

CURRÍCULO, JOGOS ELETRÔNICOS E DELEUZE

CURRICULUM, ELETRONIC GAMES AND DELEUZE

Cláudio Lúcio Mendes¹

Resumo

Neste texto, lançamos uma montagem sobre um artefato (tecno)cultural: os jogos eletrônicos e algumas de suas possibilidades com a educação e com o currículo. Problematizamos como funções que eram de incumbência das escolas e dos currículos escolares foram deslocadas, divididas e ampliadas com e pela mídia em geral, mas em especial, com e pelos jogos eletrônicos. Nessa direção, analisamos como se configuram as articulações e conexões dos games, formando um plano conceitual de ação com quem joga. Para tal análise, montamos um plano conceitual, inspirado no plano de imanência de Deleuze, tendo como eixos orientadores três noções: princípio, experimentação e intuição. Usando essas três noções, descrevemos um plano para criação de pensamentos com o intuito de analisar como as imagens são elaboradas para coadunarem com seus respectivos sons. Preocupamos em problematizar como as imagens-sons são empregadas para ensinar aos jogadores (por montagens, conexões e circuitos) a se ligarem aos jogos. Além disso, discutimos os potenciais empregos que tais montagens, conexões e circuitos trazem para o campo educacional e para a sala de aula. Em conclusão, argumentamos a favor de análises mais específicas que busquem estudar cada jogo em si mesmo e seus efeitos educativos sobre os jogadores e (quem sabe) nos currículos escolares.

Palavras-chave: educação; currículo; jogos eletrônicos; imagens e sons; Deleuze.

Abstract

In this text we launched an assembly on a (techno) cultural artifact; electronic games and their possibilities with education and curriculum. We problematized as functions that were school's responsibility, were shifted from school curricula, divided and expanded with and by the media in general, but especially with and by electronic games. In this direction, we analyze how the game's articulations and connections are configured forming a conceptual plan of action with the player. For such analysis, we set up a conceptual plane inspired by the Deleuze's plane of immanence, having as guiding axes three notions: principle, experimentation, and intuition. With these three notions we describe a plan for creating thoughts in order to analyze how the images are elaborated to co-exist with their respective sounds. We concerned with problematizing how images/sounds are employed to teach players (mounts, connections and circuits) to connect to games. Besides that, we discuss about potential jobs that such assemblies, connections, and circuits bring to educational field and classroom. In conclusion, we argue in favor of more specific analyze that seek to study each game and it's educational effects on players, and (who knows) in school curricula.

Keywords: education; curriculum; electronic games; images and sounds; Deleuze.

¹ Universidade Federal de Ouro Preto – Mariana/MG – Brasil. E-mail de contato: claudio.ufop@yahoo.com.br.

Propondo uma montagem

Os jogos eletrônicos nos apresentam montagens diversas. Somos conectados e nos conectamos – por meio das histórias, das narrativas e dos personagens dos jogos – aos prazeres e riscos de saltar, pular, correr, nadar, atirar, morrer e matar (MENDES, 2004). Dessa maneira, se os entendermos e reinventarmos como agenciamentos, poderemos “identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais [computadores, softwares, consoles, tecnologias diversas...] e de um regime de signos correspondente [histórias e narrativas dos jogos, saberes de várias origens, mecanismos de consumo...]” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 08),² do mesmo modo como ocorre com outros artefatos da (tecno)cultura que empregam imagens e sons.

Com a invenção de máquinas interativas que promovem interfaces com os usuários, como os computadores pessoais, uma grande variedade de games tomou força a partir de meados dos anos 70. Dali para cá, os games são produzidos com base em tecnologias que os deixam, cada vez mais, com imagens gráficas muito bem detalhadas, os sons com qualidade invejável e os personagens cada vez mais concretos. Por um ponto de vista, são artefatos (tecno)culturais que estão envolvidos com o consumo, com o marketing, com a Internet, com a mídia, com os computadores, com as tecnologias da informática, com o nosso cotidiano, com a política, com as nossas vidas. Em suma, conosco, seres humanos, montando conexões cada vez mais potentes entre nós e as máquinas. Em especial, os jogos eletrônicos fazem parte de um meio ambiente digital no qual crianças estão nascendo conectadas às máquinas (em alguns casos, literalmente, como os recém-nascidos que estão em incubadoras hiper-modernas de algumas UTIs) e constituindo-se como sujeitos nessas conexões (MENDES, 2004).

Por outro ponto de vista, são artefatos envolvidos com a educação, com a escola, com o currículo. Os avanços tecnológicos se desdobraram na expansão dos modos de nos informarmos e comunicarmos, participando da nossa cultura individual e coletiva dentro e fora da escola. Fato é que estamos diante gerações nascidas no século XXI imersas no mundo tecnológico (COUTO JUNIOR, 2015). Nesse contexto, os processos educativos ocorrem em vários planos além da escola. Os sujeitos conectam-se em diferentes lugares, de diferentes

² “Cada indivíduo deve lidar com agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida. [...]. Mas, por outro lado, a maneira como o indivíduo investe e participa da reprodução desses agenciamentos sociais depende de agenciamentos locais, [...], nos quais ele próprio é apanhado, seja porque, limitando-se a efetuar as formas socialmente disponíveis, a modelar sua existência segundo os códigos em vigor, ele aí introduz sua pequena irregularidade, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que decodificam ou fazem fugir o agenciamento estratificado” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 8).

formas, em diferentes contextos. No universo da Pedagogia Cultural, além da escola, são igualmente considerados como espaços pedagógicos os momentos/lugares onde as mais diversas conexões se organizam e se exercitam, “tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc.” (STEINBERG, 1997, p. 102). Esses momentos/lugares se tornaram nichos importantes para se analisar os processos educacionais, buscando entender melhor como os sujeitos constroem conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre as coisas que os rodeiam.

Sinteticamente falando, pensamos em planos que podem ser considerados como universos específicos de conexões que deslocam, do currículo escolar para os artefatos (tecno)culturais, a responsabilidade em educar. Assim, com base na Pedagogia Cultural e em sua noção de Currículo Cultural é possível deduzir que aquelas funções (educar as gerações mais novas, transmitir-lhes valores universais, mostrar-lhes como se portar em público e no convívio com as pessoas; trabalhar com os mais diversos conteúdos: educação sexual, educação para o trânsito, educação alimentar, educação para saúde etc.) que eram, de uma maneira ou de outra, de incumbência das escolas e dos currículos escolares – do final do século XIX, até meados do século XX – foram deslocadas, divididas e ampliadas a partir dos anos de 1950, com e pela mídia em geral, com e pelas grandes corporações capitalistas, com e pelos jogos eletrônicos. Várias outras instâncias interessadas em educar/conectar o sujeito também estarão aí envolvidas, com o objetivo de ensinar para o consumo, para o jogo, para o embelezamento do corpo, para a participação em campanhas de autoajuda etc., não sendo mais essencialmente a escola o lugar onde os acontecimentos educacionais ocorrem (SIBILIA, 2012).

Pensando nas questões expostas, neste texto lançamos uma montagem sobre um artefato (tecno)cultural: os jogos eletrônicos e algumas de suas possibilidades com a educação e com o currículo. Estamos interessados em pensar as imagens e os sons de tais jogos, perguntando: como se configuram essas articulações e montagens, formando um plano conceitual de ação conectado a quem joga? Como pensar isso com o currículo? Como pensar isso com Deleuze?

Parte I: as bases

Princípio

Não se perguntará o que os princípios são, mas o que eles fazem.

Como se pode deduzir do trecho acima, a noção de princípio em Deleuze não é tratada como um conceito, mas sim como um conjunto de pequenas regularidades (que variam infinitamente), inspirando a criação do pensamento sem imagens³. O princípio participa da invenção e da montagem das possibilidades criadas com o desejo e o pensamento sem representação. Possibilitou, em outras propostas filosóficas criticadas por Deleuze e Guattari (Platão, Santo Agostinho, Descartes, ...), também, o aprisionamento e a busca por transcendentais (DELEUZE; GUATTARI, 1997). O princípio participa do plano de imanência. É de onde parte o plano. Não como seu início, mas como um platô para lançamentos de pensamentos, experimentações e intuições. Seria, nos termos de Deleuze, um tipo de postulado. Contudo, não é uma verdade axiomática, ou um consenso inicial ou uma aceitação de uma teoria. Funciona, por outro lado, como um ímã que atrai conceitos, constituindo planos de imanência.

Os planos de imanência são ocupados por conceitos, atraindo dados empíricos. Nem os planos nem os conceitos estão por trás dos dados ou, simplesmente, lhes dando sentido, mas sim fazendo parte de suas constituições. Os dados não demonstrariam a eficiência de um plano ou de um conceito, sendo-lhes complementares ou os fortalecendo. São cortes no caos, que, se assim não fossem, nos “ofereceria[m] senão o esboço e a evanescência” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 36) em um mundo irracional.

Para Deleuze, a razão não existe. Existem princípios para os processos de racionalização, uma tentativa de dar explicação ao caos. A criação da racionalização acontece pelos planos que a possibilitam. Os dados – que evidenciaríamos a prevalência e a superioridade do pensamento racional na produção científica – fazem parte dos mesmos atos fundadores que os geraram, em tentativas de acalantar a existência de um terreno teórico-conceitual estável. Eles estão nos planos de imanência não por serem pontos de partida para o conhecimento e o pensamento ou por lhes darem sustentação, mas para se tentar evitar o caos: “nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras,

³ Fugir da imagem como a representação de algo que está embutido na memória (como uma duplicação de uma existência material) e, quando nos interessa, buscamos na mente o arquivo que corresponderia à imagem demandada pela consciência e pela razão. Pensamento como ato não simplesmente mental, não se confundindo com um conceito ou uma proposição. A invenção de Deleuze e Guattari, pensamento sem imagem, é uma formulação complexa, sendo empregada para montagens no sentido de proporcionar criações e organizações do conhecimento. Está diretamente ligada às noções de plano de imanência e conceito que tornam possível a criação do pensar diferencialmente (não simplesmente como reapresentação do real já pré-existente).

que também não dominamos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 259). Os planos e os conceitos servem para ler (as imagens-sons, os jogos eletrônicos, os currículos) e conectar acontecimentos/espacos aleatórios (jogar, escola, Internet, máquinas), na tentativa de superar a desordem total a favor de uma organização momentânea.

Experimentação

Possibilidade de uma produção desejante: experimentação. Desejo não como falta, mas como potência: “o desejo não é a representação de um objeto ausente ou faltante, mas uma atividade de produção, uma experimentação incessante, uma montagem experimental” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 30). Potencializar-se com a montagem experimental é estar próximo à linha limítrofe entre o conhecimento duro – metodológica e teoricamente estabelecido – e ousar criar outras maneiras de pensar. Experimentar é desejar as linhas de fuga, no sentido dos virtuais e dos possíveis. É buscar a luta, não a recusando ou a negando pela estabilidade do óbvio. É não reafirmar sempre aquilo tantas vezes reafirmado. É escapar da mesmice, assumindo que o risco de errar não pode faltar. É brigar por montagens de planos de imanência e de outros pensamentos sem representação.

É recusar os universais como verdades dadas, estabelecidas. Não simplesmente negá-los, pois seria como um cachorro correndo atrás do rabo. Problematizá-los, testá-los, romper com os limites de suas possíveis verdades. Não acreditar nelas. Duvidar. Admitir que o claro, o evidente, o natural, o comum são invenções que devem ser experimentadas/vivenciadas, estranhando suas obviedades. Não nos contentarmos “em aceitar os conceitos” que nos foram “dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir”. É necessário “fabricá-los, criá-los, afirmá-los” persuadindo-nos a utilizá-los. Superar nossa confiança, como se fosse uma muleta, “em [...] conceitos, como um dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso” (NIETZSCHE, 1977 apud DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 13-14).

Intuição

Buscar incessantemente outras formas de conhecer, ou de desconhecer (no sentido de estranhar) o já conhecido. Não tendo término ou começo, mas constante movimento. A intuição promove não a mudança das coisas, mas nos possibilita entender que existem apenas mudanças (DELEUZE, 2000). Nesse sentido, a intuição, no sistema filosófico de Deleuze e Guattari (1997), é o “englobamento de movimentos infinitos de pensamento que percorrem

incessantemente um plano de imanência” (p. 56-57). A intuição com base no filosofar não como um ato apenas do filósofo ou da filosofia. Como um ato de pensar e teorizar:

uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (FOUCAULT, 1996, p. 42).

Parte II: as conexões

Princípio, experimentação e intuição 1: a conexão máquina-jogador-jogo

Ver o não-visto. E o já-visto, ver de outras maneiras. Um exercício filosófico-deleuziano. Mas como é essa teoria do filosofar? Com planos de imanência e conceitos. Juntos, promovem as condições de experimentação para a Filosofia e o filosofar virtuais de Deleuze (ALLIEZ, 1996). O que mais interessa é o filosofar como ato de pensamento para analisar algumas de nossas conexões com outras máquinas, montando um plano conceitual de atuação **jogo eletrônico**, no que tange as imagens e os sons que o preenchem e dos empregos exploratórios para os currículos, escolares ou não. Experimenta-se e intui-se, aqui, neste plano – constituído por princípios, experimentações e intuições – inspirado, sem dúvida, no plano de imanência deleuziano⁴.

Vamos às conexões. Pode-se estar conectado aos jogos eletrônicos em lares, nas mais variadas lojas de entretenimento, em shoppings, em cibercafés. Tais conexões são fenômenos da (tecno)cultura de nosso tempo. Talvez, por tudo isso, nossas conexões se estabeleçam por medo, apreensão, dúvida, fascínio, prazer e êxtase que podem ser montadas com as mais diversas categorias de jogos: de ação e aventura, de estratégia, de RPG, de corrida, de luta... Dessas, a mais procurada é a de ação e aventura, provavelmente porque se baseia na dicotomia do bem contra o mal e em uma estética da violência, tão ensinada nos filmes de Hollywood. Produtos assim montados são para o consumo em larga escala. Os tipos principais são: jogos para computador, jogos para consoles – Playstation 4, X-Box, Wii U etc. – online, simuladores, minigames e celulares.

⁴ Acredito ser muito complicado usar uma noção (se assim pode ser chamado) como plano de imanência fora do sistema deleuziano e fora da Filosofia. O que faço é produzir outros pensamentos (sem representação?), com princípios deleuzianos, experimentando e intuindo sobre as imagens-sons dos jogos eletrônicos, tentando criar um plano de atuação conceitual para pensar currículos culturais.

Nesse exercício de experimentação, primeiramente, trabalha-se com três dimensões de articulação entre as imagens e os sons denominadas de tarefa, ação e situação, que são diferenciadas das seguintes maneiras: a) tarefa relaciona-se aos objetivos propostos no jogo a serem alcançados para manter a conexão máquina-gamer-jogo; b) ação é a dimensão do personagem, caracterizando as atitudes que um personagem pode realizar como correr, saltar, atirar, remar etc.; c) situação é a dimensão do cenário, caracterizando um conjunto qualquer de imagens e sons, no qual o personagem-jogador tem que cumprir uma tarefa, usando de ações possíveis. Um exemplo: quando um personagem-jogador⁵ precisar transpor um rio (essa é a tarefa a ser cumprida), ele terá que correr, saltar e se agarrar (essas são as ações) na margem do outro lado (tudo isso é a situação, obviamente compondo-se com as imagens e os sons que lhe dão vida).

Princípio, experimentação e intuição 2: a entidade jogo

Se as experiências e intuições trazem progressos ou não, não é uma questão. Se são positivas ou negativas, outra não-questão. Os transcendentais deixam de ser princípios (morais, éticos, culturais, sociais) para a construção da consciência⁶. Para o filósofo, essas tentativas transcendentais configuram-se em acontecimentos ilusórios em busca de um puro e eterno ordenamento racional nunca encontrado (DELEUZE; GUATTARI, 2005). Mudam de aspecto no sistema⁷ deleuziano: não são os transcendentais que constroem os planos. Por outro lado, só é (e foi ao longo da obra de Deleuze, em suas problematizações históricas sobre alguns filósofos⁸) possível pensar e criar transcendentais (não pelo próprio Deleuze, mas por aqueles que estudou) com os planos e conceitos inventados. Não existe no sistema deleuziano

⁵ “Não só participamos dos jogos. Montamos com eles conexões diversas; construímos e somos construídos por tais conexões. Entramos em circuito, por meio das histórias, das narrativas e dos personagens dos jogos. Vivemos os prazeres e os riscos de saltar, pular, correr, nadar, atirar, morrer e matar. Envolvemo-nos tanto com as narrativas e os personagens que chegamos a suar, a ter taquicardia, ou simplesmente ficamos contentes ou frustrados. Nesses momentos, será que sabemos onde estamos? (dentro da máquina?; fora da máquina?). Sabemos o que somos? (‘eu’ jogador?; ‘eu’ personagem?; ‘eu’ máquina?). Por que, em alguns casos, demoramos a nos localizar no tempo e no espaço? Por que sonhamos com situações dos jogos, como fazemos com qualquer acontecimento cotidiano?” (MENDES, 2004, p. 17).

⁶ A consciência tem sua própria existência, não sendo algo a se remeter ou a se recorrer: “[...] toda consciência é alguma coisa, e não consciência de alguma coisa” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 39). Nesse sentido, nossas posturas éticas, morais, culturais e sociais não têm dúvidas a uma consciência do eu, localizada em algum lugar de nosso psiquê. Elas são a própria consciência.

⁷ Se partimos da definição de sistema como o “conjunto de elementos relacionados entre si funcionalmente, de modo que cada elemento do sistema é função de algum outro elemento, não havendo nenhum elemento isolado” (MORA, 1994, p. 2703), a produção de Deleuze configura-se com um sistema, especialmente quando observamos a importância dos conceitos para a montagem dos planos de imanência: “os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 52).

⁸ Deleuze – ao descrever alguns planos de imanência, montando seu próprio sistema filosófico – postou-se como uma espécie de historiador da Filosofia: descreveu (ou seria montou?) planos platônico, spinoziano, bergsonianos, nietzschiano e outros. Obviamente, foram histórias deleuzianas nada lineares e ortodoxas (MACHADO, 1990).

um mundo das essências a ser alcançado, descoberto ou desvelado. Mas sim, qualquer mundo (alcançado, descoberto ou desvelado) não estava lá, ou em qualquer outro lugar, antes dos circuitos, das atrações e das repulsões que o possibilitaram.

O que uma entidade (aqui, um jogo) é, ou virá a se tornar, constitui-se por processos de virtualização na direção da atualização, que, por sua vez, é direcionada para novas virtualizações: um jogo eletrônico é imaginado e montado como tal pelas conexões inventadas com ele, pelas problematizações levantadas sobre seu uso, pelas maneiras de consumi-lo e pelas formas de elaborá-lo como artefato de entretenimento. Um jogo eletrônico é assim considerado pelas articulações que o afetam, em movimentos produzidos por processos constantes de virtualização e atualização (LÉVY, 1998).

Para isso, o virtual é aqui entendido como “**um processo de transformação de um modo de ser num outro**” (LÉVY, 1998, p. 12, grifos no original). Tal processo pode caracterizar-se por um movimento do virtual ao atual, no qual o virtual gera um problema ou uma problematização sobre um atual. Para essa problematização podem ser dadas várias soluções e por diferentes processos de atualização. Um mesmo “virtual é uma fonte indefinida de atualizações” (LÉVY, 1999, p. 48). Do seu lado, as atualizações são sempre parciais, gerando novas virtualizações.

Como o atual é a “invenção de uma solução exigida por um complexo problemático” (LÉVY, 1998, p. 17), tal complexo problemático pode ser descrito em conexões entre os envolvidos, fazendo surgir processos de virtualizações e atualizações constantes. Dois exemplos desses processos: 1) jogadores em frente a um PC, conectados a um jogo (fabricado com base em saberes gráficos, mitológicos, geográficos e outros) e enfrentando personagens dispostos a matar-lhe o personagem-jogador que faz atuar, das mais diversas formas, dando soluções aos heterogêneos problemas que podem ser criados; 2) e, ao mesmo tempo, tendo no jogo: a) objetivos para se educar para alguma coisa (consumo, resposta motora, continuar a conexão com a máquina e o jogo), b) conteúdos que fazem parte dessa montagem, c) metodologias pretensamente mais adequadas para alcançar os objetivos propostos, d) formas de avaliação para se conectar ao jogo, deixando o jogador mais atento àquilo que deve cumprir para obter sucesso. Em suma, algo que pode ser pensado como um currículo cultural, especialmente no contexto da Pedagogia Cultural.

Assim, a virtualização não é uma “maneira de ser”, mas, sim, entendida como um dínamo, um movimento produtivo e criativo. A atualização é sua resposta, caracterizando-se pela “invenção de uma solução exigida por um complexo problemático” (LÉVY, 1998, p. 17).

Intui-se e cria-se um plano conceitual de atuação **jogo eletrônico/currículo**, montando-se processos constantes de virtualização (a criação de uma problematização em torno de uma solução conhecida) e atualização (a solução a uma problematização colocada).

O atual e o virtual se complementam, mas são processos distintos, não ocorrem concomitantemente: “[...] virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes” (LÉVY, 1998, p. 15). Uma entidade traz em si mesmo e produz para si mesmo suas virtualidades. Mais dois exemplos: 3) pelas características dos jogos eletrônicos (um artefato digital, que está em uma máquina, jogado por gamemaníacos que constroem as mais heterogêneas conexões com as máquinas e com eles), várias problematizações podem ser levantadas, buscando-se suas atualizações: a) qual aparelhagem seria mais adequada para se jogar determinado jogo?, b) quais são as respostas mais adequadas às ações e situações propostas pelos jogos?, c) seria possível inventar, por parte dos jogadores, outras ações e situações para serem integradas aos jogos?; 4) pelas características dos currículos – escolares ou não – (um artefato educacional, que pode ser identificado/inventado em vários lugares/espacos, criado por professores e alunos (e por outros também), construindo as mais heterogêneas conexões), várias problematizações podem ser levantadas, buscando-se suas atualizações: a) como selecionar os objetivos?, b) com base em quê?, c) quais metodologias?, d) elas se baseiam em quê?, e) como funcionam?, f) como avaliar?, g) o que avaliar?

Princípio, experimentação e intuição 3: As imagens-sons

O plano de imanência, então, não é uma metodologia. Seria, um conceito? Talvez, um plano de pré-pensar: “[...] a imagem que o pensamento se proporciona do que significa pensar, fazer uso do pensamento, orientar-se no pensamento [...]” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 33). Com o plano de imanência, problematizamos o pensamento e montamos outras imagens de pensar. Seria, talvez, um plano pré-conceitual para criar conceitos.

Experimentar e intuir um plano conceitual de atuação (jogo eletrônico/currículo), preenchido por conceitos múltiplos (atual e virtual) e multiplicidades⁹ (que comportam as dimensões tarefa, ação, situação / objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação), mas que, em circuito, possibilitam outras formas de pensamento. Dão outra vitalidade a objetos já pensados, transformando-os. Pensar os circuitos estabelecidos entre imagens e sons de jogos

⁹ O conceito é multiplicidade por possibilitar a montagem de circuitos que se conectam, se articulam e se superpõem, em movimentos contínuos de atualização e virtualização. Um conceito, no mesmo plano, se aproxima, se afasta ou se confunde com outros. Mesmo assim, “nem toda multiplicidade” (DELEUZE, 1997, p. 27) é conceitual. Tarefa, ação e situação, por exemplo, são dimensões do jogo, não seus conceitos de montagem.

eletrônicos, mais especificamente, passa por atualizações momentâneas relacionadas a outros planos (tecnologias da informática, consumo, profissões: designers gráficos, experts em informática), possibilitando, aqui, um conceito: imagens-sons (MENDES, 2004).

Sendo assim, a solução trazida por uma atualização não é uma escolha em um quadro de possibilidades previamente estabelecido, como ocorre no par possível/real,¹⁰ pois “a atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades” (LÉVY, 1998, p. 16) que ora formam, ora são respostas a mecanismos de virtualização. É, em síntese, “uma produção de qualidades novas, uma transformação das ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual” (idem, p. 17). Nesse plano conceitual de atuação, os programas dos jogos eletrônicos contem virtualidades que promovem mudanças e conexões – constituídas por variadas histórias, diferentes possibilidades de narração, diversos cenários, múltiplas propostas de ações e situações que são efeitos de várias circularidades relativas às suas imagens-sons (LÉVY, 1998) e podem (devem?) conectar-se aos mais variados currículos, criando agenciamentos diversos.

Nesses casos, existem conexões empregadas para articular as possibilidades econômicas, de tempo e de conexão dos jogadores, tudo isso pautado na melhor montagem possível das imagens-sons. São essas conexões que não deixam as repetições ficarem cansativas para quem está jogando. As estruturas das imagens-sons, das ações, das situações, das variações visuais e dos ritmos, mesmo sendo, em muitos casos, repetitivas, participarão da promoção de tais conexões (MENDES, 2004).

As conexões máquina-jogador são montadas com as imagens e os sons na configuração das cenas que compõem os jogos. Ao jogar jogos eletrônicos, ver filmes ou televisão procure tirar o som. A configuração da cena¹¹ muda totalmente. Muito do sentido que se quer dar desaparece, passando a ser interpretada das mais variadas maneiras, afastando-se muito dos objetivos de projetistas (no caso dos jogos eletrônicos), produtores e diretores (no caso de vídeos e filmes). Sendo assim, em jogos, na televisão e em filmes, as imagens e os sons não se separam. As imagens são elaboradas para coadunarem com seus respectivos sons (ou sua falta), e seus sons têm uma união, muitas vezes, perfeita com suas

¹⁰ Uma diferenciação importante entre o possível e o virtual: o possível é aquilo que “já está constituído, mas permanece no limbo” (LÉVY, 1998, p. 15) – é um estático já constituído. O seu par é o real, que se caracteriza pela ocorrência do possível – é a realização do possível “sem que nada mude em sua determinação nem em sua natureza” (LÉVY, 1998, p. 16). O virtual não preexiste, sendo sempre criação ou uma busca da problematização de um atual. O atual é a solução da problematização criada pela virtualização; nesse sentido, o atual assemelha-se ao real.

¹¹ Parto do princípio que a cena é montada por imagens e sons, indissociáveis entre si. Sem imagem, não haveria cena. Sem som, seria outra cena.

respectivas imagens. Eles são vivenciados indissociadamente e devem ser pensados da mesma maneira: como imagens-sons.

Imagens-sons com estéticas específicas. Uma dessas estéticas pode ser chamada de Estética da Violência. Parto do princípio que vários artefatos (tecno)culturais (vídeos, filmes, desenhos animados, jogos eletrônicos) são elaborados com base em lógicas que colocam atos de violência (lutas corporais ou com armas brancas, tiroteios, explosões etc.) como mecanismos centrais na construção de suas histórias e narrativas. Parece-me que esses mecanismos são usados especialmente porque fazem esses produtos venderem. Para isso, não bastaria que eles demonstrassem atos de violência. Tais atos devem ter uma beleza que produzirá em quem consumir sensações e efeitos de conexão pautados, deliberadamente, em imagens-sons que modificam a realidade percebida em torno da violência. A violência deixa de ser algo abominável para ser algo desejado de se ver no desenvolvimento do jogo.

Princípio, experimentação e intuição 4: A repetição criativa

Os jogos têm um grande número de imagens-sons de preenchimento e um número bem menor de imagens-sons súbitas. As de preenchimento são criadas para ocupar o espaço-tempo entre as súbitas. Os games não podem ser construídos apenas com as súbitas, pois precisam de variação visual e de ritmo. Essas imagens-sons, para oferecerem a conexão necessária e esperada nos movimentos dos jogos, precisam estar mergulhadas em um mar de imagens-sons de preenchimento, flutuando (nos fluxos da conexão máquina-jogador-jogo) à espera do momento de entrar em cena e reforçar uma de suas funções: ligar-se aos jogadores. As imagens-sons de preenchimento servem para a pavimentação do longo caminho das histórias, no qual as súbitas possam entrar e agir, dando variedade às conexões propostas no decorrer do jogo.

As imagens-sons de preenchimento são aquelas usadas para fazer o jogo prosseguir e ter volume. Na maior parte das vezes, não são empregadas em momentos que apresentem grandes dificuldades a serem cumpridas, nem perigo à integridade do personagem-jogador. Por isso mesmo, compõem a maior parte das cenas e dos cenários dos games. As súbitas, por sua vez, são imagens-sons que fortalecem o aparecimento do inesperado, do marcante, do inusitado, não deixando o jogador desconectar-se do jogo. São em número bem menor, mas têm uma função capital no desenvolvimento dos jogos ao colocar em risco e em suspense o personagem-jogador, tendo como direção para isso a possibilidade de afetar a segurança do personagem-jogador.

Para que o mar de imagens-sons seja conhecido pelos jogadores, do início ao fim, esses precisam desenvolver as mais diversas conexões para obter sucesso ao jogar. As conexões motoras são aperfeiçoadas por meio dos movimentos das mãos e dos dedos que entram em circuito com as imagens-sons. As conexões visuais, para estabelecer a diferenciação do que vai se fazer, são promovidas pelas perspectivas e pelos movimentos entre as imagens-sons, forçando com que os jogadores aperfeiçoem uma certa conexão óculo-manual para melhor desempenho no jogo.

Uma correlação dessas conexões é observada quando se analisam os gestos atualizados dos jogadores em relação às ações e situações propostas nos jogos, ocorrendo, assim, um tipo de economia dos gestos. Nos jogos, encontramos formas de conexão com os gestos quase infinitesimal, nas quais quem joga precisa responder com a maior eficiência possível às atrações do jogo. Uma economia dos gestos que se baseia em esquemas minuciosos, procurando posições mais eficientes para se responder às ações montadas: detalhes da posição da mão, do tronco, dos olhos, da coluna, dos pés, das pernas; isso é, cada segmento do corpo comporá a ação de seu todo. Atacar, defender, virar, atirar, desviar, recuar, avançar são, muitas vezes, ações educadas em suas microposições e em seus micromovimentos em circuitos com as imagens-sons.

A conexão, na medida em que se avança no jogo, vai se aperfeiçoando. Para se alcançar uma próxima fase, comumente, deve-se chegar a um objetivo, a um tipo de prova. Aqui aparece a penalidade, a possibilidade de se desconectar do jogo, como um mecanismo para a própria conexão. A passagem de fase parece se constituir por duas partes de um mesmo circuito: a) situar quem joga em relação às demandas de conexão requeridas pelo jogo, procurando demonstrar que cada uma das fases têm seus critérios específicos, estando, ao mesmo tempo, atrelada às outras fases do jogo. Com isso, pautando-se em pontos de ligação máquina-jogador-jogo, montam-se mecanismos que, ao mesmo tempo, classificam e hierarquizam, castigam e recompensam; b) criar um processo de competição, no qual os jogadores possam se comparar e melhor assimilar as demandas de conexão requeridas pelo jogo-máquina e expressas pelas imagens-sons.

Princípio, experimentação e intuição 5: o jogador-jogo-educação

Nada de linearidade na construção, mas sim “movimentos erráticos do acaso” (TADEU, 2005, p. 77). Um plano para a criação, sem que aquilo que foi criado cumpra linearmente quaisquer objetivos daquilo que o criou. Um plano de imanência não é um

princípio metodológico (mas não deixa de ser uma espécie de plano metodológico). Nem garante resultados. Talvez, apenas proliferações (por caminhos inesperados), súbitos (que nos causam estranhamentos) e preenchimentos (de explicações que faltavam, e muitas vezes, continuam a nada explicar, nos forçando a outros súbitos).

Os jogos eletrônicos apresentam multiplicidades de experimentações, criando processos constantes de virtualização e atualização. Consideramos que os circuitos entre as imagens e os sons funcionem dinamizados em processos de atualização e virtualização, fazendo com que ambos estejam sempre em transformações e criações (LÉVY, 1998) por e para quem jogará (um devir¹²-jogador-máquina pelos princípios e pelas experimentações e intuições de quem pensa a elaboração do jogo); por e para quem está jogando (um devir-sucesso pelos princípios e pelas experimentações e intuições de quem pensa superar o jogo e continuar jogando outros jogos); por e para quem jogou (um devir-novidade pelos princípios e pelas experimentações e intuições de quem busca outras vivências em outros jogos).

Contemporaneamente, com base em tais multiplicidades de experimentações, é possível afirmar que os jogos eletrônicos servem para muita coisa: educar (no ambiente escolar e fora dele), divertir e entreter (no lar, na rua – inclusive andando –, no transporte público), formar/treinar (ações militares e policiais, intervenções médicas e jurídicas), simular (comportamentos, atitudes, resultados de desempenhos físicos e táticos, no caso dos esportes de alto rendimento). A lista é enorme. Alguns estudiosos afirmam que ainda há muito espaço para o desenvolvimento dos jogos eletrônicos (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). O ritmo das transformações tecnológicas é alucinante. Talvez, com o passar dos anos, possamos conhecer as vivências de outras pessoas, conectados a aparelhagens altamente sofisticadas, como no filme **Estranhos Prazeres**¹³; entrar em outros mundos – com nossas formas “subjetivas” digitalizadas – como em **Matrix**¹⁴; ou, ainda, raspamos nossas cabeças para usar sensores que captam estímulos diretamente do cérebro, sem precisar usar os pés ou as mãos para que objetos físicos nos obedeçam, como já ocorre com pilotos de aviões supersônicos.

Educadores, políticos, acadêmicos, militares e o público em geral têm emitido as mais diversas opiniões sobre tais artefatos (tecno)culturais. Alguns sugerem que os simuladores de jogos são muito eficientes (e economicamente viáveis) para o treinamento de soldados, pilotos

¹² “Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta ‘o que você devém?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 23).

¹³ *Strange Days*. 20th Century Fox Film Corporation. Direção: Kathryn Bigelow, 145 minutos, 1995.

¹⁴ *The Matrix*. Warner Bros. Direção: Andy Wachowski e Larry Wachowski, 136 minutos, 1999.

e motoristas, pois evitam que o ser humano coloque em risco a própria vida em um treinamento inicial de algo perigoso e pouco conhecido pelo usuário. Sendo assim, lembram que eles favorecem aprendizagens que podem ser transferidas para outras atividades cotidianas, como dirigir um carro, ou para atividades altamente técnicas, como pilotar um avião (FLORA, 2014).

Afirma-se, também, que eles trazem riscos à saúde (LER, problemas de coluna e visuais, falta de apetite). Ou, ainda, que desenvolvem outro tipo de atenção para a aprendizagem que atrapalharia o desempenho escolar. Ou mesmo que não favorecem as relações familiares; inculcam valores para a competição extremada e para papéis sexuais preconceituosos; ajudam a promover a violência na juventude etc. (SQUIRE 2002).

Como vimos, o universo dos jogos traz diversas formas de educar. Por isso, argumentamos a favor de análises mais específicas que busquem estudar cada jogo em si mesmo e seus efeitos educativos sobre os jogadores e (quem sabe) nos currículos escolares. Interpretando-os simplesmente de forma homogênea – como se fossem artefatos com objetivos, conteúdos e estratégias idênticos – muito pouco contribuir-se-á para que professores e pais entendam as conexões criadas entre seus alunos, seus filhos e os jogos eletrônicos em geral.

É possível deduzir a importância e a necessidade de se ler as imagens-sons dos jogos eletrônicos de ação e aventura como fizemos aqui. Especialmente nas conexões para o desenvolvimento das histórias, as imagens-sons são empregadas para ensinar aos jogadores (por montagens, conexões e circuitos) como se ligar aos jogos, ajudando-os a apreender e tratar com as ações e situações, superando, assim, suas dificuldades de conexão. Para entendermos melhor como os jogos eletrônicos estão, cada vez mais, tornando-se artefatos de grande repercussão social, será necessário analisar como cada categoria de games (de estratégia, de RPG, de corrida, de luta etc.) articula suas imagens-sons, além de seus específicos circuitos políticos, sociais e econômicos na sociedade contemporânea (MENDES, 2004).

Referências bibliográficas

ALLIEZ, É. **Deleuze**: filosofia virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

COUTO JUNIOR, D. R. Educação e Cibercultura. **Informática na Educação**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2015.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FLORA, A. **Gamification: como criar experiências engajadoras**. São Paulo: DVS, 2014.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, R. **Deleuze e a filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MENDES, C. L. **Controla-me que te governo: os jogos para computador como formas de subjetivação e administração do "eu"**. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFRGS. 2004.

MORA, J. F. Sistema. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 1994.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STEINBERG, S. R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA; AZEVEDO; SANTOS. (Orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

TADEU, T. Manifesto. In: TADEU, T.; CORAZZA, S. M. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

ZOURABICHVILI, F. **Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.