

O LUDUS MUDIÁTICO: ADESTRAMENTO, COAÇÃO E REPRODUÇÃO COMO CATEGORIAS DA EXPERIÊNCIA DA MÍDIA

Norval Baitello Junior & Tiago da Mota e Silva

RESUMO

Em uma escola particular da cidade de São Paulo, Brasil, *tablets* são distribuídos aos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental (crianças de 6 anos) com aplicativos e jogos eletrônicos de fins educativos com material programático condizente à sua fase de aprendizado. Este artigo é resultado da observação do cotidiano das salas de aula com *tablet* em 2014, feita por Mota e Silva (2016) supervisionada por Baitello. A partir das informações reunidas, da prática de grupos focais e trabalho mimético com desenhos com as crianças, a pesquisa visava compreender como a inserção daquele meio alterou o ambiente comunicacional tradicional da escola, e como o consumo imagético vindo do aparelho impactou o imaginário das crianças. Constatamos indícios de como as imagens emitidas pelo *tablet* se sedimentam no imaginário das crianças por meio de um processo que pode ser melhor compreendido evocando as teorias sobre o lúdico propostas por Huizinga (2010), Caillois (1990), aliadas à Antropologia Histórica desenvolvida por Kamper (2002a; 2002b). Um *ludus* midiático pode ser vetor que define o impacto e a dinâmica da imagem em um ambiente mediático precoce.

PALAVRAS-CHAVE

Imagem; imaginação; imaginário; lúdico; videogames educacionais; *tablets*

ABSTRACT

In a private school in the city of São Paulo, Brasil, elementary school students (age 6) have been receiving tablet computers equipped with apps and video games designed for educational purposes. This article is the result of a daily observation of the classrooms in which children used the tablets and its applications. The research is part of a Master's Degree written by Mota e Silva (2016) and supervised by Baitello. By the application of focal groups, observations and a unique method of mimetic work with imagery, the research's objective was to comprehend how the insertion of that equipment altered the communicational environment of the classroom, and also to comprehend how the consumption of images through the tablet impacted the children's imagery. It has been verified indications of how those images transmitted by the equipment sediment itself in the imagery in a process that can be better described by evoking the theories about the play experience and games proposed by Huizinga (2010), Caillois (1990), allied with the Historical Anthropology as developed by Kamper (2002a; 2002b). A *ludus* of the media experience is perceived as a vector that defines the impact and the dynamics of this early media ambience.

KEYWORDS

Educational video games; image; imagination; imagery; play; tablets

LÚDICO, COMUNICAÇÃO E MÍDIA

Em *Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*, Roger Caillois (1990) assume a tarefa de tensionar os conceitos e o pensamento de Johan Huizinga (2010), em seu *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Huizinga, por sua vez, desenvolve a tese do jogo como estrutura fundamental sobre o qual a cultura se desenvolve e se torna complexa. Para ele, “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, marcadas pelo jogo” (Huizinga, 2010, p. 7). Toda a narrativa mitológica, por exemplo, nasce do “espírito fantasista”, no limite entre a brincadeira e a seriedade – e, no mesmo limite, nos mesmos ambientes criados pelo jogo, emergem as complexas linguagens humanas da comunicação, dos cultos e dos ritos.

A tese de Huizinga será trabalhada, *a posteriori*, por outros autores para além de Caillois. Com argumentação semelhante, Ivan Bystrina (1990) trabalhará também com o jogo como uma raiz da cultura, em sua *Semiótica da Cultura*. O conceito de mimese cultural, desenvolvido por Christoph Wulf (2004; 2005), entende também o jogo como ambiente de criações e apropriações miméticas. Dietmar Kamper (1998), fascinado pela obra de Huizinga, parte desta tese para compreender o avanço desmesurado do trabalho, da atividade laboral, na contemporaneidade.

Dentro de uma perspectiva ainda mais ampla, Boris Cyrulnik (1997) nos traz uma importante reflexão a partir da Etologia: a presença do jogo no processo de “separação-individualização”. Conforme o organismo se torna menos dependente de seu meio ambiente imediato – graças à homeotermia e à retenção de gordura – percebe-se a formação de um mundo interiorizado. Então, “o jogo põe na realidade exterior o prazer da aprendizagem e da familiarização” (Cyrulnik, 1997, p. 232), formando uma ponte entre exógeno – aquilo que se apreende com o ambiente exterior – e endógeno – aquilo que é interiorizado enquanto aprendizado. Tal reflexão nos oferece um desafio: verificar se tal padrão biológico pode ser análogo aos padrões culturais e civilizacionais.

Em Huizinga (2010, p. 16), é o conceito de “círculo mágico” que organiza esta carga de significado. O autor propõe seus círculos mágicos como um enigma e, ao longo de sua obra, as peças que formam o conceito são apresentadas de maneira fragmentada. Não é possível aproximar-se dele sem levar em conta que Huizinga era um medievalista. E, como tal, ao usar a palavra “magia” para descrever os espaços do jogo, propõe um jogo de desafio ao leitor para que reavive nele a consciência mágica da Idade Média – só assim podendo decifrar o conceito. Os espaços do lúdico são um feitiço (Huizinga, 2010, p. 13), algo fascinante e cativante – a palavra ilusão, do latim *in-lusio*, significa “estar em jogo”. 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”. Os círculos mágicos são, sobretudo, os lugares sagrados (Huizinga, 2010, p. 13), demarcados em espaço e em tempo (Huizinga 2010, pp. 12-13). As regras que o regem (Huizinga, 2010, p. 14) são capazes de criar uma determinada ordem de coisas, e ser ordem (Huizinga, 2010, p. 11).

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). Assim, torna objetos, animais e outros elementos em relíquias e bestas do imaginário, atribuindo a eles uma ação direta na experiência da realidade ali construída. De tal forma, o conceito de “círculo mágico” descreve o estar em jogo como o operar de transmutações. O *círculo mágico* é, por este princípio, não só o lugar da ordem, mas, expandindo o pensamento de Huizinga e colocando-o ao encontro do pensamento kamperiano, podemos entendê-lo como o lugar de criação de imagens.

O conceito de imagem não se limita às imagens visuais que chegam a nós por meio de nossas telas. Imagens também são sonoras, táteis, gustativas, olfativas e proprioceptivas. Para Dietmar Kamper (2002a), a imagem é um duplo entre magia e representação – uma conceituação que começa sobre uma reflexão do significado ambivalente para a palavra alemã para imagem, *Bild*. De um lado, a palavra imagem sublinha “aquilo através do qual algo recebe sua forma, alcança sua essência, chega ao pleno desdobramento de sua força miraculosa” (Kamper, 2002a, p. 2). Descreve, portanto, imagem como experiência em sua força mágica, que vivifica aquilo que está ausente. Por outro lado, é aquilo que reproduz, representa ou desenha. Constitui-se, então, uma dinâmica mutável entre “uma ordem mágica de plena presença na qual a imagem é idêntica aquilo que mostra e uma ordem da representação que tende ao vazio, no qual, no melhor dos casos, é semelhante” (Kamper, 2002a, p. 2). Ao aproximar este conceito aos círculos mágicos, de Huizinga, pretende-se reconhecer estes espaços como lugar da evocação da presença mágica de tais imagens. Quando brinca, o cabo de vassoura na mão de uma criança não se assemelha a um cavalo, ele é um cavalo. O mesmo princípio vale para os mais complexos e variados rituais da cultura.

A aproximação deste conceito de imagem aos estudos do lúdico não é estranha, pois estes últimos pressupõem movimentos e ambiguidades que ajudam a compreender o primeiro. Caillois, por sua vez, adiciona camadas de complexidade à reflexão, com sua categorização dos jogos em duas grandes frentes, duas forças fundamentais complementarmente opostas: *ludus* e *paidia* (Caillois, 1990, p. 47). As categorias de *ludus* e *paidia*, podem ser entendidos como duas forças do lúdico. *Paidia* é a “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). *Paidia* é, enfim, o reino da brincadeira fruitiva, 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 em toda atividade lúdica há um prazer também pela regra e pela submissão. A este ímpeto se dá o nome de *ludus*, o caráter ordeiro dos jogos, o jogo regrado, que “surge como complemento e adestramento de *paidia*, que lhe disciplina e enriquece” (Caillois, 1990, p. 50). É, portanto, instituição. Embora Caillois negue o teor de “mistério” da tese de Huizinga, a dupla *ludus* e *paidia* não apenas separa os jogos em duas frentes, mas a dança de tensionamentos entre as duas partes e os atritos entre as forças podem ser estendidos como categorias, como motores da cultura, movimentos pendulares da criação de imagens e significados. De um lado, o caos que está sempre fadado ao adestramento e, de outro,

o adestramento que está sempre fadado a ser rompido em novo caos. Destes atritos, criam-se novos jogos, novas imagens, novos rituais.

Enquanto o conceito de círculo mágico descreve um ambiente, a dupla *ludus* e *paidia* descreve a dinâmica de forças deste ambiente. Por tempo demais os dois autores permaneceram somente na descrição formal dos jogos, quando, se compreendidos seus pressupostos e suas biografias, Huizinga e Caillois oferecem um complexo modelo de comunicação e cultura como jogo participativo. O círculo mágico descreve a experiência de estar em ambientes comunicacionais, enquanto *ludus* e *paidia* descrevem a ambivalência da comunicação e dos vínculos humanos.

Há um olhar arqueológico ao evocar o lúdico para compreender a comunicação humana, da maneira como vinculamos a outros, a imagens, a ideias. Partindo do arcaico, a descrição da força lúdica em Huizinga e Caillois também aponta para uma teoria dos meios. Para alcançá-la, é preciso aproximá-los de Vilém Flusser (1985), que em *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia* descreve o aparelho fotográfico – o que se estende para o aparelho midiático, em geral – como “jogo de permutar símbolos programados” (Flusser, 1985, p. 15). Tal observação não diz tão somente sobre o sistema de regras nos quais se insere ao operar a mídia, mas também a própria experiência da mídia. Roger Silverstone irá evocar o conceito de círculo mágico para descrever justamente esta experiência. Para ele (Silverstone, 2005, p. 116), este entendimento parte do reconhecimento do caráter “como se fosse” da relação com os meios. Isto é, da faceta mágica da experiência da mídia, capaz de absorver em sua própria lógica e ordem de coisas e lá criar e perpetuar imagens – um círculo mágico. “A mídia tem a capacidade (e 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). Ainda segundo o autor, “brincamos com a nossa mídia e por meio dela. Brincamos com ela e em volta dela” (Silverstone, 2005, p. 120). Para o autor, esses momentos de suspensão que vêm da experiência com a mídia, ainda que contidos e limitados, são lugares de brincadeira que permitem uma forma de reencantamento na vida cotidiana desencantada.

IMAGINAÇÃO E IMAGINÁRIO

Outro pressuposto essencial para abraçar estes conceitos vindos do lúdico é entender sua ambivalência. É do senso comum entender o jogo como a não-seriedade, como apenas divertimento, como o próprio Huizinga (2010, p. 11) reclama. Este entendimento opõe a atividade do jogo à seriedade do trabalho, a mesma dicotomia que opõe o universo adulto e infantil. Mas durante a Idade Média o conhecimento disseminado de maneira oral não separava crianças de adultos. O entendimento moderno de infância somente encontra sua gênese quando os adultos encontram meios exclusivos de comunicar-se – via expansão da alfabetização e pela prensa de Gutenberg (Escudero, 2015, p. 17) – excluindo destes ambientes comunicacionais aqueles que ainda não possuíam o repertório pleno para a leitura destes códigos, as crianças. Ao longo de *Outono da Idade*

Média, sua principal obra, Huizinga (2013) descreve os vários jogos medievais (jogos de cortejo, jogos sagrados, jogos de guerra, etc.) e percebe como adultos se dedicavam a brincadeiras que, atualmente, são consideradas infantis, não havendo, portanto, distinção clara entre estas duas partes. Partindo da observação de Huizinga, Kamper (1998, p. 27) demonstra como a separação adulto-infantil como universos opostos é, ao mesmo tempo, razão e consequência do avanço do trabalho na cultura. Mas, a partir desta reflexão, podemos diagnosticar, também, outro efeito de tomar por pressuposto o jogo como apenas recreação ou como não-seriedade: o de presumir ingenuamente que nos espaços do jogo, nos círculos mágicos, não nasçam monstros e bestas do imaginário.

O lúdico não é apenas o espaço da fruição imaginativa, como também é espaço de sedimentação do imaginário. Tal qual *ludus* e *paidia*, imaginação e imaginário são categorias distintas que descrevem um movimento ou uma dinâmica das imagens. É preciso partir de Dietmar Kamper para entender esta distinção. Imaginação é, para Kamper, uma força, uma inteligência para criar e compreender imagens. Kamper (2002b, p. 12) propõe uma terceira visão sobre a imaginação: “ela estrutura a relação dos homens com seu corpo”. Para o pensador:

um incessante fluxo de imagens limpa o conhecimento humano e faz surgir sempre novos mitos, sagas, lendas e fábulas. Esta imaginação vem interpretada como uma força arcaica, eficaz sobre o plano transcendental. [...] As imagens são – assim consideradas – telas protetoras contra a violência traumática da realidade nua. O fantasma oculta um trauma provocado pelo medo e pelo terror, e de algum modo ocupa o seu lugar. A realidade vem codificada em termos imaginários. Isto significa, ao contrário, que em cada imagem sobrevive o vestígio de uma ferida real, que pode se tornar ocasiões de recordações e repetições. (Kamper, 2002b, pp. 12-13)

A “força da imaginação”, em Kamper (citado em Baitello, 2005, p. 92) – em alemão, *Einbildungskraft* –, é a contraparte da órbita do imaginário. Aqui nasce uma das máximas do pensamento kamperiano: “contra o imaginário ajuda apenas a imaginação” (Kamper, 2002b, p. 9); ou seja, imaginação como capacidade de absorver o caráter imagético das imagens, perceber sua força mágica, e reelaborá-las ativamente. Kamper também faz uso da expressão “imaginação reflexiva”. Para ele, “a expressão indica um conhecimento com a ajuda da imaginação que tenha refletido sobre si mesma e sobre as próprias consequências” (Kamper, 2002b, p. 11). Quando se perde a capacidade de perceber, absorver e reelaborar imagens, elas se sedimentam na cultura, tornam-se cada vez menos mutáveis. O reino destas grandes imagens é o imaginário. Lá, estas imagens se calcificam, perpetuam-se. Nós apenas as atuamos, e não mais as reelaboramos.

A imaginação, mas também o imaginário, encontra espaço de manifestação nos círculos mágicos da cultura: os cultos, os jogos, nos estados de alteração da consciência, a arte, etc. Huizinga (2013, p. 69), por exemplo, descreve o ideal de honra medieval, sedimentado pelos rituais de etiqueta e jogos de cavalaria. A transgressão deste círculo mágico era considerada um ultraje mortal, pois destruí a ilusão (*in-lusio*) de uma vida

elevada e pura. Repara-se, portanto, na potente capacidade dos círculos mágicos não somente de criar imagens – com seus valores e suas emoções correlatas –, mas de sedimentá-las no imaginário, configurando como transgressão outras imagens, valores ou emoções que rompem com esta determinada ordem. É danoso para o pensamento sobre lúdico e, por conseguinte, sobre a comunicação humana, não considerar a ambiguidade destes ambientes comunicacionais.

O imaginário surge como adestramento da imaginação, tal qual *ludus* surge como adestramento de *paidia* nos espaço de jogo na cultura. O ímpeto pela fantasia, de agarrar e puxar em *paidia* é, pois, um ímpeto do corpo. Como também destaca Christoph Wulf (2014), assim como as emoções, a imaginação está ligada a um agir corporal. Para o autor, trata-se de “Uma energia que tem a sua fonte no corpóreo e, assim, no inconsciente, mas que se manifesta na forma de imagens na consciência e aqui também torna presente as emoções” (Wulf, 2014, p. 15). Por sua vez, *ludus* irá adestrar *paidia*, torná-lo em regra e instituição. A força de *ludus* irá pregar poderosas imagens às paredes do imaginário. Enquanto Kamper faz a distinção entre imaginação e imaginário, a dupla *ludus* e *paidia*, em Caillois, descreve o *como* destes processos.

Na perspectiva da Comunicação, aquilo que será determinante para a sedimentação de imagens na cultura é a exposição destas imagens e a intensidade de seu fluxo. Nos ambientes dos meios primários do corpo, a exposição e o fluxo destas imagens e das emoções a elas correlatas depende da gestualidade apenas daqueles que comungam de um mesmo ambiente comunicacional determinado pelo espaço e pelo tempo presenciais. Já na era da mídia eletrônica, as mesmas imagens encontram reprodutibilidade ímpar, comunicando suas emoções correlatas a um largo número de pessoas, em tempo real, ou armazenadas em redes mundiais. Com isso, a mídia, hoje, tomando o pressuposto do círculo mágico como descrição de sua experiência fundamental, opera um *ludus* da comunicação humana: adestrando e sedimentando imagens em larguíssima escala, pela sua reprodução.

ADESTRAR

Com a exposição destes pressupostos, este artigo agora se debruça a um estudo de caso¹ a partir do qual esta reflexão se desenvolve.

Em uma escola particular de São Paulo², estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental – entre seis e sete anos – contam com um recurso tecnológico com crescente impacto na educação³: o *tablet*. A inserção do aparelho no cotidiano das salas

¹ Referente à dissertação de *Tablet, o Brinquedo: um estudo da apropriação lúdica da tecnologia por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental* (Silva, 2016). Orientação de Norval Baitello Junior.

² O colégio em questão preferiu não ter seu nome e o nome de seus funcionários divulgados em quaisquer publicações subsequentes da pesquisa. No ano letivo de 2014, 227 alunos estavam matriculados nos primeiros anos, distribuídos em 14 turmas (A-N). Naquele mesmo ano, a mensalidade do referido colégio para o Ensino Fundamental I estava em torno de R\$ 2000,00 (equivalentes a 900 US\$ ao câmbio de abril de 2014).

³ Segundo levantamento feito para esta pesquisa, em 15 colégios particulares de faixa de preço semelhante, 10 outros também aplicam *tablets* nas salas de aula em pelo menos um ciclo de ensino. Se consideramos também a oferta de *tablets* para professores e funcionários, 12 colégios dispõem do aparelho de entre os 15.

de aula faz parte de um projeto tecnológico-pedagógico em vigor desde 2011, cujo planejamento consiste em dispô-los gradativamente para todos os ciclos de ensino. De início, a primeira experiência fora apenas com uma das classes do primeiro ano do Ensino Médio. Paulatinamente alcançou, também, o Ensino Infantil.

Diferentemente do praticado com adolescentes no Ensino Médio⁴, os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental têm acesso aos aparelhos somente durante o curso das aulas, em dias e horários previamente agendados pelas professoras e pela coordenação. A “hora do *tablet*”, como as crianças costumam dizer, é inserida no período de atividades rotativas, metodologia de ensino desenvolvida pelo próprio colégio: 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, mais recentemente, o uso do *tablet*. De meia em meia hora, aproximadamente, os grupos trocam de atividade entre si, de modo que todos completam todas as tarefas.

A principal atividade que envolve o *tablet* é o uso de jogos eletrônicos, a incluir alguns jogos com fins educacionais – como é com *O Mistério dos Sonhos*, desenvolvido pela empresa Xmile Learning, que engendra em sua mecânicas conteúdos programáticos de português, matemática e ciências da natureza condizentes ao primeiro ano do Ensino Fundamental – ou mesmo jogos comerciais, “baixados” gratuitamente em lojas de aplicativos.

Mas, ao menos para este artigo, o mais relevante não é o *quê* da aplicação de *tablets* – quais *softwares*, qual *hardware*, etc. – e sim o *como*: como a escola propõe a apropriação da mídia e, de modo ainda mais relevante, como as crianças se apropriaram dela e das imagens de fótons e pixels que ela emite. Neste âmbito, a pesquisa observou comportamentos ambivalentes de uso da mídia. Por um lado, o uso do *tablet* e o brincar com os jogos reforça o programa social da escola; por outro, reinventa-o. Por muitas vezes, as crianças se subjugam às regras do uso impostas pela escola, por meio de suas professoras, e permanecem em silêncio, solitárias e sentadas enquanto jogam. Em outros casos, a necessidade de agarrar e de tomar para si os objetos fala mais alto: a criança se impõe, coloca-se de pé, leva o *tablet* ao amigo ou amiga para jogarem juntos, vai ao chão para brincar com o aparelho e deixa à professora nenhuma outra opção se não a de acatar este uso. Voltamos, então, a descrição de um embate de forças: um *ludus* da apropriação, e um *paidia*. Desta dinâmica emergiram dois usos, um imposto pelo colégio e outro pela necessidade infantil: o uso sentado, nas carteiras enfileiradas, e o uso por vezes caótico, ao chão.

Via de regra, os alunos e alunas recebem os *tablets* sentados em suas carteiras e permanecem nelas enquanto jogam. Nestas ocasiões, dá-se um imenso contraste entre aqueles que brincam com *tablets* e aqueles que brincam com outros brinquedos: com os aparelhos, as crianças tendem a permanecer em silêncio e sentadas. Quando muito,

⁴ Para o estudante do Ensino Médio, o *tablet* passa a estar sob o cuidado do adolescente, podendo este levá-lo para casa. Estão disponibilizados nos aparelhos, para estes casos, tarefas e atividades complementares 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.

levantam-se para conversar com o colega ou mostrar algo, mas são repreendidos pelas professoras, que costumam pedir por silêncio. Todavia, nem sempre este impulso da criança de se levantar, agarrar e chamar pelo outro é contido pela professora e pelo programa escolar. Deu-se, assim, um uso não previsto do *tablet*: as crianças começaram a usá-los no chão, em roda e falantes, trocando experiências sobre os jogos e até andando pela sala.

De um lado, o *tablet* apenas reforça o programa social que é a escola. O aparelho, o meio técnico em si, o *hardware*, privilegia uma forma de uso individual e silenciosa. As crianças sentadas e com os tablets em mãos estão duplamente sentadas e duplamente sedadas (Baitello, 2012, p. 80). Segundo Baitello (2012, p. 80), a associação entre cadeiras e máquinas de imagens “acalmam o corpo e a mente”. Para ele, “[as máquinas de imagens] apresentam telas que nos hipnotizam e inebriam, fazendo-nos ficar imóveis” (Baitello, 2012, p. 80), ao mesmo tempo em que as carteiras baixas, nas quais o uso do tablet é por muitas vezes obrigatório, não incentivam que os alunos fiquem de pé.

No *ludus* da mídia, é o corpo a ser adestrado primeiro. Para Kamper:

Num disciplinamento, inicialmente lento e específico, das funções e das expressões corporais (modos de convivência, formas de relacionamento, regras de boa educação), a “natureza interna” é ativada para objetivos que se encontram no exterior, e o corpo é submetido a uma global abstração social, de maneira a funcionar simultaneamente em acordo e em desacordo com essa abstração. (Kamper, 2002b, p. 7)

Neste contexto, o ímpeto de levar o aparelho ao chão não aparece como regra da apropriação, mas como resistência ao modelo escolar imposto e como resistência ao próprio *ludus* do uso da mídia. O uso no chão surge, primeiro, como transgressão, um *paidia* das crianças que nasce, pois, da sua necessidade corporal de agarrar e puxar para si o mundo em sua volta, por uma carência de vínculos. Neste sentido, é possível falar em um *paidia* dos usos da mídia, deste corpo que se recusa a ser sedado, em contraposição ao *ludus* do jogo midiático, cuja regra primeira é o adestramento do corpo e, por conseguinte, da força da imaginação. Mas este contraponto não se dá sem um confronto imagético violento para o qual nem sempre há resiliência por parte das crianças. Por isso, é preciso discutir os efeitos deste embate.

COAGIR

Com os corpos das crianças sentados, restou para a pesquisa averiguar, ou ao menos coletar alguns indícios que corroborem a tese da Antropologia Histórica, de Kamper e Wulf, de que a imaginação seria uma faculdade corporal. Isto é, com o corpo restrito, habilmente disciplinado em uma escola, o *tablet* demonstraria sua coação: levá-las a imaginar com imagens que não são suas.

Para trabalhar com esta difícil hipótese, a pesquisa propôs com as crianças um exercício de trabalho mimético com imagens (Wulf, 2005). A pesquisa pediu às crianças,

no último dia de visitas à escola, que desenhavam sobre o que relacionavam ao *tablet*, à escola e à rotina nas salas de aula. Para analisar estes desenhos, a pesquisa propôs um método comparativo a partir da obra de Aby Warburg (2004, 2010), agrupando os desenhos por elementos e representações comuns.

Este estudo com os desenhos trouxe diversas considerações e serviu como argumento principal para muitas das conclusões da pesquisa. Mas, para fins da argumentação deste artigo, deve-se destacar apenas a recorrência de desenhos que retratavam os personagens de *O Mistério dos Sonhos*, conforme pode-se observar nas Figuras 2, 3 e 4 em comparação com a Figura 1, que retrata uma das telas do jogo.



Figura 1: O Jogo *O Mistério dos Sonhos*



Figura 2: Criança representa em desenho personagens do jogo *O Mistério dos Sonhos*



Figura 3: Criança representa em desenho personagem do jogo *O Mistério dos Sonhos*



Figura 4: Criança representa em seu desenhos personagem do jogo *O Mistério dos Sonhos*

Três desenhos diferentes, de entre muitos, em que as crianças repetem representações de personagens do jogo sem reelaborarem aquelas imagens que do tablet foram recebidas. Ainda que raramente, ocorreram casos de reinvenção dos personagens – e elas vieram, justamente, de crianças que se recusavam a usar o *tablet* sentadas em carteiras. Primeiramente, este é um indício forte de que, nos ambientes comunicacionais da mídia *tablet*, em sala de aula, o aparelho opera como um fator de partilha de algumas imagens e das emoções correlatas a elas. Há portanto, a formação de um imaginário comum. Todavia, pode-se ir além deste primeiro indício, problematizando a questão.

Embora seja uma palavra de forte cunho, coagir, neste contexto, é somente isto: por meio dos desenhos, teve-se acesso a como as crianças recebem as imagens das telas e, em muitos casos, como os acima, há indícios para apontar o modo como as imagens exógenas, do aparelho, se sobrepõem sobre a imaginação das crianças. Ao propor uma antropologia da imagem, Hans Belting descreve:

as mídias digitais reintroduzem a analogia ao corpo via negação. A perda do corpo já assombrou as fantasias sobre espelhos do século dezoito quando sua aparição (*doppelganger*) não mais obedece ao espectador e abandona a *mimesis* do corpo refletido. As imagens digitais geralmente endereçam-se à imaginação dos nossos corpos e cruzam o limiar entre imagens visuais e imagens virtuais, imagens vistas e imagens projetadas. Neste caso, a tecnologia digital busca a *mimesis* da nossa própria imaginação. As imagens digitais inspiram e são, na mesma medida, inspiradas por imagens mentais e seu livre fluxo. Assim, as representações internas e externas são estimuladas a se misturarem. (Belting, 2005, p. 44)

O que Belting diagnostica na citação acima é a perda da fronteira entre exógeno e endógeno. Como a tecnologia digital busca a *mimesis* do corpo e, conseqüentemente da imaginação, a imagem nulodimensional pretende colocar-se no lugar da própria imaginação, tornando difícil a distinção entre as imagens endógenas, fruto da experiência corporal da imaginação, e imagens exógenas, aquelas colocadas em suportes. Kamper (2002b, p. 13) também desenvolve raciocínio semelhante em sua teoria da fantasia: “por meio da transformação em máquina do espírito atualmente em curso, vêm amalgamados à mimese corpórea e a simulação técnica. O assim chamado inconsciente se junta imediatamente às mídias”. Pode-se argumentar, inclusive, que esta imposição da simulação técnica sobre a imaginação corpórea apresenta índices de coação cada vez menores. Não porque esta sobreposição não ocorra, mas porque ela está revestida pela normalidade do convívio e das interações neste tipo de ambiente comunicacional. É um processo simplesmente atuado.

Trata-se de um processo imaterial, inefável e invisível, porém tornado acessível por meio do trabalho mimético com desenhos das crianças e de sua análise comparativa. Não fosse por esta proposta metodológica, não haveria como identificá-lo.

REPRODUZIR

A consequência da perda de fronteira entre endógeno e exógeno é o surgimento deste imaginário maquínico de reprodução. Reproduzir é um dos efeitos deste *ludus* da apropriação das mídias. Nos desenhos acima, embora já sejam averiguáveis indícios de reprodução, não se tem ampla compreensão de como se dá este processo. Todavia, exibimos as Figuras 5, 6 e 7, feitos por três crianças diferentes, de salas diferentes, em horários diferentes.



Figura 5: Criança reproduz *O Jogo da Forca*, em sua versão digital

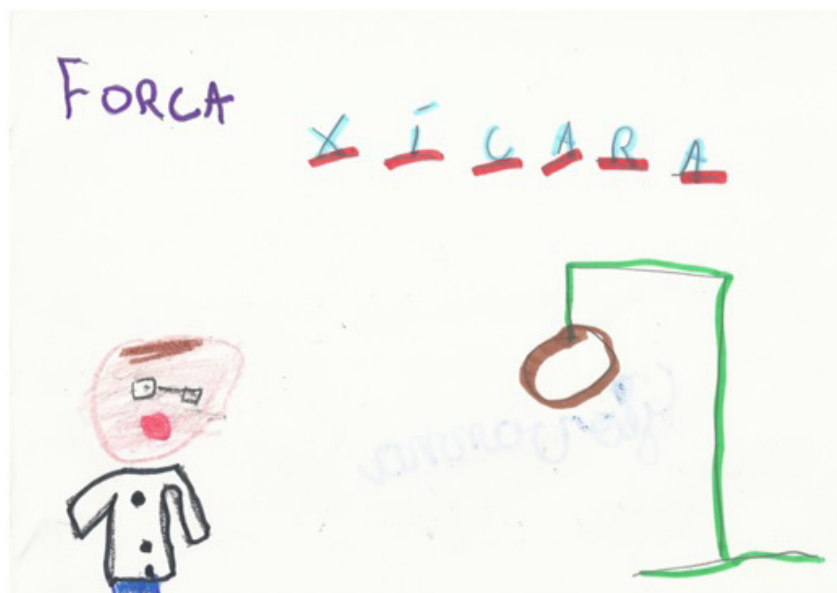


Figura 6: Uma diferente criança representa a mesma tela da versão digital de *O Jogo da Forca*



Figura 7: Uma terceira criança também representa uma tela do mesmo *Jogo da Forca*, em sua versão digital

Nos desenhos citados, as crianças reproduzem a tela de um dos jogos usados em sala de aula. *O Jogo da Forca* é uma das versões digitais – não mais disponível na loja de aplicativos Google Play – do tradicional jogo de adivinhação de palavras. Por ser um jogo tão antigo, pode-se argumentar que a reprodução deste padrão pelas crianças não sugere, necessariamente, um imaginário de reprodução. Todavia, percebem-se como as crianças usam os mesmos elementos tal qual elas o receberam da tela do *tablet*. Trata-se, portanto, de um flagrante caso de reprodução, tão somente, em destaque pelo fato de os autores do desenho serem crianças que não convivem entre si em uma mesma sala de aula e não utilizam o *tablet* juntos. Os desenhos apontam indícios para um prejuízo na capacidade mimética de reelaborar estas imagens, apenas repetindo-as.

DEVORAR

Estas três ações – adestrar, coagir e reproduzir – são o que garantem ao *ludus* da mídia terciária e eletrônica a sedimentação das imagens por ela expostas. O *paidia*, do corpo, aparecerá como estratégia de resistência. Quando imagens são capazes de devorar corpos, dá-se um problema, em essência, de imaginação e imaginário. Em outras palavras, um problema também lúdico – sem que imputemos ao termo o caráter “divertido” dado a ele pelo senso comum. Retoma-se, para tanto, as considerações de Walter Benjamin (2009, p. 96), para quem o brinquedo infantil é sempre um confronto entre a criança e o imaginário adulto que se impõe sobre os objetos de seu brincar. Em Benjamin, a criança é capaz de subverter este imaginário: “mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças” (Benjamin, 2009, p. 87). Extrapolando o significado do objeto lúdico em Benjamin, podemos transportá-lo para o consumo da mídia eletrônica hoje, supondo que este mesmo

confronto (imaginação-imaginário) se dá no âmbito do uso de tablets em sala de aula. A pesquisa, no entanto, revela casos para os quais não há resiliência para o confronto.

O exemplo das crianças revela faces deste processo que, a depender de mais pesquisas, podem ser averiguados em outros contextos de consumo midiático. Inclusive nos temas de ludopatias imagéticas, nos casos de distúrbios da imagem corporal, nas dependências graves de ecrãs ou telas (uma tela-dependência hoje extremamente frequente sobretudo com telemóveis). Enquanto as Ciências Médicas se defrontam com tais patologias, também as Ciências da Comunicação devem necessariamente contribuir para a melhor compreensão de tal epidemia: o ambiente comunicacional da imagem midiática tem por efeito o sobrepôr de imagens exógenas em endógenas, a partir do grau de exposição de tais imagens. É possível traçar o processo pelo qual a imagem midiática cria tais efeitos, caracterizando-o como um *ludus*. O que une uma criança do ensino fundamental a um paciente de “iconopatias” ou de ecrã-dependência, afinal, não é outra coisa senão um problema de imaginação: imaginar com imagens que não são nossas próprias imagens. Resta investigar multidisciplinarmente as implicações fisiológicas e políticas desse confronto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baitello Junior, N. (2005). *A era da iconofagia: Ensaios de comunicação e cultura*. São Paulo: Hacker Editores.
- Baitello Junior, N. (2012). *O pensamento sentado: Sobre glúteos, cadeiras e imagens*. São Leopoldo: Unisinos.
- Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Editora 34.
- Belting, H. (2005). Por uma antropologia da imagem. *Concinnitas*, 6, 1(8), 65-78.
- Bystrina, I. (1990). 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. Retirado de http://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/BYSTRINA_Ivan/cultura_e_devorao.pdf
- Contrera, M. (2012). *Mediosfera. medios, imaginário y desencantamiento del mundo*. Sevilla: ArCiBel.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia.
- Cyrułnik, B. (1997). *Do sexto sentido: O homem e o encantamento do mundo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Flusser, V. (1985). *Filosofia da caixa preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: HUCITEC.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (2004). *Mimese na cultura: Agir social, ritual e jogos, produções estéticas*. São Paulo: Annablume.
- Huizinga, J. (2010). *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Huizinga, J. (2014). *O outono da idade média*. São Paulo: Cosac Naify.
- Kamper, D. (1998). *O trabalho como vida*. São Paulo: Annablume.
- Kamper, D. (2002a). Imagem. In C. Wulf (Ed.), *Cosmo, Corpo, Cultura: enciclopédia antropológica*. Milão: Mondadori. Retirado de http://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/KAMPER_Dietmar/imagem.pdf

Kamper, D. (2002b). Fantasia. In C. Wulf (Ed.), *Cosmo, Corpo, Cultura: enciclopédia antropológica*. Milão: Mondadori. Retirado de [http://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/KAMPER Dietmar/imagem.pdf](http://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/KAMPER%20Dietmar/imagem.pdf)

Mota e Silva, T. (2016). *Tablet, o Brinquedo: um estudo da apropriação lúdica da tecnologia por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo.

Silverstone, R. (2005). *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola.

Warburg, A. (2004). *El ritual de La serpiente*. Cidade do México: Editorial Sexto Piso.

Warburg, A. (2010). *Atlas mnemosyne*. Madrid: Ediciones Akal.

Wulf, C. (2005). *Antropologia da educação*. Campinas: Alínea.

Wulf, C. (2014). A criação mimética e a circulação de emoções: Um estudo de caso. In N. Baitello Junior & C. Wulf (Eds.), *Emoção e Imaginação: Os Sentidos e as Imagens em Movimento* (pp. 199-214). São Paulo: Estação das Letras e Cores.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Norval Baitello Junior é pesquisador do CNPq e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: norvalbaitello@pucsp.br

Rua Itapicuru, 333, apto. 124, São Paulo, Brasil

Tiago da Mota e Silva é jornalista e Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: tiagomotasilva@gmail.com

Avenida Galáxia, n. 914, Arujá, Brasil

* **Submetido: 15/03/2017**

* **Aceite: 25/05/2017**