

O brinquedo como conceito comunicacional para a compreensão das ambiências comunicativas em contextos de mídia-educação¹

TIAGO DA MOTA E SILVA

1. O PROJETO PEDAGÓGICO COM TABLETS

Em uma escola particular de São Paulo que pediu para não ser identificada, estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental contam com tablets no cotidiano das salas de aula como parte de um projeto tecnológico-pedagógico em vigor desde 2011, cujo planejamento consiste em dispô-los gradativamente para todos os ciclos de ensino.

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\$ 1.900,00.

Destaca-se no caso estudado a aplicação em sala de jogos eletrônicos, ou videogames educativos, como é com o jogo *O Mistério dos Sonhos*, que engendra conteúdo programático de português e matemática condizente ao primeiro ano.

Durante o curso da pesquisa, voltou-se o olhar à criança na tentativa de compreender a apropriação que estas fazem do hardware e dos softwares disponíveis nele. Foram aproximadamente dois meses de visitas à escola, de 6 de outubro de 2014 a 3 de dezembro

1 Artigo apresentado ao VII Encontro Brasileiro de Educomunicação e V Global MIL Week, realizado entre os dias 2 e 5 de novembro de 2016, na Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

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 alunos), F (30 alunos), G (25 alunos) e H (28 alunos), 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 e com as educadoras. Por último, também se coletou desenhos das crianças sobre a sala de aula, o tablet e seus aplicativos. Os desenhos foram analisados com um método comparativo inspirado na obra de Aby Warburg, em seu texto *O Ritual da Serpente* (2004) e na obra *Atlas Mnemosyne* (2010), o atlas de imagens.

2. A CRIANÇA

No primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças participantes da pesquisa estavam entre os seis e sete anos de idade, no início da chamada idade escolar. Segundo a teoria de aprendizagem de Piaget (1973), esta idade está no limiar entre os períodos pré-operatório e operatório concreto (PIAGET, 1973, p. 27-28). Anteriormente, desde o nascimento até aproximadamente os dois anos, dá-se o período de desenvolvimento da inteligência prática, ligado aperfeiçoamento das capacidades sensório-motoras. Quando a criança começa a demonstrar a faculdade de representar coisas ausentes – e isto se encontra diretamente relacionado, portanto, a sua capacidade imaginativa, de elaborar e projetar imagens – dá-se o período pré-operatório. Neste, iniciam-se os processos de construção de linguagem, a composição de imitações representativas e de imagens mentais. No período operatório concreto, por sua vez, dão-se as operações concretas; isto é, reuniões e dissociações, ordenações, correspondências e outras construções precisam ainda ser executadas em ações materiais, incidindo diretamente sobre objetos e não sobre hipóteses verbalizadas.

Trata-se, assim, de um período de aguçadas capacidades miméticas. *Mimesis* não no sentido de “imitação”, mas de “representação” e “expressão”. O conceito de “mímese social” (GEBAUER; WULF, 2004, p.119) é “uma apropriação metafórica ou literal no sentido de uma integração de caracteres de um outro mundo no próprio mundo” (GEBAUER; WULF, 2004, p.221). Este conceito conduzirá ao que Wulf (2016) propõe como aprendizagem cultural e mimética, justamente aquela aprendizagem construída em jogos, rituais e gestos, enfim, nos vínculos culturais.

Trazendo a atenção para o lúdico, Kathleen Berger (2003) nomeia esta fase do desenvolvimento, entre os dois e seis anos, entrando na idade escolar, justamente como época do brincar. Organizando brincadeiras, começam a desenvolver o raciocínio abstrato, passam a

conhecer a si próprias e aprendem a reconhecer e a lidar com suas emoções, desenvolvem habilidades sociais e engendram atividades imaginativas mais complexas.

Logo, o jogo e a brincadeira se desenvolvem na vida da criança como um trabalho mimético de reconhecimento e apropriação do mundo externo. Esta é uma das partes do entendimento sobre o brincar bem estabelecida, inclusive, pela etologia. Segundo o etólogo Boris Cyrulnik (1997), a evolução das espécies estabelece um processo de “separação-individualização” (CYRULNIK, 1997, p. 227). a brincadeira desempenha seu papel em animais cujo sistema nervoso desenvolve circuitos do prazer e da descontextualização (CYRULNIK, 1997, p. 228); isto é, “o jogo põe na realidade exterior o prazer da aprendizagem e da familiarização” (CYRULNIK, 1997, p. 232). A familiarização do mundo ao entorno preparará para o universo das palavras, dos símbolos, das ficções e dos artifícios.

Johan 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. Concepção semelhante é formulada, anos depois, na obra de Ivan Bystrina (1990), em que descreve o lúdico como uma das raízes da cultura.

3. O BRINQUEDO

No livro *O Animal que Parou os Relógios*, Norval Baitello Jr. (1999, p.53) traz o exemplo do museu do brinquedo de Copenhague, onde estão expostos bonecos de militares com uniformes nazistas. Do exemplo, indaga: é o mundo adulto que imagina a criança ou a criança que imagina o adulto? Para Baitello (1999, p. 54), o brinquedo se torna parte de um procedimento da dicotomia adulto-infantil que pretende encurtar a passagem entre os lados comumente entendidos enquanto opostos.

Todavia, para que um objeto qualquer se tornar um brinquedo, isso depende menos da intenção daquele que o produz e, sim, mais da ação daquele que brinca. Para Walter Benjamin (2014), é a criança que torna algo um brinquedo, impondo sobre este algo uma atuação lúdica imaginativa.

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)

O brincar é, essencialmente, uma atuação, um agir do corpo, um agir gestual. Esse agir do corpo e esse trabalho pode ser compreendido como um trabalho mimético. Benjamin ainda complementa:

Mas 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)

A partir de Benjamin, complementando-o com o conceito de *mimesis* já mencionado, chegamos a dois pressupostos que começam a delimitar o conceito de brinquedo: do brincar como agir mimético e do brinquedo como objeto deste agir mimético. O brinquedo só é enquanto uma apropriação, um modo de tomar para si e de significar. A criança – ou o indivíduo – cria da sua apropriação seus brinquedos: da areia faz farinha de pão, de um cabo faz cavalo. Mas o outro lado da apropriação ainda se mostra igualmente relevante: até que ponto o conteúdo imaginário sobre o próprio brinquedo não ataca a imaginação daquele que brinca?

Em seus ensaios sobre a infância, Benjamin aponta para o protagonismo do indivíduo – em específico, desta criança aflorada em aprendizagens miméticas e corporais – no uso do brinquedo. Todavia, não descarta a influência do imaginário que há sobre ele, como ocorre no exemplo de Baitello sobre os bonecos nazistas. Para Benjamin,

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos. (BENJAMIN, 2014, p. 96),

Chega-se, assim, a outra camada da definição do conceito proposto de brinquedo: algo apropriado e objeto sobre o qual se concentra o confronto entre imaginário sedimentado e força da imaginação. Mas por que ele é importante para a Comunicação? Porque o conceito de brinquedo ensina sobre a distinção entre as mídias – em sua descrição técnica – e os

usos criados das mídias: sua apropriação, sua faceta ritual e o conteúdo imaginário nelas fixado.

4. O BRINQUEDO RITUAL

Os autores que tratam do lúdico apontam para o caráter arcaico do brincar que se evidencia mais explicitamente na criança desta etapa do desenvolvimento. A capacidade profunda de representar coisas ausentes, própria do lúdico e deste período do desenvolvimento infantil, irá progredir, na cultura, para o culto, para o ritual e para o ato mágico, que, segundo Wulf (2005, p. 133), é aquele que imagina coisas abstratas e as traz ou pretende trazê-las a uma realidade em forma de poderosas imagens.

O desdobramento do lúdico enquanto estrutura nestas formas complexas da cultura está comprovada pela Antropologia Histórica, pela psicoetologia e pela semiótica da cultura. Mas ainda é Johan Huizinga (2010) o principal articulador desta tese. Seu conceito de círculo mágico (HUIZINGA, 2010, p. 16) descreve o ambiente do lúdico pela circularidade do tempo e do espaço e onde se imerge voluntariamente em um conjunto de regras devidamente ritualizadas capazes de propor uma transmutação da realidade imediata. Huizinga defende que esta estrutura é o fundamento no qual se firmam os ritos da cultura: do culto ao Estado, da economia às artes.

Auxiliada pelos outros autores citados, a perspectiva de Huizinga nos aproxima do entendimento do brinquedo como um objeto da cultura. A repetição de um determinado padrão imaginário em um brinquedo reforça este mesmo padrão e o ritualiza. Ainda perseguindo o conceito de mimese, um agir ritualístico é caracterizado pela sua repetição e previsibilidade. O círculo mágico exige previsibilidade para que se estabeleça como ordem, como jogo regrado. Mas, ao mesmo tempo e, portanto, de modo ambivalente, está suscetível a rupturas, comportamentos que subvertam sua ordem, rompendo assim com sua imersão, mas capazes de criar outra ordem, outro jogo, outra imersão. Um exemplo deste processo é o do chocalho, usado em sua função ritual para afastar maus espíritos e por isso colocado junto a bebês, mas não sem serem subvertidos no processo.

Quando transportamos estes pressupostos para a apropriação das mídias, entendendo o lúdico como estrutura fundamental da cultura e o brinquedo como experiência primordial dos objetos, começa-se a trilhar um caminho de compreensão dos meios, também em contexto de mídia-educação.

5. O BRINQUEDO MÍDIA

Reconhecendo, portanto, o lúdico como raiz profunda e arcaica da cultura, não é de todo estranho averiguar na experiência da mídia a experiência do lúdico. Em *Por que estudar a mídia?*, Roger Silverstone (2015, p. 113) descreve o uso da mídia como uma experiência essencialmente lúdica. Isto é, a experiência da mídia é subjuntiva. Ao mesmo tempo fornece uma estrutura para a experiência e é transformada pela experiência. A experiência da mídia, assim como a brincadeira – e porque é brincadeira, neste conceito aqui construído – é um espaço partilhado e ritualmente demarcado de construção de significados. Sendo assim, esta mídia-brinquedo, o objeto da experiência, também pode ser descrito enquanto objeto primeiramente apropriado, cujo uso cria padrões ritualísticos, de padrão e repetição, que acaba por criar em torno de si, pelo seu uso, uma experiência subjuntiva de espaço-tempo. Os resultados da pesquisa realizada entre as crianças do primeiro ano do ensino fundamental apontam os indícios deste processo profundo e os seus efeitos.

Os indícios de que as crianças se apropriavam de seus tablets como brinquedos não moravam na obviedade do seu divertimento enquanto jogavam *O Mistério dos Sonhos* ou outros games, como de fato ocorria. Segundo o teórico do lúdico Gonzalo Frasca (2007, p. 50), a diversão não é o principal indício de um agir lúdico. Para ele, o brincar é uma forma de apropriação na qual aquele que brinca é cativado pelo ambiente lúdico criado. A imersão nesse ambiente pode se expressar pelo riso ou pela distensão, como se viu em sala de aula. Mas havia também momentos de tensão e até de contenda entre as crianças motivadas pelo estar naquele ambiente de uso da mídia. Logo, a diversão não pode ser tomada como principal categoria do agir lúdico. É preciso cavar mais fundo, encontrar categorias antropológicas para chegar à conclusão de que o uso da mídia é lúdico. Para os fins deste artigo, propõem-se a categoria da suspensão como esforço ritualístico do lúdico e, portanto, da mídia, inclusive em contextos de educação.

Por suspensão, diz-se, primeiramente, acerca da percepção de espacialidade das crianças ou, em outros termos, na observação de uma suspensão do espaço, típica do lúdico, do agir ritual e, por conseguinte, conforme nossa hipótese, dos espaços de apropriação das mídias. Trata-se de uma hipótese de difícil comprovação, visto que o agir lúdico é um “[...] estado específico da mente” (FRASCA, 2007, p. 52). Pode-se colher indícios mais ou menos convincentes de como se dá essa suspensão quando se pensa antropológicamente, por exemplo, na intensa experiência religiosa: dentro do templo, de seu círculo mágico, há um espaço – e um tempo, é claro – alheio à vida corrente (HUIZINGA, 2010, p. 11). Mas e na escola? E durante o uso de um tablet?

Para buscar outras evidências, a pesquisa propôs às crianças um trabalho mimético de desenhos, nos quais elas representaram a experiência do uso dos tablets em sala. Esse método foi desenvolvido a partir da proposta de Christoph Wulf (2005). Trata-se de um exercício de assimilação e apropriação nas imagens na qual, por meio de desenhos, pode-se fixar uma imagem – no caso específico, as imagens da tela do tablet – e torná-la parte do mundo interior imagético (WULF, 2005, p. 96-97). Ao desenhar sobre as imagens que recebe e sobre a experiência de seu uso midiático, a criança deixa transparecer, em seus desenhos, o conteúdo simbólico profundo e as emoções correlatas àquela imagem assimilada. Mostra, portanto, ainda que em indício, o que naquelas imagens, na sua experiência e no seu ambiente, captura ou cativa o olhar e o mundo imagético da criança.

Ainda para esses fins, a proposta de Wulf é complementada com os estudos do teórico da imagem Aby Warburg (2004; 2010) para chegar a . Ao estudar a cosmologia dos nativo-americanos das tribos Hopi, do Novo México, Warburg encontrou a chave de interpretação da função ritual da serpente naquela cultura – conhecida por realizar danças com serpentes para evocar a chuva – por meio de desenhos das crianças da tribo. Nos desenhos, o ziguezaguear das formas que as crianças davam aos trovões, desenhados como setas, repetia outros padrões de formas presentes na iconografia Hopi, como em altares. Com isso, Warburg acaba por propor um método de acesso ao imaginário de uma cultura graças a uma forma de trabalho mimético com imagens em que se averigua, nos desenhos de diferentes indivíduos, elementos comuns que dão indícios de um imaginário compartilhado entre os muitos.

Essas duas posturas de pesquisa citadas inspiraram o pedido para as crianças da escola pesquisada para que, enfim, desenhassem. Ao todo, foram coletados 101 desenhos, desenvolvidos como parte das atividades da sala com acompanhamento das professoras. Destes, destacam-se alguns:

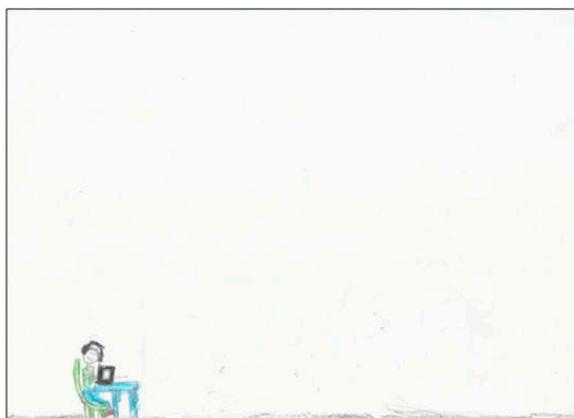
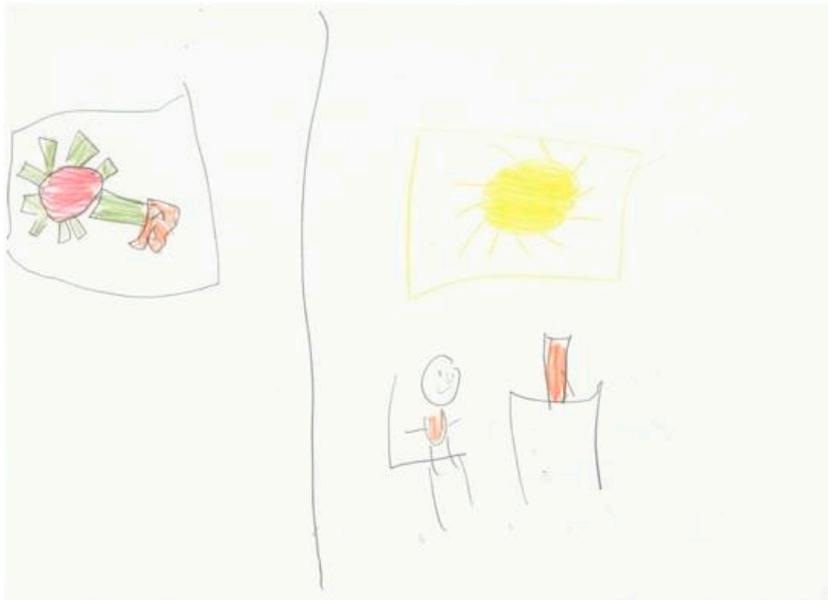


Figura 1: Criança desenha a si própria usando tablet.



Figura 2: Criança desenha a si própria usando tablet.



*Figura 3: Criança desenha a si própria usando tablet.
Destaque para os padrões retangulares reproduzidos em seu desenhos.*

Nas figuras acima, vemos três dentre outros casos semelhantes em que as crianças fazem uma representação espacial em seus desenhos. Nos três desenhos, percebe-se a representação de si próprias, sentadas usando tablets e, ao seu redor, pouca ou nenhuma representação do restante do espaço que compõe a sala de aula. Na figura 3, em específico, soma-

-se a isso a representações de padrões retangulares. O retângulo da própria tela do tablet é como a janela que enclausura o sol no canto superior direito. À esquerda, o retângulo separa a criança daquilo que é representado no tablet. No canto superior esquerdo, dentro de outro retângulo, está um dos objetos do jogo *O Mistério dos Sonhos*, uma chave necessária para abrir novas fases no *game*. Telas e janelas são, aqui, representações espaciais.

Encontra-se, por meio dos desenhos, exemplo de uma representação de espaços ora suspensos e representado pelo vazio, ora limitado por retângulos. Nos dois casos, a falta de preocupação dos estudantes em representar a sala de aula, a professora ou seus colegas, como foi comum nos 101 desenhos coletados, indicia, enfim, um estado de suspensão dos usos da mídia. Isto é, a experiência espacial dos usos da mídia não é a mesma da sala de aula. Esta análise é corroborada por depoimentos das professoras, coletados em grupo focal realizada com elas, nos quais reclamam do silêncio em sala quando todos os alunos usam tablets no mesmo período. O silêncio é mais do que a falta de gritos ou de conversas paralelas em sala; é também a ausência de um agir corporal por longos períodos. Nesses grupos focais, uma professora que prefere não ser identificada afirmou sentir-se inútil em sala quando todos os 30 alunos de uma turma usam o tablet.

Voltando ao lúdico e ao brinquedo, o conceito de círculo mágico de Johan Huizinga (2010) permite-nos construir a ponte da compreensão da experiência da mídia, inclusive em contextos de educação. O conceito de círculo mágico está fundamentado em dois pilares: a percepção circular do tempo e do espaço; e o poder mágico e transmutador da atividade lúdica. Por “magia”, entende-se a categoria antropológica do ato mágico na cultura, 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. Entregar-se a um círculo mágico, ao espaço do brinquedo, é imergir-se a outra percepção de espaço-tempo, percepção está regida pelas regras do círculo, dentro do qual novos significados e novas imagens são frequentemente criados e transmutados. O círculo mágico é o lugar da suspensão. Tudo que foge de sua ordem é por ele excluído. Assim, o círculo mágico da mídia rompe com o círculo mágico da sala, e o exclui.

5. CONCLUSÕES

Assim sendo, há indícios para demonstrar que nas salas de aula da pesquisa que frutificou este artigo, a experiência do uso das mídias é lúdica. Não porque é divertida, mas porque o modo de apropriação do tablet privilegia uma forma de suspensão que é, em parte,

descrita enquanto círculos mágicos. Essa aproximação permite-nos delinear um conceito de brinquedo que seja propício para a comunicação e para contextos de mídia-educação. Conceito que não descreve a natureza interativa dos aparatos midiáticos e, pela própria interatividade, comumente tidos como divertidos, mas, ao distinguir as mídias em sua descrição técnica dos usos das mídias, descreve a experiência subjuntiva das mídias e os ambientes que cria. Para fins de argumentação deste artigo, assume-se a suspensão como categoria de tal ambiente, o que nos permite também projetar cenários sobre os efeitos de tal suspensão a depender de mais pesquisas.

Referencias Bibliográficas

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

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BERGER, K. S. **O Desenvolvimento da Pessoa: da infância à adolescência**. Rio de Janeiro: LTC editora, 2003.

BYSTRINA, I. **Cultura e Devoração: As raízes da cultura e a questão do realismo e do não-realismo dos textos culturais**. Palestra proferida na Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP em 12 de outubro de 1990. Disponível em <www.cisg.org.br>. Acesso em 8 de junho de 2017.

FRASCA, G. **Play the message: Play, game and vídeo rhetoric**. Tese de doutorado. Copenhague: IT University of Copenhagen, 2007.

GEBAUR, G. WULF, C. **Mimese na Cultura: agir social, ritual e jogos, produções estéticas**. São Paulo: Annablume, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o Jogo Como Elemento de Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MOTA E SILVA, T. **Tablet, o Brinquedo: Um estudo da apropriação lúdica da tecnologia por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2005.

WARBURG, A. **Atlas Mnemosyne**. Madri: Ediciones Akal, 2010.

_____. **El ritual de La serpiente**. Cidade do México: Editorial Sexto Piso, 2004.

WULF, C. **Aprendizagem cultural e mimese**: jogos, rituais e gestos. Rev. Bras. Educ. vol.21 n.66, Rio de Janeiro, jul./set. 2016.

_____. **Antropologia da Educação**. Campinas. Alínea, 2005.

O AUTOR

TIAGO DA MOTA E SILVA - Jornalista, Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro do Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia (CISC).