

**IMAGINAÇÃO, SUSPENSÃO E TRANSMUTAÇÃO: RECONTEXTUALIZANDO
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E VIDEOGAMES PEDAGÓGICOS¹**

Tiago da Mota e Silva²

Resumo:

Em uma escola particular de São Paulo, jogos eletrônicos são inseridos no cotidiano das salas do primeiro ano do Ensino Fundamental desde o primeiro semestre de 2014. Trata-se de um plano pedagógico que introduz tablets a todos os ciclos de ensino. O artigo se volta à apropriação da tecnologia engendrada pelas crianças: enquanto brinquedo. Argumenta-se que estas concebem três esforços de maneira complexa e difusa: os esforços de imaginação, de suspensão e de transmutação. Chega-se ao trio após observações em cinco salas – com, ao todo, 142 alunos –, grupos de discussão com as crianças e com professoras e 101 desenhos feitos pelos estudantes sobre aquilo que associavam ao aparelho. Evoca-se o conceito de brinquedo de Walter Benjamin, bem como os pensadores da cultura Johan Huizinga e Ivan Bystrina.

Palavras-chave: Comunicação. Tecnologias Educacionais. Jogos Eletrônicos. Games Pedagógicos. Ambientes Comunicacionais.

Introdução: O projeto pedagógico com tablets

Desde o início do ano letivo de 2014, estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de São Paulo³ contam com um recurso tecnológico com crescente capilaridade na educação⁴: o tablet. Trata-se de um projeto tecnológico-pedagógico em vigor desde 2011, cujo planejamento consiste em dispô-los gradativamente para todos os ciclos de ensino.

Diferentemente do praticado com adolescentes no Ensino Médio⁵, os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental têm acesso aos aparelhos somente durante o curso das

¹ Trabalho apresentado ao 11º Interprogramas de Mestrado, realizado na Faculdade Cásper Líbero, entre os dias 6 e 7 de Novembro de 2015.

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 O colégio em questão preferiu não ter seu nome e o nome de seus funcionários divulgados em quaisquer publicações subsequentes da pesquisa. Em 2014, 227 alunos estavam matriculados nas 14 turmas (A-N) do primeiro ano do ensino fundamental. Naquele mesmo ano, a mensalidade do referido colégio para o Ensino Fundamental I estava em torno de R\$ 1.900,00. Em 2015, um reajuste elevou-a ao custo de R\$ 2.100,00.

⁴ Em 15 colégios particulares da cidade em faixa de preço semelhante, 10 aplicam tablets nas salas de aula em pelo menos um ciclo de ensino. Doze dispõem dos aparelhos para ao menos professores e funcionários.

⁵ Para o estudante do Ensino Médio, o tablet passa a estar sob o cuidado do adolescente, podendo este levá-lo para sua casa. Estão disponibilizados nos aparelhos, para estes casos, tarefas e atividades complementares

aulas, em dias e horários agendados pelas professoras e pela coordenação. A “hora do tablet”, como as crianças costumam dizer, é inserida no período de atividades rotativas: os alunos são divididos em dois ou três grupos, cada qual com algum tipo de atividade, como lições de português ou matemática, jogos analógicos e/ou o uso do tablet, entre outras. De meia em meia hora, aproximadamente, os grupos trocam de atividades entre si.

Destaca-se a aplicação em sala de jogos para fins pedagógicos. Alguns destes aplicativos podem não ser considerados como pedagógicos por finalidade. É o caso de *Cut The Rope*, um *game* comercial muito popular entre as crianças. Todavia, há outros *games* desenvolvidos e distribuídos com fins pedagógicos, como é com o jogo *O Mistério dos Sonhos*, da empresa Xmile Learning.

Mas há algo que um projeto pedagógico ou um *game design* não podem prever: a apropriação que as crianças fazem do aparelho. Tampouco é passível de previsão o modo como esta apropriação alterará o ambiente comunicacional de seu entorno. Esta pesquisa⁶ se debruçou na observação desses modos de apropriação e, em uma perspectiva ecológica de comunicação, atentou-se para a ambiência comunicacional e suas peculiaridades quando da introdução deste outro elemento midiático em sala, o tablet.

A pesquisa concentrou as observações em torno da criança que toma o tablet para si. Destas observações, chegou-se a um comum da apropriação; ou ainda, chegou-se a um arcaico dos modos de apropriação: o brincar. As crianças fundamentalmente brincam com os tablets, tornando-os brinquedos. A partir desta chave de interpretação do fenômeno, dá-se a compreensão daquilo que configura esta ambiência. Argumenta-se que este tipo de apropriação pelo brincar engendra três esforços que, difusos e correlacionados, criam um constante fator de transformações da sala de aula: os esforços de suspensão, imaginação e

desenvolvidas pelos respectivos professores. Todavia, por meio de um *software* de monitoramento, o colégio tem conhecimento dos conteúdos acessados pelos alunos bem como o tempo dos acessos.

⁶Foram aproximadamente dois meses de visitas à escola, de 06 de Outubro de 2014 a 03 de dezembro daquele mesmo ano, totalizando em torno de 44 horas de observações. Rotineiramente, frequentou-se a escola pelas manhãs de segunda, quarta e sexta-feira em cinco diferentes salas: as turmas B (30 alunos), C (29), F (30), G (25) e H (28), com, ao todo, 142 estudantes. Complementando o conteúdo recolhido dos eventos observados – todos registrados em um diário de pesquisa –, também se recorreu à prática de grupos focais com as crianças. Em cada uma das salas, separaram-se os alunos em grupos menores para que eles conversassem sobre o tablet e atividade com aparelhos. O pesquisador assumiu o papel de mediador, levantando tópicos para que as crianças discutissem sobre. Estratégia metodológica semelhante também foi adotada para um grupo focal com as professoras das salas citadas, com duração de aproximadamente 40 minutos. Foram coletados também 101 desenhos das crianças sobre o seu cotidiano na escola e com o tablet.

transmutação. Este estudo é também amparado na categoria de análise de círculo mágico, introduzida por Johan Huizinga (2010, p. 16).

Tablet, um brinquedo?

Em trabalhos anteriores (SILVA, 2014a; 2014b) houve a oportunidade de explanar sobre a relação arcaica do lúdico com as tecnologias, em geral, a partir dos conceitos de brinquedo, de jogo e de aparelho em Vilém Flusser (2008). Nesta ocasião, porém, voltar-se-á o estudo à criança e seus modos de apropriação.

Em um primeiro instante, dizer que o tablet é um brinquedo nas mãos da criança aparenta ser uma constatação óbvia. A excitação geral com que elas recebem o aparelho, geralmente associada com sinais de divertimento, e a facilidade intuitiva com a qual o manipulam levam a crer que, para elas, a atividade com tablets não passa de uma brincadeira. Todavia, esconde-se por baixo disso uma complexa e arcaica força, a força primordial do lúdico, que, para Ivan Bystrina (1990, p.1), é uma das estruturas fundamentais da cultura. Segundo o semiótico, o jogo – que, para este contexto, pode ser entendido também como “brincadeira” – faz parte das motivações da natureza humana pela busca do novo, inicialmente como uma forma mimética de apreender o mundo na qual o humano é atraído por uma “força mágica” (BYSTRINA, 1990, p. 1), mas se desenvolve em expressões culturais mais complexas, como o ritual, a máscara e a arte. Já Huizinga (2010) argumenta ser a espécie humana essencialmente lúdica, e que, pelas estruturas do jogo, esta é capaz de criar e dar novos significados ao mundo em seu redor – o que o autor chama de “função significante” (HUIZINGA, 2010, p. 4) do lúdico; isto é, sempre há algo “em jogo” (*in-lusio*) que encerra em si determinados significados.

Ambas estas interpretações de Huizinga e Bystrina são confirmadas pela etologia, conforme desenvolve Boris Cyrulnik (1997). Segundo a ideia filogenética, a evolução das espécies estabelece um processo de “separação-individualização” (CYRULNIK, 1997, p. 227). Conforme o organismo se desprende de um contexto imediato na sua relação com o ambiente, percebe-se a formação de um mundo interiorizado. A gordura em espécies evoluídas já permite que guardem energia, não precisando consumir alimentos há todo tempo, e a homeotermia permite a certos organismos manter a temperatura corporal mesmo quando a

do ambiente varia. Assim, as espécies que desenvolvem formas de separar-se do imediato 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 elas desenvolver representações sem relação com a situação presente, e o sonho as esboça em imagens e emoções. Posteriormente, o jogo 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). Portanto, Cyrulnik associa sonho e jogo e os descreve em processos de aprendizagem. São os animais mais brincalhões os capazes de ter sonhos mais duráveis: o gato fabrica 200 minutos de sonhos por 24 horas de sono paradoxal, por fragmentos de seis minutos, e o homem segrega 100 minutos por dia em segmentos de 20 minutos de sonhos. Para o etólogo, “o jogo age sobre o mundo externo para ajustar o mundo interno” (CYRULNIK, 1997, p. 233). Brincar ou jogar conecta, assim, esses dois mundos, externa desejos ainda não conscientes e dá prazer a motivações internas, tornando-as tangíveis.

Chega-se a um dos pontos cruciais da compreensão do tablet como brinquedo: não se trata tão somente de uma estratégia de diversão por parte das crianças, mas de um arcaico modo de familiarização daquele novo mundo que é o tablet e dos “mundos” abstratos que sua tela permite visualizar enquanto janela (BAITELLO, 2012). Neste sentido, a apropriação da tecnologia como brinquedo se revela, ao contrário do que indica o senso comum, profundamente séria. Entende-se, então, que para pensar a inserção de tecnologias para crianças, especialmente no ambiente escolar, é necessária a compreensão da forma de apropriação de mundo que a infância engendra. Em específico, a faixa etária das crianças que participaram desta pesquisa, entre 6 e 7 anos, corresponde à fértil etapa de comportamentos miméticos que os estudiosos classificam por “idade do brincar” (BERGER, 2003). Brincando e, portanto, exercendo suas capacidades miméticas, a criança desta época se desenvolve nos âmbitos biossocial, cognitivo e psicossocial – apropria-se do mundo. Também nesta fase de alfabetização, constitui-se o chamado brincar simbólico (SABOIA, 2011), ou o brincar da representação – o “como se”.

Mas também ao dizer que a criança brinca com seu tablet ou com outro aparato de sua geração, esconde-se, no senso comum, certa intenção depreciadora que visa desqualificar não

o aparelho, mas os usos que a infância faz deste. Pois, neste senso comum, o brincar e os brinquedos pertencem a um campo de atividades e objetos tidos como não-sérios, em oposição à seriedade do trabalho. Assim, o mundo da criança, o infantil, o não-maduro, se coloca em oposição ao mundo adulto, maduro e sério. Sobre esta falsa oposição, Baitello (1999, p. 56-57) argumenta que a percepção binária e dicotômica do mundo é a mesma que também opõe um universo infantil da brincadeira e um universo adulto, um não-sério e o outro da seriedade. Por esta razão, o discurso do “brincar com tablet” pode, a depender de quem o propaga, sugerir que o uso feito das coisas pelas crianças não pode ser “levado a sério”. A mesma raiz desta percepção binária pode levar a outro caminho perigoso na educação midiática e tecnológica das crianças: a de impor a elas um mundo adulto. Isso implicaria na pressuposição de que a função da escola ao inserir os tablets em sala seria a de ensinar o conjunto de habilidades técnicas para manuseá-lo: a criança “brinca” com o tablet agora para “aprender” a “trabalhar” com o ele no futuro. Foi Dietmar Kamper (1998) quem discutiu esta relação entre brincadeira e trabalho. Kamper defende que os entendimentos do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos como preparatórios para a vida adulta, ou preparatórios para o trabalho, são “definições que apenas apreendem de forma muito secundária o que realmente está acontecendo na atividade lúdica” (KAMPER, 1998, p. 28). Apontam, também, que o avanço do trabalho enquanto culto na cultura reduz e homogênea a experiência simbólica humana que, em grande parte, vem enraizada em estruturas lúdicas.

Aqui se alcança outro ponto deste estudo: o brinquedo é um confronto; logo, o tablet como brinquedo em sala de aula é também confronto. Sobretudo, confronto entre este mundo infantil e do brincar com o mundo adulto do trabalho. Baitello (1999) traz como exemplo disso a exposição de bonecos de militares com uniformes nazistas do museu do brinquedo de Copenhague. A partir destas figuras, o autor indaga: são os adultos que imaginam as crianças e lhes impõem valores nos brinquedos que desenham e produzem, ou são as crianças que imaginam os adultos por meio dos brinquedos? Para ele, o brinquedo se torna parte de um procedimento da dicotomia adulto-infantil que pretende encurtar a passagem entre os lados comumente entendidos enquanto opostos: para deixar o “faz-de conta” e chegar ao “paravaler” (BAITELLO, 1999, p. 54). Esta imposição do mundo adulto se apresenta nos brinquedos comerciais: laptops infantis, cozinhas cor-de-rosa, etc.

Mas criança não necessariamente aceita esta imposição do imaginário adulto, e é neste aspecto que se dá o confronto. Ela, a criança, é capaz de encontrar suas próprias formas de, brincando, subverter uma determinada ordem de coisas em prol de suas motivações lúdicas e essencialmente fruitivas. Ela é capaz de, em um processo complexo e difuso, projetar o seu mundo e, também, o seu imaginário sobre os objetos. Dá-se, assim, o confronto entre aquilo que o adulto impõe à criança em objetos e o uso imaginativo que estas os dão. Deste modo, o que define um brinquedo está menos na intenção e mais no uso que lhe é dado – e este é outro ponto crucial. Para a Comunicação, isto implicará também na importante diferenciação entre os *media* e os usos dos *media*.

Em seus ensaios sobre a infância, Walter Benjamin (2014) defende ser a criança o agente capaz de tornar algo um brinquedo, projetando sobre um objeto uma intenção lúdica.

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (BENJAMIN, 2014, p. 93)

Por exemplo, o uso de um cabo de vassoura qualquer não foi planejado com a intenção da brincadeira, mas pode ser apropriado para se tornar cavalo ou espada. A apropriação que torna algo brinquedo não é, portanto, funcional, mas fruitiva. Continuando este raciocínio, Benjamin conclui:

[..] há algo que não pode ser esquecido: jamais são adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças. (BENJAMIN, 2014, p. 87)

Ainda resta compreender o processo que torna o objeto um brinquedo. Este passa pela convergência, enfim, dos três esforços do brincar já citados: imaginação, suspensão e transmutação. Chamamos-os de “esforços” por não serem dados, por exigirem uma intenção daquele que brinca. A formulação destes esforços neste artigo foi inspirada pela leitura de Benjamin bem como de outros teóricos do lúdico, como Huizinga e Caillois (1990), Salen & Zimmerman (2004), Frasca (2007), Juul (2011), Suits (2005) e Sutton-Smith (2001). No exemplo da criança que puxa para si um cabo de vassoura para montá-lo como cavalo, a

apropriação da vara é uma ação hipotética em que se podem notar todos três esforços. Em um esforço de imaginação, a criança imagina o cavalo, com todo o seu repertório imaginário de cavalo, que carrega sobre si não só a aparência do animal, mas o conteúdo simbólico arcaico dessa imagem. A imagem é projetada sobre a madeira, dando-se o processo da transmutação, que torna uma coisa em outra; no caso, tornar o cabo de vassoura em cavalo – e o cabo de vassoura é cavalo. Por fim, o esforço de suspensão é aquele capaz de ignorar o tangível ou a aparente realidade para imergir no universo daquela situação imaginada. Não importa se aquilo é um cabo de vassoura e não um cavalo “de verdade”, não importa se o quintal de casa não seja um vasto campo “de verdade”: a criança voluntariamente suspende uma ordem de coisas para embarcar em outra ordem de coisas. Assim, percebe-se outro ponto importante para pensar o tablet como brinquedo: mais do que um objeto, neste processo o brinquedo é imagem. E, finalmente, esses esforços todos passam por um agir do corpo: é preciso que a criança puxe, agarre, monte e aja sobre o cabo para que seu movimento o faça tornar-se cavalo (WULF, 2005). Conforme as observações feitas pela pesquisa, a apropriação das crianças – em termos gerais, pois estes são elementos comuns de todas as turmas – carrega estes pontos aqui descritos. Por meio de uma exploração frutiva das potencialidades do aparelho, as crianças desmonstram suas capacidades miméticas de incorporá-las ao seu mundo

A escola impõe a presença do tablet em sala, e já aqui se dá uma forma de confronto, explicitado em momentos em que uma criança não quer usar o aparelho. Em uma ocasião específica, uma delas, uma garota, recusou-se a abrir o jogo *O Mistério dos Sonhos* ou qualquer outro *app* durante o uso. Depois de muita insistência, a professora lhe deu uma bronca e decretou, como castigo, que a pequena não participaria da hora do parquinho com os colegas – ironicamente, ela ficaria na sala, com o tablet.

Além disso, fala-se de um modelo de aparelho comercial, fabricado por uma grande fabricante, e não pensada para o uso infantil. Neste sentido, o tablet se encontra, hoje, no limiar entre os dois universos, adulto e infantil, da brincadeira e do trabalho, e se coloca, enquanto brinquedo nas mãos das crianças, como o ponto de confronto em sala de aula: de um lado, as professoras tentam impor um tipo de uso que é ora aceito pelas crianças – aquele sentado em carteiras, em silêncio –, mas também é, na maioria das vezes, negado e ressignificado por elas – em grupos e em algazarra.

Imaginação, Suspensão e Transmutação

Johan Huizinga é fundamental para o entendimento deste trio graças ao seu conceito de círculo mágico. Este parte da concepção de que o jogo e a brincadeira lançam sobre nós um feitiço (HUIZINGA, 2010, p. 13), algo fascinante e cativante. Para Huizinga (2010, p. 13), “Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem”. Neste trecho está parte central da concepção dos círculos mágicos. Trata-se, sobretudo, de lugares sagrados (HUIZINGA, 2010, p. 13), o que aproxima, segundo Huizinga, o lúdico do culto. Este círculo é demarcado em espaço e em tempo (HUIZINGA 2010, p. 12-13) e as regras que o regem (HUIZINGA, 2010, p. 14) – ainda que flexíveis e negociáveis, no caso das brincadeiras infantis, ou rígidas e inegociáveis, no caso do culto – são capazes de criar uma determinada ordem de coisas, e ser ordem, de modo a formar uma “evasão da vida ‘real’” (HUIZINGA, 2010, p. 11). Esta outra ordem de coisas é capaz de “[...] a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (HUIZINGA, 2010, p. 11). Caillois irá acrescentar a esta concepção uma noção de ficção, ou de a brincadeira ser atividade fictícia, “acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra” (CAILLOIS, 1990, p. 30).

Por “círculos mágicos”, o medievalista Huzinga faz referência às práticas pagãs que ainda exercem influência em religiões neopagãs, como a Wicca. O círculo mágico é, nestes contextos, o espaço delimitado pelo feiticeiro para realizar magia, sendo desenhado no chão com giz ou feito com o movimento das mãos. Seu objetivo é o de manter espíritos ou, como é o caso Wicca, manter a energia de um ritual. O círculo mágico de Huizinga é, portanto, o espaço do ritual, que encontra no lúdico sua estrutura fundamental. Pois, na brincadeira ou no jogo, demarca-se o espaço onde se dá um ato mágico – como o campo de futebol ou o quintal da casa. Na cultura, o ato mágico é aquele que imagina coisas abstratas (nomes, números, labirintos, criaturas mitológicas) e as traz ou pretende trazê-las a uma realidade, em forma de poderosas imagens (WULF, 2005, p. 133), e, assim, tornam objetos, animais e outros elementos em relíquias e bestas do imaginário. De tal forma, a transmutação de cabo de vassoura para cavalo é um ato mágico, que traz para uma realidade uma poderosa imagem, projetando-a sobre um objeto, intenção também presente no círculo mágico pagão.

Para entender o princípio de “transmutação” e complementando o conceito de círculo mágico, é preciso também recorrer, ainda que brevemente, ao conhecimento alquímico – o

qual não era estranho para Huizinga. Do latim *transmutatio*, o princípio da transmutação é, para os alquimistas, o de lidar com metais para transformá-los em ouro. Como para os alquimistas o material é indissociável do espiritual, a transmutação de matérias tornou-se, simbolicamente, também a transmutação do espírito, o seu aprimoramento para entrar em harmonia com o cosmo (LIMA; SILVA, 2003). Neste sentido, o ato mágico e a transmutação são expressões culturalmente próximas, se não semelhantes: tornam uma coisa em outra coisa. A alquimia tem o seu próprio círculo mágico, a Mesa Alquímica, o local para operar as transmutações.

Logo, os círculos mágicos de Huizinga são compreensíveis como o lugares demarcados onde, ao brincarmos ou jogarmos, poderosas imagens são projetadas de modo a transmutar a realidade aparente e torná-la uma realidade suspensa. Por suspensão, enfim, entende-se que aquele indivíduo imerso no círculo engendra um esforço que o suspende da realidade que lhe é externa, não sendo mais aquela primeira realidade, por assim dizer, de seu interesse perceptivo e simbólico. Dentro do círculo há uma ordem própria, regida por determinadas regras – de modo que, ao romper com a suspensão ou ao não aceitar tais regras como reais, rompe-se com o círculo. Assim, compreendem-se os três esforços: imaginação, transmutação e suspensão.

Sobre um objeto qualquer, estes três esforços engendram um processo capaz de torná-lo brinquedo. Não é estranho pensar que tal processo ocorre com o tablet em sala de aula. A começar pela própria escola, uma expressão institucional de um círculo mágico: dentro de um espaço e tempo bem demarcados – o prédio da escola e suas salas, os períodos de aula –, reina uma ordem própria, regida por regras próprias, que se coloca como paralela à ordem de coisas que lhe são externa graças um “estado específico de mente”, como sugere Frasca (2007, p. 52) na sua interpretação do conceito de círculo mágico. Assim, começa-se a entender a escola, primeiro, como formadora de suspensão. Porém, com os tablets, há outro estado da mente que continha elementos incomuns ao cotidiano da sala. Isto foi notado, principalmente, a partir do contraste comparativo que havia entre os grupos de alunos com tablets e os demais grupos da atividade rotativa. Outras atividades pressupunham uma atenção maior das professoras aos alunos, seja lições de português ou matemática ou, em diferente grau, jogos e brinquedos analógicos. Os grupos com tablets não recebiam a mesma atenção. De um lado, as professoras parecem não sentir a necessidade de dar atenção aos alunos com aparelhos durante as aulas.

Algumas chegaram a afirmar que, nestas circunstâncias, os alunos simplesmente não precisam delas. Na ocasião em que todas as crianças usaram tablet ao mesmo tempo, fora das atividades rotativas, uma professora comentou: “Eu me sentia um pouco inútil, sabe?”. Outra, sobre a mesma ocasião, afirmou: “É como se não houvesse crianças na sala, tamanho o silêncio”. Raramente as professoras vão até as crianças com tablets para acompanhá-las. E, por outro lado, raramente as crianças com tablets procuram pelas professoras. “Eles só vêm quando estão com dificuldades no login [no jogo *O Mistério dos Sonhos*] ou quando o tablet ‘pifa’”, comenta uma educadora.

Em um dos dias de visita, uma criança passou mal e vomitou em sala. Rapidamente, criou-se uma confusão: as demais colegas se levantaram, ameaçaram golpear também. Todas com exceção do grupo ao tablet: atentos ao jogo, com olhos enfeitiçados pelas telas e ouvidos selados por fones, estes demoraram a perceber a movimentação em sala. Só levantaram suas cabeças para ver o que acontecia quando o incômodo odor subiu pelas suas narinas. A interpretação para um acontecimento como este parte da compreensão de uma suspensão, primeiramente, sensorial – o tablet monopoliza o interesse perceptivo das crianças, principalmente pela visão. Nos grupos focais com elas, perguntou-se em todas as ocasiões a simples questão: vocês preferem brincar com tablet em casa ou na escola?⁷ As respostas variavam entre as opções, mas não dependiam tanto das características do ambiente casa, em si, ou do ambiente escola, em si. “Prefiro em casa porque lá tem mais jogos”, disse uma criança. “Prefiro na escola porque aqui tem *O Mistério dos Sonhos*”, disse outra. A resposta dependia mais dos tipos de jogos que elas disponham em cada situação. Este é um indício de que, a partir de uma suspensão sensorial, há no uso do tablet um potencial de suspender, para a criança, todo ambiente em seu entorno, dando-se o esforço de suspensão, que pressupõe um querer suspender-se. Tal indício passou a ser confirmado por desenhos como este:



⁷ Destacando que todas as crianças das turmas, sem exceção, ou têm um tablet em casa para seu uso próprio ou usam, em seus lares, os aparelhos de familiares.

Figura 1: Criança desenha a si própria usando tablet.

Na figura acima, a ideia de um esforço de suspensão se evidencia neste imaginário do tablet externalizado pela criança em seu desenho: ela, com fones e sentada, se encontra, sorrindo, jogando em um vazio. De modo impressionante, há diversos outros exemplos similares a este.

A suspensão do espaço conduz a outra percepção dos efeitos do tablet também em seu esforço de transmutação. O espaço e tempo da sala de aula se transmuta em espaço e tempo do tablet. Primeiro porque o tablet centraliza três de seus sentidos (visão, audição e tato), o que diminui consideravelmente a percepção do espaço. Isso leva a uma “redução” da sala, de modo que cada criança se volta ao seu círculo mágico com tablet ou, quando muito, ao círculo mágico formado por um grupo de crianças. Necessariamente, a formação desses círculos mágicos pode anular, por assim dizer, o grande círculo que é a própria sala ou a escola, e isso fica mais evidente no papel da professora nesta nova configuração: ela não mais detém a atenção dos alunos ao ponto de, como visto no depoimento anterior, se sentir desnecessária. E este tempo do uso do tablet reconfigura, também, a percepção da passagem de tempo das crianças, como uma forma de tempo outro e separado do cotidiano das aulas. Esses trinta minutos de uso do tablet correspondem, então, a “hora do tablet”, que sincroniza o cotidiano daquele dia e cuja percepção aparenta abreviar a passagem do tempo – a criança solta a pergunta “já acabou?!”. Mas, ainda que tempo e espaço estejam relacionados, no que tange a questão do tempo se mostraria necessária uma pesquisa empírica específica para confirmar tais hipóteses.

Todavia, há indícios para afirmar haver um esforço de transmutação também no campo do imaginário, estando também intimamente ligado ao esforço de imaginação tanto quanto ao de suspensão. Como citado, o ato da imaginação – enquanto ato mágico – é aquele que projeta poderosas imagens e as coloca em fluxo entre endógeno e exógeno. Em depoimentos das crianças, indícios de atos imaginativos em relação ao tablet se davam quando elas descreviam os avatares do jogo pedagógico *O Mistério dos Sonhos*. Um deles

comentou: “nome do meu guardião [o avatar] é Tuti. Ele tem uma cabeça de frutas porque é descendente das frutas.” Curioso, o pesquisador foi até o jogo para descobrir mais sobre Tuti. Conforme enredo dado pelo jogo, o personagem faz parte de uma tribo de membros muito parecidos fisicamente e, para se distinguirem, cada um usa um capacete feito de frutas diferentes. Não era nada daquilo que o menino havia descrito, mas não mais importa. Exemplos como esse se repetem, no “dragão verdinho”, no “pompom” ou na “bailarina que pula com um pauzinho”. São indícios de que as crianças são capazes de reelaborar as imagens

exógenas recebidas ainda outras imagens conteúdo imagético exógeno e o uma vez, tal esforço dos quais o seguinte:



pela tela do tablet e projetar sobre estas a partir de seu interior, em um entre o endógeno. No entanto, mais ficou evidente nos desenhos,

Figura 2: Criança “reinterpreta” em desenho personagens do jogo O Mistério dos Sonhos.

Na figura acima, uma criança desenha uma versão para o personagem do jogo *O Mistério dos Sonhos*, o Blurp, um polvinho roxo e sorridente. Nesta outra roupagem, Blurp ganha armas ensanguentadas, e, segundo a própria criança, uma calda com lâminas afiadas. Acima dele, um fantasma, ambos sorridentes, em contraste com a violência da imagem. Há muito o que dizer sobre este desenho, ao ponto de este merecer um artigo inteiro para si. Por ora, percebeu-se nele três grandes aspectos: a presença de imaginário do regime noturno (DURRAND, 2012), um caráter fóbico arcacaico das imagens com o qual a criança está em contato (BAITELLO, 2005) e, ainda, um complexo jogo entre ameaça e desmontagem da ameaça flagrado pelos sorrisos dos personagens. Todavia, nesta oportunidade, volta-se apenas

à capacidade do ato imaginativo desta criança. Diferentemente de outros desenhos, em que apenas foram reproduzidos os padrões e formatos vindos da tela do tablet, este externaliza um repertório imagético interior da criança em questão, que, por sua vez, passa a também ser influenciado pelo repertório imagético exógeno advindo das telas dos aparelhos. Deste fluxo entre o exógeno e endógeno, apresenta-se o aqui chamado esforço de imaginação, que, neste caso, em um ato mágico, trouxe para a presença um Blurp violento e sanguinolento. Esta violência explícita da figura é, sem dúvida, desconcertante. Pode indiciar, porém, que este aluno está muito mais em contato com o arcaico das imagens do que seus colegas, podendo, assim, reinterpretá-las. Da perspectiva do imaginário, este poderoso ato imaginativo também engendra um poderoso esforço de transmutação, em que personagens de jogos passam a ser coisas outras. Neste esforço, até mesmo o tablet se transmuta: ele não é tão somente um instrumento de trabalho, mas um aparelho que abriga monstros e fantasmas.

Considerações Finais

Na escola onde se dá a pesquisa que originou este artigo, notou-se que, muito embora haja um esforço em integrar tecnologias da informação no cotidiano das aulas, o projeto tecnológico-pedagógico ainda precisa se inclinar para dar atenção aos usos que as crianças fazem dos tablets. O mesmo, talvez, valha para outros projetos semelhantes. Tendo o trio imaginação-suspensão-transmutação como chave de análise para o uso do aparelho engendrada por este grupo de crianças, descobre-se ser a criança a principal agente desta apropriação. Sendo o tablet um brinquedo, importa menos o uso que a escola busca impor ou mesmo o tipo de uso que o próprio aparelho incentiva com seu design. Importa mais o uso que a criança propõe a estas tecnologias.

Posto isto, levantam-se questões problemáticas quanto à implementação dos aparelhos em sala de aula, cada qual relacionada a um dos três esforços supracitados, que, por sua vez, estão correlacionados entre si. Sobre a suspensão, resta questionar se esta forma de suspender-se é, sempre, propícia para o desenvolvimento da criança, especialmente na faixa etária pesquisada, em que se desenvolve, mimeticamente, os mecanismo de. Com os tablets, corre-se o risco de limitar o interesse perceptivo da criança ao ponto de o círculo mágico ali formado excluir seus semelhantes. Neste sentido, a separação da “hora do tablet” é interessante, pois não mantém os estudantes em períodos longos de suspensão. Por outro lado,

a escola pode reforçar a suspensão graças à sua configuração tradicional: alunos sentados, enfileirados em carteiras. Nesta posição, a suspensão sensorial e perceptiva somente se intensifica, pois o corpo sentado se inclina para o tablet, torna-se um corpo sedado (BAITELLO, 2012). Mais uma vez, é preciso estar atento aos usos que os pequenos propõem: em vez de em carteiras, muitas vezes eles preferem ir ao chão, e lá, quando não são reprimidos pelas professoras, se juntam em grupos e dividem as experiências, abrindo-se para o outro.

A maneira pela qual se apropria do aparelho em sala pode estar transmutando os significados do que é, para a criança, a escola. Isto não é, a princípio, algo bom ou ruim. Mas pede que educadores estejam atentos a que novos significados são estes. Estas transmutações se encontram invariavelmente relacionadas à força imaginativa da criança. Tendo o conhecimento do esforço de imaginação envolvido neste modo de apropriação, faz-se necessários estudos sobre o impacto das imagens exógenas pululantes advindas das telas no imaginário das crianças e em suas próprias capacidades imaginativas; ou seja, a capacidade de reelaborar imagens exógenas a partir do repertório imagético endógeno, colocando-as em fluxo. Se, por um lado, houve exemplos em desenhos de impressionante capacidade imaginativa, aparecem, também, desenhos em que, aparentemente, tal capacidade é prejudicada: em vez de reelaborar, algumas crianças apenas imitam formas e padrões do tablet, repetem figuras retangulares. É comum, inclusive, desenhos quase idênticos feitos por crianças diferentes de salas diferentes, indiciando um imaginário sedimentado.

Por fim, há de se repensar alguns conceitos e termos tão amplamente invocados nestes contextos. O principal deles sendo o conceito de “nativo digital”, que designa uma geração habituada às tecnologias da informação desde o berço e que, portanto, demonstram usos mais intuitivos dos aparelhos. Mais do que uma questão geracional, deve-se partir do trio como uma perspectiva arqueológica, capaz de compreender o arcaico das apropriações.

Referências

- BAITELLO JR., Norval. **O Animal que Parou os Relógios: Ensaio sobre comunicação, cultura e mídia**. São Paulo: Annablume, 1992.
- BAITELLO JR., Norval. **O Pensamento Sentado: Sobre Glúteos, Cadeiras e Imagens**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

- BAITELLO JR, Norval.; CONTRERA, Malena Segura. Na selva das imagens: Algumas contribuições para uma teoria da imagem na esfera das ciências da comunicação. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, Brasil, v. 33, n. 25, p. 113-126, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65623>>. Acesso em: 06 Mai. 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2014.
- BERGER, Kathleen. **O Desenvolvimento da Pessoa: da infância à adolescência**. Rio de Janeiro: LTC editora, 2003.
- BYSTRINA, Ivan. **Cultura e Devoração: As raízes da cultura e a questão do realismo e do não-realismo dos textos culturais**. Palestra proferida na Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP em 12/10/1990. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/pt/biblioteca/finish/21-bystrina-ivan/66-cultura-e-devoracao.html>>. Acesso em 24 fev. 2014, às 16:23.
- CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: A máscara e a Vertigem**. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.
- CYRULNIK, B. **Do Sexto Sentido: O Homem e o Encantamento do Mundo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- FLUSSER, Vilém. **A Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Relume-Dumara, 2002.
- FRASCA, Gonzalo. **Play the Message: Play, Game and Videogame Rhetoric**. Dissertação de Doutorado. IT University of Copenhagen. Copenhagen: 2007.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo Como Elemento de Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- JUUL, Jesper. **Half-Real: Video Games between real rules and fictional worlds**. Cambridge: MIT Press, 2005.
- KAMPER, Dietmar. **O Trabalho como Vida**. São Paulo: Annablume, 1998.
- LIMA, Tania Andrade; SILVA, Marília Nogueira da. Alquimia, Ocultismo, Maçonaria: o ouro e o simbolismo hermético dos cadinhos (século XVIII e XIX). **Anais do Museu Paulista**, São Paulo. V. 8/9, p. 9-54, 2003.
- SABOIA, Camila. **Do jogo do bebê ao jogo da criança: um estudo sobre a construção da relação de objeto da criança autista**. Tese de Doutorado. Université Paris 7. Paris: 2011.
- SALEN, Katie.; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. Boston: MIT Press, 2004.

SILVA, Tiago da Mota e. Brincar com tecnologias: tablets, jogos digitais e educação mimética. **Anais do VIII Simpósio Nacional da ABCiber**. São Paulo: ESPM, dezembro de 2014.

SILVA, Tiago da Mota e. Mídia como Brinquedo: considerações sobre a apropriação lúdica da tecnologia por crianças do primeiro ano do ensino fundamental. **Anais do 10º Interprogramas de Mestrado Cásper Líbero**. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, novembro de 2014.

SUITS, Bernard. **The Grasshoper: Games, Life and Utopia**. Ontario: Broadview Press, 2005.

SUTTON-SMITH, Brian. **The Ambiguity of Play**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

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