneidade, bem como o crescimento do interesse nos processos de design que dão vida a tais experiências.

Ainda que de forma tímida, já é possível notar tentativas de enfrentar os desafios e as implicações educacionais decorrentes desse cenário. Assim pode ser entendido o manifesto escrito pelo designer Eric Zimmerman em parceria com a jornalista Heather Chaplin, no qual é apresentada a tese de que o século XXI será – ou já é? – uma era definida pela presença maciça dos jogos em todos os setores da sociedade. A despeito de sua premissa ambiciosa, esse documento apresenta argumentos dignos de atenção, principalmente no que diz respeito aos desafios de se viver num contexto histórico em que a jogância adquire cada vez mais centralidade no âmbito das relações sociais.

Já em seus primeiros parágrafos, o manifesto “lúdico” demarca o jogo como um fenômeno ancestral, contemporâneo à própria humanidade, cuja relevância atingiu um novo patamar mediante a ascensão das tecnologias digitais. Essas, por sua vez, tiveram participação decisiva na afirmação do século XX como “a era da informação”, graças aos avanços e às descobertas de campos como a cibernética, a comunicação, a teoria dos sistemas e a inteligência artificial. Paralelamente, ao serem cooptadas pela propensão humana à ludicidade, tais tecnologias também passaram a colocar a informação para “brincar”. Tal impulso tornou possível o surgimento e a multiplicação de formas informático-expressivas baseadas em jogos, que, por seu turno, uniram-se às experiências culturais (lineares) baseadas no paradigma das imagens em movimento, conjunto do qual fazem parte o cinema e a televisão.

Na medida em que a cultura e os meios de comunicação adquirem qualidades modulares, personalizáveis e participativas, acentua-se a tendência de que as informações circulem cada vez menos pelas mídias “tradicionais” e mais pelas formas expressivas brincantes (Zimmerman e Chaplin,

2013). Para sustentar essa afirmação, o manifesto usa a noção de sistemas. Esses são apresentados como princípios que comandam inúmeros processos naturais e artificiais ligados à (re)produção da existência: a aprendizagem, a comunicação, a pesquisa, a economia e o comportamento cívico. Nessa ótica, o sistemismo que rege a vida em sociedade seria o elemento que garante a permeabilidade das atividades humanas à lógica dos jogos, já que esses são sistemas interativos por excelência e, como tais, capazes de agregar dinamismo aos demais sistemas existentes – lembremos o exemplo dos ARGs e da gamificação.

Em seguida, Zimmerman e Chaplin afirmam que, sob o ponto de vista do sujeito, não basta adotar uma postura passiva diante da multiplicação dos sistemas brincantes. Para compreendê-los de forma analítica e aprofundada, é fundamental que estejamos dispostos a não apenas a habitá-los, reproduzir sua lógica formal, mas também a desafiar as estruturas que governam o seu funcionamento, transformá-las, caso seja necessário. Para isso, o documento sugere a figura do designer como arquétipo de formação, já que esse é, conforme os autores, o agente capaz de reconhecer como e por que tais sistemas são criados, assim como as possíveis maneiras de melhorá-los.

Game design envolve lógica de sistemas, psicologia social e cultura *hacker*. Jogar um jogo profundamente é cada vez mais pensar como um designer de jogos – para “mexer”, retroengenhair e modificar um jogo, a fim de encontrar novas maneiras de jogar. À medida que mais pessoas jogam mais profundamente no século lúdico, as linhas entre jogadores e designers de jogos irão se tornar cada vez mais tênues (Zimmerman e Chaplin, 2013, s/p, tradução nossa).

O design de games assume o papel de quadro de referência para a formação dos indivíduos no século lúdico, serve-se, para tanto, de noções essenciais ao campo educacional, dentre as quais destacam-se as noções de alfabetização e letramento. Quanto a isso, vale retomar o pensamento de Paulo Freire, para quem a leitura da palavra não pode ser vista como dissociada de uma leitura do mundo (Freire e Macedo, 2011). Ao proferir essa sentença, o autor chama a atenção para a existência de múltiplas linguagens que, mesmo tão importantes quanto os modos canônicos de ler e escrever, nem sempre obtêm atenção por parte das instituições de ensino. A leitura do mundo, em toda a sua complexidade e formas expressivas, é uma competência fundamental à participação política dos sujeitos, uma vez que atua como pré-requisito para os esforços de (re)escrita da realidade, isto é, da transformação social.

Enquanto ramificação da língua-mundo, os jogos (digitais) compõem um domínio semântico que demanda alfabetização e letramentos próprios, posto que apresenta estruturas singulares de decodificação e produção de significados. Nesse sentido, não está em causa apenas uma habilidade restrita aos jogos propriamente ditos, mas à vida em sua totalidade, posto que essa, como vimos, é cada vez mais nutrida por atributos típicos do brincar. Ademais, não convém entender a presença generalizada dos jogos de modo essencialista e maniqueísta, classificá-la como inerentemente boa ou ruim, já que nela cabe toda a sorte de interesses, usos e apropriações. Ao negar aos sujeitos a autonomia e os conhecimentos necessários para vivenciar as experiências que se caracterizam como jogos (ou que apenas se inspiram neles), o analfabetismo eletrolúdico converte-se

numa problemática digna de preocupação e, por consequência, num potencial alvo de ações afirmativas, sobretudo por parte do campo educacional.

No âmbito acadêmico, a alfabetização para os jogos digitais representa uma temática já esmiuçada por alguns estudiosos (Gee, 2000; Gee e Hayes, 2011). Os resultados de tais esforços têm trazido à tona leituras e propostas distintas acerca dos processos de interpretação e produção de significados baseados em games. Num primeiro plano, essa observação está associada ao caráter dinâmico e multifacetado do fenômeno: os jogos digitais abrangem um vasto e crescente conjunto de gêneros (RPG, tiro em primeira pessoa, estratégia), plataformas (consoles, computadores pessoais, *tablets*, *smartphones*, *arcades*), contextos (casa, trabalho, estabelecimentos especializados, clínicas, redes sociais) e intenções de jogo (diversão, aprendizagem, treinamento, reabilitação, socialização). Em face de todas essas ramificações, parece justificável a escassez de consensos definitivos em torno da problemática da alfabetização concernida nos jogos digitais.

Por outro lado, a despeito da ausência de conclusões definitivas, a maior parte dessas investigações ainda converge em um ponto fulcral: a primazia dos jogos digitais convencionais, em detrimento das demais formas culturais oriundas da combinação entre as tecnologias digitais e o brincar. Ao se concentrarem em vertentes tradicionais, como os consoles e jogos de computador, tais esforços tendem a ignorar uma série de outras atividades lúdicas emergentes que, por sua vez, inauguram e exploram novos arranjos com as tecnologias digitais de informação e comunicação – aqui, mais uma vez, são pertinentes os exemplos da gamificação e dos ARGs.

Afastando-se dessa tendência, Zimmerman (2009) elege o seu campo de atuação – o design de jogos – como ponto de partida e com base nele propõe um enfoque diferenciado das relações entre games e alfabetização. Essa proposta foi por ele denominada de *gaming literacy*.⁶ Antes de explicar a que se refere esse conceito, o autor demarca aquilo que não diz respeito a ele, a saber: a) *gaming literacy* não tem a ver com *serious games*, isto é, com jogos criados para ensinar assuntos específicos, como equações do segundo grau; b) não tem a ver com jogos persuasivos, cujo papel é transmitir ao jogador algum tipo de mensagem ou agenda social; c) também não tem a ver com o treinamento de game designers profissionais, nem mesmo com a ideia de ser um game designer. *Gaming literacy*, diz ele, é um tipo de alfabetização e, como tal, busca fomentar as habilidades necessárias à compreensão e produção de significados específicos.

No primeiro movimento para apresentar sua proposta, Zimmerman (2009) retoma a noção de círculo mágico, questiona certos usos dela feitos. Mais precisamente, mesmo ao reconhecer a sua importância, o autor chama atenção para o fato de que a supervalorização dessa ideia pode gerar uma espécie de endogenia analítica. Apesar da existência de intercâmbios de significados culturais e sociais entre o jogo⁷

e o restante da vida, o conceito de círculo mágico tende a canalizar suas atenções unicamente para os significados que estão confinados nos jogos em si, relegar a um segundo plano as dinâmicas de circulação que vazam o espaço-tempo da experiência lúdica.

A partir dessa observação, o autor enfim situa a sua proposta de formação, define-a da seguinte maneira:

A *gaming literacy* vira esse olhar introspectivo de dentro para fora. Em vez de abordar apenas os significados que surgem no interior do círculo mágico, busca entender como os jogos se relacionam com o mundo fora do círculo mágico – como o *game design* e o ato de jogar podem ser vistos como modelos de aprendizagem e de ação no mundo real. Em outras palavras, a questão não é “o que os jogos significam?”, mas, em vez disso: o que o mundo significa do ponto de vista dos jogos? (Zimmerman, 2009, p. 24)

O uso do termo *gaming* não é acidental. Trata-se de um vocábulo oriundo da língua inglesa e que não tem termos ou significados correlatos na língua portuguesa. Em seu idioma de origem, costuma cumprir uma função substantiva, denomina tudo aquilo que diz respeito ao ato de jogar jogos de computador e videogames.⁸ Sobre isso, é conveniente esclarecer que essa palavra não descreve somente uma ação – o jogar – e as tecnologias que a mantêm (consoles, computadores, *tablets*): o *gaming* abrange todo o manancial de elementos éticos, estéticos, sociais e culturais que podem estar “dentro” e “ao redor” dos games propriamente ditos.⁹ Nessa compreensão cabem, por exemplo, as conversas e trocas de informações (dicas, *chats*, estratégias) entre jogadores de *Call of Duty* num fórum da internet – esses não jogam propriamente, mas suas ações ainda dizem respeito à experiência em questão. Portanto, a palavra *gaming* se mostra, ao menos nesse caso, mais adequada que o termo *game* para designar uma compreensão expandida acerca dos jogos digitais, já que a primeira está aberta a tudo aquilo que pode não estar explícita ou imediatamente associado às manifestações tradicionais desse fenômeno.

Em outro viés, Zimmerman (2009) aponta que a proficiência semântica da palavra *gaming* também reside numa espécie de “ambiguidade travessa”. Além da já esboçada função substantiva, *gaming* também pode apresentar uma conotação verbal.¹⁰ Se passasse por uma tradução literal para a língua portuguesa, essa expressão resultaria no neologismo “gameando”, que, no entendimento do autor, assinala o esforço de explorar ou tirar vantagem de algo. Mais precisamente, o ato de gamear consistiria em

[...] encontrar atalhos escondidos e burlas, além de driblar e modificar regras como forma de se mover de modo mais eficiente através de um sistema – talvez para se comportar mal, talvez para melhorá-lo. Podemos gamear o mercado de ações, o processo de inscrição para um curso superior

⁶ O termo *literacy* pode ser definido como aquilo que diz respeito à “leitura e escrita da linguagem humana” (Gee e Hayes, 2011, p. 14).

⁷ Nesse caso, o autor cita como exemplo a rivalidade interna ao jogo que pode afetar uma amizade que existe fora dele.

⁸ Fonte: <http://dictionary.reference.com/browse/gaming?s=t>

⁹ Mais detalhes em Salen (2008).

¹⁰ Mais detalhes em Salen (2008).

ou mesmo uma simples conversa de sedução (Zimmerman, 2009, p. 25).

Na língua inglesa, palavras terminadas em *ing* costumam se referir a verbos no gerúndio, indicam ações em curso.

Sob a ótica formal, Zimmerman (2009) apresenta três conceitos-chave do design de jogos que seriam fundamentais à *gaming literacy*, a saber: sistemas, brincadeira e design. O primeiro conceito é descrito como quaisquer conjuntos de partes que se unam para formar um todo integrado (Salen; Zimmerman, 2012). Nessa perspectiva, a noção de sistemas atua como um esquema analítico-interpretativo, cuja leitura da realidade não se volta apenas para fatos e acontecimentos isolados, mas, sobretudo, aos princípios que regem as relações e trocas entre múltiplos elementos interligados.

No geral, o jogo se encaixa na categoria dos sistemas dinâmicos, já que se trata de uma atividade alicerçada numa base formal, num substrato matemático, cuja expressão máxima se encontra nas regras que balizam os comportamentos do jogador. São restrições integradas e estruturantes, uma vez que ditam aquilo que é ou não possível/permitido a alguém fazer no interior do círculo mágico: seja chegar ao “céu” sem pisar na linha no jogo de amarelinha, seja impedir que blocos se amontoem até o topo da tela numa partida de *Tetris*.

Assim como os jogos, a vida cotidiana também é entremetida por sistemas variados, os quais organizam as maneiras pelas quais aprendemos (sistemas educacionais), trabalhamos (sistemas produtivos) e administramos questões de interesse público (sistemas políticos). Nesse ponto, a *gaming literacy* se propõe a fornecer os conhecimentos necessários para que cada indivíduo seja capaz decifrar os padrões e as estruturas dos sistemas em que atua, exatamente como um jogador que reconhece as regras e os objetivos dos jogos dos quais participa.

Diretamente associado à base matemática dos sistemas está o conceito de brincadeira, mais precisamente o “efeito humano de conjuntos de regras em movimento, em suas diversas formas de transcender os sistemas a partir dos quais emerge” (Zimmerman, 2009, p. 26). Nesse caso, a brincadeira deve ser vista menos como “algo” do que se brinca e mais como uma postura assumida frente ao mundo: uma conduta brincante. Esse brincar se manifesta em impulsos como a exploração, a manipulação, o improviso e a experimentação, configura-se como uma espécie de movimento livre por entre estruturas rígidas.

Inspirada nesse esquema comportamental, a *gaming literacy* busca fomentar a capacidade de identificar os limites e as fronteiras dos sistemas em que transitamos. Para isso, as interações do sujeito-jogador com as regras que comandam a totalidade do sistema-jogo precisam ser encaradas como uma ocasião propícia à construção de significados, ou seja, como uma experiência de aprendizagem. Ao operar na lógica de tentativa e erro típica dos games, essa relação lúdica de atrito permite a ele – o sujeito-jogador – traçar os caminhos e as estratégias mais eficazes para lidar com a arquitetura de cada sistema, seja ele parte de um jogo, seja uma atividade da vida real. As ações no interior dessas estruturas adquirem, de forma cíclica, uma sofisticação que se retroalimenta, enquanto o indivíduo da agência adquire cada vez

mais “expertises” no tocante à sua mobilidade. Com isso, além de poder captar com maior facilidade as brechas e os pontos fracos de um sistema, o sujeito-jogador também se torna, ao menos virtualmente, apto a burlar e transformar aquilo que antes apenas o limitava.

A transformação é justamente o foco do terceiro e último eixo da *gaming literacy*, o design. Em sua acepção ampla, o termo se refere ao processo de criação de contextos (objetos, imagens, sons, aparelhos) a serem experienciados por um participante/usuário, criando situações das quais devem emergir um ou mais significados pré-determinados (Salen; Zimmerman, 2012). Enquanto materialização do círculo mágico, os jogos (digitais) atuam como contextos nos quais gestos, palavras e objetos assumem valores particulares, distintos do restante da vida: do punho cerrado e a palma da mão aberta numa partida de “pedra, papel e tesoura” aos furtos e atropelamentos livres em *Grand Theft Auto*.

No tocante ao design de jogos, Zimmerman (2009) afirma que a criação de significados rigidamente ordenados é um problema secundário. A função central do designer, diz ele, envolve a seleção e combinação de mecânicas de jogo (microsistemas de regras) com a finalidade de engendrar vivências lúdicas aprazíveis, capazes de acolher um ou mais tipos de agência. Isso significa que, embora o designer tenha o poder de organizar contextos de interação repletos de significados de sua escolha, o seu papel principal não é a criação de circunstâncias fechadas em que os indivíduos devem apenas mimetizar eventos e ações inteiramente previsíveis – como numa apresentação teatral previamente ensaiada. Pelo contrário, o jogo é um sistema que opera numa lógica paradoxal: ao criá-lo, o designer deve ser capaz de usar as restrições (regras) como uma maneira de oferecer múltiplas possibilidades às ações humanas, instigar a experimentação, o improviso e, quando possível, a (re)criação. Sob o ponto de vista do design, a *gaming literacy* assume o papel de suscitar não apenas a percepção e o movimento no interior de sistemas abertos, mas também de fomentar a capacidade de reconstruí-los de modo a alterar e enriquecer as formas de participação que eles permitem, quer seja num jogo, quer seja no restante da vida.

Considerações finais

Em linhas gerais, este trabalho buscou explicitar a urgência de remodelar as abordagens teóricas e analíticas implicadas na identificação, no dimensionamento e na operacionalização das relações entre jogos digitais e educação. Para além das perspectivas instrumentalistas, as quais concebem os games unicamente como meios “descontraídos” para a inculcação de saberes curriculares, os olhares lançados a esse fenômeno carecem de uma maior sensibilidade em relação às novas funções e inserções sociais dos jogos na atualidade, juntamente com os desafios (formativos) decorrentes dessa conjuntura. Para isso, os jogos digitais devem ser entendidos não apenas como materialidade tecnológica (consoles, joysticks, acessórios), mas principalmente como imaterialidade simbólica, isto é, emaranhado de sentidos e significados sustentados no âmbito das relações humanas.

Cada vez mais os jogos digitais são reconhecidos como sistemas formais de signos abertos à (inter)ação humana que têm inaugurado novas formas de leitura e escrita. Ao banhar a vida cotidiana com sua aura brincante, os jogos transbordam para fora de seu próprio território, plasmam novas maneiras de compreender e enfrentar o real. Cada jogo põe em circulação conjuntos e arranjos específicos de significados, dos quais seus jogadores precisam se apropriar, para que assim tenham condições de reconhecer, executar ou mesmo reinventar, de forma consciente, os movimentos possíveis no interior das regras e mecânicas que constituem as experiências do jogar e, cada vez mais, do viver.

Jogar é uma ação correlata ao diálogo: o game “fala”, o jogador interpreta a “mensagem” e, em seguida, dá a sua “resposta” que, por sua vez, gera uma nova mensagem do jogo. É uma conversa regulada por ao menos três forças distintas, a saber: 1) normatividade gramática – conjunto de orientações e postulados de natureza formal que se expressam na dureza dos sistemas de regras e mecânicas de jogo; 2) vocabulários específicos – repertórios e ações mais ou menos definidos que atuam como unidades de sentido e conferem ao brincar um poder comunicacional numa dada situação lúdica; 3) impulso ético-estético – abordagem crítica dos sistemas brincantes através das lentes do design de jogos que enseja a desconstrução das gramáticas da ação, implica não só a problematização de estruturas semânticas e discursivas, mas também a produção de vivências que incitam afetos mediante interferências artísticas sobre a sensibilidade.

Mais do que manifestações da cultura passíveis de expressão por meio da linguagem, os games representam uma linguagem autônoma que traz consigo implicações para o modo como os indivíduos assimilam, interpretam e engendram significados dentro e ao redor de seus contextos lúdicos de interação.

Financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina (Fapescc) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Conflitos de interesse

O autor declara não haver conflitos de interesse.

Referências

- Deterding S, Dixon D, Khaled K, Nacke E. From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Mindtrek'11*, Tampere, p. 1-7, 2011. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2181037.2181040>. [Acesso em: 11 abr. 2013].
- Freire P; Macedo D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- Gee JP. *What videogames can teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan; 2000.
- Gee JP, Hayes E. *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge; 2011.
- McGonigal J. *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Best Seller; 2012.
- Salen, Salen, K. Toward an Ecology of Gaming. In: Salen, K. (Org.). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge The MIT Press, p. 1-20. 2008.
- Zimmerman E. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. São Paulo: Blucher, 2012.
- Zimmerman E. Gaming Literacy: game design as model for literacy in the twenty-first century. In: Perron B, Wolf M (Orgs.). *Video game theory reader 2*. New York: Routledge, 2009.
- Zimmerman E, Chaplin H. Manifesto: the 21st century will be defined by games. Kotaku, 2013. Disponível em: <http://kotaku.com/manifesto-the-21st-century-will-be-defined-by-games-1275355204>.