

VIVENDO O JOGO OU JOGANDO A VIDA? NOTAS SOBRE JOGOS (DIGITAIS) E EDUCAÇÃO EM MEIO À CULTURA LUDIFICADA¹

Gilson Cruz Junior

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE: Jogos digitais; Educação; Cultura.

INTRODUÇÃO

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

Este ensaio aborda as relações entre games, cultura e educação, discutindo sobre os desafios suscitados por atividades lúdico-digitais às maneiras pelas quais os indivíduos lidam com a separação entre jogo e “mundo real”, refletindo também sobre as demandas formativas decorrentes desse cenário. Para isso, primeiro serão apresentados aspectos pertinentes ao processo de ludificação da cultura, mediante a explicitação das tensões envolvendo a noção de círculo mágico. Em seguida, as implicações educacionais desse processo serão objeto de reflexão.

¹ Este trabalho contou com o apoio financeiro da FAPESC e da CAPES.



LUDIFICAÇÃO DA CULTURA COMO INDISCERNIBILIDADE ENTRE O JOGO E O RESTANTE DA VIDA

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

Antes de explicar essa afirmação, cabe esclarecer que a ideia de círculo-mágico se refere a um termo originalmente apresentado pelo historiador Johann Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, e que consiste na criação e ocupação de um domínio físico e/ou imaginário, onde são válidos apenas os significados e ações pertencentes ao jogo que foi consensualmente iniciado. À margem desse lugar ficam os princípios e valores vigentes no “mundo real”. Em casos excepcionais, a presença do *ethos* cotidiano pode ser permitida no interior do jogo, desde que para isso passe por uma ressignificação radical, acontecimento que redundará na distorção ou inversão temporária de lógicas socialmente instituídas. Desse modo, o círculo mágico consiste numa espécie de barreira cuja função é resguardar as estruturas simbólicas de um jogo. Parte fundamental dessa tarefa fica a cargo dos próprios jogadores, que, em sua adesão voluntária a realidades alternativas e transitórias, atuam como participantes e ao mesmo tempo guardiões da ordem e da integridade dessa instância lúdica, zelando pelo pleno cumprimento das (novas) regras instauradas.

Mas, afinal, o que representa a degeneração do círculo mágico em termos de implicações para o jogo e para o restante da vida? Primeiramente, deve-se considerar que o rompimento do círculo mágico não é algo acidental. Estamos falando, na verdade, do resultado de ações sistemáticas cuidadosamente planejadas e implementadas. Entendida como o transbordamento da mentalidade do jogo para fora do círculo mágico, a ludificação da cultura² pode ser compreendida mediante a descrição de alguns de seus representantes formais, dentre os quais, destacam-se os jogos de realidade alternativa e a gamificação.

Sobre a primeira categoria, McGonigal (2012) afirma que a ideia de realidade alternativa alude a um tipo particular de jogo que é jogado na vida real, e que se caracteriza por seu viés antiescapista. Sustentando-se na popularização planetária dos videogames, a autora argumenta que os jogos digitais têm preenchido inúmeras necessidades humanas

² Deterding *et al* (2011).



básicas³, sendo algumas delas essenciais para se alcançar uma “vida feliz.” Sabendo que estas não são tão fácil ou constantemente supridas na vida real, McGonigal sugere que este descompasso está intensificando um movimento migratório pouco discutido: o êxodo da realidade em direção a domínios virtuais e ficcionais – entre os quais, destacam-se os jogos digitais.

O impulso escapista do qual fala McGonigal (2012) tem como principal sintoma a intensificação da transferência de tempo e energia das atividades “sérias” para os jogos digitais. Ainda que esta não seja uma constatação propriamente original, o ponto de vista da autora acerca deste fenômeno diverge da maior parte das explicações dadas até então, sobretudo das mais conservadoras: essa redistribuição dos interesses, diz ela, deve-se menos a um suposto poder nefasto e coercitivo imiscuído nos videogames, do que à incapacidade do mundo real em saciar necessidades psicossociais essenciais – as mesmas que os jogos vêm preenchendo com razoável competência. McGonigal afirma que a realidade em que vivemos atualmente está “quebrada”, e que por isso caberia aos designers de games, agentes cuja função é projetar e dar vida a jogos digitais, a (difícil) tarefa de restaurá-la mediante o seu repertório de conhecimentos e técnicas.

Esta é justamente uma das principais funções dos jogos de realidade alternativa, também chamados de ARGs (*Alternative Reality Games*): promover uma maior integração entre os jogos e a vida cotidiana. Não se trata de estabelecer uma aproximação desinteressada, tampouco de uma tentativa de inocular no interior do círculo mágico os códigos ético-morais que regem o restante da vida. Provocada pelos feitos “épicos” e “heróicos” perpetrados pelos jogadores de games *on-line*, McGonigal (2012) lançou os seguintes questionamentos: e se nos engajássemos na vida real com o mesmo afincamento e persistência que até então temos reservado aos videogames? Seríamos capazes de reproduzir, na realidade, os mesmos feitos extraordinários? Estaríamos aptos a resolver os grandes problemas sociais que afligem a humanidade?

Nesse cenário, os ARGs cumprem o papel de fornecer as estruturas psíquicas e comportamentais necessárias à construção de situações lúdicas inspiradas em desafios sociais concretos. Para isso, as qualidades motivacionais inerentes às experiências dos games são deslocadas para contextos triviais – situações do dia-a-dia –, onde são implementados jogos

³ Mais detalhes em McGonigal (2012).



cuidadosamente projetados para transformar os lugares em que são jogados, por intermédio da (des)construção de comportamentos já consolidados na vida cotidiana, ou ainda mediante a criação de novos deles.

Um dos exemplos é o *Chore Wars*⁴, jogo de realidade alternativa cujo objetivo é incentivar famílias a se envolverem coletivamente na realização de trabalhos domésticos. Para isso, o game se inspira na lógica de funcionamento dos RPGs (*Roleplaying Games* ou jogos de interpretação), permitindo que cada membro de uma família crie e assuma um personagem fictício, podendo assim receber e acumular pontos de experiência à medida que cumpre “missões”, isto é, tarefas do lar, como jogar o lixo fora, lavar a louça, fazer o jantar. Tais ações são registradas *on-line* na página do jogo, onde cada família possui uma conta particular, na qual ficam registradas as informações e os desempenhos de cada um dos seus membros. *Chore Wars* surgiu como uma estratégia para reorganizar a lógica dos afazeres diários, incentivando uma distribuição mais igualitária dessas funções entre pais e filhos.

Não se sabe ao certo em que medida ARGs como *Chore Wars* conseguem perfurar o círculo mágico, de modo a promover mudanças reais nos modos de vida de seus participantes. Não obstante, são grandes as expectativas dirigidas a este tipo de jogo e ao seu pretensão potencial de alavancar de transformações sociais efetivas, ainda que em dimensões mais modestas – como o cotidiano de uma família. McGonigal (2012) se alinha a essa perspectiva, expressando a sua inteira confiança na capacidade dos ARGs de engajar pessoas de forma positiva, trazendo benefícios para suas próprias vidas e para o mundo que as cerca.

À medida que os criadores de jogos vêm expandindo progressivamente os limites de como um jogo pode afetar nossas vidas reais, o conceito de realidade alternativa tem se tornado cada vez mais central. Ele está ajudando a promover a ideia de que as tecnologias podem ser utilizadas para organizar atividades no mundo real. Mais importante do que isso, ele está provocando ideias inovadoras sobre como combinar o que mais gostamos a respeito dos jogos e o que mais queremos em nossas vidas reais (MCGONIGAL, 2012, p. 131).

Junto aos ARGs, outro fenômeno também tem adquirido notoriedade devido às suas tentativas de expandir o espírito do jogo para as demais esferas da vida. Trata-se da gamificação. Em linhas gerais, esta pode ser definida como o uso de elementos (do design) de jogos em contextos de não-jogo, nos quais, normalmente, sua função é elevar o grau de participação de um determinado público-alvo em atividades desse mesmo contexto.

⁴ <http://www.chorewars.com/>



Diferentemente dos ARGs, que são considerados “jogos” propriamente ditos, a gamificação consiste na escolha e aplicação seletiva de princípios lúdicos em circunstâncias não-lúdicas. Para Deterding *et al.* (2011), o objetivo principal da gamificação é produzir situações de interação mediadas por dispositivos digitais e dotadas da qualidade que supostamente expressa a essência dos jogos: a jogância⁵ (*gamefulness*). Este termo se refere ao conjunto de disposições, comportamentos e esquemas mentais acionados em situações de jogo. Projetar e implementar experiências piores de jogância pode ser considerada a função primeira da gamificação. Em outras palavras, “gamificar” não é o mesmo que criar jogos, e sim conferir a situações de não-jogo um espírito lúdico mediante a apropriação e mobilização de conhecimentos e técnicas do design de games.

Deterding *et al.* (2011), novamente, afirma que existem dois pontos de vista distintos que precisam ser considerados na compreensão de contextos gamificados: a) o designer – sabendo que a sua função não é produzir um game propriamente dito, o designer deve se esforçar para produzir os efeitos e resultados desejados por intermédio da jogância, e não a jogância em si mesma; b) o público-alvo – embora a experiência em que se encontra não possa ser caracterizada como um game, o seu comportamento e mentalidade podem reproduzir exatamente as disposições observadas em ocasiões de jogo. Logo, mesmo que não se proponha a produzir aquilo que normalmente reconhecemos como jogos, a gamificação ainda pode interpelar os indivíduos de modo semelhante às situações clássicas de jogo. Em última análise, pode-se dizer que, nesse caso, a natureza experiência – se ela é ou não jogo – é uma questão notadamente subjetiva, uma vez que somente as próprias pessoas imersas nos contextos gamificados têm condições de afirmar, em relação a si mesmas, se estão ou não “jogando.”

Um dos exemplos mais conhecidos de gamificação é o *Foursquare*⁶, rede social *on-line* que se baseia em ferramentas de geo-localização. Após criar um perfil pessoal e convidar amigos, colegas e parentes para a sua lista de contatos, cada usuário deve fazer *check-in's* por meio de dispositivos eletrônicos com acesso à internet (computadores pessoais, *tablets*, *smartphones*), tornando pública a sua localização. Em outras palavras, os usuários devem

⁵ Trata-se de um termo que, ao nosso entender, se aproxima da expressão original, uma vez que a palavra *gamefulness* não possui vocábulo correspondente na língua lusobrasileira.

⁶ <https://pt.foursquare.com/>



especificar, em tempo real, os lugares onde estão ou por onde passaram: da residência ao local de trabalho, passando por bares, parques, praças e museus.

Para incentivá-los a informar cada um de seus passos aos integrantes da sua rede de contatos, deixando de lado a privacidade, o *Foursquare* se utiliza de um sistema de recompensas próprio: o usuário recebe pontos a cada *check-in* que realiza, exatamente como numa missão cumprida em um jogo. Além disso, dependendo da circunstância (lugar, hora, data) em que essa operação é efetuada, também é possível ganhar *badges* (ou distintivos), cuja função, nesse caso, é servir como prêmios dados aos usuários de acordo com a regularidade e com a natureza dos lugares frequentados. Há, por exemplo, o “*Player please*”, distintivo dado aos usuários que fazem um *check-in* com mais três amigos num mesmo lugar e na mesma hora.

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

O “SÉCULO LÚDICO” NO HORIZONTE EDUCACIONAL

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

Ainda que de forma tímida, já é possível notar tentativas de enfrentar os desafios e as implicações educacionais decorrentes deste cenário. Assim pode ser entendido o manifesto escrito pelo designer Eric Zimmerman em parceria com a jornalista Heather Chaplin, no qual é apresentada a tese de que o século XXI será uma era definida pela presença maciça dos jogos em todos os setores da sociedade. Apesar de sua premissa ambiciosa, este documento apresenta argumentos dignos de atenção, principalmente no que diz respeito aos



desafios de se viver numa era em que a jogância adquire centralidade no âmbito das relações sociais.

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

Na medida em que a cultura e os meios de comunicação adquirem qualidades modulares, customizáveis e participativas, acentua-se a tendência de que as informações circulem cada vez menos pelas mídias “tradicionais” e mais pelas formas expressivas brincantes (ZIMMERMAN; CHAPLIN, 2013). Para sustentar essa afirmação, o manifesto se utiliza da noção de sistemas. Estes são apresentados como princípios que comandam inúmeros processos naturais e artificiais ligados à (re)produção da existência: a aprendizagem, a comunicação, a pesquisa, a economia e o comportamento cívico. Nessa ótica, o sistemismo que rege a vida em sociedade seria o elemento que garante a permeabilidade das atividades humanas à lógica dos jogos, já que estes são sistemas interativos por excelência, e como tais, capazes de agregar dinamismo aos demais sistemas existentes – vide o exemplo dos ARGs e da gamificação.

Em seguida, Zimmerman e Chaplin (2013) afirmam que, sob o ponto de vista do sujeito, não basta adotar uma postura passiva diante da multiplicação desses sistemas brincantes. Para compreendê-los de forma analítica e aprofundada, é fundamental que estejamos dispostos a não apenas habitá-los, reproduzindo sua lógica formal, mas também a desafiar as estruturas que governam o seu funcionamento, transformando-as, caso seja necessário. Para isso, o documento sugere a figura do designer como arquétipo de formação, já que este seria, conforme os seus autores, o agente capaz de reconhecer como e porque tais sistemas são criados, assim como as possíveis maneiras de melhorá-los.

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

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

Enquanto ramificação da língua-mundo, o jogo pode ser considerado como um domínio que carece de uma alfabetização própria, posto que apresenta estruturas singulares de decodificação e produção de significados. Nesse sentido, não está em causa apenas uma habilidade restrita aos jogos propriamente ditos, mas à vida em sua totalidade, posto que esta, como vimos, é cada vez mais nutrida por atributos típicos do brincar. Ademais, não convém entender a presença generalizada dos jogos de modo essencialista, classificando-a como inerentemente boa ou ruim, já que nela cabe toda a sorte de interesses, usos e apropriações. Ao negar aos sujeitos a autonomia e os conhecimentos necessários para vivenciar as experiências que se caracterizam como jogos (ou que apenas se inspiram neles), o analfabetismo lúdico converte-se numa problemática digna de preocupação e, por consequência, num potencial alvo de ações afirmativas, sobretudo por parte do campo educacional.

No âmbito acadêmico, a alfabetização para os jogos digitais representa uma temática já esmiuçada por alguns estudiosos (GEE, 2000; GEE e HAYES, 2011). Os resultados de tais esforços têm trazido à tona leituras e propostas distintas acerca dos processos de interpretação e produção de significados baseados em games. Num primeiro plano, essa observação está



associada ao caráter dinâmico e multifacetado do fenômeno: os jogos digitais abrangem um vasto e crescente conjunto de gêneros (RPG, tiro em primeira pessoa, estratégia), plataformas (consoles, computadores pessoais, *tablets*, *smartphones*, *arcades*), contextos (casa, trabalho, estabelecimentos especializados, clínicas, redes sociais) e intenções de jogo (diversão, aprendizagem, treinamento, reabilitação, socialização). Em face de todas essas ramificações, parece natural a escassez de consensos definitivos em torno da problemática da alfabetização relativa aos jogos digitais.

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

Afastando-se dessa tendência, Zimmerman (2009) elege o seu campo de atuação – o design de jogos – como ponto de partida, e com base nele propõe um enfoque diferenciado das relações entre games e alfabetização. Essa proposta foi por ele nomeada de *gaming literacy*⁷. Antes de explicar a quem se refere esse conceito, o autor demarca aquilo que não diz respeito a ele, a saber: a) *gaming literacy* não tem a ver com *serious games*, isto é, com jogos criados para ensinar assuntos específicos, como equações do segundo grau; b) não tem a ver com jogos persuasivos, cujo papel é transmitir ao jogador algum tipo de mensagem ou agenda social; c) também não tem a ver com o treinamento de game designers profissionais, nem mesmo com a ideia de ser um game designer. *Gaming literacy*, diz ele, é um tipo de alfabetização, e como tal, busca fomentar as habilidades necessárias à compreensão e produção de significados específicos.

No primeiro movimento para apresentar sua proposta, Zimmerman (2009) retoma a noção de círculo mágico, questionando certos usos feitos dela. Mais precisamente, mesmo reconhecendo a sua importância, o autor chama atenção para o fato de que a supervalorização dessa ideia pode gerar uma espécie de endogenia analítica. Apesar da existência de

⁷ O termo *literacy* pode ser definido como aquilo que diz respeito à “leitura e escrita da linguagem humana” (GEE; HAYES, 2011, p. 14).



intercâmbios de significados culturais e sociais entre o jogo⁸ e o restante da vida, o conceito de círculo mágico tende a canalizar suas atenções unicamente para os significados que estão confinados nos jogos em si, relegando a um segundo plano as dinâmicas de circulação que vazam o espaço-tempo da experiência lúdica.

Partindo dessa observação, o autor enfim situa a sua proposta de formação, definindo-a da seguinte maneira:

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

O uso do termo “gaming” não é acidental. Trata-se de um vocábulo oriundo da língua inglesa e que não possui termos ou significados correlatos na língua portuguesa. Em seu idioma de origem, costuma cumprir uma função substantiva, denominando tudo aquilo que diz respeito ao ato de jogar jogos de computador e videogames⁹. Sobre isso, é conveniente esclarecer que essa palavra não descreve somente uma ação (jogar) e as tecnologias que a mantêm (consoles, computadores, *tablets*): o *gaming* abrange todo o manancial de elementos éticos, estéticos, sociais e culturais que podem estar “dentro” e “ao redor” dos games propriamente ditos¹⁰. Nesta compreensão cabem, por exemplo, as conversas e trocas de informações (dicas, *cheats*, estratégias) entre jogadores de *Call of Duty* num fórum da internet – estes não estão propriamente jogando, mas suas ações ainda dizem respeito à experiência em questão. Portanto, a palavra “gaming” se mostra, ao menos neste caso, mais adequada que o termo “game” para designar uma compreensão expandida acerca dos jogos digitais, já que a primeira está aberta a tudo aquilo que pode não estar explícita ou imediatamente associado às manifestações tradicionais desse fenômeno.

Em outro viés, Zimmerman (2009) aponta que a proficuidade semântica da palavra *gaming* também reside numa espécie de “ambiguidade travessa”. Além da já esboçada função

⁸ Nesse caso, o autor cita como exemplo a rivalidade interna ao jogo que pode afetar uma amizade que existe fora dele.

⁹ Fonte: <http://dictionary.reference.com/browse/gaming?s=t>

¹⁰ Mais detalhes em Salen (2008).



substantiva, *gaming* também pode apresentar uma conotação verbal¹¹. Se passasse por uma tradução literal para a língua portuguesa, esta expressão resultaria no neologismo “*gameando*”, que, no entendimento do autor, significa o esforço de explorar ou tirar vantagem de algo. Mais precisamente, o ato de *gamear* consistiria em

[...] encontrar atalhos escondidos e burlas, além de driblar e modificar regras como forma de se mover de modo mais eficiente através de um sistema – talvez para se comportar mal, talvez para melhorá-lo. Podemos *gamear* o mercado de ações, o processo de inscrição para um curso superior, ou mesmo uma simples conversa de sedução (ZIMMERMAN, 2009, p. 25).

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

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

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

Diretamente associado à base matemática dos sistemas, está o conceito de brincadeira, que corresponde ao “efeito humano de conjuntos de regras em movimento, em suas diversas

¹¹ Na língua inglesa, palavras terminadas em “*ing*” costumam se referir a verbos no gerúndio, indicando ações em curso.



formas de transcender os sistemas a partir dos quais emerge” (ZIMMERMAN, 2009, p. 26, *tradução nossa*). Nesse caso, a brincadeira deve ser vista menos como “algo” do que se brinca, e mais como uma postura assumida frente ao mundo: uma conduta brincante. Esse brincar se manifesta nos impulsos à exploração, à manipulação, ao improviso e à experimentação, configurando-se como uma espécie de movimento livre entre estruturas rígidas.

Inspiração nesse esquema comportamental, a *gaming literacy* busca fomentar a capacidade de identificar os limites e as fronteiras dos sistemas em que transitamos. Para isso, as interações do “sujeito-jogador” com as regras que comandam a totalidade do sistema-jogo precisam ser encaradas como uma ocasião propícia à construção de significados, uma experiência de aprendizagem. Ao operar na lógica de tentativa e erro típica dos games, essa relação lúdica de atrito permite a ele – ao sujeito-jogador – traçar os caminhos e estratégias mais eficazes para lidar com a “arquitetura” de cada sistema, seja ele parte de um jogo ou de uma atividade da vida real. As ações no interior dessas estruturas adquirem, ciclicamente, cada vez mais sofisticação e o indivíduo que as realiza adquire cada vez mais “expertises”. Com isso, além de poder captar com maior facilidade as brechas e os pontos fracos de um sistema, o sujeito-jogador também se torna (virtualmente) apto a burlar e transformar aquilo que antes apenas o limitava.

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

No tocante ao design de jogos, Zimmerman (2009) afirma que a criação de significados rigidamente ordenados é um problema secundário. A função central do designer, diz ele, é selecionar e combinar mecânicas de jogo (microssistemas de regras) com a finalidade de engendrar vivências lúdicas aprazíveis, capazes de acolher um ou mais tipos de agência. Isso significa que, embora o designer tenha o poder de organizar contextos de interação repletos de significados de sua escolha, o seu papel principal não é criar



circunstâncias fechadas em que se deve apenas mimetizar eventos e ações inteiramente previsíveis – como numa apresentação teatral previamente ensaiada. Pelo contrário, o jogo é um sistema que opera numa lógica paradoxal: ao criá-lo, o designer deve ser capaz de se utilizar das restrições (regras) como uma maneira de oferecer múltiplas possibilidades às ações humanas, instigando a experimentação, o improviso e, quando possível, a (re)criação. Sob o ponto de vista do design, a *gaming literacy* assume o papel de suscitar não apenas a percepção e o movimento no interior de sistemas abertos, mas também fomentar a capacidade de reconstruí-los de modo a alterar e enriquecer as formas de participação que eles oportunizam, quer seja num jogo, quer seja no restante da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Cada vez mais, os jogos digitais são reconhecidos como sistemas formais de signos abertos à (inter)ação humana e que inauguram novas formas de leitura e escrita. Ao banhar a vida cotidiana com seu espírito brincante – como vimos nos casos da gamificação e do ARGs –, os jogos transbordam para fora de seu próprio território, plasmando novas maneiras de compreender e enfrentar o real. Cada jogo põe em circulação conjuntos e arranjos específicos de significados, dos quais seus jogadores precisam se apropriar, para que assim tenham condições de reconhecer, executar ou mesmo reinventar, de forma consciente, os movimentos possíveis no interior das regras e mecânicas que constituem essa experiência.

Jogar é uma ação correlata ao diálogo: o game “fala”, o jogador interpreta a “mensagem”, em seguida dá a sua “resposta”, que por sua vez gera uma nova mensagem do jogo. Mais do que manifestações da cultura passíveis de expressão por meio da linguagem,



games representam uma linguagem autônoma, e como tais, trazem consigo implicações para o modo como os indivíduos assimilam, interpretam e engendram significados dentro e ao redor de seus contextos lúdicos de interação.

Finalmente, espera-se que investigações futuras possam identificar e explorar com maior profundidade as articulações entre games, alfabetização e design de jogos, na tentativa de subsidiar novos e melhores enfoques para o tratamento das relações entre jogos digitais, cultura e educação. Tais esforços podem contribuir no sentido de problematizar os conhecimentos do game design no contexto das ações educativas formais e informais, evidenciando a sua fecundidade no que diz respeito à sistematização e ao ensino de novas formas de leitura e escrita (do mundo) através das lentes do jogo. É fundamental que essas mesmas ações, sobretudo as institucionais, criem condições propícias para que cada indivíduo possa se engajar com os jogos não apenas como jogador-consumidor, mas também na qualidade de “designer”, uma vez que esta oportunidade é capaz de fortalecer a autonomia necessária para pensar e agir de forma efetiva dentro e fora do círculo mágico, ou seja, em quaisquer circunstâncias imbuídas de jogância.

Living the Game or Playing Life? Notes About Digital Games and Education into The Ludified Culture

ABSTRACT

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

KEYWORDS: Digital games; Education; Culture.

Viviendo el Juego o Jugando la Vida? Notas sobre Juegos Digitales Y Educación en la Cultura Ludificada

RESUMEN

Discute la ludification de la cultura, destacando y cuestionando sus implicaciones con respecto a la relación entre los juegos digitales y la educación. Para eso, sigue lo siguiente



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

itinerario de reflexión: 1) la ludificación de la cultura como la erosión del círculo mágico; 2) la formación del sujeto en el contexto del siglo lúdico.

PALABRAS CLAVE: *Juegos digitales; Educación; Cultura.*

REFERÊNCIAS

DETERDING, S. *et al.* From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *Mindtrek’11*, Tampere, p. 1-7, 2011. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2181037.2181040>. Acesso em: 11 abr. 2013.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEE, J. P. *What videogames can teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

_____; Hayes, Elizabeth. *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge, 2011.

MCGONIGAL, J. *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

SALEN, K. Toward an Ecology of Gaming. SALEN, K. (Org.). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge: The MIT Press, p. 1-20. 2008.

_____; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. São Paulo: Blucher, 2012.

ZIMMERMAN, E. Gaming Literacy: game design as model for literacy in the twenty-first century. In: PERRON, Bernard; WOLF, Mark (Orgs.). *Video game theory reader 2*. New York: Routledge, 2009.

_____; CHAPLIN, Heather. Manifesto: the 21st century will be defined by games. Kotaku, 2013. Disponível em: <<http://kotaku.com/manifesto-the-21st-century-will-be-defined-by-games-1275355204>>. Acesso em 13 set. 2013.