

Tecnologia em jogo: o mito como incentivador da experiência do real

Carlos Velázquez, Unifor, Brasil

Aline Soares, Unifor, Brasil

Paula Mendes, Unifor, Brasil

Resumo: A emergência da faculdade de representação signica de si e do mundo, a consciência, é o marco definitorio da condição humana. Mas esta capacidade de significar o real faz com que o homem se instale na virtualidade de realidades subjetivas, a partir das quais a educação procura restabelecer ancoragens com o mundo objetivo. Inflacionada pelo utilitarismo moderno e contemporâneo, a consciência não tem cessado de afastar-se do seu substrato real, buscando legitimar a existência em sofisticados sistemas de realidade virtual e inteligência artificial. Escritas entusiásticas esperam destes recursos grandes avanços educativos, sem levar em consideração a impossibilidade tecnológica de substituir a experiência real ou, na melhor das hipóteses, suscitar sua necessidade. Mitologemas tradicionais subsidiam a atratividade de muitos videogames, no entanto, a reconciliação da consciência com suas precondições naturais, objetivas, que é a principal função mítica, é frequentemente evitada ou deturpada nesses sistemas. A partir de referências como Piaget, Dewey, Jung, Huizinga, Campbell, Kerenyi, Turkle e Prensky, dentre outros, a indução analítica de base bibliográfica e documental leva-nos a acreditar que a observação criteriosa do pensamento mítico nos videogames poderia favorecer o ressurgimento de mitologias vivas, as quais, em seus desdobramentos ritualísticos poderiam, por sua vez, incentivar a procura de experiências reais.

Palavras-chave: videogames, mito, educação, pensamento mítico

Abstract: The emergence of the sign faculty in self and world representation which results in consciousness, is the definitive mark of the human condition. But this ability to signify reality causes man to install himself in the virtuality of subjective realities, from which education seeks to restore anchors with the objective world. Inflated by modern and contemporary utilitarianism, consciousness has not ceased to move away from its real substrate, seeking to legitimize the existence of sophisticated virtual reality systems and artificial intelligence. Enthusiastic writers expect from these resources great educational advances, regardless of the technological impossibility of replacing actual experience or, at best, promote this need. Traditional mythologems subsidize the attractiveness of many video games. Consciousness reconciliation with its natural, objective preconditions, which is the main mythical function, is often avoided or distorted in these systems however. From references as Piaget, Dewey, Jung, Huizinga, Campbell, Kerenyi, Turkle and Prensky, among others, the bibliographic analytic induction of database and documents leads us to believe that the careful observation of mythical thought in videogames could favor the resurgence of living mythologies, which, in their ritualistic developments could, in turn, encourage the search for real experiences.

Keywords: Videogame, Myth, Education, Mythical Thought

In illo tempore

Numerosos mitos coletados pelo mundo narram a saga de um ancestral que teria roubado um pouco de fogo da fogueira de Deus e o teria entregado aos homens. Prometeu na Grécia, como Ilya no Brasil, Anansi na América do Norte, Maui na Oceania ou Lúcifer na Ásia ocidental personificam esse herói. Mas concedamos um olhar mais detalhado à versão central do Congo, na África dos pigmeus.

Segundo o relato colhido por Veronica Ions (1999: 72), um ancestral pigmeu estava caçando elefantes quando, por acaso, chegou à vila de Deus; encontrou no seu centro uma grande fogueira, da qual roubou um tição e o entregou à humanidade.

Caçar um elefante concretiza uma possibilidade farta de enfrentar a natureza. O ato garantiria boas provisões de alimento e proteção; mas, quais seriam as chances de um pigmeu caçar um elefante? A proporção é absurdamente desequilibrada. A diferença de tamanho é evidente e alegoriza claramente a



fraqueza de recursos da espécie humana para enfrentar seu meio. O pigmeu dependente de braços, pernas, unhas e dentes não seria sequer capaz de se servir de um elefante já abatido. Mas este ancestral, inadvertidamente, roubou uma ínfima parte da fogueira de Deus, isto é, tomou para a humanidade um pedaço da luz celeste, um pedaço da iluminação criativa cósmica. Desta forma, os pigmeus poderão observar o elefante; poderão simulá-lo mentalmente, significá-lo a fim de lhe prever os movimentos e propiciar o embate concreto somente quando as condições lhes sejam favoráveis.

Por outra parte, as condições que a natureza em estado bruto proveu aos disputantes dificilmente penderiam a favor dos pigmeus; no entanto, de posse da luz criativa de Deus, estes últimos podem modificar a natureza. A espécie humana é capaz transformar uma lasca de pedra em faca afiada, a fim de compensar a falta de garras e de dentes fortes e afiados; podemos cavar a terra e associá-la a galhos e folhas a fim de construir uma armadilha que compensaria nossa falta de força e velocidade. Enfim, podemos refinar o estado bruto da natureza a fim de que esta sirva aos nossos interesses, a despeito das fraquezas inerentes à nossa espécie.

Segundo Gómes de Silva (1998: 200), *cultus*, em latim, significa refinar. Esta palavra associada ao sufixo *ura*, que significa ação, daria lugar ao termo cultura, que a rigor significa “ação de refinar”. Ao nosso ver é por esta razão que, na apresentação dos relatos sobre o roubo do fogo, Veronica Ions, na obra anteriormente citada, apresenta genericamente os diversos protagonistas deste mitologema como o “herói cultural trapaceiro”, o herói que fundou a cultura pela posse parcial e ilícita do princípio espiritual criativo.

Eis o fundamento da condição humana: o pecado de furto de um atributo divino que originou uma espécie imaginativa. Espécie esta que para efeito de sobrevivência refugia-se na cultura e facilmente, a força de simular, significar e refinar o ambiente, pode perder nexos com seu estado original e com as leis que determinam sua existência.

É a esta condição à qual se refere Platão na alegoria da caverna (2000): homens acorrentados a um refúgio subterrâneo, útero da mãe terra que esconde, em prol da sobrevivência, a ilicitude do ato que seus filhos herdaram; um âmbito mal iluminado por uma fogueira acomodada internamente, o butim do furto.

É claro que o homem é feito à imagem e semelhança de Deus, pois ele possui parte da luz que permite a concepção de imagens, incluso à sua própria. Platão celebrava o fato ao igual que nós, contudo, sabiamente estava preocupado com a contraparte de tal posse. A fogueira, enquanto ínfima porção de luz celeste, apenas consegue projetar sombras que longinquamente nos remeteriam a existências reais, à verdade. Mas a virtualidade das sombras é uma aquisição inebriante; sedutora ao ponto de fazer aceitar as correntes como dádiva e não como castigo. E de fato, esta faculdade criativa é uma dádiva, mas uma dádiva a ser desenvolvida. Enquanto o observador da caverna permanece ensimesmado nas sombras, fortalece os grilhões que o sujeitam à subjetividade que nelas imprime.

O termo subjetividade decorre do latim *subjectum*, que significa “o que está disposto abaixo” (Gómes de Silva, 1998: 653), isto é, o que corresponde ao modo de perceber e de pensar do indivíduo a despeito do objeto em si. A subjetividade é um estágio inferior à realidade objetiva. De acordo com Piaget (1990: 28-29), segue à diferenciação consciente de si e dos objetos do entorno uma projeção afetiva do sujeito, pólo interior de realidade, sobre coisas e atividades externas, porém percebidas como dependentes de uma única causalidade e direção: o eu. Obviamente, esta construção perceptiva autocentrada imprime nas representações objetivas características de forma e conteúdo correspondentes às próprias determinantes sentimentais. É desta centralidade do sujeito na sua construção subjetiva da realidade que surge o que Jung denominou “complexo do eu” (2009: 406), um conjunto de representações que constituem o centro do campo consciente.

“Mudar a persona, a atitude externa, é uma das artes mais difíceis da educação”, diz Jung na obra citada (p. 391), donde entendemos que a persona, a máscara do ator, corresponde, enquanto atitude externa, à projeção objetual afetiva descrita por Piaget, sobre a qual somente incide a possibilidade de uma construção objetiva da realidade. Educar, do latim *educere*, significa rigorosamente “conduzir para fora” (Gómez de Silva, 1998: 241), o que implica quebrar os grilhões para libertar-se das sombras da caverna; mudar a persona, a projeção objetual afetiva, por uma construção objetiva que nos aproxime do real.

Segundo Joseph Campbell, a primeira função da mitologia é “conciliar a consciência com as condições da sua própria existência”, afim de “incutir em nós um sentido de deslumbramento grato e afirmativo diante do estupendo mistério que é a existência” (2008: 31-34). Levando em conta que o campo consciente surge da discriminação gradual dos elementos constitutivos de um estado de “indissociação primitiva” (Piaget, 1990: 24), entendemos que a consciência se opõe a um estado de unidade primordial; oposição entre indivíduo, enquanto observador abstrato, e natureza, como lugar de organicidade concreta. Redescobrir a interdependência entre observador e observado implica na abertura do eu consciente para “um mundo mais amplo de interesses objetivos (...) numa comunhão incondicional, obrigatória e indissolúvel com o mundo” (Jung, 1990: 53- 54). Jung designa este processo como individuação, conceito este que nos parece perfeitamente intercambiável por educação.

A empresa educativa de conduzir o eu ao restabelecimento de laços concretos com o mundo objetivo vê-se mitologicamente estruturada na saga do herói. A partir das publicações de Paul Radin sobre os índios norte-americanos, Joseph L. Henderson (*in* Jung, 1964: 110-128) destacou quatro ciclos que estariam presentes universalmente nos relatos heróicos. O primeiro deles, *Tricster*, o trapaceiro, corresponde ao ser pré-consciente que, à procura instintiva por sobrevivência, isto é, pueril e inadvertidamente, teria cometido o furto do fogo divino. Seguem-se os ciclos *Hare, Red Horn* e *Twins*, os quais simbolizam níveis sequenciais de maturação do eu em direção à sua reconciliação cósmica, é dizer, em direção à individuação ou realização educativa.

Hades

Renovemos a atenção sobre o processo de surgimento do complexo consciente. Como citamos anteriormente, de acordo com Piaget, acreditamos que a formação da psiquê humana parte de um estado de indissociação primitiva. Nesse estado, muitas espécies vivas encontram-se prontas para enfrentar seus ambientes naturais, outras recebem proteção até que a finalização de seus atributos físicos permita sua sobrevivência, mas, vale frisar, todas elas permanecem indissociadas da organicidade cósmica. Este não é o caso da espécie humana: mesmo na perspectiva de um desenvolvimento físico ideal, os humanos, a exemplo do pigmeu, carecemos de atributos corporais que nos permitam sobreviver à intempérie natural. A alternativa, portanto, consiste na adaptação do entorno às nossas possibilidades e não o contrário. Simbolicamente, é esta a aventura do ancestral proto-humano que, sem saber o que fazia, roubou uma parte ínfima da faculdade criativa divina; criatividade que nos permite modificar o disposto e não, de fato, criar a partir de nada.

Modificar o disposto implica uma prévia discriminação objetal, incluso de si enquanto observador e agente criativo. Eis que o estado de indissociação primitiva vê-se gradativamente fragmentado pela dissociação objetal, formando um campo consciente. Piaget também observou que o sujeito se projeta afetivamente sobre os objetos, significando-os de acordo com suas reações sentimentais. Nesta dinâmica, a abstração mental pela qual o sujeito se relaciona com o mundo centraliza-se nas expectativas e nas afeições do eu, a despeito das características objetivas que possam contradizer esta centralidade. A objetivação deste universo subjetivo ocorrerá na medida em que o sujeito se depare com dinâmicas externas que ampliem ou contrariem a percepção primitiva, isto é, na medida em que objetos exteriores ao eu sejam concebidos como “ativos, vivos e conscientes”. (Piaget, 1990: 29) Ora, este confronto com o real precisa ser experimentado, já que a aproximação sgnica dos objetos é permeada por tendências subjetivas, a única possibilidade de perceber nas coisas qualidades reais depende de sua experimentação concreta.

Sylvie Rainaud conta-nos a história de uma criança, o gatinho Timinu, que temia a sua vizinha por encontrar nela, com base em simples conjeturas, características de bruxa. Esta impressão só foi modificada quando a criança foi conduzida por sua mãe a visitar a pretensa bruxa, a qual revelou ser uma excelente amiga e cozinheira após conquistar a confiança do infante com simpatia, “suco de maçã, geleias, compotas e deliciosas tortas” (sd). Uma explicação detalhada das virtudes da vizinha em nada teria modificado os receios de Timinu, isto fica claro se consideramos que a simpatia da pretensa bruxa, assim como o cheiro, a textura, as cores, a temperatura e o sabor das guloseimas

oferecem referências vivenciais que, enquanto âmbitos qualitativos, extrapolam qualquer referência abstrata. Estabelece-se na experiência uma dinâmica de contrapartes, um complexo jogo entre existências a procura de acomodação sinérgica. Como bem observou Christine Valentine, a palavra ilusão vem de *ludo*, jogo em latim (1994); mas há que levar em conta o prefixo *il*, que indica negação: a negação do jogo, negação do confronto e reformulação do sujeito perante as particularidades objetais do seu entorno, favorece formulações ilusórias de realidade. Contrariamente, o processo educacional requer um constante embate com o real, uma incontornável ludicidade sobre a qual insistiremos mais adiante.

Não há novidade em apontar a necessidade da experiência concreta na educação. No século passado, John Dewey resgatou uma certeza ininterruptamente ponderada na história da humanidade: “não há valor educativo em abstrato.” (2011: 47), preceito que ainda ecoa nos ouvidos contemporâneos pelos estudos sobre aprendizagem baseada em problemas ou aprendizagem significativa. O que nos interessa destacar é que as estruturas socioeconômicas modernas e contemporâneas favorecem, a julgar pelas observações de Erich Fromm, um processo de “quantificação e de abstratização”, a despeito do relacionamento concreto com outras existências. Em 1955 este autor observou que, em espaço de um século, a substituição do trabalho manual pelo trabalho mecanizado e da inteligência humana pela inteligência das máquinas, em escala global, acentuou-se alarmantemente. Enquanto que em 1850 os homens respondiam por 15% da energia de trabalho, os animais por 79% e as máquinas por 6%; em 1960 a proporção seria de 3%, 1% e 96% respectivamente. Mas o problema não se resume à substituição do esforço humano pela sofisticação tecnológica, a questão é que as máquinas intermedeiam o relacionamento entre seres, coisas, e processos que tradicionalmente interagiam em ambientes laborais, tornando-os alheios entre si. (2013: 90-175). Pensamos que a negação, ou o enfraquecimento da interação lúdica entre estes agentes, dada a mediação tecnológica, pode favorecer a elaboração de realidades ilusórias.

Na guerra moderna, diz Fromm:

(...) um indivíduo só pode causar a destruição de centenas de milhares de homens, mulheres e crianças. Pode fazê-lo apenas com oprimir um botão; pode não experimentar emoção pelo que faz, sendo que não vê nem conhece às pessoas que mata; é como se o ato de oprimir o botão e a morte daquelas pessoas não tivessem entre si nenhuma relação real. Esse mesmo indivíduo provavelmente seria incapaz de esbofetear, muito menos de matar, uma pessoa indefesa. Neste último caso, a situação concreta suscitaria nele uma reação de consciência comum a todos os homens normais. (2013: 104)¹.

Esta situação extrema, descrita por Fromm, guarda estreitas similitudes com a dinâmica de numerosos videogames contemporâneos. Tomemos como exemplo o jogo da *Best, Cool & Fun Games* “Esmaga formiga”, em sua versão de 2011. Este *videogame*, de acesso livre e formatado para diversos suportes de mídia móvel digital, tem como objetivo esmagar insetos com o dedo. Em seus diversos níveis de dificuldade, entrecruzam-se formigas e abelhas que devem ser identificados durante o transcurso pela tela, tomando cuidado para esmagar apenas as formigas, pois no caso de esmagar uma abelha o dedo será ferido e o jogo perdido. No caso em que o jogador deixe escapar três formigas também perderá o jogo. À medida que o nível de dificuldade aumenta, somam-se outros insetos ao massacre. O jogador, no entanto, deverá manter a dinâmica de esmagamento a reserva, em nome da autopreservação, de agredir um inseto peçonhento.

Neste exemplo, aparece-nos claramente uma mediação tecnológica entre sujeito e realidade objetiva análoga à descrita por Erich Fromm: um indivíduo só pode causar a destruição de centenas de insetos num único nível do jogo, apenas com oprimir a *touch screen* de seu aparelho; pode não experimentar remorso, pena, compaixão ou nojo pelo que faz, sendo que não lida com insetos verdadeiros. Os usuários deste jogo não imaginam, nem são levados a imaginar, que alguém que esmaga formigas com o dedo pode, em reação desesperada de defesa, vir a ser mordido por uma delas. Este princípio vale, aliás, também para as abelhas, das quais a programação do jogo teme a

¹ Tradução livre.

ferroada sem levar em conta que a mesma dificilmente ocorreria sem a atitude agressiva do jogador, pois aferroar, para estes insetos, acarreta uma ferida mortal.

Esmagar formigas com o dedo é possível devido aos planos costumeiros de deslocamento destes insetos, eles caminham sobre planos horizontais, inclinados ou verticais; no entanto, os planos aéreos de deslocamento das abelhas carecem do apoio dos planos terrestres das formigas. Esmagar insetos voadores com um dedo é uma tarefa de impossível realização concreta. Assistimos aqui a um achatamento perceptivo de planos espaciais. Na realidade, os planos de deslocamento de formigas e de abelhas podem entrecruzar-se sem nunca se tocar. Esta ilusão de entrecruzamento descansa na abstração visual do fenômeno a uma única perspectiva vertical que, confrontada a uma perspectiva horizontal, verificar-se-ia falaciosa pelo simples motivo de que o deslocamento das formigas é terrestre e o das abelhas é aéreo. Soma-se a isto a multiplicidade de padrões de caminhada ou de voo que estes seres podem realizar. Planos e padrões concretos de deslocamento constituem uma multiplicidade excessiva para a programação de um jogo e esta situação se agrava se considerarmos que esses planos e padrões, por estarem sujeitos a uma constante reformulação adaptativa ao ambiente, são constantemente modificados, descartados e substituídos.

Os usuários deste jogo provavelmente seriam incapazes de esmagar insetos com o dedo numa situação concreta, algumas entrevistas não estruturadas forneceram-nos indícios de que o nojo, o medo e/ou a compaixão que não intervieram no jogo digital teriam lugar na operação concreta. Também surgiu uma observação sobre a finalidade ligada ao esmagamento dos insetos, no *videogame* esta é a finalidade em si, enquanto que na operação concreta poderia responder à necessidade de autodefesa individual ou patrimonial, ou, em algumas culturas, de providência alimentar.

Na gama que se descortina diante da observação de Erich Fromm, gostaríamos de referir outro exemplo menos sutil. Trata-se do simulador de condução automobilística da Stainless Games Inc. "Carmageddon", na versão 2011 – 2013. Neste dispositivo, o usuário se coloca no papel de automobilista, no entanto, a destreza na operação dos controles não deve ser investida na observação das regras de condução, mas no atropelamento de civis. Crianças, idosos, homens e mulheres encontram-se tabelados no jogo para oferecer pontuações relativas à dificuldade que representam na iminência de serem alvos de assassinio por atropelamento. É evidente que a atratividade emocional deste *videogame* oferece apenas lugar a sentimentos de escárnio e outras formas de autocentralidade.

No jogo de esmagar insetos, a retirada do aparelho mediador permitiu uma antecipação intuitiva de alguns aspectos que poderiam compor uma situação concreta; no entanto, no Carmageddon, a retirada do simulador não invalidaria a intermediação do automóvel entre o motorista e os transeuntes. Talvez seja esta uma situação que não deveria ser descartada na tentativa de compreensão de passagens de violência civil que se tornam frequentes nas manchetes dos noticiários internacionais.

Da cartela de "Donkey Kong" e "Super Mario World" a "Uncharted" e "Tomb Raider", podemos extrair outro tipo de indício. A base dinâmica destes programas consiste em correr, saltar, mirar e arremessar, sem dúvida habilidades indispensáveis à sobrevivência em estágios culturais menos sofisticados e que conservam forte atratividade para o homem contemporâneo dado que, como é ponto passivo entre várias abordagens clínicas e humanísticas, estes dispositivos arcaicos não teriam sido suprimidos, ou pelo menos não totalmente, pela aquisição de esquemas comportamentais mais recentes. Assim, à necessidade interna de desenvolver noções sobre a distância que devo recuar para realizar um salto, a velocidade que devo atingir para fugir de ou para enfrentar um inimigo, como devo mirar e com quanta força devo arremessar para acertar um alvo a certa distância, corresponderia à mediação tecnológica deste tipo de *videogames*, dado que o homem contemporâneo não depende mais desse tipo de habilidades para garantir sua sobrevivência (Koster, 2005).

Se limitarmos nossa reflexão à perspectiva da sobrevivência, seremos obrigados a reconhecer que as habilidades em pauta não são, efetivamente, indispensáveis no modo de vida de algumas pessoas na contemporaneidade. No entanto, a prerrogativa desses indivíduos não é a simples subsistência, como o demonstra o interesse por um jogo digital que seria absolutamente dispensável nesse caso. Identificamos aqui mais um exemplo de elaboração ilusória da realidade a partir de experiências mediadas por dispositivos tecnológicos. As habilidades de correr, saltar, mirar e

arremessar não são passíveis de resolução concreta por via de estímulos visuais abstratos e reações interativas limitadas ao acionamento de comandos eletrônicos. Simplesmente a sinergia entre peso, resistência, empuxo, fricção, torque, transmissão, aerodinâmica e densidade, dentre muitas outras condicionantes, é particular a cada situação e a cada indivíduo. Desenvolver habilidades motoras consiste muito mais na ampliação da capacidade de adaptar os próprios atributos corporais a situações sempre diversas, do que na insistência em padrões abstratos. Duas pessoas, dado que inevitavelmente apresentariam complexões físicas diferentes, precisariam realizar ajustes diversos para saltar as mesmas altura e distância, mesmo quando, em apreciação rasa, as duas devam seguir um mesmo padrão que consistiria em retroceder para tomar impulso, flexionar e esticar as articulações inferiores e auxiliar o impulso com o arremesso dos membros superiores; isto sem levar em conta as condições psíquicas e espaço-temporais que também estão em constante mutação.

Quanto à dispensabilidade de habilidades motoras para a sobrevivência contemporânea, não podemos negar a procedência no seio da parcela global que, a partir da remuneração por atividades sedentárias, tem acesso a insumos de primeira necessidade em *shopings centers* e supermercados; mas esta situação não se aplica a crianças de rua, mendigos ou miseráveis e nem sequer a artesãos, operários ou trabalhadores rurais. Há igualmente que notar que problemas de obesidade, atrofia e insuficiência orgânica encontram-se muitas vezes ligados ao sedentarismo.

Mas há outro aspecto desta postura que nos interessa destacar, na medida em que diz respeito diretamente à educação. Como bem observou John Dewey, não são todas as experiências que revelam valor educativo. É ainda necessário que a experiência encontre lugar no “princípio de continuidade”; isto significa que “tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão”. (2011: 36) Em termos piagetianos, diríamos que a experiência precisa ser acomodada e, para o efeito, é necessário um substrato correspondente. Ora, este substrato pode também ser de ordem experiencial ou, como trataremos mais adiante, pode corresponder a dispositivos mnemônicos arcaicos, *phantasmatas*, também chamados fantasmas originários, donde extrai base e fluência a fantasia. Por enquanto, queremos destacar que correr, saltar, mirar e arremessar, desde que são habilidades básicas, mesmo na hipótese de que o homem contemporâneo não precise mais delas cotidianamente, podem, enquanto experiências, serem requisitadas como substrato de ulteriores aprendizados. Todas as nossas atividades, mesmo abstratas, que guardam alguma relação com espaço, tempo, peso, medida, resistência, força, deslocamento, empuxo, etc. encontrariam a correspondência necessária para sua acomodação na prática destas habilidades. Vale, pois, questionar a pertinência de cifrar a experimentação destas habilidades em um ambiente simulado pela tecnologia informática.

Pergunta Sherry Turkle (1997) em seus escritos: Em que medida devemos considerar uma situação simulada menos real do que qualquer outra? Ao que, com base na ideia de que os receios em relação à simulação decorrem de uma postura saudosista e romantizada, responde: “Na cultura da simulação, a partir do momento em que uma coisa funciona, tem toda a realidade que necessita” (p.34). Como viemos mostrando, acreditamos que a configuração funcional do fenômeno não pode ser isolada de suas relações e motivações ambientais. Sob a funcionalidade dos processos, descortinam-se relações de sentido que não se restringem a afetos idealizados, mas que respondem a estruturas fundamentais da existência universal, do cosmos.

Joseph Campbell (1992: 39) narra-nos uma experiência realizada com pintinhos recém saídos do ovo. Ao simular o voo de um gavião de madeira sobre o galinheiro, os pintinhos correram para se proteger; no entanto, a simulação de voo do gavião em sentido inverso não provocou nenhuma reação. Note-se que os pintinhos não foram instruídos a fugir, há neles um dispositivo instintivo pronto para reagir de forma determinada a um sentido determinado. Os pintinhos desta experiência tampouco fugiram de gaivotas, patos, garças ou pombas, no entanto, não foi a aparência do gavião que os fez reagir, mas o jogo qualitativo entre a forma e seu âmbito de caça. É claro que nós, humanos, ao dispormos de um arbítrio, não nos orientamos mais instintivamente; mas, a julgar pelas observações de Tomás de Aquino, Baumgarten, Shiller, Nietzsche, Freud e Jung, dentre muitos outros, esses dispositivos instintivos continuam operando em camadas profundas da psiquê

inconsciente; fato que, vale frisar, é vital, pois ele nos chama à integração no *modus operandi* do entorno universal, do qual ainda fazemos parte.

Sustentamos que nossas experiências, tendo encontrado relação com dispositivos mnemônicos arcaicos inconscientes, *phantasmatas*, produzem um sentido que se projeta imaginativamente, a fantasia, a qual nos permite realizar ajustes criativos em função do âmbito dinâmico em que somos compelidos a reagir (Velázquez, 2013: 47-52). Ora, estes ajustes atendem parâmetros específicos a cada indivíduo em correlação com o âmbito em que atuam. Num ambiente simulado o comando funciona, como argumenta Turkle, mas funciona a despeito do exercício de ajuste e de projeção fantástica pessoais sobre a situação. Os desafios tecnológicos que separam a cultura da simulação da experiência real ainda estão longe de serem superados.

Na época em que surgiram os microcomputadores pessoais, uma pessoa entrevistada por Sherry Turkle fez a seguinte declaração: “O Mac parecia perfeito, acabado. Para instalar um programa na minha máquina DOS, tinha que andar a remexer lá por dentro. Notava-se que não era perfeita. No Mac, o sistema mandava-me ficar à superfície.” (1997: 33) Apesar dos avanços do sistema *Windows*, esta situação prevalece na atualidade, uma vez por outra em um computador PC o DOS faz enigmáticas aparições, pois opera em segundo plano; enquanto que *Macintosh* não tem mistério, ele é todo superfície. Permitamo-nos a comparação: num PC há um sistema misterioso, inconsciente, que opera em profundidade e sem o qual o *Windows* não funcionaria; por outro lado, um Mac é todo racionalidade consciente. A contraparte desta situação é que *Macintosh* não dialoga com outros sistemas; seus emuladores são deficientes e qualquer periférico fabricado por outra empresa precisa de adaptadores. Seguindo a comparação, *Macintosh* é uma inteligência esquizoide, fortemente identificada com seu campo consciente, a despeito de ancoragens com a realidade objetiva.

Ressurreição

É conveniente relembrar que a perspectiva educacional que nos interessa neste trabalho não se restringe à mera aquisição de informações e habilidades. Pensamos a educação como um processo constante de maturação integral do sujeito, de desenvolvimento responsável enquanto capacidade de resposta perante os apelos dinâmicos e criativos de uma realidade superobjetiva (López Quintás, 2010: 148); uma constante procura pela entelúquia individuacional junguiana.

Isto posto esclarece nossa relutância em aceitar o *videogame*, em si, como instrumento educativo; por outro lado, permite-nos reconhecer-lhe altas potencialidades didáticas que poderiam ser preciosas na perspectiva educacional que traçamos.

Marc Prensky, em sua insistência apaixonada na discriminação dos benefícios ofertados pelos *videogames*, situa de forma precisa o âmbito de ação destas tecnologias. O autor discorre sobre “o que os games ensinam aos jogadores a respeito da vida real.” (2010: 104). Ora, ensinar a respeito de alguma coisa exige estratégias didáticas, mas a aprendizagem, no sentido de apreensão do fenômeno, da sua incorporação pelo educando, exige um processo pessoal muito maior, impossível de enquadrar nas previsões metodológicas do educador ou na programação do dispositivo tecnológico.

Não é a matéria *per se* que é educativa ou que conduz ao crescimento. Não há matéria que por si só possua um valor educativo intrínseco. Somente quando relacionada ao estágio de desenvolvimento de quem aprende é que é possível atribuir à matéria um valor educativo. A falha por não levar em conta a adaptação às necessidades e capacidades dos indivíduos deu origem à ideia de que certas matérias e certos métodos são intrinsecamente culturais e bons para a disciplina mental. (Dewey, 2011: 47)

Assim, quando Prensky nos fala de aprendizados sobre técnicas, regulamentos, estratégias, relacionamentos, causalística, cultura, ética e moral, (2010: 105-111) podemos fazer votos para que os estímulos que os *videogames* oferecem nestas direções possam encontrar suas devidas ancoragens na vida real e serem, de fato, incorporados pelos usuários. Descortina-se aqui a perspectiva lançada por Johnson (como citado em Santana *et al.*, 2006) sobre a “aprendizagem colateral” ou, ainda, Breuer & Bente (2010) sobre a “aprendizagem tangencial”: uma aprendizagem

que ultrapassa a fronteira do conteúdo explicitado pelo jogo, pois sua dinâmica incita à realização de ajustes cognitivos complementares.

Em consenso com esta perspectiva, parece-nos, contudo, necessário reformular seu alcance, pois, à maneira da Estética de Baumgarten, no século XVIII, estimamos incontornável o estudo correlacionado entre funções cognitivas superiores (conscientes ou racionais) e inferiores (inconscientes ou irracionais). (Baumgarten, 1993) Queremos dizer que a expansão de processos cognitivos racionais do *game* para fontes externas complementares deveria, idealmente, incluir seus processos correlatos irracionais. Ora, em observância do anteriormente exposto, estes ajustes cognitivos inferiores implicariam a superação do jogo simulado pelo jogo presencial em situação real. Guardadas as devidas proporções, podemos encontrar um exemplo disto na formação de aviadores. Boa parte do processo é percorrido com auxílio de simuladores, embora a habilitação profissional somente seja acordada quando a prática supera a simulação pela experiência real. Neste estágio, além do domínio dos comandos tecnológicos da nave, o piloto deverá exercitar a capacidade de ajustar suas habilidades à mutabilidade constante de seus recursos pessoais em relação ao contexto, também em constante reformulação. O jogo simulado é, neste caso, vestibular do jogo real.

Neste sentido, discordamos de Johan Huizinga ao declarar que o jogo é uma “evasão da vida real” (2010: 11). É curiosa esta declaração provinda de um autor que, como fundamento reflexivo, intui que o jogo é a própria dinâmica da natureza. Talvez esta construção encaminhe-se a enfatizar o divertimento como característica central do jogo, mas isto entranha um contrassenso: ao tempo em que se argumenta em torno do envolvimento lúdico, encaminha-se a dinâmica a um desvio de resultados. Diversão decorre da aglutinação latina *dis+vertere+io*, que significa literalmente “desviar o resultado” (Gómes de Silva, 1998: 230). Não pretendemos fazer jogos de palavras, apesar de compreendermos que este desvio possa contrapor-se a certos sistemas contemporâneos carentes ou deficientes de sentido, interessa-nos recuperar o que estimamos ser a essência profunda da atividade lúdica. Por outros termos, Piaget tangencia mais claramente este nosso interesse ao declarar que a inteligência sensório-motora parece ser “o desenvolvimento de uma atividade assimiladora tendente a incorporar os objetos exteriores aos seus esquemas, ao mesmo tempo que acomoda estes últimos àqueles.” (1975: 18) O que entendemos como um jogo de ajustes entre o sujeito e a realidade objetiva que, no seu fundamento, é mobilizado por um “exercício reflexo” (Piaget, 1975: 21), mais ou menos à maneira em que, ao acionarmos uma tecla de um piano, as oitavas do teclado vibram por simpatia.

É certo que este exercício reflexo prepara as estruturas necessárias à imitação e esta, por sua vez, serve de base à significação, isto é, à substituição mental de objetos reais por signos. No entanto, sempre em atenção ao anteriormente exposto, se as estruturas primitivas continuam operando em níveis inferiores ao complexo consciente, *signico*, é lícito pensar que a inteligência simbólica opera em conjunto com a inteligência sensório-motora e que, mesmo quando a consciência tenha a impressão de divertimento, o inconsciente sensório-motor, longe de desviar os resultados, assimila-os e acomoda-os em sua dinâmica. Se, como o próprio Huizinga menciona, animais irracionais também jogam, resulta evidente que a atividade lúdica não se define por seu caráter *significante*, mas pela dinâmica sensório-motora que, no caso humano, pode servir como substrato *signico*. Assim, na medida em que transcende à significação pela atividade sensório-motora, o jogo torna-se pulsante na vida real.

Nesta direção, Alfonso López Quintás esclarece-nos ao observar que as realidades do entorno, incluindo a nossa, não são meros objetos, mas âmbitos ativos carregados de sentido e possibilidades criativas. É do encontro e da atividade interambital que surge o campo de jogo (2010: 36-38). Note-se que falamos de sentido, aquele que resulta da relação entre a experiência atual e dispositivos mnemônicos arcaicos e que independe do significado, o qual consiste na substituição de âmbitos reais por abstrações *signicas*. É importante relembrar que esta capacidade de significação decorre do roubo simbólico da ínfima partícula de luz divina que nos define como humanos, donde inferimos facilmente que a dinâmica do encontro interambital, ao menos nessa condição heroica primitiva, é muito mais densa no inconsciente sensório-motor.

Ascensão (considerações finais)

O mito é a resultante simbólica do campo cósmico de jogo interambital. É narrativa cujo poder de encantamento se fundamenta na convocação do Eu à revisitação de suas condições existenciais e de seu conseqüente devir, a fim de lhe restituir o sentido. O Eu racional é arrebatado pela conotatividade inacabada do símbolo que, enquanto representação funcional, nada vale para a lógica consciente. As imagens míticas apontam, em compromisso de aspectos espremidos em sobreposição, para a multiplicidade de planos simultâneos própria à sinergia do cosmos, donde o discurso mítico é qualitativo, emocional, pois movimenta-se no afã de incorporar-se à consciência para preencher-lhe as carências.

O videogame é narrativa. Uma narrativa icônica recheada de estímulos qualitativos de apelo emocional. Luzes, cores, formas, sonoplastias, músicas, trejeitos, deslocamentos, efeitos e desafios conferem-lhe um poder de encantamento que, longe de oferecer a abordagem fria e cansativa da denotatividade racional, seduz o usuário pela dinâmica de seus recursos, abrindo um autêntico campo de jogo entre o âmbito da simulação e o âmbito humano.

Reside aqui o maior atributo da mediação tecnológica do jogo, o mesmo que lhe confere as potencialidades didáticas que lhe reconhecemos anteriormente. *Ex-ducere* (conduzir para fora), educar, requer de *ex-movere* (mover para fora), emocionar. De fato, como expusemos, a educação consiste na movimentação do Eu consciente em direção à participação ativa no inconsciente coletivo, mas este movimento é de exclusividade do sujeito, o qual deverá dispor de uma carga energética emocional suficiente para conduzi-lo a feliz término no processo.

Segundo Jung, ao assimilar um certo grau de intensidade provinda da percepção, o sentimento, que consiste no julgamento inconsciente do percebido, provoca transformações orgânicas internas, levando o indivíduo ao acúmulo recíproco entre o sentimento intensificado e suas correspondentes respostas fisiológicas. (2009: 387-388) O mito é capaz de suscitar fortes cargas emocionais devido à atividade fantástica que decorre do ajuste de suas imagens em franco desafio para a afetividade consciente com seu entorno objetual, somem-se a isto as respostas fisiológicas ao caráter qualitativo de seu discurso, ainda potencializado quando o mito é ritualizado, isto é, levado à prática. Esta atividade é passível de observação em comunidades contemporâneas que conservam estruturas organizacionais tidas como atrasadas. Mas é também verificável, guardadas as devidas proporções, em jogos de faz-de-conta, jogos mediados por materiais criativos, jogos sociais ou jogos esportivos, basta observar a projeção dos assistentes sobre os esportistas e as ritualizações dos grupos de torcida.

No *videogame*, esta motivação emocional depende dos apelos qualitativos da interfase do jogo, tanto quanto da capacidade dos desafios elencados de superarem as expectativas do usuário (Schuyteta, 2011). Em alguns casos, os *videogames* podem também incorporar elementos do faz-de-conta, jogos sociais e/ou jogos esportivos. Vale ressaltar que a carga motivacional que os jogos mediados tecnologicamente podem suscitar é francamente superior a muitas estratégias didáticas tradicionais.

Em consonância com a psicanálise, a psicologia analítica chama libido à energia psíquica resultante de sentimentos potencializados por suas correspondentes respostas fisiológicas (Jung, 2002). No caso, poderíamos dizer que os estímulos provindos de narrativas míticas, como de simuladores de jogo, provocam estalos consideráveis de energia libidinal. No entanto, a libido, *per se*, orienta-se pelo curso natural, instintivo. Se o cheiro de frango assado é julgado positivamente a nível sentimental e esta reação é potencializada por respostas fisiológicas como salivar e sensação de vazio no estômago, a libido resultante encaminhar-se-ia naturalmente à sua consumação no empanturramento pela ingestão deste alimento. Mas a condição humana, devido à dádiva do ancestral *Tricster*, o ladrão do fogo divino, não segue mais estritamente o curso natural das coisas. Para uma raposa, o cheiro do frango vivo ativaria energia suficiente para empanturrar-se de carne fresca; para os humanos, o frango é assado. Embora a presa seja a mesma, em nosso caso ela deve sofrer uma transformação cultural, como indicamos na primeira parte deste trabalho, cozinhar implica um processo de refino do estado bruto de apresentação da matéria. Isto posto é fácil compreender que a libido humana precisa ser canalizada para sua conversão em energia de trabalho

transformador, em energia criativa, afim de evitar que a mesma se neutralize em satisfações imediatas que pouco ou nada garantiriam nossa existência.

Como havíamos prenunciado, uma mitologia viva encaminha-se a canalizar a libido ao ajuste constante entre a natureza e as intervenções humanas necessárias à sua permanência enquanto espécie. É a isto que Campbell chama de reconciliação da consciência com suas precondições de existência. “O herói é o representante simbólico do movimento da libido.” (Jung, 2002: 27) Assim, os desafios da saga heroica estão orquestrados para conduzir o Eu à sua participação ativa no inconsciente coletivo, lugar de dispositivos fantasmiais, isto é, cosmogonia disposta em memórias arcaicas.

Desde que o campo de jogo é aberto pelo encontro interambital, não existe jogo austero no sentido da movimentação de seus agentes. No entanto, o fato do simulador apresentar-se como um âmbito acabado, um âmbito em si desde que, perante os estímulos infringidos pelo jogador, não é capaz de realizar ajustes além das funções programadas, o *videogame* pode conduzir o usuário à consumação libidinal *in loco*, a despeito de sua projeção criativa. É neste sentido que estimamos que a aliança entre mitologia e *games* não só é possível, como seria de extremo proveito educativo. Existem várias propostas de jogos que tomam como ambientação temática narrativas tradicionais míticas, mas o que propomos vai além: a revisitação de mitos tradicionais de culturas não mais ativas ou externas às nossas é instigante porque tange a estruturas mnemônicas universais mas, à falta de correspondências atuais, a energia do jogo dissipa-se internamente, sem projeção criativa. A mitologia não é um patrimônio narrativo, mas um jogo virtuoso de fantasia criativa que se projeta na assimilação e na transformação de imagens disponíveis na cultura vigente. Estimamos, portanto, que o *videogame* pode tornar-se educativo na medida em que incorpora as estruturas dinâmicas da mitologia e não apenas suas aparências ambientais.

O *trícster* grego, Prometeu, foi resgatado por Hércules, na culminação de sua saga, e restituído ao Olimpo. Para quebrar os grilhões que prendiam o titã, o herói desceu ao inframundo. Hércules se auto-imolou para resgatar seu fundamento e possibilitar sua ascensão à unidade primordial. Resta saber se o *videogame* se dispõe ao sacrifício para quebrar os grilhões que prendem seu fundamento ao inframundo da satisfação fácil e imediata do consumo. No âmbito esquizoide da economia globalizada talvez isto não seja concebível, mas quem sabe valha a consideração para aqueles que ciframos esperanças na educação.

REFERENCIAS

- Breuer J., & Bente, G. (2010). “Why so serious? On the relation of serious games and learning. Eludamos”. *Journal for Computer Game Culture* 4(1), pp: 7-24.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb. (1993). *Estética: a lógica da arte e do poema*. Trad. por Mirian Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes.
- Campbell, Joseph. (1992). *As máscaras de Deus: mitologia primitiva*. Trad. por Carmen Fischer. São Paulo: Palas Athena.
- (2008). *Mito e transformação*. Trad. por Frederico N. Ramos. São Paulo: Ágora.
- Dewey, John. (2011). *Experiência e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Fromm, Erich. (2013). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Trad. por Florentino M. Torner. México: FCE.
- Gómes de Silva, Guido. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México. FCE - COLMEX.
- Huizinga, Johan. (2010). *Homo ludens*. Trad. por João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva.
- Jung, Carl Gustav. (1964). *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- (1990). *O eu e o inconsciente*. Trad. por Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes.
- (2002). *A energia psíquica*. Trad. por Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. Petrópolis: Vozes.
- (2009). *Tipos psicológicos*. Trad. por Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes.
- López Quintás, Alfonso. (2010). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Publicaciones de la Universidade de Deusto.
- Piaget, Jean. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Trad. por Álvaro Cabral & Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar.
- (1990). *Seis estudos de psicologia*. Trad. por Nina Constante Pereira. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Platão. (2000). *A República*. Trad. por Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.
- Rainaud, Sylvie. (sd.). *Minha vizinha é uma bruxa*. Blumenau: Editora Eko.
- Santana, Camila et al. (2006). “Triáde: delineando o processo de construção de um roteiro de um jogo eletrônico”. *Anais do VI SBGames*, v. 7. Disponível em <http://sbgames.org/papers/sbgames07/gameandculture/full/gc6.pdf> (acesso em 12 de abril de 2013)
- Schuytema, Paul. (2011). *Design de Games: uma abordagem Prática*. Trad. por Cláudia Mello Belhassof. São Paulo: Cenage Learning.
- Turkle, Sherry. (1997). *A vida no ecrã: a identidade na era da internet*. Trad. por Paulo Faria. Lisboa: Relógio d'água Editores.
- Velázquez, Carlos. (2013). “Reflexões sobre o ócio baumgarteniano”. In Martins J. Clerton & Maria Manuel Baptista (Orgs.) *O ócio nas culturas contemporâneas: teoria e novas perspectivas em investigação*. Coimbra: Grácio Editor.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Velázquez: Originário do México. Graduado Instructor de Música na Universidad de Guadalajara. Mestrado e doutorado em Música Antiga no Conservatoire National de Musique du Raincy, na França. Pós-doutorado em educação pela Universidade do Minho, em Portugal. Como professor atua nas áreas de Estética, História da Arte e Mitologia. Junto à Vice-Reitoria de Extensão e Comunidade Universitária da Universidade de Fortaleza Unifor, ocupou o cargo de Diretor da Divisão de Arte e Cultura. Participou do grupo de implantação do Curso de Graduação em Belas Artes da Unifor, programa que coordenou até julho de 2012. Atualmente coordena o Movimento Investigativo Transdisciplinar do Homem – MITHO.

Aline Soares: Pesquisadora bolsista pela FUNCAP desde 2012, do MUVIC - Museu Virtual do Índio Cearense/Unifor e integrante colaboradora do MITHO. Desenvolve pesquisa com elaboração de roteiros de games socioeducativos a partir de narrativas míticas de comunidades indígenas cearenses. É formada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e estudante de graduação em Psicologia.

Paula Mendes: Graduada em Comunicação Social e estudante de Artes Visuais da Universidade de Fortaleza. Estudou técnicas de pintura e desenho na Concept Design Academy em Los Angeles e no Estúdio Daniel Brandão em Fortaleza. É autora do livro *Por que não Magia? – A sedução contemporânea pelo Mundo Mágico de Harry Potter* e é pesquisadora do Movimento Investigativo Transdisciplinar do Homem - MITHO.