

As relações entre jogo, estética e linguagem numa perspectiva educativa

Julice Dias¹ e Leonardo Longen Neves²

Resumo

Considerando que o contexto da Educação Infantil está atravessado pelo conceito de jogo, tanto no âmbito das políticas públicas quanto da prática educativa, o presente texto pretende explorar categorias centrais em torno da ludicidade. Construindo reflexões sobre essas categorias, intencionamos apresentar algumas análises estabelecendo aproximações conceituais mais específicas sobre jogo, estética e linguagem. Buscando referenciais teóricos de diferentes ancoragens, destacaremos: os estudos da Sociologia e suas contribuições para a compreensão do jogo em seu aspecto cultural; as relações do jogo com a arte e a linguagem a partir da Filosofia; e também as relações entre o jogo e a produção/operação simbólica na Psicanálise. Entendemos que, por mais que cada campo de estudos aqui mencionado tenha seus próprios posicionamentos acerca da temática, a concepção do jogo, enquanto um elemento do processo de formação, pode ser aprofundado na medida em que o descolamos de um contexto mais pragmático para recuperar seu sentido ontológico e seu potencial linguageiro e simbólico.

Palavras-chave

Jogo; Estética; Linguagem; Educação Infantil; Simbólico.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e pesquisadora pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: julice.dias@hotmail.com.

² Doutorando em Educação pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista pelo programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação. E-mail: leonardo.longen@gmail.com.

The relationships between play, aesthetics and language in an educational perspective

Julice Dias¹ and Leonardo Longen Neves²

Abstract

Considering that the context of Early Childhood Education is permeated by the concept of play, both within the scope of public policies and educational practice, this text intends to explore central categories around playfulness. Building reflections on these categories, we intend to present some analyzes establishing more specific conceptual approaches about the game, aesthetics and language. Seeking theoretical references from different anchorages, we will highlight: Sociology studies and their contributions to understanding the game in its cultural aspect; the relationships between the play and Art and language based on Philosophy; and also the relations between the game and the symbolic production/operation in Psychoanalysis. We understand that, as much as each field of study mentioned here has its own positions on the subject, the conception of the game, as an element of the training process, can be deepened as we take it away from a more pragmatic context to recover its ontological sense and its linguistic and symbolic potential.

Keywords

Game; Aesthetic; Language; Childhood education; Symbolic.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e pesquisadora pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: julice.dias@hotmail.com.

² Doutorando em Educação pela UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina. Bolsista pelo programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação. E-mail: leonardo.longen@gmail.com.

Introdução

A preocupação com a dimensão lúdica no processo educativo não é uma questão atual. No Brasil, desde 2009, em seu Art. 9º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil abordam a “interação e a brincadeira” como eixos estruturantes da prática pedagógica. Tal determinação legal mostra que, de longa data, o lúdico é um elemento presente no centro do debate educativo desta etapa. Em grande parte, as discussões envolvidas nesse processo encontram embasamento teórico em diferentes campos do conhecimento, tanto de uma produção acadêmica estrangeira, quanto brasileira, a qual em comparação se mostra, quiçá, um pouco mais recente. Podemos observar e conferir maior sistematicidade a esses argumentos quando olhamos para o levantamento bibliográfico que fizemos no Portal de Periódicos Capes, estudo que nos permitiu, nesses escritos, duas inferências iniciais.

Operando uma busca avançada utilizando os descritores “jogo”, “estética” e “linguagem” de forma combinada e coletando resultados nos quais os descritores poderiam ser encontrados em qualquer parte do texto, encontramos 97 resultados. Após uma leitura de todos os títulos e exclusão dos títulos duplicados, pudemos elaborar o seguinte quadro com as 80 produções restantes:

Quadro 1 - Análise dos títulos do levantamento bibliográfico.

Resultados	Foco do texto de acordo com o título
4	Interseção entre pelo menos dois dos descritores numa perspectiva educativa
5	Mídias
6	Relações entre arte e política
8	Artes visuais
1	Teatro
2	Música
1	Dança
2	Estudos envolvendo o corpo/movimento
9	Literatura e/ou práticas de escrita e leitura
5	Títulos que não demonstram uma clareza sobre as intenções do artigo
9	Abordagem de um dos descritores sob a perspectiva de um autor específico
28	Estudos de algum artista ou objeto artístico/obra específica

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Não tendo espaço neste artigo para aprofundarmos cada item do quadro, interessa-nos dizer, primeiramente, que, a partir dele, é possível perceber que: a) a interseção dos conceitos de jogo, estética e linguagem, na maior parte dos casos prioriza apenas um deles e aborda os outros de maneira complementar; e b) na medida em que se busca um objeto mais específico de estudo (uma obra/artista, ou experiência educativa), esses conceitos perdem a sua generalidade e a perspectiva ontológica que buscamos em nosso texto. O segundo ponto que podemos destacar do quadro são os nove resultados que abordam os descritores sob a perspectiva de um autor específico. Esses autores foram, respectivamente: Deleuze; Bergson; Wittgenstein; Kant; Gadamer; Bakhtin; Lyotard e Weitz. Na medida em que os conhecemos, pode-se inferir que alguns deles abordam de maneira mais aprofundada apenas um dos conceitos que trabalhamos aqui, como estética para Kant e Deleuze, por exemplo, ou a linguagem para Wittgenstein. Outros transitam entre duas ou três categorias, como Gadamer, autor que sustentará nossos argumentos adiante.

Para os quatro resultados que relacionavam pelo menos dois descritores numa perspectiva educativa, a leitura do texto foi feita na íntegra, buscando contribuições para este artigo. Dois deles traziam experiências particulares que nos ajudaram a pensar em dois aspectos: na importância de não fragmentarmos as experiências sensoriais enfatizando apenas um dos sentidos [1]; bem como na atenção ao encontro, à troca, ao estar juntos [2], como base da estesia, da linguagem e do jogo.

Compartilhamos com Teixeira (2002) a abordagem do tema partindo de Schiller (1989), compreendendo o lúdico como uma das “categorias fundamentais ao humano, constitutivas do Ser e do Pensar” (TEIXEIRA, 2002, p. 163). Segundo o autor, esta é uma perspectiva mais abrangente e diversa que àquela trazida pela Ludologia, a qual “nos estudos anglo-saxônicos toma, usual e recentemente, a designação de Game Studies” (TEIXEIRA, 2002, p. 163).

Silva e Betti (2016, p. 35) buscam “fundamentar o jogo como experiência estética”. Partindo de um viés fenomenológico do movimento, baseiam-se em autores como Kunz (1991) e Trebels (2006) para defender a importância do mesmo como experiência estética, como relação do corpo com o mundo. Essa costuma ser uma linha teórica de investigação da área da Educação Física, que encontra na abordagem cultural de Huizinga (2001) elementos para contestar uma abordagem funcionalista do jogo. Também o defenderíamos aqui se nosso foco fosse o movimento. Contudo, não tratar o tema a partir de uma referência basilar como essa não significa discordância em termos de posicionamento teórico. Intencionamos uma abordagem mais abrangente, como dito, que atente igualmente às experiências sensoriais outras, que não envolvem necessariamente o movimento (mas que configuram também uma espécie de jogo) e que, ainda assim, possibilitam vislumbrar as relações que aqui pretendemos entre jogo, estética e linguagem. Dessa forma, nossa opção teórica se deu por autores que o façam, seja dentro de um campo do conhecimento, tal como Gadamer (1997; 2002)

e Schiller (1989), ou por opção de um objeto de estudo, tal como o jogo na Educação Infantil – etapa que compreende o lúdico como elemento fundamental e estruturante da prática pedagógica—, que encontramos em Kishimoto (2016; 2022).

Tentando conferir mais organicidade e leveza à nossa estrutura argumentativa, dialogaremos com fragmentos das produções cinematográficas de *Jumanji* (1995/2017/2019) como um elo entre as seções do artigo. Assumimos que não tecemos aqui uma análise fílmica, mas as incorporamos apenas como elemento a nos possibilitar uma imagem que auxilie na compreensão do leitor. *Jumanji* é um filme que sofreu algumas adaptações e releituras ao longo do tempo [3]. Mas a ideia central permanece e é ela a característica que mais nos interessa. Em qualquer uma das versões do filme que encontramos, *Jumanji* é um jogo. Não um jogo normal, mas um jogo que ganha vida. A distinção entre o real e o ficcional se dissipa na medida em que o jogo é iniciado. Isso cria uma atmosfera de suspense que se torna ainda mais tensa ao perceber que os fatos ocorridos dentro do jogo afetam a vida fora dele. O que significa dizer que, em *Jumanji*, é a própria vida que está em jogo.

A partir desta narrativa de base podemos fazer nossas incursões teóricas que se dividirão em três momentos. No primeiro deles, apoiando-nos nas contribuições da Sociologia, abordamos o conceito de jogo numa esfera cultural. Assim, pontuamos algumas de suas características, refletindo sobre construções sociais que diferenciam o jogo infantil. No segundo momento, buscamos na Filosofia uma perspectiva mais ontológica do jogo e sua relação com a estética e com a linguagem. Por último, trazendo referências também da Psicanálise, problematizamos, como desdobramento das relações entre jogo, estética e linguagem, a importância dessa tríade para o imaginário e a maneira como isso nos aparece ainda dentro de algumas passagens do filme com o qual dialogamos.

O jogo na perspectiva sociológica

Iniciar tal discussão pelas contribuições vindas de um viés sociológico tem uma intenção. Frisar o quanto as concepções de jogo estão marcadas pelo tempo e pelo espaço, ou seja, pelas significações sociais que fomos construindo historicamente em torno dessa categoria. Vemos o quanto os discursos do campo da educação (e da Educação Infantil ainda mais) se apropriaram do conceito de jogo. O que nos preocupa, nesse caso, é que, considerando a importância do mesmo, tememos que seu emprego ganhe uma aura de naturalidade. Que passe para o *status* de senso comum, de um acordo tácito sobre seu significado, acentuando apenas uma característica, a da diversão, por exemplo, esquecendo-se de que ela, apesar de intrínseca da cultura contemporânea, nada tem de natural.

Ao mergulhar no cotidiano, deparamo-nos com uma pluralidade de ações que chamamos, invariavelmente, de “jogo”. É nesse sentido que “a variedade de

fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo” (KISHIMOTO, 1994, p. 106). Ainda que nos concentremos apenas na infância, desde brincadeiras compostas por uma série de regras que definem as interações possíveis (como a “Amarelinha”, por exemplo), até o faz de conta, são facilmente assumidas por nós como um tipo de jogo. É justamente nesse sentido que a contribuição sociológica nos ajuda a perceber que o contexto pode influenciar de maneira determinante na perspectiva que se tem sobre uma ação cotidiana. Pois, como nos lembra Kishimoto (1994, p. 107), “uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas”.

Se estamos agora discutindo tal conceito dentro do campo da educação, é porque, em dado momento, foi atribuído ao jogo uma característica educativa. Mesmo que não façamos uma busca histórica aprofundada – como o faz Kishimoto, incorporando os estudos de Brougère, Henriot e outros autores que lhe servem de embasamento teórico –, podemos olhar para a própria história da educação e perceber como durante longo tempo o jogo representou a “não seriedade”, isto é, uma face contrária a certas concepções de educação. Isso se relacionava a uma espécie de divisão “mente e corpo” (fruto da clássica cisão espírito *versus* carne, num contexto religioso, ou razão *versus* sensibilidade, já entrando na Modernidade), primando por um disciplinamento do segundo como caminho para se chegar a bons resultados do primeiro. Nessa lógica, o jogo se via também marginalizado frente à busca de resultados, de conhecimentos e habilidades. É certo que ainda hoje temos muitos adeptos desse pensamento educacional. Nada em história pode ser considerado estanque. Mudanças de concepção se dão de diferentes formas e em tempos diversos, de acordo com cada contexto social. Assim, buscando um ponto de partida mais abrangente e observando alguns estudos franceses sobre o jogo e seu vínculo com a educação, Kishimoto (2016, p. 14) destaca que é no contexto do Renascimento que podemos “situar o nascimento do jogo educativo”.

Sob influência de muitos autores do Iluminismo, vemos despontar uma concepção de educação mais sensível, mais atenta à própria criança e que, em seus desdobramentos, passa a conceber também o jogo como um caminho para a educação, rompendo dois posicionamentos alijados – o do disciplinamento e do conhecimento, por um lado, e o da liberdade e ludicidade, por outro – constituindo uma terceira possibilidade: o jogo educativo. Dessa forma, em nossos dias atuais podemos compreender como característica do jogo educativo “a mistura de jogo e de ensino” (KISHIMOTO, 2016, p. 18).

Nessa perspectiva, todavia, podemos concordar com a autora que “as divergências em torno do jogo educativo estão relacionadas à presença concomitante de duas funções” (KISHIMOTO, 2016, p. 19): a lúdica e a educativa. E, mais do que isso, que o equilíbrio entre essas duas funções é o objetivo do jogo educativo. Assim, tais

divergências talvez sejam, justamente, reflexo das dificuldades que se apresentam aos professores na prática pedagógica em promover um jogo no qual não impere a dimensão do ensino a partir dos resultados e objetivos traçados *a priori* – e nem que se minimize esse mesmo caráter, desconsiderando o potencial que a ação do jogo pode ter ao desenvolvimento e aprendizagem infantil. Embora tracemos aqui o equilíbrio entre ludicidade e educação como base para o que se entende como jogo educativo, concordamos mais uma vez com Kishimoto (2016, p. 23) quando afirma que, apesar da distinção dos dois tipos de jogos – educativos ou não – fazer-se presente no cotidiano docente, “pode-se dizer que todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa”.

Para o leitor, a última afirmação pode soar um tanto controversa. Afinal, se todo jogo é essencialmente educativo, por que o esforço em elaborar um jogo sobre o qual se busca uma distinção, chamando-o de “educativo”? A resposta que está a nosso alcance é: suspeitamos que haja uma interpretação de que a construção pessoal (ou seja, aquilo que se educa) no jogo é predominantemente subjetiva, já que está vinculada à posição de jogador e espectador do jogo. O que contrasta com uma postura mais objetiva da prática educadora em si, a qual projeta um determinado conhecimento ou habilidade sobre algum traço, comportamento ou “moral do jogo”. Digamos que a experiência estética sofre do mesmo mal no contexto educativo. Ora pende para o puro deleite, assumindo uma perspectiva de entretenimento, ora para uma abordagem paradidática, que a utiliza apenas como pano de fundo para outra coisa que não a experiência para com a própria arte. Por isso, para problematizar melhor essa aproximação e a questão que a alimenta, partiremos de duas características que Kishimoto (1994, p. 115) levanta com os estudos de James Frederick Christie [4] como sendo “critérios para identificar” o jogo infantil: a) “prioridade do processo de brincar – enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar”; e b) a “livre escolha – o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino”.

Esses são os indicativos que nos levam pela primeira vez ao filme que discutimos aqui. Em *Jumanji*, são os jogadores que iniciam e se engajam no jogo. Ele é recheado de medos e desprazeres. No entanto, a decisão de dar sequência ao jogo é sempre dos próprios jogadores. Assim o é no mundo ficcional do filme, mas também nos jogos diários das crianças, ou na experiência estética. Quando alguém joga ou observa uma pintura, aquilo de produtivo que pode surgir desse encontro só se dá a partir do engajamento espontâneo do sujeito. Só no desejo de fazer acontecer surge a experiência. Caso contrário, veremos atos mecânicos, ou seja, o cumprimento de regras ou descrições rasas do que se vê, sem que o sujeito esteja naquela ação implicado. Voltando mais uma vez ao filme, o personagem Allan Parrish, que inicia

o jogo, só o faz porque deseja uma espécie de fuga de um problema de seu mundo: sua má relação com o pai. Contudo, depois de passar pela experiência de perdê-lo no jogo e de assumir também ele o papel de pai lá dentro, seu entendimento sobre ele é transformado. Ao final, as consequências desencadeadas pelo jogo desaparecem e ele volta ao momento em que havia iniciado a partida. Seu pai está lá, porém, ele não é o mesmo, está modificado. Pois o jogo é sempre educativo. Não porque alguém lhe imputou algum tipo de ensinamento, mas porque, talvez, essa seja a própria natureza do jogo. Entretanto, se esse “algo essencial” ao jogo nos interessa, uma perspectiva filosófica pode nos trazer outros argumentos.

Buscando as contribuições da Filosofia

Tomando o jogo como uma manifestação social e cultural, compreendemos que são múltiplos os sentidos que lhe atribuímos e que, mais do que isso, eles são influenciados pelo contexto, isto é, pelo tempo e pelo espaço. Embora haja muitas convergências nesse sentido entre o campo sociológico e o filosófico, a compreensão que a tradição do segundo tem dado ao tema talvez nos ofereça novos argumentos para análise. Especialmente se partirmos de autores que traçam algumas relações – aqui já iniciadas – entre jogo e estética. Considerando que quem tenha aproximado de maneira bastante sistemática as duas coisas tenha sido Friedrich Schiller (1759–1805), partiremos desse autor compreendendo o contexto em que suas problematizações se inserem.

Sabemos que a produção que concentrou de forma mais aprofundada a relação proposta foram suas cartas para a “Educação Estética do Homem”. Vale destacar que, já que aqui damos atenção especial para a Educação Infantil, lembremos que a filosofia tem uma tendência às categorias generalizantes, como a de homem. O que não significa a impossibilidade de análise das crianças, como bem veremos na medida em que as contribuições de Gadamer (1997; 2002) aparecerem no texto. Dito isso, por mais que a estética cumpra nessa formulação teórica um papel importantíssimo, é com a ideia de formação cultural, com um problema sobre a concepção de homem de seu tempo, que Schiller (2011) desenvolve sua proposição. Deixando claro tanto sua admiração, como as referências kantianas que passam a compor sua própria teoria, o filósofo vê a estética (e as discussões do belo e do sublime – as quais remetem a Kant como um caminho para a formação de um tipo de sujeito, uma concepção de homem moral, autodeterminado, já que para ele “o homem é o ser que quer” (SCHILLER, 2011, p. 55): nem totalmente entregue à “animalidade” das necessidades humanas – vistas e descritas como um “impulso material” – tampouco refém de uma formalidade ou racionalização cega – pensada como um “impulso formal”. É entre esses dois impulsos que Schiller (2011) situa o “impulso lúdico”, experiência na qual razão e sensibilidade

[...] atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra. Através do belo, o homem é como que recriado em todas as suas potencialidades e recupera sua liberdade tanto em face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão (SUZUKI, 2002, p. 12).

Assim, a ideia de lúdico mostra suas relações com Kant e seu “jogo livre”, já que a noção do “jogo livre” entre as faculdades da razão, exposta na terceira crítica [5], permitiria uma concepção da beleza que não tende nem ao sensualismo nem ao racionalismo (SÜSSEKIND, 2011). Entretanto, a lógica de jogo ganha em Schiller (2002, p. 80) uma dimensão, poderíamos dizer, basicamente ontológica, na medida em que ele afirma que “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga”. Tal disposição humana para o jogo e do jogo como caracterização de uma concepção humana serão um passo significativo na proposição teórica do autor. É tomando o jogo não como uma limitação humana, mas como ampliação, que ele entende que a plenitude do homem (e aí implicada sua liberdade) depende do jogo. Como afirma: “com o agradável, com o bem, com a perfeição, o homem é apenas sério; com a beleza, no entanto, ele joga” (SCHILLER, 2002, p. 79).

Embora as contribuições schillerianas nos sejam de extrema importância, lembremos que sua proposição tinha como fim uma formação humana ideal. O impulso lúdico, o jogo, o estado estético, são categorias que ajudam a situar uma condição almejada para o ser humano: a liberdade. Mais que isso, a liberdade moral. Talvez por isso, sua análise sobre a estética tenha uma carga subjetiva tão grande (a qual reverbera ainda em nossos dias), haja vista que repousa sobre uma experiência individual, um modo de ser no jogo (nesse caso, estético), determinado pela vontade. Mas, como poderíamos ser julgados pelo comportamento no jogo ou, de igual maneira, na experiência poética/estética ou num diálogo cotidiano? Em ambos os casos somos tomados pelo próprio movimento do jogo (seja ele composto por peças, imagens ou palavras). Ele dá as cartas. E mesmo que haja uma subjetividade revelada nas ações que tomamos, devemos considerá-la naquele contexto, nas condições que estão dadas. Em *Jumanji: bem-vindos à selva* (2017), os jogadores são “sugados” para dentro do jogo, no qual interagem a partir de um avatar/personagem. Eles desconhecem as regras. Mas, enquanto jogam suas próprias atitudes não premeditadas, deixam transparecer as características específicas de seus personagens e as habilidades que possuem. É assim que em situações de risco descobrem quem são no jogo.

A partir daí, pode-se precisar um traço geral de como a natureza do jogo se reflete no comportamento lúdico: Todo jogar é um ser jogado. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador (GADAMER, 1997, p. 112).

O destaque que fazemos a partir dessa referência a uma passagem do filme nos

ajuda a compreender melhor as relações que se propõem aqui entre jogo, estética e linguagem. Não é à toa que Gadamer (1997) pensa no jogo como explicação ontológica da obra de arte. Na experiência poética – pensada aqui como *poiesis*, como um fazer, criação – ou na estesia – ou seja, *aisthesis*, na fruição, no contato que estabelecemos a partir dos sentidos – acontece como no jogo. Somos algo além de nós. Descobrimo-nos na própria experiência. Isso porque o

jogo não significa aqui o comportamento ou muito menos o estado de ânimo daquele que cria ou daquele que usufrui e, sobretudo, não significa a liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas o próprio modo de ser da obra de arte (GADAMER, 1997, p. 107).

Uma pintura (como um exemplo de produção artística) não é apenas a tinta depositada na tela. Nem a intenção materializada do artista. Tampouco a leitura feita pelo fruidor. A Arte só se mostra no trânsito entres as partes. Isto é: no jogo. Esse é o modo de ser da Arte. E igualmente o modo de ser dos fenômenos que temos discutido aqui como jogo. Por mais fechado que pareça uma partida de xadrez (dado seu conjunto de regras), por exemplo, ela é somente jogo porque há também um movimento que lhe é ontológico e que completa seu sentido de ser. Ou seja, há uma totalidade na materialidade que se apresenta na construção simbólica das regras e na ação daquele que encarna o jogador.

Se já pontuamos certas aproximações entre jogo e estética, vale pensar agora: e como a linguagem entra nessa relação? Talvez possamos pensá-la igualmente como jogo. É voltando à afirmação aristotélica de que “o homem é um ser vivo que possui um logos” (como uma maneira de diferenciar-nos dos animais) que Gadamer (2002) nos permite uma leitura diversa à interpretação ocidental predominante, àquela que associa logos à razão, ao pensamento. Mostra o autor que a palavra grega *logos* significava também “linguagem”. Isso nos permite reler a posição de Aristóteles como: “o homem é um ser vivo dotado de linguagem” (GADAMER, 2002, p. 174), o que quer dizer, sobretudo, que somos capazes de pensar e de falar. Obviamente nossa relação com a linguagem é muito mais profunda do que a apreensão de um código dado (um idioma), do qual fazemos uso. A linguagem nos constitui. Ela exige de nós habitar o presente, um presente comum que é o mundo. Mostra-nos Gadamer (2002) que, num ato de linguagem, acontecem-nos duas coisas: primeiro, sempre direcionamos a fala a alguém; e, segundo, nesse movimento de fala, esquecemos de nós. Ou seja, não somos conscientes do que falamos enquanto falamos. Se o fizéssemos, cessaríamos o fluxo natural da linguagem. Entretanto, é justamente nesse esquecimento de si que a linguagem “nos mostra que seu verdadeiro sentido é o que nela se diz, o que constitui o mundo comum, onde vivemos e onde se insere também a grande corrente da tradição, que nos alcança por meio da literatura de línguas estrangeiras, vivas ou mortas” (GADAMER, 2002, p. 179). Essa passagem nos

exige uma ponderação. Não se quer dizer aqui que o jogo, a experiência estética ou um ato de linguagem sejam desprovidos de um pensar. Pelo contrário, o que se faz no decorrer da experiência é sempre pensamento. Afinal, como seria possível falar sem pensar? Não há a constância de uma reflexão sobre o próprio ato (de jogar, de sentir ou de falar) enquanto se faz. Tais reflexões surgem *a posteriori*. Mas, assim que acontecem, interrompem um fluxo. Refazem certos caminhos, abrem outros.

Talvez essa falta de domínio, de controle sobre os acontecimentos, e a construção de uma lógica de pensamento própria ao jogo (a qual se aproxima muito mais do intuir), passem a impressão de que não há seriedade no jogo. Que ele não passe de um momento de distração, de entretenimento. Embora a diversão se faça presente (especialmente no jogo infantil), há muita seriedade implícita (e, mais uma vez, especialmente no infantil). Aliás “é apenas a seriedade que há no jogo que permite que o jogo seja inteiramente um jogo. Quem não leva a sério o jogo é um desmancha-prazeres” (GADAMER, 1997, p. 108).

Assim como acontece com o pensamento, a seriedade do jogo lhe é própria. Ela nada tem a ver com a resolução de algo que lhe é externo. Por isso, como já vimos tanto em nosso levantamento bibliográfico – com as contribuições que abordam o jogo em uma perspectiva funcionalista –, quanto no primeiro tópico, há uma facilidade em desvirtuar o jogo ao forçar ou exagerar na dose, imputando-lhe um caráter educativo para revesti-lo de uma suposta seriedade. Afinal, jogar exige, paradoxalmente, uma ação livre. Paradoxalmente porque tal liberdade se dá dentro dos limites do próprio jogo.

Cada jogo coloca uma tarefa ao homem que o joga. Não pode igualmente abandonar-se à liberdade do colocar-se em jogo, a não ser através da transformação dos fins do seu comportamento em simples tarefas do jogo. É assim que a criança estabelece para si mesma sua tarefa num jogo com bola, e essas tarefas são tarefas do jogo, porque o verdadeiro fim do jogo não é, de forma alguma, a solução dessas tarefas, mas a regulamentação e a configuração do próprio movimento do jogo (GADAMER, 1997, p. 114).

Isso serve de igual maneira para uma experiência estética. É possível que tenhamos certo horizonte ao iniciarmos uma produção. Contudo, esse objetivo inicial se molda à medida que o contato com as dificuldades impostas pela própria materialidade nos permite traçar novos objetivos com base na própria experiência. Afinal, como diz Pareyson (1984, 32), a arte “é um tal fazer que, enquanto faz inventa o por fazer e o modo de fazer”. Ou, se seguimos com Gadamer (1997, p. 170), “todo encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento não acabado e, ela mesma, uma parte desse acontecimento”.

Tendo explorado a partir da Filosofia uma relação de maior proximidade entre o jogo, a estética e a linguagem, parece-nos que ainda há algo para fechar o ciclo de reflexões aqui levantadas. Afinal, por que o jogo nos parece algo tão

importante para ser discutido do ponto de vista da educação? Que tipo de atividade ele desencadeia em cada um de nós? Acreditamos que esses argumentos sejam atravessados por contribuições vindas de outros campos do conhecimento, as quais também se debruçam sobre algo muito presente no jogo: a imaginação e a fantasia, que aprofundamos na sequência.

O jogo não é uma farsa: um olhar psicanalítico

Abordar a seriedade com que as crianças encaram o jogo tem aqui um intuito: mostrar que a imaginação e a fantasia, características ao faz de conta, não podem ser tratadas como mera farsa. Não se espera que uma criança, na imitação presente na brincadeira da casinha, use esse jogo de representação para fingir, ou melhor, manipular o sentimento do espectador por meio de um comportamento falso. É por meio da imaginação e da fantasia que a criança atribui sentidos e significados ao mundo. É por isso que, antes de passarmos às contribuições da Psicanálise, podemos ainda analisar porque o conceito de representação (e seu caráter mimético) ganha em Gadamer (1997) uma dimensão tão importante ao pensar no jogo. Note que na Arte, na linguagem ou no jogo, a representação pode ser uma maneira de conceber o que acontece. Na linguagem, em um diálogo, por exemplo, assumimos um lugar de discurso num ato de fala. Colocamos as palavras em trânsito. Damos movimento a elas falando-as e sendo falados através delas. Na Arte (como o teatro) e no jogo, também se assume um personagem que encarna certas características. Mas, como nos adverte o autor,

O conceito da imitação, porém, só consegue descrever o jogo da arte, se não se perder de vista o sentido do conhecimento, que se encontra na imitação. Aí, encontra-se o que é representado - é a relação mímica originária. Quem imita alguma coisa deixa isso ser aí o que ele conhece e como o conhece. É imitando que a criança começa a brincar, fazendo o que conhece e confirmando assim a si mesma. Também o prazer com que as crianças se fantasiam, a respeito do que já se manifesta em Aristóteles, não pretende ser um esconder-se, uma simulação, a fim de que se adivinhe e se reconheça quem está por trás disso, mas, ao contrário, um representar, de tal modo que apenas o representado é. Por nada desse mundo a criança vai querer ser adivinhada por trás de sua fantasia. O que ela representa deve ser, e se há algo que deva ser adivinhado, é exatamente isso. Terá de ser reconhecido o que ali “está” (GADAMER, 1997, p. 119).

Se, por um lado, as referências aqui citadas nos levam a compreender o jogo como um campo de atuação diverso da vida real, no qual somos diferentes, e atuamos com base nas regras que lhe são próprias, não queremos dizer, por outro, que se trate de uma instância descolada da realidade. “O sentido do conhecimento que se encontra na imitação” é o alerta de Gadamer (1997, p. 119) quanto a isso. Somos alguém que somente nós poderíamos sê-lo. O que mostra nossa condição de sujeito real implicados em uma ação. Em uma atividade simbólica, cada gesto diz aquilo

de mais imediato que se quer dizer, mas, reflexivamente, diz também sobre como pensamos, vemos ou conhecemos aquilo que se quer dizer. Algo que se dá pela nossa capacidade de fantasiar.

Schiller (1989) denomina de “estado estético” o lugar intermediário entre as duas forças (material e formal) como já o dissemos. Para Jung (1976), esse é precisamente o lugar do inconsciente. Entre o racional (impulso formal schilleriano), aquilo que sabemos, e o irracional (o impulso material), aquilo do qual nada sabemos, só pode existir um meio termo.

Zizek (2010) analisa a seguinte fala de Donald Rumsfeld [6]: “há sabidos sabidos. Essas coisas que sabemos que sabemos. Há não sabidos sabidos. Isto é, há coisas que sabemos que não sabemos. Mas há também não sabidos não sabidos. Há coisas que não sabemos que não sabemos”. Entretanto, segundo o autor, o que ele esqueceu foi de acrescentar um quarto termo essencial: ‘os sabidos não sabidos’, coisas que não sabemos que sabemos – o que é precisamente o inconsciente freudiano, o ‘saber que não se sabe’, como Lacan costumava dizer, cujo cerne é a fantasia” (ZIZEK, 2010, p. 66).

Neste sentido, o inconsciente se faz presente no jogo, na experiência estética, e também em nossa linguagem. E mais do que isso, é nele que se situa a fantasia, a nossa “atividade geradora de símbolos” (JUNG, 1976, p. 151). E o símbolo, por sua vez, é a evidência de uma prática linguageira, que nos caracteriza enquanto seres humanos. Desde outros estudos do campo da Psicologia, vemos o símbolo como elemento de um processo de complexificação do pensamento quando falamos do desenvolvimento humano. Isso porque ele acarreta um processo de abstração, no qual o significado de um objeto, palavra ou imagem se situa além “do seu significado manifesto e imediato” (JUNG, 2008, p. 19). Em outras palavras,

o que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós (JUNG, 2008, p. 18).

Nesta perspectiva podemos dizer que, se compreendemos no primeiro tópico que todo jogo é educativo, poderíamos amarrar a essa afirmação o fato de que todo jogo nos “ensina”, sem que nos demos conta, a operar com os símbolos. A ampliar nossos sentidos de mundo por nos permitir complexificar o próprio pensar, ou seja, a imaginar, a fantasiar. E o leitor talvez se pergunte nesse ponto: e por que fantasiar pode ser assim tão importante? Em primeiro lugar, porque ela (a fantasia) pode ser um caminho para se conhecer melhor. Em *Jumanji: bem-vindos à selva* (2017) e *Próxima fase* (2019), só depois de vivenciar o jogo sob dois avatares diferentes é que Spencer descobre que as características de força, liderança e bravura eram características reais suas, e que apenas se encontravam simbolicamente na forma física do Dr. “Ardente” Bravestone.

E em segundo lugar, porque nossa própria realidade é constituída simbolicamente. Se tentamos opor sonho e realidade, a fantasia se encontra, sem dúvida,

[...] do lado da realidade, e é em sonhos que nos defrontamos com o real traumático – não é que os sonhos sejam para aqueles que não conseguem suportar a realidade, a própria realidade é para aqueles que não conseguem suportar (o real que se anuncia em) seus sonhos (ZIZEK, 2010, p. 73).

Diz o poeta: “a arte existe porque a vida não basta” [7]. Seguindo essa ideia, sem a fantasia, também sucumbiríamos ao real.

Considerações Finais

Mesmo tendo tecido aproximações entre conceitos e campos diversos do conhecimento – movimento que com frequência é alvo de críticas – nosso foco se manteve sobre o jogo. Esperamos ter possibilitado com pequenas incursões uma ampliação da perspectiva do jogo. Primeiro como um fenômeno cultural. Depois, buscando algo mais essencial, sua relação com a estética, como uma maneira de ser da obra de arte. E, por último, como uma maneira de fantasiar, de gerar – por meio de nossa prática (humana) languageira – símbolos.

Tendo expressado em dado momento do texto nossa preocupação com a incorporação do conceito de jogo ao cotidiano educativo, especialmente o infantil, esperamos do leitor ou leitora que nos acompanhou nesse (arriscado) passeio entre campos do conhecimento, que entenda que todas essas idas e vindas tinham um compromisso de estranhar algo que tem ganhado uma aura de naturalidade. Sabemos que a importância da ludicidade, da estesia e das diferentes linguagens tem atravessado, até mesmo, os documentos curriculares oficiais. Porém, qual o sentido disso? O que essa presença nos diz? Como nos ajuda a redesenhar os caminhos da Educação Infantil? Não esperamos que este artigo tenha dado todas essas respostas. Quiçá, as aproximações feitas tenham nos mostrado pelo menos: a) que o jogo remete a outro tipo de relação possível; b) que essa relação é, em sua essência, educativa – mesmo que não forcemos nenhum tipo de “prática conteudista” da ação; c) que a incorporação da Arte numa prática pedagógica pode ser mais aberta se aceitarmos que o jogo é também a condição ontológica da obra de arte e que justamente por esse caráter ele não pode se centrar apenas em um “saber sobre a arte”, mas deve avançar na prática languageira, na criação e experimentação do mundo. Todos esses pontos assumem um posicionamento político, já que tanto o jogo quanto a arte (e com isso a experiência estética) são historicamente marcados por uma não seriedade, o que os coloca em uma posição subalterna frente a outras práticas no contexto educativo brasileiro. Mas para mudar isso não podemos colocar os sentidos do jogo, da Arte e da linguagem

sobre o vazio. Afinal, eles não são adornos do currículo e da prática educativa. Eles são pilares (juntamente com a razão) daquilo que entendemos por humano.

Notas

[1] PERIC, T. No exercício da arte: o professor criador. Diálogo entre o fazer artístico e a prática pedagógica. **Pro-Posições**, v. 24, p. 195-220, 2013. Disponível em: <<http://bitly.ws/PiQV>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

[2] ANTUNES, J. *et al.* Ciclo criativo de jogos colaborativos: um método para criação de jogos educativos. **Holos**, v. 2, p. 424-437, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.15628/holos.2018.3298>>.

[3] Vale destacar que o filme trata, antes de tudo, de uma adaptação do livro de 1982 de Chris Van Allsburg. Foi adaptado pela primeira vez para o cinema em 1995 pelo diretor Joe Johnston. Nessa versão, o jogo era de tabuleiro. Já em *Jumanji: bem-vindo à selva* (2017) o jogo sofre uma mutação, transformando-se em um videogame. Lógica que se segue *Jumanji: próxima fase* (2019). Ambos sob direção de Jake Kasdan.

[4] Pesquisador estadunidense com produções voltadas especialmente às brincadeiras infantis e desenvolvimento inicial de alfabetização.

[5] Ou seja, a Crítica do Juízo.

[6] Empresário e político estadunidense. Foi Secretário de Defesa dos Estados Unidos de 1975 a 1977, no governo do presidente Gerald Ford, e novamente de janeiro de 2001 até dezembro de 2006, no governo de George W. Bush.

[7] Referência a uma frase amplamente divulgada do poeta brasileiro Ferreira Gullar.

Referências

GADAMER, H-G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H-G. **Verdade e método II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JUNG, C. **O homem e seus símbolos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

JUNG, C. **Os Tipos psicológicos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Ed. rev. – São Paulo: Cengage Learning, 2016.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <<https://bit.ly/3Ykn3Zc>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SCHILLER, F. **Educação estética do homem**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 1989.

SCHILLER, F. **Do sublime ao trágico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, E. G.; BETTI, M. O jogo na educação infantil: da experiência estética ao significado pedagógico. **Revista Temas em Educação**, v. 25, n. Especial, p. 35-51, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/43QNwPc>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SÜSSEKIND, P. O impulso lúdico: sobre a questão antropológica em Schiller. **Artefilosofia**, v. 6, n. 10, p. 11-24, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/44Qmw3H>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SUZUKI, M. O belo como imperativo. *In*: SCHILLER, F. **Educação estética do homem**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 1989.

TEIXEIRA, L. F. Ludologia (Jogo# 1/Nível# 1): do instinto aos jogos do Imaginário. **Comunicação e Sociedade**, v. 4, p. 163-179, 2002. Disponível em: <<http://bitly.ws/PiWk>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

TREBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “Se-movimentar”. *In*: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 23-48.

ZIZEK, S. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.