



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10102 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT17 - Filosofia da Educação

O apelo tecnológico da facilidade: Serious Games e Gameficação

Danilo Bantim Frambach - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

O apelo tecnológico da facilidade: Serious Games e Gameficação

Resumo: A noção de que ensinar é facilitar o aprendizado não é nova, e muitas vezes tentadora.. Entre as tantas tentativas que na história da formação humana visaram revolucionar a pedagogia, tornando o aprendizado em algo fácil e prazeroso (especialmente para os alunos), algumas das mais renitentes atendem pelo termo *lúdico*, isto é, o uso de jogos como recurso metodológico. O presente trabalho busca apresentar e analisar duas das formas mais atuais de se utilizar jogos – especialmente jogos eletrônicos – em sala de aula: a *gameficação* e os *serious games*. Por serem recursos tecnológicos, acabam sendo vistos como a solução de muitos problemas, assim como facilitadores do próprio aprendizado. No entanto, acreditamos que, por mais que sejam vistos como uma “facilitação” da prática de formação, tais recursos só se tornam relevantes na medida em que realizam sua tarefa graças às dificuldades que impõem aos educandos. Mas de que maneira eles acompanhariam uma reflexão mais aprofundada sobre a prática da formação humana?

Palavras-chave: Formação Humana; Serious Games; Gameficação; Solucionismo; Tecnologias da Educação.

A noção de que ensinar é facilitar o aprendizado não é nova, e muitas vezes tentadora. Na verdade, não é de se estranhar que uma sociedade tão apressada e individualista como a nossa deseje tanto se desenvolver da maneira mais rápida, conveniente e simples possível. É nisso, afinal, que implica a facilidade: os resultados esperados só podem ser alcançados rapidamente – isto é, no ritmo exigido pelo neoliberalismo – se os processos, as tarefas, e os esforços necessários tiverem sua complexidade e profundidade reduzidos a tal ponto até que todas as dificuldades sumam em meio a soluções milagrosas.

Entre as tantas tentativas que, na história da formação humana, visaram revolucionar a pedagogia, tornando o aprendizado algo fácil e prazeroso, algumas das mais renitentes atendem pelo termo *lúdico*, isto é, o uso de jogos como recurso metodológico, tendo em vista levar os alunos *a agregar mais conhecimento por meio de uma aprendizagem prazerosa e significativa*. Com a sua popularização, os *videogames* passaram a ocupar um lugar de destaque nas discussões como ferramentas viáveis de aprendizado, e é nesse contexto que dois conceitos ganham protagonismo: os chamados *serious games*, jogos desenvolvidos com o intuito de ensinar uma habilidade específica para seus usuários; e a *gameficação*, a utilização de aspectos próprios do universo dos jogos eletrônicos em contextos que não são jogos.

Apesar de suas diferenças, ambos compartilham dos objetivos genéricos e claramente conteudistas que destacamos acima: agregar mais conhecimento por meio de uma aprendizagem prazerosa e significativa. É a partir disso que o presente trabalho pretende apresentar e analisar de maneira crítica os *serious games* e a *gameficação*: como eles auxiliam a nossa reflexão sobre a prática da formação humana?

Não como negar o espaço que os videogames e a chamada “cultura gamer” ocupam em nossa sociedade. E dada a proporção dessa cultura em nosso cotidiano, era de se esperar tentativas de aproximação entre ela e outros âmbitos de nossa vida, em especial, na educação. É a partir dessas tentativas – engendradas especialmente pelo meio corporativo, que viu nelas uma nova forma de treinar seus funcionários – que nascem os *serious games* e a *gameficação*. Os chamados *serious games*^[1] (jogos sérios) são jogos desenvolvidos sem o propósito de entreter, mas de treinar os indivíduos a resolver ou investigar um determinado problema pré-estabelecido (Groh, 2012, p.40).

Por sua vez, a *gameficação*, não representa, em si, um tipo de jogo. Na verdade, ela é o processo de incorporar aspectos próprios do *game-design* (mecânicas, dinâmicas, interfaces, etc.) em contextos diferentes daqueles dos *jogos digitais*. (Groh, 2012, pp. 40-41). Assim, à primeira vista, nosso próprio modelo educacional já soaria como uma *gameficação*: os alunos precisam alcançar um número específico de pontos em cada matéria para conseguirem “passar de nível”. Esta, no entanto, seria uma visão simplória. Segundo Groh, o que vai definir a *gameficação* são três princípios: (1) o de relação (*relatedness*, em inglês), a necessidade universal de interagir e estar conectado aos outros; (2) o de competência (*competence*), a necessidade universal de ser efetivo e de dominar um problema em determinado contexto; e (3) o de autonomia (*autonomy*), a necessidade universal de controlarmos nossas próprias vidas – que nos jogos significa a liberdade de decidir se entramos ou não no jogo^[2] (Groh, 2012, p.41).

Com efeito, a diferença pode ser resumida da seguinte forma: enquanto os *serious games* são jogos propriamente ditos, a *gameficação* visa emular a estrutura de um jogo em outros contextos. No entanto, se queremos compreender como esses conceitos podem se

relacionar com a formação humana, é necessário entendermos melhor o que é um jogo e o que é jogar. Para isso, nos voltamos para a análise de Roger Caillois em *Os jogos e os homens*. Ao fazer uma longa classificação sobre os jogos, decorrente das sensações e experiências que eles nos proporcionam, o autor reconhece que podemos:

[...] ao mesmo tempo organizá-los entre dois polos antagonistas. Em uma extremidade reina, quase integralmente, um princípio comum de divertimento, de turbulência, de improvisação livre e de alegria despreocupada, por onde se manifesta uma certa fantasia incontrolada que pode ser designada com o nome de *paidia*. Na extremidade oposta, essa exuberância marota e impulsiva é quase que inteiramente absorvida, pelo menos disciplinada, por uma tendência complementar, contrária em certos aspectos, mas não em todos, a sua natureza anárquica e caprichosa: uma necessidade crescente de curvâ-la às convenções arbitrarias, imperativas e propositalmente incômodas, de contrariá-la sempre mais, erguendo diante dela obstáculos mais e mais embaraçosos para que lhe seja cada vez mais difícil chegar ao resultado desejado. Este permanece perfeitamente inútil, exigindo mesmo assim uma quantidade sempre maior de esforços, de paciência, de destreza ou de engenhosidade. *Ludus* é o nome que dou a este segundo componente. (Caillois, 2017, p. 39)

Ludus e *paidia* se tornam inseparáveis no momento da instituição das regras. Todavia, essas regras não podem ser completamente restritivas, e devem permitir algum nível de liberdade, fundamental para que, em meio ao jogar, surja alguma fantasia ou distração. Em suma, é ela que o autor chama de *paidia*, e que, em diversos jogos, está aliada ao *ludus*, que ele resume como “o gosto da dificuldade gratuita” (Caillois, 2017, p. 55-56).

Enquanto *paidia* (jogar) descreve comportamentos e sentidos expressivos, livres, improvisados, *ludus* (jogos), por outro lado, caracteriza um jogar baseado em regras e em objetivos determinados. [...] No caso da gameficação, estamos falando dos elementos de design dos jogos (i.e *ludus*), pois críticos tanto da academia quanto da indústria indicam o foco da gameficação quase que exclusivamente no *ludus*, deixando pouco espaço para a *paidia*. (Groh, 2012, p.39)

Se as práticas gameficadas focam quase que exclusivamente no *ludus* para atingir seus objetivos, o mesmo ocorre com os serious games. Neles, o principal objetivo é a solução de um problema, e visam treinar os usuários para a aquisição de uma determinada capacidade. Como exemplo, temos o “Microsoft Flight Simulator”, um jogo criado como um simulador de aviação civil. O curioso, aqui, é que o prazer do jogo não se encontra no jogo propriamente dito, mas na experiência de solucionar desafios arbitrariamente impostos (voar de um ponto x ao y do mapa, por exemplo), tendo a solução do problema nenhum outro objetivo para além da satisfação pessoal.

Esse motor, que é propriamente o *ludus*, também se deixa revelar nas diferentes categorias de jogos, exceto naqueles que se baseiam integralmente em uma pura decisão do destino. Aparece como o complemento e como a educação da *paidia*, que disciplina e enriquece. Fornece a ocasião de um treino e, normalmente, resulta na conquista de uma determinada habilidade, na aquisição de um controle particular, no manejo deste ou daquele aparelho ou na aptidão para descobrir uma resposta satisfatória aos problemas de ordem estritamente convencional. (Caillois, 2017, p. 58)

Essa forma de entender o jogo, de criar para ele normas, regras e desafios que não foram previstos, é para nós a parte importante do *ludus*. De fato, se completamente desconectado da *paidia*, o *ludus* não passa de uma “espécie de quebra-galho destinado a enganar o tédio” (Caillois, 2017, p. 61). É por isso que Caillois identifica as suas formas mais puras em problemas de xadrez, anagramas, palavras cruzadas, entre outras. Em suma, o *ludus* relaciona-se com uma espécie de desejo primitivo de encontrar entretenimento em obstáculos arbitrários e recorrentes:

[...] Sendo assim, o que chamo *ludus* representa, no jogo, o elemento cujo alcance e fecundidade culturais aparecem como os mais extraordinários. Não se traduz por uma atitude psicológica [...] mas, ao disciplinar a *paidia*, trabalha indistintamente para dar

Dessa maneira, nos parece que aquilo que nos interessa no *ludus* é o fato de conseguirmos divertimento a partir da superação de desafios, possível a partir do disciplinamento da paidia. De fato, esse aspecto limitador do ludus não precisa estar no jogo para que ele seja divertido, mas sem ele, haveria apenas caos. Mas se os jogos só são reconhecidos como tal devido a uma dificuldade auto-imposta, convencionada por aqueles que criam e jogam o jogo, isto é, se só há prazer em jogar na medida em que o jogo possibilita uma realização pessoal, a superação de uma dificuldade que inicialmente não precisaria estar lá, por que eles são vistos como facilitadores? Em outras palavras, por que os jogos – e aqui, falamos especificamente dos serious games e da gameficação – “facilitam” o aprendizado se, na verdade, eles partem de criar uma dificuldade que não precisaria estar lá?

Para todo aquele que já jogou algum videogame na vida, a resposta parecerá óbvia: por criar uma ilusão, e fazer tarefas absolutamente complexas parecerem muito simples. Com alguns toques de botões ou pequenos movimentos podemos parecer obter maestria em atividades que, de outra forma, exigiriam anos de esforço e treino contínuos. Usemos como exemplo o jogo *Just Dance*. Nele, os jogadores precisam seguir os passos de dançarinos profissionais, tendo seus movimentos captados ou pela câmera do console de videogame, ou pelo sensor de movimento do *joystick*. Os movimentos dos jogadores então são pontuados pela proximidade com os passos originais do dançarino na tela e se foram realizados no tempo correto. Não é preciso, assim, ser um profissional para conseguir obter uma pontuação alta. Ao oferecer recompensas imediatas para movimentos simples, *Just Dance* consegue fazer a arte de dançar parecer algo simples e sem esforço.

O que tememos com o uso da tecnologia para a gameficação da educação e o uso dos serious games é que sejam apenas mais uma simplificação da tarefa da formação humana, que vê no uso das TICs a *panaceia* para todos os problemas educação. Refém da ilusão do progresso incessante por meio das tecnologias, Lévy defende o uso irrestrito das mesmas, propondo a EaD como a mais importante forma de aprendizagem. Com isso, o autor se questiona: “por que construir universidades em concreto em vez de encorajar o desenvolvimento de teleuniversidades e de sistemas de aprendizagem interativos e cooperativos acessíveis de qualquer ponto do território?” (Lévy, 1999, p. 189)

Esse *solucionismo* educacional, que encontra na tecnologia a definitiva resolução dos problemas de infraestrutura, de falta de professores, das pressões sociais, da violência das grandes cidades, pode ser facilmente relacionado com aquilo que Morozov chama de «epistemologia simplista do Vale do Silício» – uma epistemologia que tende a reduzir todos os problemas à falta de informação. Com efeito, a solução se torna muito simples: consiste na administração de mais informação, sempre mais informação (dados):

Outro problema da epistemologia do Vale do Silício é que sua visão de mundo é fortemente distorcida por seu modelo de negócio. Diante de todos os problemas, o Vale do Silício sabe reagir apenas de duas maneiras: produzindo mais “computação” (ou códigos de programas) ou processando mais “informações” (ou dados). Provavelmente, a reação será uma combinação de ambos, dando-nos mais um aplicativo para rastrear calorias, clima e trânsito. Esses pequenos êxitos permitem que o Vale do Silício redefina “progresso” como algo que decorre naturalmente de planos de negócios. Mas, embora “mais computação” ou “mais informação” possam ser soluções privadas lucrativas para determinados problemas, não são necessariamente as respostas mais eficazes para problemas públicos complexos e difíceis, decorrentes de causas institucionais e estruturais profundas. (MOROZOV, 2018, p.39)

Dessa forma, seja como prática gameficada ou como objeto de um serious game, a formação humana jamais poderá ser objeto dos apelos da facilidade. Sua tarefa é complexa por si mesma, por envolver humanos e sua autonomia. Isso significa que, como toda

ferramenta, a gamificação e os serious games possuem objetivos próprios ligados aos interesses daqueles que os propõem – e por isso, talvez mais do que qualquer outra ferramenta, eles exijam ainda mais de nossa reflexão. Se até mesmo um jogo precisa de dificuldade para, de fato, ser algo prazeroso, precisamos parar de exigir essa facilidade da formação humana. Do contrário, estaremos sendo iludidos de que, de fato, aprendemos.

Referências Bibliográficas:

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: as máscaras e as vertigens*. Trad. Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GROH, Fabian. “Gamification: State of the Art Definition and Utilization”. In: *Proceedings of the 4th Seminar on Research Trends in Media Informatics*, Ulm, 2012. pp. 39-46. Disponível em: <http://http://vts.uni-ulm.de/docs/2012/7866/vts_7866_11380.pdf>. Acesso em 22/06/2021.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3 ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa São Paulo: Editora 34, 1999.

MOROZOV, Evgeny. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*; tradução de Claudio Marcondes. São Paulo, Ubu Editora, 2018.

[1] O termo, assim como sua definição, são normalmente creditados à Clark C. Abt. Cf. ABT, C. *Serious Games*. New York: The Viking Press, 1970.

[2] Em outras palavras, essa “autonomia” se relaciona ao fato de que jogar é um ato voluntário. É importante diferenciá-la do tipo de autonomia necessária para a formação humana, que não se limita a uma escolha pessoal.