

Educação e tecnologia no Brasil: o videogame como influência de um recurso de aprendizado¹

Halyson Vieira SANTOS²

Diva Souza SILVA³

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG

Resumo

Com a massificação do *videogame*, várias especulações acerca de seu potencial influenciador foram colocadas em evidência, mas pouco ainda é discutido sobre seus potenciais de aprendizado. No contexto educacional brasileiro, que ainda perpassa a ausência de um sistema educacional, a pouca penetração de potenciais como esses reflete uma incompatibilidade tecnológica e, portanto, cognitiva entre professores e alunos, realidade que o presente trabalho tem como propósito discutir e fornecer amparo teórico, objetivando a formulação de um recurso educacional que beneficie tanto alunos e professores, englobando aspectos identitários, de pertencimento e de serviço a uma causa maior inspirados na mecânica e no pensamento de *videogames*.

PALAVRAS-CHAVE: Videogame; aprendizagem; educação brasileira; cognição; nativos tecnológicos

Desde a introdução do jogo “Pong” em 1972 e o conseqüente sucesso comercial da empresa Atari, os *videogames* foram considerados por vários pais, educadores e pesquisadores como um dispositivo controverso na formação de crianças e adolescentes. Com a explosão de vendas e do potencial “sedutor” da mídia para a época por conta da autonomia que proporcionava, lhes foi atribuída pelo senso comum a responsabilidade pela diminuição na socialização desse público, seu menor interesse nas obrigações escolares e domésticas, a influência de comportamentos violentos, o descumprimento de preceitos éticos e morais e outras várias problemáticas. Todavia, apesar dos estelares avanços técnicos na produção de *games* desde então e de progressos na pesquisa científica que desconstruem algumas dessas visões, tal concepção negativa perdura até os dias de

¹ Trabalho apresentado na subárea temática IJ 6 - Interfaces Comunicacionais, do Intercom Júnior (IJ) - Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, realizado de 22 a 24 de junho de 2017. Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

² Estudante de Graduação do 5º semestre do curso de Jornalismo da Faculdade de Educação, UFU, email: halysonvieira@hotmail.com

³ Orientadora da Pesquisa. Professora Doutora da Faculdade de Educação, UFU. email: divasilva.73@gmail.com

hoje no imaginário social coletivo, projetando sombras sobre funcionalidades e benefícios cognitivos oriundos dos *videogames* que seriam úteis, sob a ótica do presente trabalho, ao seu “inimigo público” mais comum: a educação.

Essencialmente, para executar minimamente as tarefas do nosso cotidiano, precisamos aprendê-las, em diferentes níveis. Dessa forma, qualquer tipo de aprendizado humano se dá como se estivéssemos aprendendo a jogar um jogo, um processo análogo ao do método científico (Gee, 2007), regido por processos como a absorção de regras, a compreensão sobre os limites que essas nos impõem e, a partir disso, saber em que sentidos e conotações podemos transgredi-las para testar hipóteses sobre o que experimentamos e, por fim, formularmos conhecimento útil. Tudo isso nos direciona para a concepção de Brougère (1998), que se baseia na psicologia piagetiana para argumentar que o jogo (em qualquer um de seus formatos – de tabuleiro, digitais, *online*, etc.) não é uma conduta à parte da vida social ou, ainda, uma atividade frívola e apenas um “descanso” que antecede o trabalho sério. Para ele e muitos outros autores que inspiram o presente estudo, o jogo deve ser entendido como uma *orientação* de conduta, como se constituísse, em si próprio, um mundo consciente em que o jogador tem plena consciência de que está *fantasiando* realidades e *encenando* personalidades (Gee, 2007). Em linhas gerais, um jogo só ocorre com participação voluntária e pelo tempo que o jogador quiser que ele ocorra, configurando sua característica fundamental mais potente: a autonomia, uma das razões primordiais da preferência das crianças pelos jogos (McGONIGAL, 2011; GREENFIELD, 1988). Desse modo, ao contrário da dualidade naturalizada entre seriedade e descanso, assim como pregavam São Tomás de Aquino e Aristóteles, entendemos que o momento de sala de aula deve ser uma fusão entre seriedade e frivolidade, objetivando maior sociabilidade e cooperação nos espaços escolares, maior aproveitamento das atividades educativas, em oposição ao ciclo da competitividade em que a educação brasileira se insere e instiga alunos, professores, instituições e movimentos econômicos baseados na destruição de um “outro” – outro concorrente, outro cursinho preparatório –, nos colocando uns contra os outros em um segmento social que deveria fomentar o trabalho coletivo.

Os nativos digitais e o problema brasileiro

O que se vê na educação pública brasileira é um panorama de desinteresse pelo aprendizado, que é dado de forma passiva. Sentados em cadeiras, os alunos são vistos de cima e tem suas condutas vigiadas por professores que, de pé, estabelecem na sala de aula uma hierarquia, como se ocupassem um lugar mais prestigioso na sociedade e fossem os únicos agentes capazes de contribuir para a formação de todos os presentes. Tudo isso, claro, é parte de um problema sistematizado historicamente, em que, ao invés de culpado, o professor é apenas reflexo de valores dominantes que contribuem para o panorama negativo da educação do país – logo, argumentamos: a “compulsão” infanto-juvenil pelas mídias sociais – e, substancialmente, pelo *videogame* – é uma busca por valores e realidades que não são encontrados na vida diária e escolar, e sinalizam para uma *sociedade* doente, ao invés de diagnosticar crianças e jovens desajustados. Quando a realidade material não é atraente ou chega até a ser insuportável (RÜDIGER, 2011), instintivamente procuramos abrigo em mundos paralelos, ou, em hipóteses mais graves de deficiência educacional sistematizada, casos como o jogo da “Baleia Azul” – que teve sua história “viralizada” em abril de 2017 por instigar crianças e jovens à autoflagelação e até ao suicídio. Quando há algo de errado ocorrendo na sociedade, esse uso equivocado de recursos como o jogo surge para nos provar o quanto a educação brasileira tem sido conduzida de maneira errônea, revelando traços frequentemente ignorados pela nossa cultura de culpabilização das vítimas, que insistimos em não debater amplamente por acreditarmos ser a melhor forma de lidar com problemas sociais de tal sorte.

Presos em um impasse histórico-educativo, essas crianças e jovens sofrem de um impasse social, pois “não são mais as pessoas que nosso sistema educacional foi projetado para ensinar” segundo Marc Prensky (2006, p. 30). Por terem sido naturalizados frente a mídias, dispositivos e linguagens variadas, os “nativos digitais” – crianças e adolescentes nascidos a partir das décadas finais do século XX – tiveram uma formação cognitiva diversificada, e, portanto, estabeleceram padrões de pensamento e estruturas cerebrais indubitavelmente diferentes e de maior interatividade do que os dos seus ancestrais, criados sob uma perspectiva tecnófoba de atribuição de credibilidade ao conhecimento oriundo da palavra escrita e de que a escola é uma instituição regida pela seriedade – nos conduzindo a um *loop* do oráculo educacional em relação às gerações que nos sucedem.

Imigrantes digitais – especialmente pais e professores – têm tipicamente pouco apreço em relação às várias novas preferências e habilidades que os nativos adquiriram e aperfeiçoaram durante anos de interação e prática. Nós, imigrantes, aprendemos – e geralmente escolhemos criar e educar – lentamente, passo a passo, uma coisa de cada vez, individualmente e, acima de tudo, com seriedade. (PRENSKY, 2006, p. 30)

A vascularização tecnológica prevista por McLuhan já é uma realidade, e, na escola, os nativos digitais, estão em busca de valores que, assim como vários outros, a escola enquanto instituição formativa não é projetada para suplantar, mas que, por outro lado, constituem alguns pilares fundamentais no *design* de jogos e do interesse por eles: *interatividade, cooperação, pertencimento e sentido*. Ao invés de se inserirem em um circuito fechado de causa e efeito – estudar rasamente para serem aprovados –, a demanda educacional que parece mais latente entre os alunos é a de pensar o aprendizado escolar como “um sistema complexo de partes que se inter-relacionam” (GEE, 2007, p. 25), assim como fazem nas outras atividades cotidianas que desempenham – jogando, navegando na *internet* e utilizando seus *smartphones*, por exemplo. Alunos, assim como jogadores (considerando que o aprendizado escolar se dá de forma análoga ao aprendizado de um jogo) são e devem ser tanto nativos quanto produtores de conteúdo em um dado espaço. Esse deslocamento do olhar metodológico favorecerá não só alunos – e seus múltiplos estilos de aprendizado – como também professores, nas suas várias personalidades e linguagens educativas. Reforçando o sentido de equiparação entre tecnologia e realidade, Gee aponta uma das nossas justificativas para a observação do *videogame*:

A teoria de aprendizado presente em bons vídeo games se encaixa melhor com o mundo moderno, de alta tecnologia e globalizado que as crianças e adolescentes de hoje vivem do que as teorias (e práticas) de aprendizado que são vistas na escola (GEE, 2007, p. 5, tradução nossa).

Numa reflexão social à parte, poderíamos até depreender que parte da tão falada frustração da geração “Y” – que não tem empregos estáveis, enxergam pouca projeção de independência financeira e ficam presos em sonhos – se dá em parte por conta do *delay* em que a educação brasileira ainda opera. Estão sendo formadas pessoas que já saem do sistema educacional ultrapassadas, não dispoem das habilidades que a realidade tecnológica, social e profissional de hoje demanda. Não é possível preparar pessoas para o futuro sendo que o futuro está em constante avanço e as práticas pedagógicas vigentes continuam as mesmas de décadas ou até séculos atrás.

Inserido na mesma premissa, o “sistema” escolar brasileiro se constituiu historicamente por meio da introdução de reformas fragmentadas e pela criação de instituições escolares que pouco dialogavam entre si e fingiam articular entre si uma sequência cognitiva para aqueles que passavam por elas. Essa valsa desengonçada justifica as aspas na palavra “sistema”, pois, em decorrência dessa falta de unidade e ordenação de conteúdos ministrados – que poderia ser resolvida pela estruturação de um plano nacional de educação –, de métodos pedagógicos e em vários outros âmbitos constituía apenas um mero “conjunto” de escolas dos três graus de ensino que eram “mal integradas no todo, funcionando, por isso, sem harmonia”, como diria o saudoso educador brasileiro Anísio Teixeira, quase 50 anos atrás.

Mesmo passados quase 21 anos da integralização da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que em seu artigo 2º declama que...

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento* do educando, seu *preparo* para o exercício da cidadania e sua *qualificação* para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 7, grifo nosso)

...a realidade da educação brasileira dentro das escolas públicas ainda é um “enxerto de elementos anacrônicos”, como aponta Teixeira (1968). Como garantir *desenvolvimento pleno* a crianças e jovens as quais não fazemos ideia sobre quais são suas deficiências formativas? Como *prepará-los* e *qualificá-los* para a vida adulta e social sendo que, com as observações já apresentadas, chegamos à conclusão de que “o sistema escolar brasileiro representa, talvez, o caso mais profundo de desajustamento entre a nação real” (TEIXEIRA, 1968, p. 70)? Tendo em vista que nosso estudo se direciona primordialmente para a macro-educação e que um dos problemas para a incompatibilidade é a ausência de um sistema, assim como aponta Saviani (2005, p. 5), acreditamos que seja necessário formular elementos capazes de degladiar com a problemática de organização e seus objetivos (ou a falta deles), para só assim ser possível adequá-los às necessidades reais do brasileiro.

O ponto de partida para o sistema são as estruturas. Uma vez que o homem mergulha nas estruturas, impõe-se o critério da coerência externa. É preciso tomar consciência das necessidades situacionais, aprofundar o conhecimento da situação de modo a poder intervir nela,

transformando-a no sentido da promoção do homem. (SAVIANI, 2005, p. 119).

Estruturando sentidos e formulando recursos educacionais

No início desta pesquisa, imaginávamos que o *videogame* poderia ser utilizado fisicamente na sala de aula, trazendo ao momento de aprendizado diversos benefícios cognitivos, visuais e motores em um processo curto de apreensão dos conteúdos, uma perspectiva reducionista, segundo Steven Johnson (2012). Contudo, descobrimos rapidamente com nosso levantamento bibliográfico e algumas pesquisas de campo que, embora possam ser inseridos no espaço da sala de aula propondo uma perspectiva educativa travestida de frivolidade e recreação, tal uso dos *videogames* seria reducionista, na medida em que, pela falta de uma unidade estrutural na educação brasileira mencionada anteriormente, nos parece insuficiente e fadado ao divertimento puro e idiossincrático. Além de pouco eficaz, a proposta inicial geraria custos ao Estado – que aparentemente não tem tanto interesse na modernização do ensino público – e elitizaria nossa proposta, a distanciando da possibilidade de abranger todas as classes sociais para, aliada a outros recursos e elementos, contribuir na melhora de índices socioeconômicos em longo prazo, devido a um possível aumento da escolaridade a níveis gerais e os desdobramentos sociais oriundos de tal fenômeno.

De todo modo, é claro, assim como ocorre e deve ocorrer com as mais diversas mídias, ainda defendemos a utilização do *videogame* como ferramenta de reflexão crítica, estimulando a participação dos alunos nas aulas e encorajando-os a observar criticamente os produtos audiovisuais aos quais são submetidos ao longo da vida. Todavia, essa perspectiva ainda nos parece limitada à mesma relação de educação “bancária” descrita por Freire (1974) ainda em voga, em que, por ser a voz da sabedoria dentro do ambiente escolar, um professor toma as rédeas do processo de aprendizagem e silencia a concepção acerca da relação de “troca” que pretendemos evidenciar.

Nesse contexto de troca, aliando as potencialidades observadas em nossa base teórica acerca da mecânica e dos fenômenos de cooperação estimulados pelos videogames, nos valemos da provocação de Thomas Malone, que, mesmo concebida em 1980 – em seu livro *What makes things fun to learn: A study of intrinsically motivating computer games*, (em tradução livre: *O que torna as coisas divertidas de se aprender: um estudo sobre jogos de computador de motivação intrínseca*) –, se mantém atual até hoje:

(1) Why are computer games so captivating? and

(2) How can the features that make computer games captivating be used to make learning--especially learning with computers--interesting and enjoyable?

Tradução: (1) Por quê os jogos de computador são tão cativantes? e (2) Como as características que tornam os jogos de computador cativantes podem ser utilizadas para tornar o aprendizado – especialmente o aprendizado com computadores – interessante e prazeroso? (p. 1)

Esses questionamentos norteiam nosso estudo e as respostas que deles surgem nos remetem, primeiramente, à espontaneidade, fator chave na aceção dos jogos, pois, , como cita Brougère (1998), permitem uma observação cautelosa das crianças e, a partir dessa observação que possibilita, “o jogo revela sua natureza psicológica real, pois as crianças mostram suas *inclinações reais* quando jogam” (BROUGÈRE, 1998, p. 57, grifo nosso). Imaginamos, contudo, que “desbloquear” essas inclinações reais no ato de ensinar deve ser um dos princípios fundamentais do educador no processo de ensino-aprendizagem e, para tanto, é necessário que os interlocutores desse processo “aceitem” fazer parte desse “jogo”, uma vez que “toda a persistência do mundo pode produzir poucos resultados se a criança não estiver disposta ou não for capaz de absorver os pensamentos que se objetiva” (ARMSTRONG; CASEMENT, 2001, p. 54).

“Desbloqueando” o engajamento

Até aqui, elucidamos as problemáticas que inspiram e justificam a relevância de nossa análise, mas resta destrincharmos alguns dos elementos oriundos dos *videogames* que geram engajamento e que acreditamos ser úteis a alguns problemas da educação brasileira, que pretendemos apresentar em estudos futuros como uma “cartilha” de recomendações de práticas docentes, útil, portanto, como uma “simples colaboração” à *estruturação* de um sistema educacional ausente no Brasil, como apontaria Saviani (2005). Nesse contexto, nossa pesquisa se ampara no conceito central de *gamification*, uma corrente derivada da educomunicação que busca a compreender “a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (ALVES, 2014, p. 98). Como premissa central, o *gamification* instrui que nem tudo deve ser pautado necessariamente em tecnologias para que o processo educativo seja modernizado, como também acreditamos – o que reforça o viés não-elitizante do presente estudo. É claro que poderia

ser pensado um instrumento de motivação que premiasse alunos com recompensas óbvias e materiais constantemente, com o objetivo de engajá-los, mas, assim como a teoria da dissonância cognitiva conduzida pelo psicólogo Leon Festinger (1957) aponta, isso provocaria a redução do interesse pelas atividades escolares, ao invés do que se espera. O “prêmio” do aprendizado deve ser emocional, interno a cada aluno, conceito que Thomas Malone cunhou como “motivação intrínseca” e rege ambientes ideais de aprendizagem (como jogos). De acordo com Malone e outras várias referências como Gee, McGonigal e Alves, ambientes de motivação intrínseca são bem-sucedidos em termos de aprendizagem quando:

1. Apresentam **metas claras** – o que aguça o senso de *propósito*;
2. São capazes de proporcionar **foco** – as atividades nele desempenhadas devem tentar ser isoladas de estímulos que possam interferir no progresso;
3. Apresentam **regras** – que, a partir do momento em que são dominadas, instigam a *criatividade* e o *pensamento estratégico* para resolver problemas;
4. Há placentes e rapidez de resposta (*feedback* em tempo real) – uma garantia de que é possível alcançar a meta. Resultados visíveis são satisfatórios pois mostram as capacidades dos aprendizes, construindo um senso de auto-estima;
5. **Desafiam** progressivamente seus aprendizes – opera-se no nível mais alto de habilidade dentro de um dado módulo. A falha instiga o desejo de voltar e fazer melhor, o que configura o “*flow*” (CSIKSZENTMIHALYI, 1975), uma vez que sabe-se da própria capacidade;
6. Apresentam a possibilidade de **cooperação** ou competição saudável (basicamente uma outra forma de cooperação, pois as várias partes se beneficiam do processo de aprendizado) – características sociais do ato de aprender;

7. O **acaso** se faz presente, oferecendo um certo nível de surpresa sobre o que está por vir;
8. Incorporam elementos de **fantasia** – o que estimula a criatividade, a encenação de identidades sobre o que se gostaria de ser e a possibilidade de “poder sê-lo”, por um dado momento;
9. Existem possibilidades de ou ilusões da **escolha**;
10. Pode-se **controlar o nível de dificuldade**.

Além do descrito, muitos desses princípios não têm valor em si próprios, caso não instiguem uma *conexão social* entre as partes envolvidas e operem em prol de um *sentido* comum a todos (McGONIGAL, 2011), que se estende além dos objetivos pessoais de cada um dos presentes em uma sala de aula, por exemplo. Partindo da noção mais cultural de “jogo” no Brasil, é como se fosse uma partida esportiva: assim como cada membro do time tem suas funções específicas e é crucial para a aplicação de estratégias que afetam o desempenho dele como uma entidade, todos os presentes sabem quais os objetivos pretendidos, entendem as regras e tem plena compreensão sobre o motivo pelo qual estão reunidos ali. Se não existisse um forte fator coletivo “conduzindo” o jogo, toda a torcida seria dispensável (tanto a física quanto a que transcende as telas e a transmissão) e todo o *sentido* da atividade sendo desempenhada seria perdido. De forma torpe, a escola pública brasileira brada pelo fervor de sua “torcida” em um jogo que não tem um sentido social capaz de transcender ideais egocêntricos de sucesso profissional instaurados culturalmente.

Por excelência, gerar motivação intrínseca é o objetivo central de qualquer jogo, digital ou não, para que o jogador continue imerso na tarefa que está sendo desempenhada, alcance as metas estabelecidas, se sinta desafiado, etc.. Ironicamente, em termos gerais, a escola enquanto instituição demanda motivação intrínseca de alunos em uma estrutura que está longe de motivá-los para tal.

Nos jogos, diferentemente da escola, o aprendizado passivo que se dá pela ritualização de estratégias – que detém pouco ou nenhum valor aplicável na vida prática, que servem apenas de “escada” para os próximos níveis educacionais no panorama brasileiro – é duramente punido e sequer produz qualquer progresso em um jogo. Mesmo

em *storylines* pré-definidos, existe a necessidade de se conectar fatos para que a trama continue a se desenrolar. Defendemos, portanto, que o professor conduza os alunos, segundo alguns dos princípios de motivação intrínseca descritos anteriormente, a “jogar” o jogo escolar de forma *proativa*, no mínimo – se utilizando de sentidos situados e das funcionalidades e interfaces que o jogo se dispõe (que James Paul Gee intitula de “design gramatical interno”) para entender e produzir sentidos e ações apropriadas ao problema que está em cena. Em termos mais simples, ao invés de mastigar conteúdos e testar a capacidade de memorização do que é apresentado, deve-se instrumentalizar o aprendizado por meio de recursos que remetam a imagens já presentes no imaginário pessoal dos alunos – primeiramente, tomando conhecimento de quais são elas, no geral. Como formula Gee, “os seres humanos frequentemente não pensam em seu melhor estado quando tentam racionar a partir da lógica e princípios abstratos separados de suas experiências” (2007, p. 9, tradução nossa).

Todavia, operando em um nível mais profundo e que consideramos ideal, há o aprendizado *crítico*, que além de ativo e proativo, antes de tudo, resulta em: 1) vivenciar o mundo de novas maneiras, por mais simples que elas sejam, para causar uma ruptura na rotina escolar; 2) colaboração e união a novos grupos de interesses semelhantes (“grupos de afinidade”), fortalecendo relações sociais dentro de um dado ambiente ou situação; 3) capacidade de resolver problemas em outros domínios da vida similares ao jogo; 4) clareza crítica de que agrupamentos sociais de todo tipo são sistemas que engajam e manipulam pessoas, trazendo implicações sociais na vida real; e, por último: 6) a criação de *backups* para aprendizados futuros, instigando o estabelecimento de uma “rede” de colaboração e cooperação em ambientes escolares com o exercício da visão de que “todos são *experts* em alguma coisa”, como verbaliza Gee;

O conhecimento verdadeiramente importante está na rede – isto é, nas pessoas, seus textos, ferramentas e tecnologias e, crucialmente as maneiras em que elas estão interconectadas – e não em algum “nódulo” (pessoa, texto, ferramenta ou tecnologia), mas na rede como um todo” (GEE, 2007, p. 197).

Aprender criticamente e visualizar esses conceitos na vida prática, no entanto, não nos livra da nossa condição humana mais primitiva: a de errar. Nesse sentido, a distinção fundamental entre os videogames e outros tipos de jogos é a *inconsequência da ambiguidade* e a praticamente inexistência de uma *falha fatal* que comprometa todo o seu

progresso, não obstante todo o esforço dispendido. No que tange ao ensino público, a ausência desse “perdão” é clara e nitidamente desanimadora e torna a experiência educativa um mártir, pois, mesmo operando em seu nível mais alto de habilidade, o aluno não se sente (por não ser, de fato) encorajado a tentar novamente e não experimenta o “*flow*” (nº 5) – em escolas particulares é possível pagar por provas substitutas e tentar quantas vezes for necessário para obter “sucesso”, mas, ainda assim, o viés punitivo do erro continua presente. Do contrário, na nossa proposta de abordagem à educação, pode-se (e deve-se) errar inúmeras vezes, uma vez que o erro é fonte de aprendizado e não de um sentimento punitivo de humilhação ou fracasso.

Em grande medida, acreditamos que, entre as outras variáveis oriundas dos games que podem ser aplicadas na escola, essa deve estar no topo, por ser um fator que instiga a persistência, a paciência e, assim, pode auxiliar na formação de adultos mais comprometidos com os objetivos priorizados e destemidos em arriscar possibilidades visíveis e invisíveis, para, dessa forma, descobrir em diferentes níveis como as coisas do mundo operam. Não obstante, a nossa perspectiva de erro tem relação com a busca interna por uma identidade, um processo facilitado pela tecnologia ao engloba essa perspectiva de tentativa e erro, em que podemos nos desvincular momentaneamente da nossa identidade “do mundo real” para ter a oportunidade de experimentar múltiplas identidades em um ambiente com punições reduzidas na vida social – processo batizado como “moratória psicossocial” pelo psicanalista Erik Erikson.

Identidade, pertencimento e papel do educador

O direcionamento evocado pelos *videogames* evocam para uma moratória psicossocial aponta para a necessidade de um comprometimento, que requer de jogadores e de alunos a disposição em se observarem a partir de uma nova identidade, ou seja, enxergando a si mesmos como o *tipo de pessoa capaz de aprender*. Logo, para nós, parece claro depreender que a motivação no ambiente de aprendizado deve ser instigada a partir de fantasias, como a de encenar a personalidade de um cientista, um jogador de futebol, um ator ou, até mesmo, um professor, caso seja coerente com a pauta de aula.

James Paul Gee enuncia três identidades que podem ser incorporadas enquanto se joga um jogo de *videogame*, que derivam da relação entre uma pessoa real com um

personagem virtual: a identidade do mundo real, a identidade virtual (quem se finge ser enquanto habita um determinado ambiente, numa espécie de festa à fantasia) e a identidade projetada (uma identidade imaterial controlada por uma pessoa real que firma um compromisso com o personagem, como se não pudesse desapontá-lo). Pense em um jogador que, em determinado jogo, leva o nome fictício de “Krannax”. Respectivamente, teríamos: a identidade do jogador, sendo ele mesmo no mundo real; o jogador e a personalidade que ele cria *para si* dentro do mundo do jogo, representado por Krannax e adjetivado pelo jogador como ele bem entender; e a identidade de Krannax, por si mesmo, como se estivesse livre da influência de quem o controla, ainda que toda ação desempenhada sobre ele tivesse impacto sobre seu *status* dentro do mundo do jogo.

A escola deveria operar como um “mundo de jogo”, em que os alunos fossem operadores altamente qualificados de personagens que criam para si, além de lhes ser garantida a chance de evocar quaisquer identidades projetadas que imaginem, caso isso fosse benéfico ao *seu* processo de aprendizado. Como já discorrido, o aprendizado humano é mais fluido quando não se encontra dissociado de nossas experiências sociais, logo, uma vez que para formular uma identidade precisamos praticamente “juntar peças” em nossos cérebros que nos remetem às nossas bagagens culturais, motivar alunos nesse sentido valorizaria a subjetividade de cada um dentro de sala e instigaria o senso de pertencimento a uma causa maior, em que todos contribuem para o aprendizado de todos. Infelizmente, nas escolas os alunos amplamente submetidos a um modelo que sequer leva em consideração a identidade do mundo real que cada aluno carrega em si, e com isso, perdemos boas chances de aprendizado e de eventuais elevações de auto-estima – tanto para alunos quanto professores. O papel do educador, no que tange às fantasias e identidades, é de permitir e instigar a encenação, trazendo, também, fantasias à sala de aula que ajudem e inspirem os alunos a formularem novas identidades e, conseqüentemente, novos aprendizados.

Alunos são como “portfólios” de si mesmos, compostos por habilidades e identidades reorganizáveis que adquirimos durante a vida – o que significa dizer que todo aluno tem valor simbólico e material para a construção de conhecimento. Num exemplo chulo, pode-se estruturar toda uma aula comum *ressignificando* o conhecimento técnico que se pretende transmitir tendo como base as percepções ingênuas que os alunos, uma

vez que são motivados a tentar sem o medo do erro punitivo, fornecem para a explicação. Isso potencializaria a prática pedagógica, que apenas reestruturaria sentidos para aproximá-los das experiências sensoriais que os alunos têm e, assim, facilitar a construção do conhecimento, também evidenciando o viés prático daquilo que está sendo ensinado. Dessa maneira, a tarefa do educador consistiria em mediar esses conhecimentos para transmiti-los a um grupo de pessoas, extraíndo o que há de aprendizado a ser exprimido de uma determinada vivência. Como coloca McGonigal (2011, p. 288), a colaboração em massa só funciona quando os componentes dessa massa têm algo a contribuir – e, na nossa perspectiva, é difícil pensar tanto em alguém que detenha conhecimento o suficiente a ponto de não precisar de outros conhecimentos, quanto em alguém que, independentemente do seu tempo de vida, não tenha nada de relevante a contribuir.

A colaboração é uma forma especial de trabalhar em conjunto. Requer três tipos distintos de esforços conectados: cooperar (agir com determinação em direção a um objetivo comum), coordenar (sincronizar esforços e compartilhar recursos) e co-criar (produzir um novo resultado juntos). Este terceiro elemento, a co-criação, é o que diferencia a colaboração de outros esforços coletivos: é um ato fundamentalmente de produção. (McGONIGAL, 2011, p. 268, tradução nossa)

Crianças pequenas e adolescentes tem vivências significativas e, de forma compreensível, às vezes pode ser muito difícil para adultos – que imaginam já ter visto “de tudo” no mundo – tomarem consciência de que essas pessoas têm valor concreto e representam uma fonte de conhecimento para outros em um determinado espaço. Evidentemente, é bem possível que um professor tenha vastos conhecimentos de mundo para ser capaz de entendê-los, valorá-los e detenha plena capacidade para transmiti-los na forma de aprendizado, mas a questão central é entender sobre qual mundo se fala a respeito. Seria o que os alunos vivem e viverão, ou de um mundo que já foi alterado pelas consequências tecnológicas e sociais?

Considerações finais

Como pretendido, elaborou-se até aqui um mero excuro, que parte da instrumentalização dos princípios de videogame e tenta adequá-los para a educação brasileira, no objetivo de possibilitar uma transição gradual de metodologias, conceitos e de recursos docentes, que seja capaz de satisfazer, além dos nativos digitais que hoje povoam nossas aldeias escolares, também tornar a perspectiva atrativa a imigrantes como

os educadores, na maioria dos casos. Ou seja, ao invés de “consertar” a realidade motivados por uma perspectiva romântica de “mudar o mundo”, optamos por traçar caminhos capazes de criar alternativas cada vez mais atraentes para o tédio, a ansiedade, a alienação e a falta de sentido da vida cotidiana, que reinam no contexto educacional brasileiro comprometendo o processo de ensino-aprendizagem que nele deveria ocorrer. Acima de tudo, entendemos que o presente estudo carece de maior investigação e experimentação para que sejam obtidos resultados concretos tangentes à realidade social brasileira e não meramente de valor teórico.

São contribuições explicitamente delicadas, uma vez que avidamente vão contra perspectivas de educação já enraizadas em nossa sociedade, o que reforça o caráter ensaísta do presente estudo. Por outro lado, há a urgência em se tratar sobre o tema, pois a cultura de massa, como afirma Steven Johnson (2012), tem ficado cada vez mais complexa em termos de exigência cognitiva, conseqüentemente demandando consumidores mais críticos dela mesma. Logo, faz-se necessária a formação de uma massa consumidora minimamente mais crítica que, por meio das concepções aqui abordadas, tenham a oportunidade de serem inseridas em experiências de aprendizado que as direcionem para um caminho sem volta de solidez crítica, mais do que urgente na sociedade brasileira atual.

Referências:

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**: um guia completo do conceito à prática. 1ª ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. **A criança e a máquina**: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 21 de abril de 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. **Beyond boredom and anxiety**: Experiencing flow in work and play. San Francisco, EUA: JosseyBass, 1975.

FESTINGER, Leon. **Theory of Cognitive Dissonance**. Evanston, EUA: Row, Peterson, 1957.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Revised and updated ed. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

GEE, James Paul. **Bons videogames e boa aprendizagem**. Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n.1, p.167-78, jan./jun. 2009

GREENFIELD, Patricia. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**: os efeitos da TV, computadores e videogames. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

JOHNSON, Steven. **Tudo que é ruim é bom para você**: como os games e a TV nos deixam mais inteligentes. Trad. Sérgio Góes. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LIMA, Lauro. **Mutações em educação segundo McLuhan**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

McGONIGAL, Jane. **Reality is broken**: Why games make us better and how they can change the world. Londres: Penguin Books, 2011.

PRENSKY, Marc. **Don't bother me, mom, I'm learning!**: how computer and video games are preparing your kids for the 21st century and how you can help. St. Paul, EUA: Paragon House, 2006.

RÜDIGER, Francisco. As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011. P. 193- 210

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: Estrutura e sistema**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.