

A gamificação e suas críticas: uma leitura dos jogos a partir da arte/educação

Gamification and its criticisms: a viewpoint of games based on art education

Analice Dutra Pillar*

Bruno Dorneles**

Resumo

Este artigo constitui recorte de uma pesquisa em andamento, representando parte dos estudos críticos sobre gamificação e um diálogo entre autores que vêm elaborando, desde 2011, duas frentes críticas à gamificação e à motivação daqueles que a “evangelizam” como um trunfo pedagógico – em relação à insistência da manutenção de motivação externa (pontos/medalhas/troféus) e à falta da participação dos alunos na sua elaboração. A partir do campo estabelecido por tais estudos e apoiados sobre princípios epistemológicos e metodológicos dos estudos das áreas da educação e da arte/educação, privilegiamos uma leitura que busca uma relação mais analítica e menos atravessada pelo marketing da indústria do entretenimento.

Palavras-chave

Gamificação. Estudos Críticos. Arte/Educação. Jogos. Videogame.

Abstract

This article is part of an ongoing research, representing part of the critical studies on gamification and a dialogue between authors that, since 2011, has been developing two fronts criticizing gamification and the motivation of those who “evangelize” it as a pedagogical asset - in relation to the insistence on maintaining external motivation (points / medals / trophies) and the lack of student participation in its preparation. From the field established by such studies and supported by epistemological and methodological principles of studies in the fields of education and art-education, we favor a reading that seeks a more analytical relationship and less crossed by marketing of the entertainment industry.

Keywords

Gamification. Critical Studies. Art Education. Games. Videogame.

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Introdução

O presente texto constitui uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, cujo objetivo, debruçando-nos sobre a revisão bibliográfica e a análise de alguns documentos e circunstâncias sociais e econômicas, busca içar, dentre os debates da gamificação, um enfoque que julgamos, a partir dos dados recolhidos, pouco observado: Que preocupações precisamos ter quando lidamos com a gamificação enquanto modelo de ação pedagógica? E como a literatura da arte/educação pode nos ajudar a termos uma visão mais ampla e crítica da problemática que envolve os jogos eletrônicos e a aplicação de suas mecânicas em contexto não relacionado aos jogos?

Quando alguém tem por intenção aproximar-se do campo de estudo que trata da gamificação, em suas considerações epistêmicas e metodológicas, a primeira impressão é a de ter em mãos um fruto maduro do pensamento tecnológico do final do século XX: a tecnologia é indômita, mas será domesticada; ela é personalizada, como deve ser o consumo; e ela é imediata, como o tempo presentificado. Interdisciplinar por natureza, as referências bibliográficas nos levam do marketing ao *design*, dos setores de RH às escolas. Seus métodos e suas intenções em relação ao fenômeno são igualmente variados, considerando os diferentes modos que cada um tem de se relacionar com as mecânicas dos jogos — quando estas são contextualizadas em um ambiente que pareceria, em um primeiro momento, alienígena, tanto aos jogos como os conhecemos quanto aos modos como os praticamos socialmente.

De grande “tendência tecnológica” a “tendência de marketing”, como apontaria Gartner¹ (FAVA, 2018), a gamificação soube – e sabe – aproveitar-se da massificação do consumo de jogos digitais, assim como da consequente alfabetização destes jogadores em relação a estes objetos constituídos por linguagens e mecânicas interativas de *feedback*² imediato. Ainda veremos a importância desta capacidade em números, mas por ora nos basta salientar que a partir do ganho de força de pesquisas da psicologia positiva – como a teoria do *flow* – a gamificação assumiu lugar de

¹ Companhia de pesquisa e consultoria em tecnologia da informação que tem produzido, anualmente, relatórios sobre a maturidade de tecnologias emergentes. A gamificação esteve inserida no relatório pela primeira vez em 2011.

² “Resposta”. Considerando a constituição dos jogos digitais, define-se por *feedback* a ação desencadeada por linha de programação frente às respostas do jogador ao ambiente de programação em que se encontra.

destaque em debates como a fidelização de clientes, o incentivo a determinadas atividades e comportamentos e, como indicam algumas pesquisas que nos são mais caras, a superação de problemas inerentes aos métodos pedagógicos mais tradicionais.

Se considerarmos as relações apontadas por Caillois (2009) dentro dos jogos que performam os filhotes de diversas espécies animais, não seria de espantar a inferência de que os jogos podem representar, já no mundo natural, situações de ensino e aprendizagem. Essa associação entre diversão e ensino, historicamente problemática (PRENSKY, 2001), soma-se aos debates educacionais promovidos pela gamificação, quando em “[...] busca por inovações capazes de promover motivação e engajamento dos alunos” (SANTOS; FREITAS, 2017, p. 8). Considerando a proximidade do campo com o *design* de jogos, os instrumentos mais comumente encontrados em estratégias de gamificação são aqueles que refletem o modo como a indústria organiza a experiência do jogador: Desafios, *feedback* imediato, recompensas (que assumem a figura de um distintivo, como uma medalha, um troféu, uma conquista), pontos, níveis e *rankings*³ (SANTOS; FREITAS, 2017).

Solidificam-se, aos poucos, ao longo da leitura e da análise que compôs a bibliografia deste texto, relações que cruzam a pedagogia e a indústria. Motivo pelo qual se destacam questões como o uso da gamificação em espaços de trabalho, ou a concentração de estudos realizados por agentes da iniciativa privada que prestam serviços de consultoria. O que reforça: 1) a necessidade de atualizarmos o debate sobre aquilo que, enquanto professores, consideramos imprescindível ao processo pedagógico; e 2) o desafio de pensarmos os jogos e algumas de suas particularidades como auxiliares na análise e superação de um problema como a motivação e o engajamento.

Antes de *gamefication*, os *game studies*

Os estudos sobre os jogos não são recentes. Não é difícil perceber que sua conceituação é bem anterior à sua digitalização – esta, sim, mais recente. A fim de ilustração, poderíamos citar a obra-manifesto de Johan Huizinga (2010), *Homo Ludens*, publicada originalmente em 1938. Nesta, já se debatia o jogo não apenas como elemento da cultura, mas como categoria primária da vida – a ela anterior.

³ “Classificações”; “Placares”.

Concluiu o historiador que, não podendo reduzir a ideia de cultura a uma decorrência embrionária dos princípios naturais do jogo, precisamos reconhecer a importância que teve para esta, em suas fases mais primitivas, a forma, o espaço e o tempo destinados aos jogos (HUIZINGA, 2010). Arlete Petry em *Jogo, autoria e conhecimento* não apenas retoma debates sobre como os jogos, e sua complexidade conceitual, são abordados por Pascal, Kant e Schiller, como também aponta o impacto destes debates nas proposições intelectuais suas e dos séculos em que os mesmos se inserem (PETRY, 2014).

Se não são recentes as experiências de conceituação e estruturação do fenômeno dos jogos, tampouco podemos dizer serem novidades aquelas que tratam de compreender o que boa parte da literatura conceituará como *gamification*⁴: “o uso de elementos do *design* de jogos em contextos não relacionados a jogos.”⁵ (DETERDING *et al.*, 2011, p. 2, tradução nossa). Esse texto, produzido em um ano chave para a disseminação e popularização do conceito – o que foi exemplificado por Fava (2018), através do gráfico do Google *Trends*⁶, ilustrando a pesquisa pelo termo gamificação –, serviu e continua servindo como referência básica da conceituação do termo e da sua potencialidade frente a campos de conhecimento que, como já vimos, podem ser bastante diversos em seus métodos e princípios.

Assim, podemos chegar a duas conclusões sobre a gamificação enquanto este processo que, aproveitando-se das mecânicas estruturais dos jogos, tenta transferir a experiência do jogar para campos não regidos por estas estruturas: 1) este não é um debate inédito, como já havíamos sugerido; e 2) não sendo a gamificação exclusiva do campo e dos debates da Educação e da aprendizagem, salienta-se a necessidade de lê-la à luz desta literatura, em termo de seus métodos e epistemas.

Não é difícil mapear o interesse da Educação e dos seus debates acerca do que os jogos poderiam imaginar frente aos seus desafios. Para além dos relatórios da indústria⁷, que acabam por destacar a extensão do acesso e consumo desta linguagem, basta observarmos a maneira como muitos destes consumidores, com os

⁴ “Gamificação”.

⁵ “is the use of game design elements in non-game contexts”.

⁶ Ferramenta desenvolvida pelo Google que transforma em gráfico a frequência de busca de qualquer termo em particular a partir de 2004.

⁷ Como o brasileiro PGB, realizado em parceria de agentes privados do marketing e da educação. Entre os índices mais recentes que podem nos interessar está o aumento no número de consumidores de jogos digitais em proporção à população, que este ano apresentou um aumento de 7,1% em relação à mesma pesquisa de 2019, totalizado 73,4% dos pesquisados.

quais convivemos diariamente nas salas de aula, são vistos submersos ao interagir com estes objetos. Não exclusivo às suas versões digitalizadas, o que parece surgir como consenso entre os pesquisadores do campo é a relação que os jogos têm com aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem, tais como o engajamento e a motivação. Foi a partir da necessidade de que suas filhas lembrassem da ordem dos monarcas ingleses e seus períodos de regência que Mark Twain prototipou “Construtor de Memória: um jogo para adquirir e reter todos os tipos de fatos e datas”⁸, em 1883⁹ ¹⁰. Quando notou que suas filhas aprenderam, em dois dias, o que ele tentara ensinar-lhes por todo o verão, Twain reparou que a introdução de um elemento ludificado surgia como alternativa capaz de remediar o problema histórico com o qual ele, sem saber, se deparava: a memorização dura como instrumento didático. Ao criar uma situação de jogo capaz de dar uma dimensão espacial a dados históricos geralmente representados através de textos, o criador permitia que aspectos inerentes aos jogos, tais como a diversão e a motivação intrínseca, transformassem não apenas o modo como estes dados seriam representados no processo de aprendizagem, mas também como eles se relacionam com o mundo do jogador.

É importante notar que a Educação vem conquistando espaços importantes nos debates que envolvem a gamificação. Assim é que, devido ao aumento considerável no envio de trabalhos com o tema “games e educação”, o Simpósio Brasileiro de Games (SBGames) inaugurou, em 2018, sua trilha de Educação¹¹ – diferenciando trabalhos que, até então, eram debatidos a partir dos espaços da Cultura. Em estado da arte abrangendo o período de 2013 a 2016 em repositórios de informática e educação (CBIE, RENOTE, RBIE, SBIE, Scielo e WIE), Santos e Freitas relacionam o número de trabalhos envolvendo a gamificação e o campo da educação ao longo do seu recorte temporal. “Dos 22 estudos selecionados, 12 são do ano de

⁸ “*Memory-Builder: a game for acquiring and retaining all sorts of facts and date*”.

⁹ “O jogo incluía pinos e os jogadores colocavam um alfinete no compartimento apropriado para mostrar que conheciam a data do evento em questão. A pontuação era obtida com base no tamanho do evento e em quão especificamente os jogadores acertavam a data.” (FUCHS, 2018a, p. 22)

¹⁰ Aqui vale uma licença para a indicação de um jogo de cartas, do gênero familiar, comumente situado em categorias educacionais, criado por Frédéric Henry sob o nome “Timeline” (inglês para “Linha do Tempo”) e distribuído no Brasil pela Galápagos Jogos. Neste, os jogadores utilizam cartas contendo diversas invenções para situarem-nas em uma linha do tempo. O jogo acaba quando o vencedor, por acertar com maior frequência o posicionamento das invenções que sorteou do baralho, tem suas cartas zeradas.

¹¹ Neste ano de inauguração, inclusive, ela teve a data de divulgação dos aceites adiada, em decorrência do maior número de trabalhos submetidos entre as linhas do evento.

2016, 5 são de 2015, 3 de 2014, e os 2 mais antigos do ano de 2013” (2017, p. 5). Considerando o repositório de teses e dissertações da CAPES, em pesquisa abrangendo o período de 2009 a 2014, as autoras encontraram cinco pesquisas: “As quatro primeiras datam de 2012 e a última de 2013.” (FIQUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015, p. 1159).

Em sua incipiência, no entanto, parece carregar algo potencialmente promissor. Em semelhança ao que diria De Castell, já não se pode negar que a tecnologia está “re-mediando” práticas sociais ligadas a espaços tão importantes quanto o do trabalho, da casa e da escola – e que historicamente gozam de uma determinada estabilidade, considerando sua relação com a estrutura política do modelo burguês de democracia. Ao fazê-lo, a tecnologia não apenas pode, no campo da Educação, ajudar-nos a questionar a autoridade monológica do texto, que ainda rege soberana sobre o modo como representamos o conhecimento, quanto a

[...] compreender os contornos de um espaço cultural e historicamente sem precedentes no qual somos desafiados a educar, não por coerção, estratificação e fracasso (Illich, 1983), mas por volição, engajamento, interesse e domínio; não através de comandar e reforçar a atenção do aluno, mas por atraí-lo e envolvê-lo (DE CASTELL, 2011, p. 20).

Nesse sentido é que, se não podemos situar o início dos debates sobre os jogos, ou sua relação com a Educação, com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC¹²), seu surgimento e desenvolvimento representam um privilégio frente à leitura dos fenômenos oriundos destas relações. A digitalização dos jogos, da sua indústria e da sua cultura, traça um histórico de pesquisas que, ao longo de quatro décadas, dão forma e tom àquilo que conhecemos atualmente como os *Game Studies*¹³. Superada a dicotomia “Ludologia/Narratologia”¹⁴, o campo pôde finalmente pensar os *games* a partir daquilo

¹² Compreendidas comumente enquanto o conjunto dos equipamentos e aplicações tecnológicas que utilizam a internet como mídia. Autores como Ponte (2000) percebem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), das quais as TDIC se diferenciam apenas pela presença do recurso digital, como determinantes nos processos de mudança social nesta era da informação – a ponto de compará-las com aquilo que representaram, em cada uma de suas épocas, os utensílios de pedra, o domínio do fogo e a linguagem: ao mesmo tempo produto e fator de mudanças sociais.

¹³ O termo foi mantido de acordo com a grafia do inglês, forma mais utilizada para a designação do campo em estudos publicados em diferentes línguas. Vale ressaltar ainda duas nomenclaturas que orbitam esta: não é incomum encontrar estudos que, por questões particulares, preferem outras denominações, como “Serious Games” (inglês para “Jogos Sérios”) ou “Game-Based Learn” (inglês para “Aprendizagem Baseada em Jogos”).

¹⁴ Parte considerável do esforço teórico dedicado aos jogos eletrônicos entre os anos de 1998 e 2005, como nos indica Alves (2011), voltaram-se à defesa de dois princípios epistemológicos que se

que salienta sua natureza como experiências projetadas, com as quais os participantes interagem e aprendem a partir de uma gramática conjugada do “fazer” e do “ser” (SQUIRE, 2006). Para isso “[...] seu estudo requer a compreensão de toda gama de práticas humanas através das quais os jogadores ativamente habitam esses mundos de regras e textos a fim de torná-los significativos.”¹⁵ (STEINKUEHLER, 2006, p. 97, tradução nossa).

Em conformidade com Nesteriuk (2004), podemos, por fim, distinguir no campo três ramos fundamentais: I) os estudos funcionalistas, que analisam os efeitos, causas e consequências do exercício de jogar videogames (aqui poderemos encontrar os estudos das áreas da sociologia, da antropologia e da educação como campos interessados nesse enfoque); II) os estudos técnico-tecnológicos, centrados nas perspectivas do desenvolvimento das linguagens computacionais e demais áreas associadas, tornam o videogame um campo experimental de novas linguagens e tecnologias, explorando as possibilidades que tem de gerar produtos e sistemas exportáveis a outras mídias; e III) os estudos formalistas, nos quais se inscrevem a estética, as linguísticas e as semióticas, abordam os efeitos de sentidos que podem ser atribuídos aos seus objetos de análise.

A gamificação através de suas críticas

Apesar dos debates de que se compõe o campo da gamificação serem recentes, sua ascensão em setores estratégicos para a manutenção da ideologia capitalista – tais como o marketing, o ensino e o trabalho – fez alavancar uma bibliografia crítica que buscou, e busca, ponderar a gamificação para além deste mercado multibilionário¹⁶.

A crítica do motivo

Parte de suas críticas desenham-se através da análise de como a retórica associada à gamificação cria situações que acentuam a aproximação do processo

desenhavam, à altura, antagônicos: de um lado, os ludologistas caracterizavam os estudos dos jogos a partir de sua compreensão enquanto sistemas formais de regras; do outro, os narratologistas especificavam e defendiam o estudo dos jogos como textos.

¹⁵ “their study requires an understanding of the full range of human practices through which players actively inhabit those worlds of rules and texts and render them meaningful”.

¹⁶ De acordo com a Markets and Markets que, em publicação mais recente, projeta um crescimento estimado, para a gamificação, em 21,6 bilhões de dólares, considerando o período de 2020 a 2025.

com aquilo que Escribano (2013) conceitua como Luditadura¹⁷. Ao contrário da Gamificação Nativa, a qual o autor descreve como o processo social e cultural que a humanidade encontrou para inserir mecânicas de jogos em atividades referentes à nossa capacidade de sobrevivência¹⁸ – e aqui inserem-se, por exemplo, algumas das teorias de surgimento dos esportes –, a Luditadura se ampara sobre o propósito de inserir estruturas do modelo hegemônico – como a centralização, a capitalização, a institucionalização e a instrumentalização – em contextos laborais e da obtenção de bens (ESCRIBANO, 2013, p. 67). Mas não só.

Mais do que compreendê-la quanto ao uso de elementos do *design* de jogos em situações atípicas a estes, Fuchs (2014) sugere que nos aproximemos da gamificação tal como a penetração na nossa sociedade dos métodos, das metáforas, dos valores e dos atributos dos jogos¹⁹. Para ilustrar as possibilidades de análise que esta percepção nos permite, Dragona (2014) sugere uma leitura de como esta gamificação compulsiva das nossas ferramentas de socialização caracteriza princípios já entendidos como básicos nas redes sociais:

Baseado em participação voluntária, encorajando a sociabilidade, permitindo aos usuários que brinquem com suas identidades, e provindo um contexto particular de ação, as plataformas de redes sociais, assim como os jogos, estavam convidando os usuários a trazerem sua disposição e habilidades para interagir livremente com os outros²⁰ (DRAGONA, 2014, p. 231, tradução nossa).

¹⁷ Tradução nossa. No original: “Ludictadura”.

¹⁸ O autor considera que parte dos modos que tivemos de desenvolver melhores maneiras, ferramentas e condições de lidarmos com a realidade material se deu através do processo de inserir, nas nossas relações com esta, ferramentas inerentes aos jogos, como a competição. “Durante el ejercicio de dichos juegos tomamos conciencia de la necesidad de profundizar técnica y teóricamente en el desempeño de esas tareas por lo que, tomamos conciencia de la necesidad de ampliar la información a través de formación oral o escrita que convierte nuestras simulaciones lúdicas en el trabajo o desempeño final (y original) para el que nos preparábamos a través de los juegos. Socialmente esto se ha producido de forma literal desde el origen de la Historia hasta... la Era Industrial.” (ESCRIBANO, 2013, p. 64)

¹⁹ “A maneira como quero usar a noção de gamificação está de acordo com várias “ficações” e “izações” que foram introduzidas nas ciências sociais nos últimos vinte anos: globalização (ROBERTSON, 1992; RITZER, 2011), McDonaldização (RITZER, 1993), Californização, Ludificação (RAESSENS, 2006), Americanização (KOOIJMAN, 2013) e Disneyficação (BRYMAN, 1999; HARTLEY; PEARSON, 2000); são todas baseadas no pressuposto de que observamos grandes mudanças sociais conduzidas por aparelhos que influenciam vários setores da sociedade ao mesmo tempo. [...] É uma maneira de viver baseada em uma estrutura econômica, uma estrutura de poder, uma série de neologismos e mudanças na linguagem falada, na introdução de um conjunto de maneiras e hábitos e uma mudança perceptual que fazem da McDonaldização o que ela é (KOOIJMAN, 2013)” (FUCHS, 2018a, p. 27).

²⁰ “Based on voluntary participation, encouraging sociability, allowing users to play with their identities, and providing a particular context of action, social networking platforms just like games were inviting users to bring in their disposal and skills in order to freely interact with others.”

O motivo para tamanha e aparente generosidade, sugere a autora, advém da capacidade que essas redes têm de, enxergando-se inseridas nesta realidade gamificada, utilizar mecanismos de contagem – como as curtidas, os compartilhamentos, as visualizações – capazes não apenas de rastrear e processar cada movimento e interação que constituímos em rede como também de conferir-lhes valor de troca. Alcançando-nos nesta era de economia e cultura orientadas por dados, datificação e gamificação servem e suportam uma a outra, sendo produtoras e beneficiadas de novas formas de mensuração, capitalização e valorização de um número cada vez maior de dados (DRAGONA, 2014, p. 231). Bogost (2011) sugere que o termo *Gamification* seja substituído por um que desse conta de identificar as reais intenções destes evangelizadores e seus meios de capitalizar um momento cultural, sugerindo assim que se chamasse por *Exploitationware*²¹.

A sugestão final desses autores é a de que bibliografias como as de Marx, Foucault e Agamben conseguem revelar a natureza ideológica que a gamificação tenta acobertar por meio de uma retórica que a transforma num dispositivo normatizador dessa expropriação e encarceramento dos dados que produzimos. Fuchs (2014) e Dragona (2014) salientam a onipresença da gamificação e de suas promessas como características daquilo que esses autores nomeiam por dispositivo, o qual busca “Capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar ou proteger os gestos, comportamentos, opiniões ou discursos dos seres vivos”²² (AGAMBEN apud DRAGONA, 2014, p. 237, tradução nossa). A variedade destas declarações, que, como aponta Foucault, ultrapassam a racionalidade individual e tomam forma de “medidas administrativas, declarações científicas, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (FOUCAULT apud FUCHS, 2014, p. 144) apenas reforça sua ideologia.

A crítica do método

Considerando a universalidade da experiência do jogar, como refere Huizinga, não é de espantar que muitos campos do conhecimento se sentiram convidados a analisar os jogos, e seu potencial fenomenológico, a partir de suas próprias

²¹ A tradução do termo não encontra referência muito direta no português, mas o termo, no original, pode ser entendido como a junção das palavras “exploração” e “software”. Algo como um software capaz de explorar seus usuários.

²² “to capture, orient, determine, intercept, model, control, or secure the gestures, behaviors, opinions or discourses of living beings” to follow Agamben’s definition.”

bibliografias. Por conta disso, a busca por uma revisão bibliográfica parece aderir e borrar os limites do que faz parte, por exemplo, do *Design* Instrucional, em seus objetivos e métodos, daquilo que se pensa a partir dos objetivos e métodos numa perspectiva piagetiana da Educação. A consequência disso, para exemplificar a partir de Battistella, Wangenheim e Fernandes (2014), pode ser considerada como a falta de padronização dos termos utilizados nas pesquisas, que, se depender do ano da publicação e da natureza do evento, nos levam ora à Gamificação, ora à Ludificação, ora a Jogos Sérios e ora à Aprendizagem Baseada em Jogos²³. O que, para Losso e Borges (2015), seria suficiente a fim de salientar as dificuldades epistemológicas que ainda caracterizam certa fragilidade do campo teórico.

Outro problema de método bastante comum em projetos de gamificação salienta uma contradição entre as práticas elaboradas e características ontologicamente associadas aos jogos – como a liberdade que a situação de jogo deve conferir aos jogadores e a natureza intrínseca da motivação que, por conta disso, a consagra. As ferramentas dos jogos que serão contextualizadas para essas experiências, através de seus próprios modos de gerar efeitos de sentido, se tornam pistas para entendermos o quanto e em que medida elas se aproximam das categorias descritas acima.

Santos e Freitas (2017), em sua revisão bibliográfica, nos ajudam a exemplificar que a maioria dos trabalhos analisados discutiram aplicações de base empírica: “refletir sobre os benefícios das técnicas da gamificação, contribuição no processo de ensino, engajamento dos alunos, realização de atividades participativas e, ainda, mais interativas” (SANTOS; FREITAS, 2017, p. 7). Para tanto, os estudos analisados utilizam, de acordo com as autoras, ferramentas tais como: Desafios/Missões; Feedback; Recompensas/Medalhas; Pontos; Níveis; Rankings/Placar; Narrativa e Restrições.

Em artigo que busca compreender a presença e as medidas de participação dos três agentes envolvidos na projeção de uma experiência gamificada – os estudantes, os programadores e os professores – Garone e Nesteriuk (2019) trazem dados que nos ajudam a compreender alguns dos problemas de termos esses objetivos e esses métodos: 1) Lembrem-nos de que, quando o foco da motivação é extrínseco, por qualquer meio de pontuação, as teorias de aprendizagem se

²³ Conceito traduzido por estudos nacionais. Advém da nomenclatura “Game-Based Learn” (abreviado em GBL).

relacionam com o associacionismo, o behaviorismo e a instrução programada. Esse fato não apenas pontua a contradição dos métodos com a retórica da crítica às pedagogias tradicionais como também expõe a dependência a instrumentos de motivação em contradição com a natureza intrínseca do prazer que o jogar livremente nos provoca; 2) Sobre a participação dos estudantes no *design* das experiências analisadas, esta “se deu nas etapas de aplicação e avaliação” e “não foi constatada participação do estudante nas etapas de estruturação, produção ou distribuição” (GARONE; NESTERIUK, 2019, p. 965). Desta maneira, o que, por fim, parece caracterizar esse modelo de gamificação é o uso de instrumentos que distinguem e relacionam os estudantes a partir de seu desempenho em atividades das quais eles não foram convidados a participar da elaboração, sendo vistos exclusivamente como público-alvo.

O que essas críticas nos sugerem é que a gamificação ainda encontra dificuldades de se desassociar dos métodos que sua teoria costuma apontar como problemáticos. Diferente de como estávamos em 2011, avançamos significativamente na produção de um pensamento crítico sobre o processo, mas não é difícil encontrarmos exemplos que caracterizam a gamificação entre as grandes promessas que novas tecnologias sempre parecem carregar ao campo da Educação, prometendo associações e soluções que em sua prática começam por descumprir já em nível ontológico.

O que ainda podemos contribuir para pensar a gamificação como um debate viável?

Referidos os modos como a gamificação dinamiza processos de afastamento e aproximação do campo da educação com o do marketing e do gerenciamento comportamental, é tornada urgente a demanda de uma revisão teórica capaz de conferir-nos lembrança dos objetivos críticos que a educação, em seu processo gerativo, passou a designar-se a partir da globalização dos ideais democráticos característicos do pós-guerra. Por isso, a terceira e última parte deste artigo trata não de definir esta revisão teórica em sua totalidade, mas de coser escritos capazes de indicar caminhos possíveis que se podem somar ao debate.

Educação crítica: a partir da sua teoria

Para Freire (2013, p. 100), a educação problematizadora é um esforço permanente de todos os agentes envolvidos em qualquer contexto de ensino, a partir da qual “os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Essa percepção ganha novas palavras em Hooks (2010, p. 9, tradução nossa). Como leitora atenta e admiradora do educador brasileiro, a educadora desdobra o texto de Freire, a fim de jogar luz sobre o modo de como fazemos o que foi proposto por ele:

Em termos mais simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir quem, o quê, quando, onde e como das coisas - encontrar as respostas para as perguntas eternas da criança inquisitiva - e então utilizar esse conhecimento de uma maneira que permite que você determine o que importa mais.²⁴

Ao pensar nos desafios daqueles envolvidos com esta educação engajada, Hooks (2010, p. 19, tradução nossa) salienta que esta inicia na “[...] suposição de que aprendemos melhor quando há uma relação interativa entre aluno e professor”²⁵. Investir em tempo qualificado para avaliar com quem estamos nos relacionando em sala de aula é o que torna possível ao professor “[...] descobrir o que os alunos sabem e o que eles precisam saber”²⁶. Para a autora, a inserção crítica e efetiva do estudante no seu processo de aprendizagem não apenas nos ajuda a criar um ambiente de confiança e compromissos mútuos com o processo de aprendizagem, mas também “nos torna melhores alunos, porque nos pede para abraçar e explorar a prática de conhecer juntos, para ver a inteligência [novamente a relação homem/mundo] como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum.”²⁷ (HOOKS, 2010, p. 22, tradução nossa).

A partir do seu método

A crítica ao método tradicional de ensino se refere, em princípio, à relação contraditória que este parece colocar em prática. Ao assumir a educação como um

²⁴ “In simpler terms, critical thinking involves first discovering the who, what, when, where, and how of things—finding the answers to those eternal questions of the inquisitive child—and then utilizing that knowledge in a manner that enables you to determine what matters most”.

²⁵ “[...] begins with the assumption that we learn best when there is an interactive relationship between student and teacher”.

²⁶ “[...] discover what the students know and what they need to know”.

²⁷ “[...] makes us better learners because it asks us to embrace and explore the practice of knowing together, to see intelligence as a resource that can strengthen our common good”.

processo de finalidade manipulável, como “processo educativo e uma aquisição posterior de resultados educativos” (WESTBROOK et al., 2010, p. 38), autoriza-se, a partir da dissociação entre educação e vida, “a suposição de que se ministra a educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino.” (WESTBROOK et al., 2010, p. 39). É a partir das ideias de John Dewey, de que não se pode confundir a educação com qualquer processo de preparação, que se restitui a educação ao seu lugar na vida, como “[...] uma categoria, por assim dizer, dessa vida, resultado inevitável das experiências” (WESTBROOK et al., 2010, p. 39). Qualquer que seja o método que vá dar conta de pensar a superação deste problema precisa propor maneiras de reelaborar nossa capacidade, enquanto professores, de “servirmo-nos” das experiências individuais e coletivas que constituem nossos contextos de ensino como vetores capazes de nos levar às trilhas daquilo que Paulo Freire chamou de unidade epocal²⁸.

Para Becker (2017), assim como para parte referida da literatura da gamificação que se aproxima de uma concepção construtivista-interacionista dos jogos, os estudos de Piaget, a partir de seu inventário teórico “dialógico, cooperativo e inventivo” se aproximam, em nível epistêmico, de Freire, na medida em que

Para ambos, o ser humano se constrói afetiva, cognitiva, moral e socialmente. Ao agir sobre o meio, físico ou social, assimilando-o, o sujeito se transforma para conseguir responder aos desafios desse meio. Ao transformar-se, cria as condições para continuar a transformar o meio; volta a assimilar o meio, agora transformado, e transforma-se mais ainda em função das diferenças que construiu em si mesmo e das transformações que executou no meio; e assim indefinidamente (BECKER, 2017, p. 7).

A educação, tratada como parte inerente ao modo de nos relacionarmos com o mundo de maneira sensível e cognitiva, constitui, conforme Dewey, em sua generalidade, “como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY apud WESTBROOK et.al., 2010, p. 37). Somado a isso, a concepção piagetiana de que a aprendizagem é “provocada por situações externas e ocorre somente quando há, da parte do sujeito, uma assimilação ativa” (SCHLEMMER, 2014, p. 75) e de que não existe nada de

²⁸ [...] caracteriza(da) pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, desses valores, dessas concepções e esperanças, como também aos obstáculos do ser mais dos homens, constituem os temas da época. (FREIRE, 2013, p. 128-129)

impessoal nos procedimentos do conhecimento – pois este “como tal não existe, mas somente pessoas em relação ao que conhecem” (SCHLEMMER, 2014, p. 75) –, vemos o desafio e a natureza da mudança que uma proposta de ensino como a destes autores pode representar para diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Mais do que ferramentas ou fórmulas de aplicação de um “ideal crítico”, serve-nos antes como indícios para uma leitura mais atenta dos processos pedagógicos com os quais nos relacionamos – tornada urgente pelo fato de ferramentas do marketing estarem utilizando o letramento dessa massa para cobrir estratégias de manipulação ao mesmo tempo em que sistematiza um modo de valoração dos dados recolhidos.

Aprofundar a análise das relações e dos processos que nos atravessam em sala de aula, assim como das concepções epistemológicas que constroem o debate do campo da Educação, é uma forma de dar continuidade ao projeto de uma educação crítica em seu decorrer dialético.

A gamificação e seu “des” ou “contra”

A tentativa de agregar valor ao debate da gamificação caracteriza uma aposta na capacidade que esta observação atenta ao projeto educativo tem de, pondo em relação a crítica sistemática e o conhecimento dos mecanismos próprios da gamificação, adquirir grande valor para a elaboração de modos de resistir aos processos de capitalização e controle por ela causadas. Para Dragona (2014, p. 238, tradução nossa), tais relações entre uma educação crítica e o conhecimento da gamificação “[...] podem auxiliar na ativação de mecanismos de contra-gamificação, revelando o funcionamento das estruturas de rede e aumentando a consciência”²⁹ em torno do seu consumo. Para Fuchs (2018b), as mesmas características que associam a gamificação com o conceito de “Ludicidade” de Escribano podem demonstrar a dificuldade de lidarmos com ela. O fato de constituir-se como prática ideológica já diz, de partida, que não podemos tentar prová-la inconsistente. “Pela própria razão da lógica inerente da ideologia”, portanto, “só pode ser subvertida” (FUCHS, 2018b, p. 184). Esta forma subversiva de gamificação, de acordo com o autor, “pode ser vista como um movimento estratégico, uma operação estética ou uma figura retórica para se opor à totalidade da ludicidade” (FUCHS, 2018b, p. 183), capaz de contribuir tanto para a desconstrução da noção de que a gamificação existe como unidade fechada

²⁹ “[...] can assist in activating mechanisms of counter-gamification, revealing the functioning of network structures and raising awareness.”

de objetivos e práticas como para a leitura destes em seus diferenciais – dos aplicativos economicamente motivados àqueles com propósito ideológico, dos pontos e rankings às visões interacionistas do jogo como um fazer coletivo.

Dragona (2014) encontra no conceito de “contradispositivo”³⁰ uma maneira interessante para pensar em possíveis resistências à gamificação, uma vez que este se constitui em procedimentos de “desativação” e “profanação”³¹ – presentes essencialmente nos elementos do jogo. Pensando nisso é que a autora faz uma relação de sete processos que ajudam a pensar o fazer da gamificação hegemônica e uma prática que lhe seja antítese³². Destes processos destacamos dois que, pensados a partir da prática docente, parecem dialogar especialmente com o desafio da criação de um ambiente pedagógico mais crítico: (1) a exposição da mecânica de jogo; (2) a desgamificação.

A exposição da mecânica de jogo caracteriza-se pela intenção de, a partir da imitação e da revelação das estruturas de jogo em contextos reflexivos, destacar o impacto que estas têm sobre o comportamento dos usuários. E a desgamificação relaciona-se à elaboração de experiências que retirem as métricas gamificadas da sua realização, propondo uma vivência tal como o projeto de Benjamin Grosser, intitulado *The Facebook Demetricator*³³ (2012). Ainda sobre a gamificação como agente mediador da relação homem-mundo, Nicholson (2014) aborda de maneira comparativa com aquilo que os *game studies* vão chamar de *Endgame*³⁴. Ao analisar as mecânicas dos MMORPGs³⁵, o autor se interessa em apontar as mecânicas que

³⁰ Inserimos o conceito como publicado em traduções na língua portuguesa. No entanto a autora utiliza, em inglês, “counter-apparatus”.

³¹ Traduções nossas. Nos originais, respectivamente: “de-activation” e “profanation”.

³² Ofuscação (*Obfuscation*); Superidentificação (*Overidentification*); Deserção/Êxodo (*Desertion/Exodus*); Hipertrofia (*Hypertrophy*); Exposição da Mecânica do Jogo (*Exposure of game Mechanics*); Desgamificação (*De-Gamefication*) e Reapropriação/Desvalorização (*Re-Appropriation/Devaluation*).

³³ Uma extensão disponível ao Google Chrome que “[...] remove todas as métricas da plataforma conectada ao desempenho e sociabilidade do usuário” (DRAGONA, 2014, p. 243). Desta forma o programador “[...] convida as pessoas a vivenciarem como pode ser uma realidade não quantificada, como as motivações e os interesses mudariam e, respectivamente, como o mercado poderia ser afetado” (DRAGONA, 2014, p. 243).

³⁴ Pode ser traduzido, mais literalmente, como “fim de jogo”. No entanto, o conceito adquire um sentido de pensar naquilo que se passa com o jogo após seu fim, ou seja: Como o jogo continua causando motivação em jogadores que, ao finalizarem-no, já provaram sua expertise em relação às mecânicas e aos desafios anteriormente programados?

³⁵ Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG), é um gênero de jogos online, que se distingue pela criação e interpretação de um personagem dotado de características determinadas pelo jogador (atributos, perícias, qualidades e defeitos) e que se insere num mundo digital de mapa aberto – de livre trânsito –, com missões individuais e coletivas que têm por fim desenvolver seu personagem para que este acesse áreas, objetivos e itens que fazem coroar seu processo evolutivo.

este gênero de jogos utiliza, a fim de manter os jogadores desafiados mesmo quando estes já atingiram todos os objetivos programados inicialmente. O que acontece, de maneira genérica, é que a jogabilidade desses jogos costuma representar um *looping* simples, de pouco risco, baseado primariamente no reforço positivo e numa percepção rápida de evolução, consagrada pela obtenção de itens *melhores/novos poderes/melhoria de atribuídos ou perícias* etc. O autor justifica o esvaziamento a longo prazo como consequência da motivação extrínseca que caracteriza o processo, isso porque esse sistema, baseado em recompensa, encontra grande dificuldade, pela falta de relação intrínseca com o jogador, de gerar uma relação mais concreta com seu mundo.

O que caracteriza o *endgame*, assim, aponta para uma preocupação que parece ser cara a todos os teóricos referidos anteriormente:

Se o objetivo da gamificação é engajar o usuário em um ambiente não relacionado ao jogo, então o *endgame* da gamificação é o processo pelo qual o usuário é movido do sistema baseado em recompensa para o ambiente não relacionado ao jogo [o mundo real]. Isso é mais importante quando a gamificação está focada em mudanças de longo prazo [...]. Sem um final de jogo planejado, os usuários ficam presos em um sistema contínuo que requer um desembolso contínuo de recompensas (ZICHERMANN; CUNNINGNAHM, 2011, tradução nossa).³⁶

Se considerarmos o que nos disseram anteriormente Freire, Piaget, Hooks e Dewey, essa passagem do abstrato para a vida real, colocada em um processo de esvaziamento proposital dos sistemas baseados em recompensas, passa a caracterizar um objetivo de, através da nossa relação com os jogos, criar condições que “ajudem os usuários a encontrar conexões significativas com o mundo real”³⁷ (NICHOLSON, 2014, p. 300, tradução nossa). Considerando seu objeto de análise, os MMORPGs, o autor cita três ferramentas que podem ser usadas para remeter os jogadores ao mundo: 1) Criar novos desafios que levem em consideração o conhecimento dos desafios anteriores e que auxiliem na análise da situação de debate no mundo; 2) Criar desafios maiores e mais complexos, que demandem grande expertise e esforço comunitário, conceptualizando-os tendo em mente os objetivos

³⁶ “If the goal of gamification is to engage a user in a non-game setting, then the endgame of gamification is the process by which the user is moved from the gamification reward-based grind into the non-game setting. This matters most when the gamification is focused on long-term change [...] Without a planned endgame, the users are trapped within an ongoing grind that requires a continual outlay of rewards (ZICHERMANN; CUNNINGNAHM, 2011).”

³⁷ “to help users find a meaningful connection to the real-world setting.”

propostos da atividade; e 3) Criar competição entre os usuários, mas uma que fuja da percepção frívola da competição entre desiguais. A fim de evitar o problema causado pelos quadros de líderes, que incentiva apenas os que estão no topo – e tem efeito radicalmente contrário naqueles que não estão – “é importante observar que esse nível de competição só é atingido quando os usuários estão confiantes com as ferramentas. Se os usuários são colocados em um espaço competitivo muito cedo [...] pode ser um desincentivo para continuar” (NICHOLSON, 2014, p. 299), e, mais do que isso, incentivar os usuários a criarem um ambiente saudável para propor desafios uns aos outros.

A arte/educação revela sua mão

Finalizar o artigo com a bibliografia referente à Arte/Educação faz parte de uma escolha nossa. Não porque creditamos a este campo de conhecimento centralidade no debate ou porque consideramos que seus estudos possam “coroar” os autores que os antecedem, mas por ser esta a parte que nos cabe, desde o princípio. Considerando a natureza teórica e exploratória do texto, tudo o que antecede este parágrafo diz respeito a quaisquer campos de conhecimento que constituem o ensino básico em todas as suas etapas. Os objetos de estudo da arte são tão possíveis de serem pensados em relação aos jogos – analógicos ou digitais – quanto os objetos da geografia, da matemática e da química. Os jogos, assim como a responsabilidade coletiva da construção de uma relação crítica com o mundo, são matéria de debate que, como vimos, não pertencem a nichos discursivos, mas sim a diferentes áreas do setor produtivo da vida coletiva em suas constantes disputas políticas e ideológicas.

A Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, compreende uma mudança na concepção da relação espectador-obra. Ao contrário da concepção do artista como enunciador de todo discurso e de toda a leitura possível sobre a obra, descentraliza-se o estudo da criação, da leitura e da contextualização das produções imagéticas como o objeto final da sua reflexão, e o foco passa a ser tanto o processo – cognitivo, reflexivo, sensível e plástico – que gerou os discursos com os quais, enquanto espectadores, nos relacionamos, como a leitura que atribuímos às imagens, contextualizada no tempo e lugar.

E, a partir deste paradigma, situamos as manifestações artísticas não só em sua dimensão intelectual, mas também a partir de suas características estéticas, sensíveis. Martins (2014, p. 93), ao lembrar Dewey, considera a experiência como a

essência daquilo que nomeia como cultura lúdica. Não uma experiência qualquer, mas uma experiência característica do espaço do lúdico que, conforme Huizinga (2010) e Caillois (2009), é uma experiência por inteiro. “Não vemos apenas a atividade lúdica acontecer; entramos nela pela imaginação, pela torcida, pelo olhar que se envolve na experiência e, também, a vive” (MARTINS, 2014, p. 93). A potência de simular o real a partir do que é inerente à experiência dos jogos, como visto no primeiro capítulo do livro de Huizinga, volta aqui na observação de Dewey sobre a brincadeira infantil, na sua vivência da ludicidade: “[...] ao brincar, pelo menos, as crianças praticam atos que dão a suas imagens uma manifestação externa; na brincadeira, ideia e ação fundem-se por completo” (MARTINS, 2014, p. 93). A experiência envolve sua leitura, contextualização e prática, por isso se torna foco das práticas dos jogos enquanto elemento do processo pedagógico.

“Em todas as opções, para virar jogo é preciso cuidar do espaço, do tempo, dos materiais, levar em conta os jogadores e suas ações e chegar à construção da linguagem visual por meio da ludicidade” (MARTINS, 2014, p. 93). A demanda pela organização dessa experiência, de acordo com Mastroberti (2019, p. 1025), a faz apresentar “a aglutinação *ludopoética* como um sistema de pensamento e de ação, no qual integro a expressão criativa, imbuída de valores estéticos e éticos, a uma ambiência lúdica virtual”. Por ser um espaço que “[...] pode ser gerado onde houver sujeitos engajados e dispostos a entrar em acordo espontâneo quanto às suas regras” (MASTROBERTI, 2019, p. 1026), salienta-se que sua proposta e seu agenciamento não são neutros, mas sempre propostos e engajados por aqueles que, na experiência, jogam. Sendo, portanto, uma experiência elaborada, intencional, lugar onde a vivência consegue produzir sentido em si mesmo, sem relação prática com a vida, mas através do espaço dedicado à realização das nossas ideias. O jogo torna-se assim um lugar “onde é possível viver, através da mimese, da ficcionalização e da imaginalização, experiências que ampliem e enriqueçam a nossa narrativa existencial.” (MASTROBERTI, 2019, p. 1029).

O que parece ser recorrente no modo de pensar as relações entre os games e a Arte/Educação, como nos trabalhos que veremos a seguir, é a preponderância de contradições entre os formatos plásticos e os discursivos, pensados para o consumo em massa – que vão, em determinados jogos, assumir radical diferença com relação aos formatos mais complementares encontrados nas preocupações da indústria dos

jogos. Lúcia Leão, dando o nome de *Game Art*³⁸ a esta categoria de objetos, distingue-os como “projetos de caráter estético que se apropriam dos games de modo crítico e questionador, propondo reflexões inusitadas” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3424). Para a autora, o *Game Art* se destaca “como linha de investigação poética que está sendo delineada no campo das novas mídias, composta de uma mistura de intervenção em softwares, narrativas perturbadoras e jogos eletrônicos alterados” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3424), o que revela a potência política desses objetos.

Keifer-Boyd (2009) é outra das arte/educadoras que, ao observar o videogame e seu consumo massificado, destaca a regularidade e a repetição características dos jogos em sua expressão industrial, que a faz caracterizá-los tipicamente como: 1) envolvendo personagens, ambientes e a tomada de decisões frente a esta realidade imagética; 2) sendo um objeto inerentemente competitivo, contra outros jogadores ou a própria máquina; e 3) devendo o resultado final ser compreendido como uma vitória. A autora, de acordo com Gaspar e Garcia (2011, p. 3425), considera, ainda, que a linguagem dos videogames, quando tomada pelo campo da arte, tende a “desafiar, subverter ou parodiar a cultura popular dos jogos eletrônicos”³⁹.

Esta diferenciação entre as formas narrativas da indústria do entretenimento e da arte não é uma observação recente, como já vimos. Em outros estudos (PILLAR, 2005, 2012 e 2013; PILLAR; GOULART, 2015), através das leituras que alunos do Ensino Fundamental fizeram das videoartes “O Corpo do Vídeo” (João Angelini, 2008) e “Cinema Lascado” (Giselle Beiguelman, 2010), já havíamos sugerido relação com aquilo que Maria Acaso vai diferenciar como meta e micronarrativas. “As metanarrativas abrangem o conjunto de produções financiadas pelas grandes corporações que procuram estabelecer modelos, induzir a realização de determinadas

³⁸ A tradução literal seria “Arte do Jogo”, que, no entanto, não dá conta de explicar o conceito. O sentido mais próximo para a expressão estaria em algo como Jogo-Arte, devido à condição de relação que estabelece entre as palavras. Mais do que a arte, seus valores figurativos e organizacionais da narrativa, *Game Art* tenta dar conta de evidenciar um objeto com determinadas diferenças desde os seus princípios disparadores, os métodos utilizados, a relação com o espectador etc.

³⁹ A autora ainda sugere que a exploração dos videogames como arte traz algumas implicações para a educação de artistas no séc. XXI. Pela relevância do tema aos leitores que cremos acessarão este conteúdo, listamos abaixo os itens como estão no texto de Gaspar e Garcia (GASPAR; GARCIA, 2011): “(a) games, como os museus, apresentam e interpretam a cultura de experiências colaborativas no fazer arte; (b) estudos interdisciplinares; (c) familiaridade com as teorias de aprendizagem; (d) explorações das simulações e games como criação construtivista de histórias; (e) conhecimentos de game design infinito e inclusivo; (f) experimentar o trabalho com bases de dados como forma de arte; (g) consideração das interfaces humano-tecnológico; (h) raízes históricas dos games como arte baseadas na arte conceitual, colagem dadaísta, assemblage (engenharia reversa), história situacionista construtivista, arte ativista, arte do museumismo, tópicos contemporâneos e cultura popular (KEIFER-BOYD, 2009, p. 134)”.

ações, indicar determinados padrões” (PILLAR, 2013, p. 984). São imagens produzidas com o objetivo de comercializar qualidades destinadas a produtos e serviços situados no mercado econômico. E as micronarrativas são aquelas produções “que se opõem a modelos e nos fazem refletir sobre nossa visão de mundo. São criações artísticas que propiciam um olhar crítico do que apresentam, geram questionamentos, inquietações, dúvidas.” (PILLAR, 2013, p. 984-985). Para chegar a este efeito:

Trata-se de produções que exploram tanto o movimento nas imagens e as imagens em movimento, quanto diferentes articulações entre as linguagens visuais e auditivas; se distanciam da narrativa linear, dos efeitos de verossimilhança; e rompem com as montagens convencionais da televisão comercial. As pesquisas dos artistas, neste meio, utilizam sobreposições de imagens e sons; rupturas com a narrativa sequenciada e contínua; narrativas fragmentadas, híbridas não só nas linguagens (verbal, imagética, gestual, musical), como também nas mídias (vídeo, fotografia); silêncios, redundâncias, excessos (PILLAR, 2012, p. 712).

Seu estudo constitutivo, material e simbólico, ao fugir de uma perspectiva intelectualizada na relação com a arte, encontra nos trabalhos de Conceição (2018) e de Messias e Mussa (2020) respaldo para a elaboração de diferenciações no modo como nos relacionamos com sistemas de tecnologias e linguagens tão fechados. Partindo do princípio de que nossa relação com os objetos deixa margem para escapar das programações efetuadas pelo *design* original, e inseridos em um contexto de sul-global marcado por parâmetros de precariedade e improviso, o conceito de gambiarra, desenvolvido a partir de Messias e Mussa (2020, p. 174), parece caracterizar um debate possível sobre nossos modos de conhecer, fortalecendo a hipótese de que “desse enquadramento podem ser tomados como vetores conceituais capazes de potencializar nossa capacidade de entendimento dos fenômenos técnicos e suas repercussões políticas e estéticas”.

Através dos modos como são programadas, as gambiarras funcionam em três níveis diferentes⁴⁰, os quais, em suma, localizam a tecnologia nos contextos e demandas dos usuários que, ao interagirem, movimentando o código original, inserem-se num campo linguístico de grande risco, com muita “instabilidade inerente aos computadores e do ruído criativo gerado pelas contradições entre seu modo de funcionar e o modo humano de pensar” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 185). Esses

⁴⁰ “[...] o hardware e suas manipulações; o software e sua prolongação na interface gráfica e, por último, a conexão sensorial entre essas interfaces e os usuários [...]” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 185)

ruídos, que estamos acostumados a reconhecer como defeitos, *bugs* ou *glitch*, geram uma estética que

[...] desenvolve-se, então, em uma perspectiva subversiva e de descontinuidade. Na contramão do hiperdesenvolvimento de tecnologias que privilegiam a perfeição e que buscam suprimir os erros e as falhas, o *glitch* revela e expõe a fragilidade do código-fonte de arquivos digitais. Desta forma, tem sido explorado por diferentes áreas: produções audiovisuais, artes visuais, música, *design*, filtros de aplicativos fotográficos, entre outros (CONCEIÇÃO, 2018, p. 80).

O que desponta como desafio talvez diga respeito à construção de uma teoria capaz de não só fornecer perguntas, mas caracterizar os espaços e tempos destinados tanto a “aprofundar o estudo dos jogos como fator de ideologia e identificação para a formação das crianças” (ZANOLLA, 2007) quanto a caracterizar estes momentos a partir da possibilidade de sermos desafiados a pensar as relações materiais e estéticas das macronarrativas às quais estamos submetidos. Isso porque, sendo “fato que existe uma indústria da diversão infantil, caberia à escola, como espaço contraditório de crítica e formação, denunciar isso e não justificar” (ZANOLLA, 2007, p. 1336) sua aplicação em nome de qualquer objetivo da educação.

Considerações Finais

Não sendo objetivo deste texto concluir o debate – ao contrário: intencionando expô-lo –, nossas considerações finais são questionamentos que a leitura dos diversos estudos parece ter deixado em aberto, como pistas de caminhos a serem melhor questionados.

Em relação à gamificação, o protagonismo que o termo assume no debate games/educação, provocado em grande parte pelo *marketing* e por sua relação com o formato produtivo da indústria, deve gerar-nos, enquanto campo de pesquisa, o mesmo tanto de preocupações e de possibilidades. Enquanto campo consciente, parece possível apenas escolher outros termos? Falarmos da Cultura Lúdica, da Ludologia ou de *Game Based Learn*, entre tantos outros, e aguardar enquanto a gamificação se junte ao infindável número de tecnologias que vêm e vão na escola, contida pelo interesse da ideologia dominante e seu fetiche pela novidade? Ou, como sugerem Ian Bogost (2011) e Daphne Dragona (2014), devemos buscar meios de expor e subverter suas mecânicas? De qualquer maneira, considerando a negação

da inexorabilidade do futuro, como fazia Paulo Freire (2013), a gamificação precisa ser vista sobretudo como matéria de crítica constante.

Em relação ao campo da arte/educação, os *games*, enquanto objetos estésicos, geram sentidos, como sugere Kurt Squire (2006), através de uma conjugação do “ser” e do “fazer”, exigindo uma leitura extensa. Considerados a partir de sua lógica produtiva, os *games* são objetos cujos discursos transitam entre as meta e micronarrativas, como propostas por Maria Acaso (2006). Assim sendo, como a arte/educação pode contribuir para uma alfabetização crítica em relação a objetos tão caracterizáveis a partir da cultura do consumo? Considerando a centralidade da experiência para a bibliografia dos jogos tanto quanto da arte, que espaços e tempos podemos construir, dedicados a refletirmos com os estudantes sobre os discursos dos jogos que acessamos, voluntaria ou involuntariamente, no contexto de uma economia controlada por dados? A proposição de narrativas, imagens e modos de interação que escapam aos estereótipos comumente utilizados pela indústria, como o *glitch* e a gambiarra, torna-se ferramenta característica, mas não exclusiva, deste desafio.

Referências

ACASO, M. *Esto no son las Torres Gemelas: cómo apprehender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata, 2006.

ALVES, L. Games studies: mapeando as pesquisas na área de games no Brasil. In: STEFFEN, C.; PONS, M. (orgs.). *Tecnologia pra quê? os dispositivos tecnológicos de comunicação e seu impacto no cotidiano*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2011. p. 227-247. e-book.

BATTISTELLA, P. E.; WANGENHEIM, C. G. von; FERNANDES, J. M. Como jogos educacionais são desenvolvidos? Uma revisão sistemática da literatura. In: 22º Workshop sobre Educação em Computação/CSBC, XXXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação 2014, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: [s. n.], 2014. p. 1445–1454. Disponível em: http://www.gqs.ufsc.br/files/2020/02/Revis%C3%A3o_sistem%C3%A1tica_da_literatura_de_processos_de_desenvolvimento_de_jogos_educacionais_v1.5.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

BECKER, F. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, SP, v. 9, p. 07-47, 2017.

BOGOST, I. *Gamification is bullshit*. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2011/08/gamification-is-bullshit/243338/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*. Éd. rev. et augmentée. Paris: Gallimard, 2009. (Collection Folio Essais 184). e-book.

CONCEIÇÃO, S. R. da. *De “O Incrível Mundo de Gumball” à glitch art: competências e estratégias para apreensão de produções audiovisuais em contextos educativos*. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, J. de Avila dos; FREITAS, A. Luis Castro de. Gamificação aplicada a educação: um mapeamento sistemático da literatura. *Renote*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, jul. 2017.

DE CASTELL, S. *Ludic Epistemology: What game-based learning can teach curriculum studies*. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, Thunder Bay, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2011.

DETERDING, S. *et al.* Gamification: toward a definition. *Proceedings of CHI 2011 Workshop Gamification: using game design elements in non-game contexts.*, [S. l.], p. 1-4, 2011.

DRAGONA, D. Counter-Gamification: emerging tactics and practices against the rule of numbers. In: *Rethinking Gamification*. Lüneburg: Hybrid Publishing Lab, 2014. p. 227–250.

ESCRIBANO, F. Gamificación versus ludictadura. *Obra digital*, n. 5, p. 58, 2013.

FAVA, F. A emergência da gamificação na cultura do jogo. In: *Gamificação em Debate*. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018. p. 51-66. e-book.

FIQUEIREDO, M.; PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. *Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, Porto Alegre, 2015. p. 1154-1163. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.1154>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. e-book.

FUCHS, M. Gamification as twenty-first-century ideology. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 143-157, 2014.

FUCHS, M. Precusores pré-digitais da gamificação. In: *Gamificação em Debate*. São Paulo: Blucher, 2018a. p. 21-37.

FUCHS, M. Subversive gamification. In: CERMAK-SASSENATH, D. (org.). *Playful disruption of digital media*. Singapore: Springer Singapore, 2018b. (Gaming Media and Social Effects). p. 181-191.

GARONE, P.; NESTERIUK, S. Gamificação na educação a distância: um estudo sobre a atuação de *designers*, professores e estudantes no processo de *design*. In:

XVIII SBGAMES 2019, Rio de Janeiro. *Proceedings of SBGames 2019*. Rio de Janeiro: [s. n.], 2019. p. 960-968.

GASPAR, D.; GARCIA, F. Quando o jogo eletrônico vira arte: algumas considerações sobre o “game art”. 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas 2011, *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 3422-3436. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/debora_rocha_gaspar.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

HOOBS, bell. *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge, 2010.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KEIFER-BOYD, K. Jogos computacionais: arte no século XXI. In: *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 123-136.

LOSSO, C.; BORGES, M. Gamificação em pesquisas em educação: uma revisão da produção acadêmica. In: 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação 2015, Recife. *Anais [...]*. Recife: [s. n.], 2015. p. 1-19.

MARTINS, M. C. Cultura lúdica: aproximações com a arte/educação. In: *Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico*. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 83-96.

MASTROBERTI, P. Ludopoéticas: relações possíveis entre jogo, arte e educação a partir de ações de pesquisa. In: Simpósio Brasileiro de Games 2019, Rio de Janeiro. *Proceedings of SBGames 2019*. Rio de Janeiro: [s. n.], 2019. p. 1024-1033.

MESSIAS, J.; MUSSA, I. Por uma epistemologia da gambiarra: invenção, complexidade e paradoxo nos objetos técnicos digitais. *MATRIZES*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 173-192, 2020.

NESTERIUK, S. Breve considerações acerca do videogame. In: XXVIII INTERCOM 2004, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: [s. n.], 2004. p. 1-14.

NICHOLSON, S. Exploring the endgame of gamification. In: *Rethinking Gamification*. Germany: Hybrid Publishing Lab, 2014. p. 344. e-book.

PETRY, A. D. S. *Jogo, autoria e conhecimento: fundamentos para uma compreensão dos games*. 1ª ed. e-book. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

PILLAR, A. D. Sincretismo em desenhos animados da tv: O Laboratório de Dexter. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 123-142, jul./dez. 2005.

PILLAR, A. D. Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino da arte: exercício de leitura. 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. p. 709-722. Disponível em:

http://anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/analice_pillar.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

PILLAR, A. D. Entrelaçamentos audiovisuais em produções contemporâneas. 22º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecossistemas Estéticos. *Anais [...]*. Belém: ANPAP; PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. p. 983-996. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/eav/Analice%20Dutra%20Pillar.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

PILLAR, A.; GOULART, M. Arte contemporânea e ensino de arte: leituras da videoarte Cinema Lascado. In: 24º Encontro Nacional da ANPAP 2015, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Universidade Federal de Santa, PPGART; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAV, 2015. p. 2776–2791. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s5/analice_dutra_pillar_manuella_goulart.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

PONTE, J. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 24, p. 63–90, sep./dec. 2000.

PRENSKY, M. Fun, play and games: what makes games engaging. In: *Digital-Based Learning*. New York: McGraw-Hill & Paragon House, 2001. p. 31.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: *design* e cognição em discussão. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014.

SQUIRE, K. From content to context: videogames as *designed* experience. *Educational Researcher*, [S. l.], v. 35, n. 8, p. 19-29, 2006.

STEINKUEHLER, C. A. Why game (culture) studies now? *Games and Culture*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 97-102, 2006.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010. *E-book*.

ZANOLLA, S. R. S. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1329-1350, 2007.

Recebido em: 30/09/2020
Aprovado em: 27/11/2020