

MÍDIA COMO BRINQUEDO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO LÚDICA DA TECNOLOGIA POR ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Tiago da Mota e Silva²

Resumo:

O presente trabalho pretende discutir o caráter brinquedo da mídia, mais especificamente da mídia tablet, de modo a compreender maneiras de apropriação dos aparelhos e de formação de ambientes comunicacionais vinculadores e enriquecidos em sensorialidades, em uma possível Ecologia da Comunicação. Para tal, parte-se da observação fenomenológica do caso de uma escola particular em São Paulo que, a partir de 2014, distribuiu tablets entre os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental I, com idades entre 6 e 7 anos. Pensa-se a brincadeira proximamente ao comportamento mimético (Gebauer; Wulf) e como uma forma de apropriação, no tablet como aparelho (Flusser) e mídia terciária (Pross), e nos conceitos de círculos mágicos (Huizinga) *paidia* e *ludus* (Caillois) como categorias de análise.

Palavras-chave: Brinquedo. Ecologia da Comunicação. Teoria da Mídia. Videogames. Novas Tecnologias da Informação.

Introdução: o projeto pedagógico com tablets

Em uma escola particular da cidade de São Paulo³, tablets têm sido incorporados ao cotidiano do ambiente escolar desde o início do ano letivo de 2011. O projeto prevê que cada estudante em todos os ciclos de ensino tenha disponível para si um aparelho com qual se poderá ter acesso a conteúdos didáticos, podendo ser utilizado também durante o curso das aulas. A partir de 2014, o projeto ampliou-se até as classes do primeiro ano do Ensino Fundamental I, entre crianças de 6 a 7 anos.

¹ Artigo apresentado no 10^o Interprogramas de Mestrado em Comunicação, realizado na Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, entre os dias 7 e 8 de Novembro de 2014.

² 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 a mesma.

Diferentemente da proposta aplicada aos estudantes do Ensino Médio⁴, as crianças do Ensino Fundamental não tem permissão para levar os aparelhos para suas casas. Neste caso, os tablets ficam disponíveis somente dentro da escola e, mais especificamente, para uso no espaço da sala de aula mediante agendamento prévio do professor.

O colégio dá liberdade aos professores e professoras para que proponham seu próprio planejamento de inserção do aparelho às classes. Cada um dos docentes pode sugerir o uso de *softwares* disponíveis para download na internet, preferencialmente gratuitos, mediante aprovação da coordenadoria. O colégio não tem desenvolvido seus próprios *softwares* para uso didático por enquanto.

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

Os desafios que se impõem nessa implementação, segundo a própria escola, 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.

No intuito de observar fenomenologicamente a implementação deste projeto pedagógico, as visitas ao colégio⁵ seguem atentas à formação do ambiente comunicacional em cujo elemento midiático de principal relevância é o tablet. Intrigantemente, percebe-se que, apesar das formas de controle da escola, limitando o uso do tablet ao espaço da sala de aula, a

⁴ Muito embora os tablets permaneçam no nome da escola em questão, os estudantes do Ensino Médio têm permissão de levá-los para casa. Além, portanto, de ter acesso ao conteúdo didático exposto durante as aulas, o jovem pode baixar aplicativos, jogos, acessar a internet, fotografar e gravar vídeos com seu tablet. Todavia, a escola mantém instalado no aparelho um software de monitoramento, tendo a ciência de todo o conteúdo acessado por aquele estudante. Por meio deste monitoramento, professores, coordenação e diretoria podem desenvolver relatórios sobre os hábitos de estudo dos jovens.

⁵ O pesquisador esteve no colégio para primeiras visitas e entrevistas no começo do primeiro semestre de 2014, para a redação do projeto de pesquisa. Novas visitas estão previstas para o decorrer do segundo semestre e do primeiro semestre de 2015.

uma forma particular de apropriação do aparelho pelas crianças: a brincadeira. Isto é, no agenciamento com o aparelho e na interação entre si, os estudantes esboçam reações corporais e comportamentais associadas ao brincar. Há indícios de uma livre fruição, de uma tendência para a inventividade, a criatividade e a 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. Esta forma de apropriação sugere a formação de um ambiente comunicacional enriquecido em sensorialidades e vincutivo. Avesso, portanto, ao senso comum de que o uso da tecnologia leva necessariamente ao isolamento.

O caráter *Ludens*, do homem de Johan Huizinga (2010), presente nos rituais e nas instituições, também está, no pós-industrial, na programação do aparelho. O *ludens* se evidencia nessa forma de apropriação pela criança, pela brincadeira, e é atenuada, ou mesmo explicitada, pela singular abertura para a aplicação de jogos digitais no projeto pedagógico.

O Aparelho Flusseriano

Em 1962, o primeiro jogo digital foi desenvolvido por engenheiros do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). *SpaceWar!* rodava em um DEC PDP-1. Conforme conta Laurel (2008, p.1), o jogo nasceu da tentativa de desenvolver um *software* que pudesse demonstrar a potência de processamento do aparelho e as capacidades do monitor de CRT⁶. A escolha por um programa que gerasse padrões de movimento bidimensionais controlados por um agente – cuja agência⁷ se dava sobre o ícone que representava uma nave espacial – se mostrou a mais óbvia.

Laurel atribui essa escolha “natural” não no “interessante potencial que reside não na habilidade [do computador] de calcular, mas na sua capacidade de *representar ações nas*

⁶ Sigla para *Cathode Ray Tube*, ou tubo de raio catódicos. Era a tecnologia comumente usada em monitores de computador e televisão.

⁷ 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.

*quais humanos poderiam participar*⁸” (LAUREL, 2008, p. 1). Porém, a anedota do ato inaugural da história dos videogames aponta também algo fundamental nos *softwares*: seu caráter lúdico.

Sempre que se retoma o lúdico refere-se há algo primordial da cultura. 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 e já tomava seu lugar “no período pré-humano da história” (BYSTRINA, 1990, p.1).

Antes de Bystrina, em 1938, Huizinga (2010) trouxe pela primeira vez o tema do lúdico na cultura. Em *Homo Ludens* (Perspectiva, 2010), o autor oferece a primeira descrição formal dos jogos⁹ e o importante conceito de círculo mágico. Uma das principais contribuições do filósofo foi demonstrar que essa mesma estrutura do jogo se repete nos demais textos culturais, das artes ao direito, da guerra o conhecimento; descrevendo o jogo como uma função cultural que faz do homem, fundamentalmente, um homem lúdico.

Vilém Flusser não dedicou uma obra inteira sobre jogos, mas, no estudo de seus escritos, percebe-se que o autor sempre recorre ao jogo como uma metáfora para a Comunicação. Não constrói essa relação aleatoriamente: havendo uma estrutura lúdica estocada nos textos culturais, pensar Comunicação pelo jogo é dialogar com o que há de primordial nas relações humanas.

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 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

⁸ Ênfase da autora.

⁹ Para Huzinga, o jogo é uma atividade livre, exterior ao que ele chama de vida habitual, imersiva, desinteressada, social, limitada em tempo e espaço e com uma tendência para o disfarce (HUIZINGA, 2010, p. 16).

homens” (FLUSSER, 2002: 22). Os efeitos dos aparelhos com os ambientes e a realidade são outros: uma fotografia é uma ótica capaz de significá-los. Assim, para Flusser, o conceito de aparelho pode ser resumido em uma forma: como brinquedo. Pois, como brinquedos, os aparatos técnicos modificam, ou mesmo manipulam, a experiência humana enquanto experiência simbólica.

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)

Mas o que é este brinquedo de Flusser? Ele é, primeiramente, programado, “compostos de símbolos permutáveis” (FLUSSER, 2002, p. 16). Isto é, todas as possibilidades e capacidades de manipulação do aparelho já estão previamente inscritas nele e devidamente previstas. Da permutação dos símbolos, criam-se outros símbolos. As possibilidades são tantas que o fotógrafo (ou funcionário) não dá conta de compreender sua totalidade. Portanto, é um brinquedo impenetrável e rico em potencialidades. Ele opera em função do fotógrafo, que domina seus *inputs* e *outputs* e o manipula sem saber os processos que se passam dentro dele. O fotógrafo se permite ser dominado pelo aparelho uma vez que 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).

Percebe-se que o aparelho flusseriano não incorpora uma visão otimista da tecnologia. Pelo contrário, aponta para uma relação de devoração¹⁰: a humanidade devora a natureza para

¹⁰ As concepções centrais para compreender essa relação de devoração já estão presentes no ensaio *Da Gula*, publicado originalmente no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1963, no qual Flusser descreve a sociedade ocidental como a “economia da gula” (BAITELLO, 2010, p. 13). Indo além da fome, que seria o ímpeto de consumir o que lhe é necessário, a gula do homem, uma perversão da fome, devora a natureza, na ânsia de preencher seus vazios, e excreta instrumentos.

criar aparatos e expandir sua materialidade no tempo e no espaço e, por sua vez, os aparatos devoram a humanidade. O aparelho é, para Flusser, o mais complexo grau de abstração na comunicação humana: a nulodimensão. No conceito de escalada da abstração, Flusser (2008) descreve que a tridimensionalidade dos sentidos do corpo é devorada pela bidimensionalidade da imagem que, por sua vez, é devorada pela unidimensionalidade da escrita para enfim levar a total subtração dos sentidos da nulodimensão, reinada pelos grânulos, pontos, pixels e instruções numéricas.

A característica lúdica da tecnologia, exemplificada na anedota de *SpaceWar!*, encontra no aparelho de Flusser sua conceituação teórica. Pois brincar com o movimento de uma nave especial em um monitor de computador é, essencialmente, brincar com símbolos permutáveis, segundo a definição de programa de Flusser. Na imersão da brincadeira, agente e agenciado se confundem: o jogador é a nave espacial e vice-versa.

Conforme o próprio Flusser (2002, p. 16) destaca, é preciso distinguir o aspecto brinquedo dos aparelhos de seu aspecto instrumental. O aparelho fotográfico é programado para produzir fotografias. Nesta perspectiva, é apenas instrumento. Mas, quando se dá sua apropriação pelo fotógrafo, o aparelho modifica experiências simbólicas. Quando falamos em apropriação, o instrumental se torna irrelevante e apenas interessa o brincar, esse agir transformador. Compreender o aparelho é captar essa essência de brinquedo, no qual o jogo de permutação de símbolos inscritos no programa gera, ainda, outros programas¹¹.

Mídia e Brincadeira

Para perseguir este entendimento do aparelho como brinquedo, “apropriação” é a palavra chave. Pois brincar é um investimento, um tipo de apropriação do objeto: é preciso investir algo de brincadeira e de imaginação para que este se constitua como brinquedo. Assim, um cabo de vassoura se torna espada na mão da criança. Semelhantemente, o aparelho precisa de investimento para revelar seu aspecto brinquedo.

¹¹ O desafio em captar a essência brinquedo, segundo Flusser, está na hierarquia dos programas (2002, p. 16). Isto é, há programas que produzem outros programas, como softwares de *game design*, e, antes deles, há também outros programas, como o programa econômico-social e o político-cultural.

E, quando se fala em apropriação, transfere-se a preocupação do “o quê” da mídia tablet para o seu “como”. Não se trata de um olhar tecnicista sobre a tecnologia, mas de uma compreensão que capta as consequências e as transformações que a tecnologia proporciona quando é apropriada. 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.

A brincadeira é um “como”. Silverstone (2005, p. 113) dedica atenção especial à brincadeira como experiência da mídia. Afinal, 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.

Um estudo filogenético auxilia na compreensão desta apropriação. Segundo o etólogo Boris Cyrulnik (1997), a evolução das espécies estabelece um processo de “separação-individualização” (CYRULNIK, 1997, p. 227). Isto é, 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, do símbolos, quando o exterior reconhecido sensorialmente pelo brincar ganha significado. Brincar é manipular experiências e criar novas experiências de mundo, novos significados.

Também é na noção de brincadeira que diversos autores encontram formas de abordar o caráter ritualístico da cultura. Silverstone (2005, p. 114) atenta para o “como se” da vida cotidiana, cheia de rituais diários, e a brincadeira, o “faz-de-conta”, enquanto a expressão do

“como se” por excelência. Huzinga é um desses autores, seguido por Caillois (1990). Na brincadeira se forma o círculo mágico (HUIZINGA, 2010, p. 11): o espaço 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 da própria vida cotidiana.

A apropriação da mídia também cria círculos mágicos. Para Silverstone (2005, p. 116), há diversas maneiras de compreender a mídia 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” (SILVERSTONE, 2005, p. 116). E não se refere somente ao universo dos *games*. Assistir televisão, ouvir o rádio ou responder às palavras cruzadas do jornal são atividades que criam espaços de suspensão com função significativa: espaços de ritual. Assim, é possível pensar para a Comunicação nos círculos mágicos como categorias de análise.

Há indícios da formação de círculos mágicos quando da apropriação dos tablets pelas crianças do colégio estudado. Ainda que com as restrições da política pedagógica, as crianças criam espaços e tempos distintos com o tablet em mãos. Há o espaço físico da sala e o tempo delimitado da duração de uma aula. Todavia, esse espaço-tempo é uma determinação do colégio e não fruto da apropriação da mídia tablet. Geralmente, a sala em que se usam os tablets não são as mesmas das aulas tradicionais: são salas multimídia separadas, com computadores e lousas digitais. É a “sala do computador”, algumas crianças se referem, como poderiam se referir a “sala de TV” ou mesmo ao “tabuleiro de xadrez”: todos espaços “separados”, “suspensos”. Mas o espaço físico e o tempo de aula, em si, não configuram um círculo mágico. É preciso um investimento, um agir, uma apropriação do espaço para tornar-se um espaço simbólico e um preenchimento do tempo. Pois, com o tablet, o espaço e o tempo são apropriados de maneira peculiar: já não faz mais tanto sentido a autoridade da professora, comum na “vida corrente” da escola, que, neste novo espaço, é incorporada mais como um par do que alguém hierarquicamente posta acima. A professora torna-se um tipo de curadora. Fora desse ambiente, na “sala normal”, a professora retorna ao seu posto de superioridade. As crianças demonstram conhecer e explorar o tablet também de maneira muito intuitiva, o que é

também um indício de uma atividade lúdica que ali ocorre. Ao descobrirem novas coisas no aparelho, expressam comportamentos que associaríamos a distensão: sorriso, alguns gritos de alegria, ou mesmo chamam a atenção da professora para mostrar o que fizeram.

Tablet, um brinquedo

Já faz parte do senso comum a ideia de que, para a criança, o tablet e outras tecnologias são brinquedos. Isto é, os pequenos intuitivamente exploram o aparelho, mas “só de brincadeira”. Este “só de brincadeira” vem associado a uma noção de não-seriedade, em oposição a seriedade do mundo adulto que usa o tablet como “trabalho”. A dicotomia entre o que entendemos por mundo adulto e mundo infantil atrapalha na compreensão do caráter brinquedo do aparelho. Esta dicotomia arcaica pressupõe que exista algum tipo de cisão entre os dois universos. Vale a inquirição de Baitello (1992, p. 53): “o mundo infantil elabora uma visão do mundo adulto [via brinquedos] ou o mundo adulto que se confronta com o mundo infantil?”. Assim, esse modo de apropriar o tablet não é exclusivo do infantil, mas deve ser perseguido como uma estrutura da cultura.

O que pode ser percebido é que, assim como toda a potencialidade de um DEC PDP-1 era demonstrada somente durante *SpaceWar!*, toda a potencialidade de um tablet é demonstrada quando se joga um *game* nele, principalmente ao que se refere às potencialidades de uso da tela sensível ao toque. Montagu (1986) descreve a função organizadora do mundo pela pele: a partir da experiência sensorial do toque, 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 noção de toque de Montagu está fortemente ligada ao comportamento mimético. *Mimesis* não quer dizer 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). Junto à leitura filogenética de Cyrulnik, compreende-se a brincadeira também como um comportamento mimético. E, conforme desenvolvem os autores, é no sentido do toque que se dá este primeiro reconhecimento e integração do mundo e a produção da 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 respondem com expressão de surpresa e prazer. Porém, o toque no tablet não é o mesmo a que se refere Montagu. Há, sim, um apropriar do objeto pelas mãos. Todavia, o toque no aparelho também é transformado em abstração. O dedo acionará uma série de comandos e instruções numéricas no *software* para serem traduzidas iconicamente na interface do tablet. O tocar do dedo vira um conjunto de números. Assim, não importa se é o dedo que toca ou se é uma caneta. Na nulodimensão, o que toca ou o como se toca é irrelevante. Assim, o corpo também se abstrai. Ora, todo brinquedo é uma abstração: afinal, uma boneca é, além de objeto, uma imagem, e toda imagem já implica na subtração de uma dimensão de sentido. Mas o tablet nos impõe um grau de abstração de maior complexidade. A mão conduz a boneca, dá a ela vitalidade e investe nela a brincadeira. No tablet, a mão – ou qualquer outra coisa – aciona instruções de um programa o qual não se tem conhecimento de sua totalidade.

A reflexão sobre o brinquedo de Walter Benjamin (1987) demonstra que não podemos pensar o brinquedo separadamente da cultura, pois estes representam os traços da mesma na qual se inserem. Evidentemente, não há de se descrever o tablet como Benjamin lembra sua infância em 1900: este faz parte de outro contexto histórico, e, principalmente, de outros modos de produção, de outras técnicas e tecnologias. O tablet está impregnado por uma cultura pós-industrial, na qual não há mais a figura do trabalhador, mas do jogador; o poder

passa das mãos dos donos de meio de produção para os programadores (FLUSSER, 2002, p. 17). O tablet faz parte de um jogo que é, também, um novo jogo de poder. Há uma intenção e um projeto político da própria escola ao trazer essa tecnologia às classes: esse brinquedo é expressão também destas configurações de poder.

Uma Ecologia da Comunicação pelo brincar

Em uma das salas do primeiro ano, uma criança é diagnosticada com mudez seletiva. Ela não é capaz de falar com outros adultos ou mesmo outras crianças com exceção de seus pais. A criança é o centro de um dos relatos mais instigantes dado por professoras. É justamente durante as aulas com tablets que ela se torna mais sociável. São os poucos momentos em que a criança sorri e interage melhor com seus colegas, ainda que não desenvolva a fala.

Na brincadeira e no comportamento mimético, que está próximo à brincadeira, percebe-se que há, como visto, um reconhecimento do mundo. “Graças *mímesis*, o indivíduo amplia seu horizonte, se abre e se assimila o mundo exterior [...]. Assimilando-se aos mundos exteriores, o indivíduo se abre ao que lhe é estranho, incorporando ao seu mundo interior [...]” (WULF, 2005, p. 56). Essa forma de reconhecimento demonstra uma tendência para o outro, para a apropriação do outro e de seus mundos. Huizinga, semelhantemente, descreve o jogo como atividade social (HUIZINGA, 2010, p. 15), o que aponta tanto para o caráter ritual e arrebatador dos jogos, mas também ao reconhecimento de que não existe jogo ou brincadeira sem haver um outro.

Ao longo deste artigo, atentou-se para o perigo que há na nulodimensão, que subtrai os sentidos do corpo. Pross (1990) defende o corpo e seus sentidos como a mídia primária da comunicação: “os meios de contato elementares humanos permitem a comunicação sem instrumentos ou aparatos [...] a reprodução desses meios pela técnica leva a calamidades [...] a qualidade medial da comunicação não é transferível” (BETH; PROSS, 1990, 162). A mídia secundária –do *broadcast* – e a terciária – dos aparelhos – são, para Pross, reduções do corpo e criadoras de vazios.

Essa criação de vazios se expressa justamente no distanciamento do outro e da escassez dos lugares de encontro humano primário. Romano (2004) introduz a Ecologia da Comunicação como forma de resgatar o corpo, o espaço e o tempo nas interações humana. O argumento de Romano é, porém, um grito: o autor atenta para uma mediatização cada vez mais intensa das relações humanas que prejudicaria o bem estar social. Para ele, “[...] as intervenções técnicas do ser humano não se limitam a biosfera. Também afetam a sociosfera e o âmbito da comunicação, ao meio social humano¹²” (ROMANO, 2004, p. 3). Para ele, com cada vez mais aparelhos de comunicação difundidos, “[...] cada vez há *menos*¹³ contatos pessoais, menos comunicação primária e se altera a relação entre a função informativa e a função socializante da comunicação¹⁴” (ROMANO, 2004, p. 3).

Não há de se pensar as mídias secundária e terciária como desvirtuações da primeira. Fosse assim, não seria possível falar em ecologia: uma coexistência entre esses modos de comunicação – até porque todas são mídias. O exemplo da criança com mudez seletiva aponta para a formação de um ambiente em que essa coexistência ocorra. Isto é, o aparelho tablet como parte de um ambiente comunicacional em que, ao mesmo tempo, há também vinculação e contato primário entre os colegas de classe. Isso seria possível pois, essencialmente, a criança brinca com o aparelho. A brincadeira, no sentido de *paidia* (CAILLOIS, 1990, p. 48) e ligado a noções de fruição, gratuidade, prazer curioso e apropriação criativa, “venceria” a abstração do aparelho e transformaria o espaço em espaço apropriado e o tempo em tempo preenchido.

Paidia e Ludus como categorias de análise

Caillois (1990) oferece uma categorização dos jogos: *agon* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (imitação/representação) e *ilinx* (vertigem). Além destas, também cria duas grandes categorizações que englobam as demais: *paidia* e *ludus*. *Paidia* e *Ludus* são categorias que não descrevem tipos de jogos, mas sim as intenções dessas atividades. *Paidia* é, segundo

¹² “[...] las intervenciones técnicas del ser humano no se limitan a La biosfera. También a la sociosfera y al ámbito de la comunicación, al medio social humano.”

¹³ Ênfase do autor.

¹⁴ “[...] cada vez hay *menos* contactos personales, menos comunicación primaria, se altera la relación entre función informativa y la función socializadora de la comunicación.”

Caillois, “elementar necessidade de agitação e algazarra” (CAILLOIS, 1990, p. 48). Nasce de “um impulso para tocar em tudo, para apanhar, provar, farejar e, depois, abandonar todo o objeto que esteja à mão” (CAILLOIS, 1990, p. 48). É o que designa *play* na língua inglesa, que pode ser traduzido como brincar, mas se refere também a todo tipo de apropriação lúdica (tocar um instrumento, interpretar um personagem, etc.). *Paidia* é, enfim, o reino da brincadeira frutiva, com uma tendência para o caos e a desordem, e associada a uma “liberdade primeira”, a uma “necessidade para a fantasia” (CAILLOIS, 1990, p. 47) e ao gozo gratuito. Mas há em toda atividade lúdica um gosto pela regra e submissão. A este ímpeto se dá o nome de *ludus*, que, no inglês, é traduzido como *game*. *Ludus* é caráter ordeiro dos jogos, o jogo regrado, e “surge como complemento e adestramento de *paidia*, que lhe disciplina e enriquece” (CAILLOIS, 1990, p. 50). É, portanto, instituição, e, como tal, é um programa. Com esses dois elementos, o jogo é, ao mesmo tempo, liberdade e disciplina.

Quando Caillois (1990, p. 79) propõe uma sociologia a partir dos jogos, pretende ampliar o estudo do lúdico para além da história dos brinquedos. As categorias por ele desenvolvidas, quando alargadas, se prestam como categorias de análise de textos culturais e das instituições. Na Comunicação, e especificamente na comunicação medida por aparatos técnicos, *ludus* e *paidia* podem ser tomadas como formas de apropriação dos meios e formação de ambientes comunicacionais. Pois, no manejo do *tablet*, percebem-se características de ambos. Os programas, os *softwares*, a caixa preta que é o aparelho estaria relacionada ao *ludus*: a uma ordem nos programas da mesma forma que há um prazer em se subjugar as regras desses programas. A maior expressão de *ludus* em *softwares* está nos próprios *games*: são arquiteturas rígidas nas quais não há formas de agir diferentemente do que está nelas previsto, de tal forma que, imerso, o jogador não se atenta ao fato de que o jogo limita suas ações. Mas o mesmo vale para outros tipos de *software*. Todavia, no caso das crianças da escola estudada, *paidia* também se manifesta de maneira semelhante ao que descreve Caillois, como um impulso pelo toque, pelo agarrar, pela exploração. Por mais que haja uma rigidez do programa, também há uma fruição nesse apropriar do *tablet*, associada ao divertimento, que, por vezes, rompe com a subtração de sentidos do aparelho: a criança, ao brincar com o *tablet*, chama o outro e brinca com ele, incorporando-os, *tablet* e colega, ao seu ambiente.

Considerações Finais

Pois, um dos caminhos para estudar a configuração e a formação do ambiente comunicacional que se dá na escola estuda com a implementação dos tablets é entendê-lo na sua natureza brinquedo. E, para tanto, mostra-se até aqui necessário compreender seus modos de engajamento via toque e considerar a complexa subtração de sentidos própria dos meios técnicos. Entende-se que, embora a abstração da nulodimensão, a apropriação da tecnologia, quando a torna essencialmente brincadeira, cria ambientes enriquecidos em vinculações e proximidades, tornando o espaço e o tempo em espaço e tempo também apropriados. Neste sentido, há indícios de que a livre fruição de *paidia* como intenção de incorporar o tablet indica uma forma de resistência aos sentidos de distância que o próprio privilegia. Também não há como compreender este brinquedo desprendendo-o de sua realidade histórica-social do pós-industrial. Estes indícios apontam para um entendimento complexo e sistêmico de comunicação e de ambientes comunicacionais. Não se fala em *se comunicar via tablet* mas sim em *estar em comunicabilidade*: enfim, em uma Ecologia da Comunicação. Portanto, não se foca no meio técnico, mas no meio comunicativo que supõe uma apropriação dos meios técnicos.

Posto isso, é importante atentar-se ao projeto pedagógico da escola em questão. Para o colégio, há uma visão tecnicista do tablet? Pois a tecnologia configura uma espécie de novo sonho pedagógico de inclusão: de que sua aplicação para uso, por si só e de maneira instrumental, formará melhores estudantes e indivíduos. Dentro desta concepção complexa, pensar desta maneira exclui o tablet do ambiente, como se a tecnologia fosse criada por si própria e como se não fosse apropriada. Entendendo-o como brinquedo, porém, recoloca-se o tablet dentro do ambiente e, assim, passa-se a busca a compreensão do “como se” da mídia, e não de seu “o quê”. Logo, assim como retomar a mídia enquanto brinquedo é uma forma de avançar para além da concepção instrumentalista de Comunicação, perseguir a educação e alfabetização midiática da mesma forma pode se mostrar como modo de suprimir a concepção instrumentalista de Educação, que atua no canal linear, de continuidade e de causa e efeito, e reprime a apropriação criativa dos meios, do tempo e dos espaços.

Referências

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

BAITELLO JR., N. **A Ciência dos Vínculos.** In: BORNHAUSEN, D.A.; MIKLOS, J.; SILVA, M.R (Orgs.). **CISC 20 anos: comunicação, cultura e mídia.** São José do Rio Preto: Bluecom Comunicação, 2010, p. 11-28.

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. **Da Gula.** Publicado originalmente em *O Estado de S. Paulo, Suplemento Literário*, em 07/12/1963.

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.

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

ROMANO, Vicente. **Ecología de la Comunicación.** Hondarribia: Editorial Hiru, 2004.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

WULF, C. **Antropologia da Educação.** Campinas: Alínea, 2005.