UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA

Danilo Silvestre Janeiro

Jogo e linguagem:
o papel do jogo na Educação a partir da *virada linguística*

SÃO PAULO
2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA

Danilo Silvestre Janeiro

Jogo e linguagem:
o papel do jogo na Educação a partir da *virada linguística*

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Nílson José Machado.

SÃO PAULO
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

S33j Silvestre Janeiro, Danilo
Jogo e linguagem / Danilo Silvestre Janeiro; orientador Nílson José Machado. -- São Paulo, 2020.
143 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Jogo. 2. Linguagem. 3. Educação. 4. Gamificação. I. José Machado, Nílson, orient. II. Título.

Índice

Agradecimentos 2

Resumo 3

Introdução 5

Capítulo 1: Johan Huizinga e a primazia do jogo 12

Homo Ludens 14

O jogo como ordem 23

Jogo e ritual 26

Contra uma noção determinística de cultura 28

Capítulo 2: Gregory Bateson e o jogo na linguagem 32

O conceito de cismogênese 33

Duplo vínculo 37

Uma teoria do jogo e da fantasia 41

O jogo e suas dificuldades de interpretação 50

Capítulo 3: Wittgenstein e a "virada linguística" 58

A "virada linguística" 59

Tudo é jogo 66

Investigações Filosóficas 68

Capítulo 4: George Spencer-Brown e o jogo como distinção 76

Binarismo 79

Jogo e distinção 84

Autonomia e dependência 89

Capítulo 5: Jogos e Educação 92

Uma História do jogo na Educação 93

Gamificação e diversão 98

Jogo como simulação 103

Jogo e obrigação 106

Jogo, risco e controle 124

Considerações finais 128

Anexo: Uma experiência com jogos em salas de aula do Ensino Médio 133

Referências bibliográficas 140

“ — Sentei-me diante do fogo denso do carvão e vi-o todo incandescente, cheio de sua atormentada e ardente vida; e vi-o diminuir por fim, mais e mais, até se reduzir ao mais silencioso pó. Velho oceânico! De toda esta tua vida irascível, o que sobrará de ti além de um punhado de cinzas?

— Sim, mas cinzas de carvão marinho, não do teu carvão comum. Ora, então! Ouvi Ahab murmurar: 'Há alguém que joga estas cartas nestas minhas velhas mãos; e jura que devo jogar com elas e não com outras'. E raios me partam, Ahab, mas tu ages de modo correto; que vivas no jogo e que nele morras!"

Herman Melville, "Moby Dick”

Agradecimentos

Ao orientador deste trabalho, Prof. Dr. Nílson José Machado, por toda confiança e incentivo, por me convencer de que eu realmente tinha algo válido a dizer, e pela paciência e carinho mesmo nos momentos difíceis;

À Prof. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, responsável por apontamentos e sugestões bibliográficas sem as quais esse trabalho não seria possível;

Aos meus colegas e alunos do C. E. São José, por terem me tornado irremediavelmente professor;

A Denis Botana, Adriano Brandão, Pedro Henrique Mazzilli, Lucas Machado e Makson Lima, pela amizade, parceria, e por manterem vivo em mim o amor pelos jogos;

À Verônica, por todo amor, apoio e companheirismo incomensuráveis.

Resumo

O presente trabalho tem a intenção de questionar o lugar do jogo na Educação sem reduzi-lo aos seus efeitos, analisando o lúdico a partir de suas premissas e de seu funcionamento na linguagem. Para isso, parte da afirmação de Johan Huizinga de que o jogo é a origem da cultura, sugerindo que dentro de delimitações de regras, de espaço e de tempo, jogos estabelecem propostas autônomas capazes de gerar novos significados passíveis de serem apropriados pela cultura. Essa abordagem estabelece o jogo como um acontecimento na linguagem, iniciando uma linha de análise que levará a Gregory Bateson, autor que entende o jogo como uma estrutura linguística que envolve metalinguagem e metacomunicação para ressignificar os demais signos. Esses posicionamentos inserem-se dentro do recorte da "virada linguística", uma concepção teórica que afirma a primazia das palavras sobre as coisas e engloba autores de diferentes áreas. Utilizando esta corrente de pensamento como fio condutor, torna-se possível recorrer a outros autores, como Ludwig Wittgenstein e George Spencer-Brown, para pensar as dificuldades de um uso utilitarista do jogo na Educação, os desafios da *gamificação*, a relação entre o jogo e o mundo que o cerca, e propor o lúdico como um lugar constante de experimentação, invenção, risco e compreensão das estruturas da linguagem.

Palavras-chave: jogo; brincadeira; linguagem; gamificação; virada linguística.

Abstract

This dissertation aims at questioning the place of playing and gaming in Education without reducing it to its effects, analysing gaming as from its propositions and operations on a language level. Thus, we begin at Johan Huizinga statement that games are the origin of culture, suggesting that, inside of delimitations of space, time and rules, games can establish autonomous proposals capable of creating new meanings which can be appropriated by culture. His approach establishes gaming as something happening inside language, allowing a line of analysis that will bring us to Gregory Bateson, who understands gaming as a linguistic structure, involving metalanguage and metacommunication to reframe other signs. This view fits the "linguistic turn", a theoretical current that affirms the priority of word over world and includes authors from different fields of knowledge. Based on this theoretical current, it's possible to resort to different authors, such as Ludwig Wittgenstein and George Spencer-Brown, to think about the problems of a utilitarian use of gaming in Education, the challenges of gamification, how games relate to its surroundings, while presenting the idea of playing as a setting for ongoing invention, experimentation, chance and understanding of language structures.

Key words: game; playing; language; gamification; linguistic turn.

Introdução

Parte do pensamento pedagógico a respeito dos jogos insiste em imaginá-los como ferramentas de aprendizado, mas pouco se pergunta a respeito dos motivos que os tornam uma ferramenta funcional na Educação e o que é possível, de fato, aprender com eles. O foco da abordagem pedagógica do jogo costuma estar nos fatores psicológicos do lúdico como meio de "engajamento", como se ele fosse uma espécie de *distração* capaz de romper as barreiras do indivíduo para que o conhecimento e as proficiências pudessem adentrar sem resistência. Infelizmente, com isso nos perguntamos pouco o que especificamente no jogo causa esse suposto engajamento, de modo que também pouco compreendemos do jogo em si. Essa crença no poder do jogo de divertir enquanto um conhecimento é transmitido impede, inclusive, que compreendamos o que exatamente pode ser transmitido pelo jogo e como esse processo de relação entre o lúdico e o conhecimento acontecem. Ao discutir apenas seus efeitos, perdemos a oportunidade de analisar como o jogo funciona e como ele é em sua estrutura, o que também nos permitiria imaginar outros usos e lugares que o jogo possa ocupar no âmbito educacional.

Johan Huizinga, um dos primeiros pensadores a dar ao jogo o palco central de seus estudos com sua obra “Homo Ludens” em 1938 ainda é, portanto, extremamente atual: sua tentativa não é de desmerecer os efeitos psicológicos ou culturais no jogador, mas atestar que esses efeitos *não são o jogo em si*. Essa confusão entre o jogo e seus efeitos nubla nossa compreensão do lúdico e cria um ambiente perigoso em que a Educação corre o risco de encontrar falsas relações de causalidade, diminuindo o potencial do jogo nas práticas pedagógicas. Acreditamos que compreender o funcionamento do jogo e seu lugar na linguagem, como defenderemos ao longo desta dissertação, pode ser de grande ajuda para pensarmos o jogo como um espaço de experimentação, de criação e de alteridade que vá além de seus usos tradicionais.

A partir desta premissa, trabalhamos na presente dissertação com algumas hipóteses iniciais. A primeira é a de que “Homo Ludens”, de 1938, ainda é uma obra fundamental não apenas por trazer luz ao conceito de jogo, mas também por inseri-lo

ainda que timidamente no campo da linguagem, pensando sua relação como causa da cultura e não apenas como um dos seus efeitos. É a partir desta contribuição de Huizinga à questão do jogo que escolhemos como recorte de análise o arcabouço teórico trazido pela "virada linguística", um conjunto de autores interessados na primazia da linguagem sobre as coisas e que teve seu ápice teórico no meio do século XX.

Deste recorte, depreendemos nossa segunda hipótese, a de que o uso do jogo na Educação tem muito a se beneficiar do contato com autores não tradicionalmente associados ao pensamento pedagógico, e que nos permitem inserir o jogo dentro do funcionamento da linguagem — em particular, para os objetivos desta dissertação, Gregory Bateson, Ludwig Wittgenstein e George Spencer-Brown.

Acreditamos que o caminho que retira o jogo do campo do utilitarismo e da biologia, inserindo-o na moldura da lógica e da linguagem — caminho, aliás, trilhado por Gregory Bateson, como veremos ao longo deste trabalho — nos permite analisar o jogo como uma "forma", uma estrutura *da* linguagem, em vez de inseri-lo no campo do conhecimento antropológico anedótico ou do evento meramente histórico.

A partir destas hipóteses, esperamos que o jogo possa ser teoricamente analisado em seu funcionamento e em suas premissas, não em seus efeitos. Com isso, chegamos ao objetivo central da presente dissertação: uma sugestão de leitura da estrutura e da forma do jogo que possa oferecer à Educação novas ferramentas para repensar o uso do lúdico no processo pedagógico. Isso significa reconsiderar, à luz da "virada linguística" e do recorte aqui proposto, a relação entre o jogo e a "vida comum" e as questões que surgem dessa relação, incluindo a função da violência simbólica ou "de mentirinha"; as dificuldades ao tornar o jogo uma obrigação dentro do ambiente escolar; a vontade dos educadores de ligar ao jogo consequências como notas ou punições; a relação entre o conteúdo do jogo e o conteúdo educacional; e a dificuldade de manter algum controle sobre os resultados e a experiência do jogo, tanto por parte dos jogadores quanto por parte dos educadores que esperem conquistar, através do âmbito do lúdico, ganhos concretos e mensuráveis.

Infelizmente, nem todas essas questões são respondidas a contento na presente dissertação, uma vez que optamos por criar um cenário teórico capaz de

sustentar, inicialmente, mais a formulação dessas perguntas sob nova chave do que suas respostas de maneira extensiva. Ainda assim, esperamos ao menos que o recorte que propomos seja suficiente para defender o jogo como um espaço de invenção e de experimentação, aberto aos riscos e incontrolável, cuja principal função educacional seria, a partir de nossas conclusões, a explicitação da linguagem como conjunto de signos reconfiguráveis, permitindo uma multiplicidade de possibilidades de sentido que desmontariam uma suposta relação fixa entre as palavras e as coisas.

Para iniciar esse trajeto, o primeiro capítulo tenta mostrar como o jogo compunha, historicamente, um assunto *menor* até adentrar a obra de Johan Huizinga através da "História Cultural", movimento de historiografia que tenta reconstruir a narrativa de determinados momentos históricos também a partir dos modos de vida que lhe são periféricos. A partir desse contato, Huizinga passa a cultivar a hipótese de que o jogo é "a origem da cultura", e que a cultura tem em si uma série de "elementos lúdicos" que lhe constituem. Para tentar defender essa hipótese, Huizinga publica em 1938 a obra "Homo Ludens", uma tentativa de encontrar uma relação comum entre os jogos e a cultura e, no trajeto, encontrar seus fundamentos na linguagem. Seu principal ponto de partida está na afirmação de que o jogo possui uma autonomia de proposta em comparação com o "mundo da vida", permitindo assim uma série de criações que não pertencem à vida cotidiana mas cujos efeitos podem perdurar para além do término do jogo. Com isso Huizinga pode relacionar o jogo ao ritual, por serem atividades que, ainda que autônomas em proposta, criam uma *ordem* passível de ser desejada no mundo e, assim, tornam-se *cultura*. Essa proposta nos servirá como base, na presente dissertação, para a inserção do jogo na linguagem como instância criadora, e levantará uma série de questões sobre a relação entre o jogo e o mundo que o cerca.

No segundo capítulo, retomamos a relação entre jogo e ritual — e entre o jogo e o mundo ao seu redor — através da possibilidade de que seus participantes não acreditem de fato em suas regras ou sejam obrigados a acatá-las. Trata-se, portanto, de determinar quão *totalizante* o jogo é, qual sua relação com o mundo exterior às suas regras e quão imerso um jogador é capaz de estar na proposta autônoma do jogo. Nosso fio condutor para discutir essa questão — e que nos serve de entrada

definitiva no campo da linguagem e da “virada linguística” — é a obra de Gregory Bateson, cujo trajeto pessoal remete àquele que propomos nesta dissertação, saindo de uma relação utilitarista do jogo e do ritual em direção a um estudo mais aprofundado da lógica e da estrutura da linguagem.

Partimos então de seu conceito de “cismogênese”, ainda como antropólogo estudando o jogo e o ritual como uma *relação* entre aqueles que estão dentro e aqueles que estão fora do jogo, e chegamos aos seus estudos psiquiátricos sobre a fantasia, a esquizofrenia e seu conceito de “duplo vínculo”. Para Bateson, a autonomia de proposta do jogo se dá porque ele é uma reconfiguração dos signos externos, desatrelando os signos dos objetos — e dos usos — a que eles eles estariam associados tradicionalmente no mundo. Isso significa que uma mesma ação ou palavra pode ter diferentes significados dependendo de seu lugar na linguagem. Analisando a diferença entre a linguagem denotativa, metalinguística e metacomunicativa, Bateson transporta toda a discussão a respeito do jogo em definitivo para o campo da linguagem, percebendo que o lúdico exige uma compreensão da linguagem como *produtora* de significados, em vez de como reflexo do mundo. Essa abordagem exige, entretanto, uma compreensão das propostas básicas da “virada linguística” de modo a podermos discutir suas consequências e suas dificuldades, incluindo algumas questões aparentemente paradoxais do ponto de vista lógico.

Para arcar com essa demanda, o terceiro capítulo oferece uma breve retrospectiva da guinada teórica em direção à linguagem conhecida como “virada linguística”, com destaque para as vertentes que ela tenta combater e alguns autores mais emblemáticos de sua história tão difusa. Por não se tratar de fato de um movimento, com preceitos e linhas teóricas mais unificadas, a “virada linguística” possui nuances e vertentes capazes de gerar um sem número de dissertações inteiramente dedicadas ao seu escopo; optamos, portanto, por uma passagem geral por suas características fundamentais e pelas contribuições que a guinada rumo à linguagem ofereceram ao estudo do jogo e às obras dos autores que norteiam nosso trabalho.

Em seguida, o terceiro capítulo tenta dedicar-se às obras tardias de Ludwig Wittgenstein e seu anti-platonismo ferrenho que tornou-se a face mais reconhecível

da “virada linguística”. A opção pelo autor se dá, neste trabalho, não apenas porque sua obra “Investigações Filosóficas” serve de exemplo privilegiado para entendermos a guinada rumo à linguagem de seu tempo, mas também porque Wittgenstein estabelece seu pensamento ao redor da proposta de “jogos de linguagem”. Tentamos demonstrar então, a partir daquilo que Wittgenstein compreende como jogos, que sua leitura é uma possibilidade importante para o estudo do lúdico, mas uma possibilidade que tentamos evitar na presente dissertação: a do jogo como uma *totalidade*. O capítulo serve, portanto, também como uma oportunidade de defender que nem todo recorte que insere o jogo na linguagem interessa para nossa abordagem, que tenta definir as particularidades do jogo como estrutura e seus impactos no Educação.

O quarto capítulo oferece então uma possibilidade similar à proposta por Wittgenstein, mas distinta o suficiente para encaixar-se em nossos objetivos iniciais: a teoria de George Spencer-Brown. Após trabalhar com Wittgenstein, George Spencer-Brown desenvolve uma teoria igualmente relacionada à “virada linguística” e, portanto, dentro de nosso recorte, mas que prevê o conceito de “distinção” como uma estrutura fundante. Para o autor, uma marca de distinção cria uma fronteira que separa duas coisas e, portanto, *inventa* dois novos entes ou dois novos mundos. Em vez de entender que o sentido das palavras vem do seu uso, como fazia Wittgenstein, Spencer-Brown propõe que o sentido vem da distinção, do estabelecimento de fronteiras. Apesar das maiores consequências dessa proposta acontecerem no campo da matemática, defendemos que existem também impactos importantes no trabalho de Gregory Bateson e de outros autores que carregam os novos conceitos para o estudo do jogo. Como aspecto mais significativo, apontamos a possibilidade da proposta do jogo ser autônoma e ainda assim atrelada ao mundo externo a ela através de mudanças de perspectiva e de tempo propostas pelo trabalho de Spencer-Brown. Esperamos, com isso, não apenas solucionar algumas questões apresentadas em capítulos anteriores mas também cumprir nossa proposta de oferecer ao debate do jogo na Educação autores de áreas aparentemente diversas mas que possuem, dentro de nosso recorte, algo crucial a acrescentar à questão.

Por fim, o capítulo quinto se propõe, a partir dos autores e dos conceitos estabelecidos anteriormente, estabelecer questões pertinentes à relação entre o jogo e a Educação. Para isso, oferecemos uma brevíssima história do papel do jogo na Educação Infantil formal ao longo do tempo para imaginar como os novos conceitos trazidos pela "virada linguística" podem apontar para novos caminhos e novas dinâmicas. Questionamos a partir disso o modo como confundimos o "assunto" de um jogo com a maneira como ele funciona ou com aquilo que ele passa a significar, repensando assim o lugar da fantasia — e da violência de fantasia — na Educação. Além disso, repensamos as dificuldades de se "obrigar" alguém a jogar e o uso de jogos com objetivos pré-determinados, negando aquilo que defendemos como um dos aspectos mais importantes do jogo na linguagem, a criação e a ressignificação.

Para inserir essas questões no que já existe de estabelecido na Educação e apontar como elas já existem, em alguma forma, em autores do campo pedagógico igualmente influenciados pela "virada linguística", fazemos uso também neste capítulo de autores como Lev Vygotsky e Gilles Brougére, aprofundando a relação do jogo com a linguagem e com a imprevisibilidade. Também aproveitamos a oportunidade para discutir brevemente onde os jogos eletrônicos, os *videogames*, encaixam-se nas propostas que levantamos e como podem ter um papel importante na Educação quando despidos de uma série de pressupostos e mal-entendidos que tentamos combater ao longo desta dissertação. Esperamos que este quinto capítulo possa servir como uma amostra do uso dos conceitos estabelecidos ao longo deste trabalho e sirva de instigação para que o uso dos jogos pela Educação possa recorrer mais frequentemente a autores dedicados à estrutura da linguagem.

As considerações finais fazem, a partir dos apontamentos anteriores, uma compilação das perguntas que tentamos responder e aquelas que são apenas superficialmente abordadas, oferecendo assim alguns rumos para potenciais empreitadas no campo que tentamos estabelecer. Da mesma forma, também sob caráter de exemplo da aplicação dos conceitos levantados — numa mera tentativa de instigar análises semelhantes que certamente se pretenderão mais profundas e completas do que aquela que podemos oferecer aqui, diante de nossas restrições — apresentamos como anexo um relato pessoal do uso de jogos em salas de aula do Ensino Médio, tentando demonstrar as dificuldades de sua aplicação e as diversas

decisões teóricas e conceituais que precisam ser tomadas por parte do educador antes mesmo do jogo ter seu início.

Capítulo 1: Johan Huizinga e a primazia do jogo

Na Europa do século XVII, jogos de todos os tipos eram vistos com grande desconfiança[1]. Representavam uma falta de moderação obscena e uma ausência de propósito que não combinavam com a seriedade e a religiosidade que a sociedade almejava. Jogos que envolviam elementos de acaso, como dados e cartas, eram vistos como incompatíveis com o pensamento cristão, que acreditava não existir azar e sim um determinismo divino. Mesmo durante a Revolução Científica, o acaso e a diversão dos jogos entravam em conflito com a racionalidade matemática e o desejo de dominar a natureza humana. Por isso, os jogos foram aos poucos sendo relegados apenas às crianças, que supostamente seriam ainda incapazes de conter seus prazeres e emoções.

Com a Revolução Industrial no século XVIII os jogos continuaram a ser marginalizados, considerados fúteis e desnecessários para uma sociedade que valorizava a dedicação ao trabalho e à produtividade. Mesmo as brincadeiras infantis passaram a ter um caráter de "treinamento", como se estivessem preparando as crianças para atividades que lhes seriam essenciais à vida adulta. Jogar pelo simples prazer de jogar era encarado como uma banalidade, o que criou uma dificuldade em conceber brincadeiras que não tivessem algum objetivo oculto ou propósito prático que as legitimasse.

Em nossa história recente o jogo tem sido, portanto, algo que ocorre *à margem*. Sua entrada no meio acadêmico como objeto digno de estudo é recente; a princípio, despertou o interesse de antropólogos no início do século XX apenas por seu papel privilegiado nas sociedades ditas "primitivas"[2] e sua aparente relação com os rituais por elas praticados. Era a ligação entre jogo e rito que de fato gerava interesse: diversos estudos passaram a ligar os jogos de bola aos mitos em que deuses lutavam pela posse do sol[3], por exemplo.

---

[1] SUTTON-SMITH, 1986.
[2] Lévi-Strauss sugere a designação "sociedades frias" ou "de história estacionária" para evitar os juízos de valor presentes na expressão "primitivas".
[3] Cf. a esse respeito AGAMBEN, 2005., p. 84.

O lugar do jogo na cultura contemporânea, por sua vez, só foi alvo de estudo a partir de um ramo da historiografia denominado "História Cultural"[4]. Sua intenção era, ancorado na História e na antropologia, mapear a experiência histórica humana fazendo uso das tradições e da cultura popular de cada época. Em vez de listar os grandes eventos históricos, sua proposta é encontrar as *narrativas* que estão presentes nos mais diversos modos de vida de cada período. É justamente o caráter periférico do jogo, portanto, que o torna desejável: estudá-lo seria uma oportunidade de adentrar em terrenos pouco iluminados da História, acessando uma parcela da população que não é tradicionalmente considerada como "agente histórico" e, portanto, continuamente negligenciada do estudo acadêmico. A antropologia entra aqui, então, apenas como ferramenta: a intenção deixa de ser analisar o lugar social do jogo e sua relação com o sagrado e passa a ser construir um canal de acesso aos *jogadores*, resgatando uma *certa maneira de ser* que engloba, também, o ato de jogar.

A chegada do historiador Johan Huizinga ao estudo do jogo se faz justamente através da "História Cultural". Seu principal interesse acadêmico era quebrar o estigma da Idade Média, mostrando uma fluidez entre o período medieval e o Renascimento. Em 1919 Huizinga publicou "O Outono da Idade Média"[5], que incluiu um detalhado estudo do cotidiano na Baixa Idade Média — e que passa, necessariamente, pela presença do jogo na vida social. O jogo ainda tem caráter periférico, mas é justamente por isso que ele se torna uma das janelas possíveis para analisar o que jazia oculto no período medieval. Foi essa obra que estabeleceu Huizinga como historiador renomado e autoridade no período abordado.

Em seu discurso anual como Reitor da Universidade de Leyden em 1933, entretanto, o foco de Huizinga parece ter migrado subitamente para o conceito de jogo não como elemento periférico, mas como elemento *central*. Intitulado "Sobre os limites entre o lúdico e o sério na cultura" e depois publicado em texto sob o nome de "Sobre o lúdico e o sério"[6], Huizinga tenta apontar como há um elemento de extrema seriedade no jogo, e que o jogo em sua vertente mais séria está presente em

---

[4] Movimento estabelecido principalmente com a obra "A Cultura do Renascimento na Itália", de Jacob Burckhardt.
[5] HUIZINGA, 2010.
[6] HUIZINGA, 2014.

diversas atividades humanas que não são normalmente associadas ao lúdico, como a literatura ou a justiça. Sua intenção é demonstrar que o jogo não é algo que ocorre à margem da cultura, mas sim algo que tem papel fundamental na cultura humana. Pouco após seu discurso como Reitor, Huizinga apresenta uma conferência intitulada "The Play Element of Culture"[7] em que insiste em abordar o jogo não como elemento presente na cultura (um dentre muitos elementos que compõe a produção humana), mas como um elemento estrutural da cultura. Sua proposta é de que a cultura, por si só, possui um caráter lúdico que a sustenta — o jogo não seria uma produção cultural, mas sim a *própria cultura*, aquilo que permite essa produção.

Huizinga estava ciente de que sua proposta era ousada, trazendo para o centro do palco um assunto que até então parecia meramente anedótico. Tanto a antropologia quanto a "História Cultural" nunca haviam dado tanta atenção ao jogo e, certamente, nunca haviam cogitado dar-lhe um papel estrutural na existência da cultura humana. Por isso em 1938, aos 66 anos, Huizinga publica então o livro "Homo Ludens"[8] para, de maneira mais extensa e trabalhada, defender sua tese.

Homo Ludens

Em "Homo Ludens", Huizinga admite que é possível encontrar indícios de sua convicção de que "é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve" desde suas primeiras obras em 1903, época de seu afastamento do estudo de Linguística Comparada para adentrar na área de historiografia. Ainda que jogos não sejam um conceito central em seus primeiros trabalhos, sua concepção de História envolve um certo grau de negação às ideias de um "determinismo" e de uma "naturalização" da civilização humana e de suas instituições. É esse fio estruturante — uma recusa da possibilidade de uma cultura única, estanque ou pré-determinada — que une seus trabalhos como historiador a seu interesse teórico pelos jogos, motivado pela convicção de que os jogos são uma estrutura que *permite* a variedade

[7] A edição nacional de "Homo Ludens" opta pela tradução "O jogo como elemento da cultura", adotando-a inclusive como subtítulo do livro. Ao nosso ver, entretanto, a tradução mais adequada seria "O elemento jogo da cultura". O restante deste capítulo tentará defender essa posição.
[8] HUIZINGA, 2010.

de culturas, ou seja, que eles vão além de serem apenas sintomas de uma variedade pré-existente.

A intenção de “Homo Ludens” é, portanto, explicitar essa convicção antes velada em sua obra e demonstrar as *origens* dessa pensamento, propondo uma análise não apenas dos impactos do jogo na cultura, mas também do jogo *em si* e de sua presença em “tudo o que acontece no mundo”[9].

A tarefa, evidentemente, é complexa: Huizinga não está propondo uma metafísica, em que o jogo é visto em sua “ideia platônica” ou equivale a toda e qualquer atividade humana[10]. Também evita quaisquer explicações biológicas, que associem o jogo a necessidades fisiológicas dos corpos, e explicações psicológicas, que tratem apenas de quais *sensações* o jogo causa. Mesmo o uso da antropologia é feito com cuidado, evitando uma mera lista de aparições de jogos e seus usos. A desconfiança de Huizinga com essas disciplinas se dá basicamente porque nenhuma delas jamais deu atenção devida ao conceito de jogo[11], mas também porque há uma dificuldade desses saberes em olhar para o jogo sem vê-lo como ferramenta para encontrar outro saber, como se o jogo fosse mero caminho necessário para os assuntos verdadeiramente passíveis de interesse.

Essa busca pelo “jogo em si mesmo” é feita a partir de múltiplas abordagens: há um trabalho etimológico considerável que flerta com uma tentativa de universalismo, aliado a relatos tanto etnográficos quanto históricos focados em colocar o lúdico em primeiro plano. No entanto, ainda que grande parte das leituras de “Homo Ludens” tenha como tendência a tentativa de estabelecer um conceito fechado de jogo[12], acreditamos que a obra de Huizinga trabalha mais na direção de construir um cenário do que de fechar um conceito. Sua definição de jogo, por exemplo, é bastante vasta:

---

[9] Huizinga fala no “jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo.” (HUIZINGA, 2010)

[10] “Seria mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar ‘jogo’ toda e qualquer atividade humana. Aqueles que preferirem contentar-se com uma conclusão metafísica deste gênero farão melhor não lerem este livro.” (Ibid.)

[11] “A antropologia e as ciências a ela ligadas têm, até hoje, prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização”. (Ibid)

[12] É o que faz Roger Caillois, por exemplo, em sua obra “Os Jogos e os Homens” (CAILLOIS, 1990), ao tentar extrair da obra de Huizinga algum uso prático para catalogação etnográfica.

> *"O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'."*[13]

Temos nesta breve definição algumas linhas gerais que delimitam nosso objeto de estudo: ao falar de jogos, estamos falando de atividades voluntárias e consentidas, limitadas no tempo (começam e terminam) e no espaço (possuem local determinado), que causam uma determinada gama de sentimentos (tensão e alegria), são perceptivelmente distintas da vida cotidiana (que possui regras diferentes daquelas presentes no jogo) e possuem um fim em si mesmo.

Dentre todos esses elementos, talvez o mais importante para a empreitada de "Homo Ludens" seja propor que o jogo possui "um fim em si mesmo". Essa colocação, aparentemente simples, é suficiente para alçar o jogo a um novo patamar, retirando-o da posição periférica e do caráter de mero *efeito* dos tempos ou da cultura. Esse é, para nós, o cenário que "Homo Ludens" tenta construir: um em que o jogo tem posição central não apenas na obra, mas também na vida.

Isso nos parece ainda mais evidente quanto Huizinga propõe que o jogo possui uma função *significante*.[14] Isso significa que o jogo não é uma referência a algo externo a ele, não é versão "reduzida", "simplificada" ou "segura" de uma atividade mais importante do que ele, e também não é "treinamento" para ações futuras que terão impacto no mundo da vida. O jogo, por si só, significa algo, possui um sentido. Logo de princípio, Huizinga inverte a percepção básica de uma visão utilitarista do jogo: em vez de o objetivo da atividade lúdica ser externo a ele — incluindo a *sensação* física ou psicológica que o jogo porventura venha a causar —, seu objetivo passa a ser o sentido que o próprio jogo estabelece e encerra em si próprio. O jogo é uma *proposta* de sentido, ou seja, ele estabelece regras de direção,

---

[13] HUIZINGA, 2010, p. 33.

[14] "O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido." (Ibid.)

interpretação e significado — regras que, como vimos na definição de jogo apresentada anteriormente, possuem duração, local e efeitos específicos.

Para Huizinga, o principal problema na análise corriqueira do jogo é sempre entendê-lo como ligado a algo que não seja ele mesmo. Por séculos, o jogo só seria entendido como ferramenta para "descarga de energia vital superabundante, (...) satisfação de um certo 'instinto de imitação' (...), uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá (...), desejo de dominar ou competir" [15]. Não é à toa, portanto, que o interesse acadêmico pelo jogo seja diminuto: ele é visto sempre como *efeito* de alguma necessidade, nunca como *causa*. Quando Huizinga inverte o foco, temos o jogo como o *causador* de um sentido que transcende as necessidades imediatas da vida[16]. Ele é *totalizante*[17], ou seja, encerra em si mesmo o próprio significado. Por essa análise, temos uma espécie de *autopoiese*: o jogo é sua própria causa e seu próprio objetivo.

Não queremos com isso propor que não exista responsabilidade humana na proposta do jogo — afinal de contas, um jogo não pode propor a si mesmo. É evidente que são os jogadores que propõe a existência de um jogo e, portanto, são sua causa direta. Ainda assim, há um grau de autonomia daquilo que o jogo pode propor. Isso só é possível porque o jogo é uma proposta de regras que não necessariamente apontam para quaisquer regras ou modelos que se encontrem para fora dele. As regras do jogo não precisam estar submetidas às necessidades físicas ou psicológicas humanas; pelo contrário, muitas vezes ignoram essas necessidades ou dobram-nas até o limite. É possível propor sistemas de regras que ignorem ou contrariem os códigos morais vigentes, ou até mesmo que sejam de solução impossível ou inalcançável para os corpos humanos — embora jogos assim talvez não sejam populares, isso não os impede de serem jogos. Ao invés de encaixar o jogo numa perspectiva determinista, o que Huizinga nos propõe é que o jogo *quebra* o determinismo, inventando suas próprias regras e relações causais de maneira irracional[18] e autônoma[19].

---

[15] HUIZINGA, 2010, p. 4.
[16] "No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação." (Ibid, p. 4)
[17] "É legítimo considerar o jogo uma 'totalidade'." (Ibid, p. 6)
[18] "Somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional." (Ibid, p. 6)

Huizinga não quer insinuar que não exista racionalidade no jogo, mas sim que ele é desprovido de uma certa racionalidade que mede os custos, os ganhos e os impactos de cada ação na vida individual e social. De fato, alguns jogos permitem um ganho real — seja um determinado estado de espírito, o desenvolvimento de alguma habilidade ou, em algumas culturas, até mesmo ganho financeiro, e o jogador pode ter isso em mente — mas o que Huizinga propõe é que jogamos independentemente desses ganhos ou até mesmo em detrimento deles. Antes de ter qualquer impacto no mundo, o jogo propõe uma série de condições internas que podem negar inteiramente as condições ditas "racionais" de uma sociedade. Essas condições racionais podem estabelecer, posteriormente, como essa sociedade lidará com os jogadores, os vencedores e os perdedores, por exemplo, mas o jogo existe — como proposta — momentaneamente apartado delas.

É desse caráter propositivo do jogo que Huizinga parece extrair uma certa universalidade, acreditando que o jogo é inerente ao homem e não o efeito de sociedades específicas. Assim, o jogo não seria uma espécie de atividade cultural associada a apenas alguns povos ou culturas, a uma determinada maneira de entender ou conceber o universo[20], mas sim o simples ato de imaginar a realidade[21], desprendendo essa imaginação das regras e das necessidades presentes nesta realidade. Isso não quer dizer que uma sociedade não necessite do jogo — pelo contrário, veremos que Huizinga enxerga no jogo algo de essencial à humanidade — mas sim que aquilo que o jogo propõe não é uma atividade necessária, ou seja, não precisaria ser executada fora do ambiente do jogo. Daí temos o caráter voluntário do jogo: é de sua autonomia do reino da necessidade que chegamos à conclusão de que o jogo não pode, sob nenhuma hipótese, ser uma obrigação. De maneira similar, ter uma duração e um espaço determinados também impede o jogo de ocupar *todo* o tempo e *todos* os lugares, situação em que o jogo também se transformaria em necessidade e obrigação.

---

[19] "Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma". (HUIZINGA 2010, p. 6)

[20] "A existência do jogo não está ligada (...) a qualquer concepção de universo." (Ibid, p. 6)

[21] "Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa 'imaginação' da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida." (Ibid, p. 7)

Para Huizinga, o valor do jogo não está no que um determinado conjunto de regras produz em determinada sociedade, no papel ritual ou psicológico de alguma prática lúdica específica, ou na relação que algum jogo tem com uma atividade prática da realidade; em vez disso, o valor do jogo está em sua capacidade estrutural de propor uma *nova* realidade sem, no entanto, substituir a anterior — motivo pelo qual o jogo necessariamente termina, permitindo que o estado de coisas anterior possa retomar seu lugar e seu curso. Essa proposta sem substituição que o jogo oferece também não *interrompe* necessariamente o estado de coisas que a precede — ela ocorre, na verdade, em *paralelo*.

Essa proposta do jogo como uma "imaginação da realidade" que ocorre em paralelo à vida comum fica mais evidente quando Huizinga aproxima o jogo e a linguagem. Para ele, a simples designação dos objetos que ocorre na linguagem cria um mundo "pensado" que existe em paralelo ao mundo "material."[22] Isso não significa que o "jogo de linguagem" liberta a linguagem humana das regras da matéria, mas permite que ela estabeleça um outro caminho — paralelo — que, se não inteiramente desligado de suas regras, ao menos permite algum afastamento de sua racionalidade e de suas necessidades. Todo jogo é, de certa maneira, um "jogo de linguagem": propõe um novo mundo relativamente autônomo, desatrelado daquilo que Huizinga intitula "vida comum"[23]. Como vimos, é essencial para a obra histórica de Huizinga a possibilidade de que existam caminhos paralelos capazes de divergir de um determinismo histórico, e aqui temos uma espécie de garantia de diversidade: graças ao jogo, as necessidades da "vida comum" existem paralelamente a uma série de outras necessidades que existem como proposta. Se podemos encontrar em Huizinga qualquer traço de utilitarismo, ele está aqui: o grande propósito do jogo está em não ser a "vida comum" — mesmo nos momentos em que ele se parece com a "vida comum" tão vivamente[24].

---

[22] "É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las. (...) Brincando com essa maravilhosa capacidade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza." (HUIZINGA, 2010, p. 7)

[23] "Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida 'comum'." (Ibid, p. 6)

[24] Como veremos em diversos momentos desta dissertação, um jogo "parecer" com uma atividade da "vida comum" é insuficiente para equipará-los. A esse respeito, cf. capítulos 2 e 5 a respeito de brincadeiras e atividades que lembram ações cotidianas mas divergem de seus sentidos originais.

Embora careça de uma definição mais precisa na obra de Huizinga, somos levados a crer que a "vida comum" nada mais é do que um conjunto de regras já "naturalizadas", ou seja, estabelecidas como *imaginação comum*, com duração indefinível e espaço ilimitado. A "vida comum" é o terreno da "seriedade", em que as ações possuem consequências de longa duração. Para Huizinga, o jogo se difere justamente porque acontece em espaços delimitados e por períodos de tempo determinados — o jogo sempre *acaba*, momento em que retornamos às regras e ao mundo "naturalizado" anteriormente e, embora não invalidemos todas as possíveis consequências que o jogo tenha causado, tentamos encapsular essas consequências em sua realidade própria, que se "dissipa" quando o jogo termina. Graças a esse caráter momentâneo do jogo, podemos afirmar que ele existe em constante relação de *resposta* à "vida comum"[25] — simplesmente por não ser recorrente e por apresentar-se como "proposta de evasão" desse conjunto de regras que sempre assumem o mundo quando a imaginação do jogo termina. Ou seja, ainda que o jogo tenha alguma autonomia de proposta e regras cujo objetivo central é simplesmente estabelecer o jogo — o que já é suficiente para que seja analisado em si próprio — há algo de evasão no jogo que lhe garante sempre o traço de "realidade outra" e, com isso, uma alcunha de não-seriedade.

Isso não significa, entretanto, que o jogo não seja sério ou não cause reações nos jogadores após encerrada sua duração. Para que o jogo ocorra é necessário aceitar livremente a "imaginação do mundo" que ele nos propõe, o que garante ao jogo uma realidade compartilhada e acordada entre os participantes. Para quem joga, portanto, os objetivos que o jogo sugere através de suas regras são seriamente desejáveis, ainda que não impliquem necessariamente em conquistas ou benefícios externos ao jogo quando este chegar ao fim. O que resiste ao fim do jogo não são tanto suas conquistas internas — que só possuem caráter significante enquanto o jogo acontece — mas sim a possibilidade de compartilhar ou relembrar a história dessas conquistas, a sensação de ter participado daquela realidade distinta e o *vínculo* que essa participação cria quando a experimentamos com outras pessoas.

[25] O jogo "(...) não é vida 'corrente' nem vida 'real'. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida 'real' para uma esfera temporária de atividade com orientação própria." "esta característica de 'faz de conta' do jogo exprime um sentimento de inferioridade do jogo em relação à 'seriedade', o qual parece ser tão fundamental quanto o próprio jogo." (HUIZINGA, 2010, p. 11)

Por isso quem está fora do jogo sempre coloca em risco a ilusão[26], explicitando a fragilidade dessa realidade outra que a qualquer momento ameaça terminar; quem está dentro do jogo, por sua vez, partilha uma mesma realidade segregada da habitual, incluindo objetivos comuns e os *sistemas de valoração*[27] que os jogos propõe.

Os efeitos do jogo para seus participantes não são o foco de "Homo Ludens", mas também não podem ser inteiramente ignorados. Ainda que o jogo seja temporário e com uma finalidade autônoma[28], sem nenhuma finalidade exterior a ele próprio, seu impacto na cultura é inegável — Huizinga nos propõe, inclusive, que o jogo quando termina *torna-se cultura*, pois passa a ser relembrado, transmitido e reproduzido, gera grupos de praticantes e, talvez mais importante, permite possibilidades antes não previstas socialmente. Para Huizinga, "é possível ao jogo alcançar extremos de beleza e de perfeição que ultrapassam em muito a seriedade"[29], de modo que o jogo funciona como espécie de "ampliação" da vida comum. Através de regras delimitadas, valores pré-definidos e objetivos claros, os jogos permitem alcançar ideias de "perfeição" que o próprio jogo, em sua finalidade autônoma, permite idealizar e que seriam inviáveis — ou careceriam de clareza — fora dos limites do lúdico.

O que Huizinga nos propõe é mais do que uma simples inversão de foco, sugerindo que vejamos os jogos em si mesmos em vez de como ferramentas. Há também uma inversão implícita de *temporalidade*, que coloca o jogo como *origem*. Como vimos, o jogo tem um caráter de resposta a uma realidade anteriormente estabelecida, propondo um caminho paralelo momentâneo, mas isso não impede Huizinga de supor que toda realidade é estabelecida *antes* como jogo.

---

[26] "Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil desse mundo no qual, temporariamente, se havia encerrado com os outros. Priva o jogo da ilusão - palavra cheia de sentido que significa literalmente "em jogo" (de inlusio, illudere ou inludere). Torna-se, portanto, necessário expulsá-lo, pois ele ameaça a existência da comunidade de jogadores." (HUIZINGA, 2010)

[27] Jogos são excelentes sistemas de valoração, ou seja, indicam de antemão quais ações ou atitudes são desejáveis e quais não são. Muitas vezes, explicitam quais ações são mais importantes do que outras através de sistemas de pontos, notas, placares ou afins, facilitando que os participantes possam partilhar não apenas uma determinada visão de mundo, mas também um sistema ético e um conjunto comum de valores correspondente.

[28] "Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização." (op. cit.)

[29] Ibid.

Para o autor, o costume de “comparar o mundo a um palco”, por exemplo, é mero “eco do neoplatonismo então dominante, com um tom moralista fortemente acentuado”[30]. A comparação remete à ideia de que há um mundo ideal, em que as coisas existem em toda sua realidade e necessidade, e que aquilo que encontramos em nosso mundo é apenas uma versão “vã”, despropositada, sem reais motivos ou consequências. A moral desejável estaria portanto *fora*, e só poderia ser encontrada quando nos desligamos das futilidades que compõe a “vida comum”. Dentro desse modelo, o jogo sofre da mesma lógica de subordinação: é a “vida comum” que vem primeiro, em toda sua “realidade” e sua moral desejável, e o jogo responde a ela como uma versão despropositada, inconsequente, mera banalidade. Sob esse ângulo o jogo seria *mera resposta*, acontecendo temporalmente depois da “vida comum” como simples cópia malfeita.

É essa a dinâmica que Huizinga deseja quebrar, invertendo o caráter temporal e levantando-se contra o neo-platonismo e seu tom supostamente moralista. A partir do “Homo Ludens” podemos propor que a ética, a moral, o direito, a perfeição, não são conceitos externos, verdadeiros, platônicos; são conceitos que surgem *dentro e a partir* de uma realidade regrada, enquanto propostas. Isso equivale a dizer que esses conceitos fundamentais para nossa percepção de humanidade e de civilização surgem, para Huizinga, de dentro do jogo e nele são experimentados pela primeira vez, ainda que, a princípio, de maneira temporária.

Isso não significa necessariamente que o jogo é uma estrutura moralizante, ou seja, que tenha a intenção de transmitir uma determinada moral. Não há uma moral externa à qual o jogo precise se referir necessariamente, nem de modo a reforçá-la e nem de modo a contestá-la. O que Huizinga parece nos propor é que o jogo experimenta com novas moralidades, sendo durante sua realização desatrelado de qualquer noção de verdade ou falsidade, vício e virtude.[31] Se o jogo porventura reforça uma moral já naturalizada, presente na “vida comum”, somos levados a crer que não o faz por necessidade — dado o caráter originário que Huizinga atrela ao jogo, é bem possível que o tom moralizante de alguns jogos seja simplesmente um *retorno* a uma moral que o próprio jogo instituiu momentaneamente como proposta, e

[30] HUIZINGA, 2010.
[31] “Embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude.” (Ibid.)

cujos efeitos sobre os jogadores foram tão desejáveis que os levaram a *esticar* essa moral para além das fronteiras do lúdico. Isso explicaria, para Huizinga, a presença do jogo dentro de instituições ditas "sérias" da "vida comum", como os Tribunais de Justiça, por exemplo: o senso de justiça se faria primeiramente dentro das fronteiras de um jogo, onde seria possível delimitar com clareza e controle o que pode ou não pode ser feito a partir de um conjunto rígido de regras acordados por todos os participantes; a partir da experiência do jogo deseja-se então que essa "justiça" exista também para fora dele, de modo que é necessário reproduzir algumas das estruturas desse jogo no âmbito da "vida comum". Isso explica que julgamentos tenham começo, meio e fim; lugares definidos, dotados de símbolos determinados; regras bem estabelecidas, ainda que muitas vezes pareçam pouco práticas; vencedores e perdedores claros; vestimentas adequadas e palavras específicas que devem ser pronunciadas numa ordem pré-determinada; etc. Há uma *ritualística* presente nas principais instituições humanas que, para Huizinga, têm sua origem no jogo — o "Homo Ludens" trata, portanto, de perceber o "elemento jogo da cultura", a porção de jogo que dá sustentação, e origem, a todas as práticas humanas.

O jogo como ordem

Em "Homo Ludens" o jogo aparece, basicamente, como *ordem*[32]. Ele "Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta."[33] Ordena os elementos de acordo com uma determinada imaginação do mundo, dando não apenas significados novos para esses elementos mas também dando-lhes ou negando-lhes *existência*. Quando um jogo inicia, delimita-se uma fronteira que o separa da "vida comum". Dentro dessa fronteira, tudo o que existe responde às regras do jogo — de modo que as regras podem até mesmo estabelecer que algo *não está lá*, que não tem existência dentro dessa realidade proposta. Vemos esse fenômeno frequentemente nos jogos infantis,

[32] "Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. (...) Ele cria ordem e é ordem." (HUIZINGA, 2010)
[33] Ibid.

quando alguém que não está participando do jogo parece *invisível* para os participantes, como se de fato não estivesse presente naquela realidade. O jogo decide o que está ou não dentro de suas fronteiras e qual papel e significado passam a ter a partir de suas regras, independentemente do papel e do significado que possuíam anteriormente, na "vida comum". Há muitas coisas que podem existir ou deixar de existir nos limites do jogo que uma cultura não seria capaz de expressar livremente, mas que nos contam muito sobre ela, por exemplo — motivo, inclusive, para o jogo ser um objeto privilegiado de estudo sob o olhar da "História Cultural".

Frente a isso, nos resta uma questão fundamental: quando se deparam com a "invisibilidade" de um elemento imposta pelo jogo, seus participantes deixam de fato de vê-lo? Uma criança que, em jogo, adquira a "capacidade de tornar-se outro"[34], deixa momentaneamente de ser quem era? Na prática, estamos nos perguntando o quanto o jogo é autônomo *de fato*, ou seja, qual é seu grau de ligação e dependência com os elementos exteriores. Conforme estabelecemos anteriormente, Huizinga vê no jogo uma autonomia de objetivo, motivo pelo qual o jogo não cumpriria necessariamente uma *função* na vida social, precisando ser estudado e analisado em si, em suas próprias propostas. Ainda assim, isso não significa imediatamente que o jogo esteja apartado do mundo da vida, incapaz de considerar as regras e os elementos que o cercam. Considerar que algo não exista durante a duração de um jogo, a partir de regras que peçam essa "invisibilidade", não é necessariamente equivalente a considerar que algo *de fato* não exista. A relação do jogo com o "mundo da vida" é bastante complexa e essencial para que possamos pensar nos impactos do jogo no mundo — incluindo, claro, sua aparição e resultados nas práticas educacionais que abordaremos nos capítulos seguintes. Essa relação entre o jogo e o mundo nos aparece de duas maneiras distintas: a primeira é *o que* do jogo se mantém após seu encerramento, ou seja, seus *efeitos*; a segunda é *o que* de fora do jogo continua presente nele, oferecendo não apenas um horizonte a ser transgredido[35] mas também um cenário em que o jogo pode ocorrer.

Como também abordamos anteriormente, há algo do jogo que *fica*, que mantém-se mesmo após a fronteira dissipar, motivo pelo qual o jogo se faz cultura —

---

[34] HUIZINGA, 2010.

[35] Nas palavras de Bo Kampmann Walther, que abordaremos com mais detalhes no capítulo 4, "o mundo é o horizonte a ser transgredido para que o jogo ocorra." (WALTHER, 2003)

seja na vontade de discutir ou de repetir o jogo, seja na vontade de instituir na “vida comum” elementos que, no jogo, causaram algum efeito arrebatador ou desejável. Daqui entendemos alguns dos efeitos do jogo que são continuamente confundidos com suas causas: jogar inaugura possibilidades, cria vínculos, forma agrupamentos (times, clubes, grupos, etc.) e constrói, dentro de um ambiente de ordem, experiências significativas — através de um significado estabelecido por regras — que são facilmente compartilháveis. Mas a pergunta central que nos aflige na presente dissertação, dada nossa preocupação com o uso do jogo como ferramenta — no caso, como ferramenta de ensino — é saber o que da “vida comum” permanece ou pode permanecer dentro do jogo.

A partir da proposta de Huizinga de que o “mundo da vida” e o jogo — assim como a matéria e a linguagem — existem de maneira *paralela*, torna-se evidente que um objeto pode fazer parte dessas duas instâncias distintas de maneira simultânea. Para um observador presente dentro do jogo e um outro observador posicionado fora do jogo, um mesmo objeto pode adquirir significados muito distintos, cumprindo funções que não necessariamente se conversam e parecem independentes umas das outras. Uma bola, por exemplo, é um objeto de desejo num jogo de futebol, com sua posse sendo reverenciada e cumprindo uma função específica nas regras, mas fora desse jogo a bola é um objeto de pouca ou nenhuma utilidade prática, desligado de um uso racional. A reverência pela bola de futebol num período em que o jogo não esteja acontecendo existe apenas em seu caráter de item imprescindível para que o jogo aconteça — ou seja, nesse estado ele é *virtualmente* jogo. Mas como essa dinâmica ocorre enquanto o jogo acontece? Será possível para um jogador perceber, simultaneamente, o sentido que um objeto tem dentro e fora do jogo? Ou seja, seria capaz o jogador de, em meio ao jogo, entender a insignificância externa do objeto “bola” de nosso exemplo, escolhendo — ou oscilando entre — entre suas duas funções possíveis? Ou uma vez dentro do jogo a bola não poderia mais perder seu estatuto determinado pelas regras, sob risco de que o jogo termine?

A questão é importante, como vimos, graças à tentativa recorrente de utilizar o jogo como ferramenta, o que necessitaria de uma garantia de que algo do jogo remete de maneira perceptível ao mundo exterior e, também, de que o jogador possa ser capaz de estabelecer essa relação. Mas há, aqui, outra questão absolutamente

fundamental que aparece de maneira implícita: a possibilidade de uma relação do jogo com o mundo externo a ele e de que o jogador seja capaz de perceber, simultaneamente, que um objeto tem valor no jogo mas não o tem fora dele é essencial para que sejamos capazes de perceber que *um jogo é um jogo*. Por mais sério que um jogo pareça enquanto ele ocorre — principalmente em termos de comprometimento e de esforço — deve haver uma percepção *possível* de que o jogo é, na verdade, um jogo, e que portanto o cumprimento de suas regras não pode ir às últimas consequências caso essas consequências possam ter impactos negativos na "vida comum". Estamos falando, aqui, de um medo recorrente de pais e educadores, temerosos de que uma criança que esteja *em jogo* não seja capaz de diferenciar o jogo da dita "vida real". Curiosamente, esse medo é apenas reforçado quando desejamos um jogo capaz de ensinar ou preparar uma criança para uma atividade adulta através de um jogo — o medo e o desejo, nesse caso, compartilham uma certa crença de que o jogo é *uma autonomia totalizante,* e que seus malefícios e benefícios não seriam percebidos como jogo pelas crianças, mas sim como "vida comum", uma *realidade inescapável*. Ainda que não tenha qualquer interesse declarado no ponto de vista educacional, Huizinga acaba abordando essas questões quando se refere à estreita ligação que percebe, em seus estudos, entre o jogo e o ritual.

Jogo e ritual

Huizinga é categórico ao afirmar que não há "diferença formal"[36] entre o jogo e o culto. Como vimos anteriormente, em "Homo Ludens" o conceito de jogo é definido de maneira bastante difusa e, especialmente quando em comparação com a percepção de sua época, amplamente alargado: estamos lidando com qualquer atividade que proponha objetivos autônomos (ou seja, relevantes segundo a proposta do jogo) , de livre participação, com duração e espaço definidos e — um elemento que abordaremos amplamente no último capítulo da presente dissertação — de resultado imprevisível. O jogo é, formalmente, uma proposta de imaginação; é imaginar como o mundo seria de uma determinada maneira e vivê-lo de acordo até

[36] HUIZINGA, 2010.

que algo exterior quebre essa configuração ou algo interior termine o jogo ou a vontade de jogá-lo — seja por alcançar o objetivo do jogo, seja por algum tipo de desilusão ou desavença. Nesses termos, os jogos e os rituais deixam de ser meramente parecidos, como era a visão da antropologia da época, e passam a ser parte de uma mesma forma.

Jogo e ritual são "tensão e solução"[37] e permitem aos seus participantes a possibilidade de "tornar-se outro". Ambos produzem um efeito que se dá *no* e *pelo* jogo, em vez de reproduzirem um evento ou efeito externo a eles. Possuem suas regras, delimitações, tempos e espaços determinados, a possibilidade de serem recomeçados e de tornarem-se cultura. Mas existe no ritual uma intenção de que seus efeitos continuem mesmo após o término de sua realização, uma constante relação que não se desliga com o mundo exterior — como se a ordem do jogo colocasse, de fato, o resto do mundo em ordem, o mantivesse em seu "devido curso" [38]. Isso implica no fato de que o ritual é simultaneamente um acreditar *integralmente* numa proposta e vê-la *de fora*, como proposta. É preciso aceitar sua proposta para de fato realizá-la, existir dentro de suas fronteiras, mas a relação com o mundo exterior obriga uma visão exterior. O ritual tem ao mesmo tempo uma proposta autônoma e um desejo de acontecer *no* mundo; todos os elementos que dele participam são ao mesmo tempo partes do jogo e também elementos externos a ele, aos quais se deseja *ordenar* ou *modificar*. Não é diferente, nos lembra Huizinga[39], de uma criança que se apavora ao ver um leão que ela *sabe* não ser um leão de verdade em uma peça de teatro ou encenação. Os participantes são ao mesmo tempo conscientes e iludidos, ou seja, aceitam a ilusão — a vida que ocorre dentro da proposta do jogo — mesmo cientes de que ela é uma ilusão, de que não se trata da proposta "naturalizada" da "vida comum".

O ritual não é uma "metáfora", não é a imagem de algo exterior nem remete necessariamente a esse algo exterior. Trata-se de uma invenção de algo só possível dentro de seus limites mas que deseja-se que exista no mundo, seja momentaneamente no período de duração do rito, seja em definitivo através de sua transformação em cultura. Mas é a existência viável apenas nos seus limites que faz

[37] HUIZINGA, 2010
[38] Ibid.
[39] Ibid.

com que o ritual tenha que acontecer de novo e de novo, e que a cultura mantenha seus elementos lúdicos — ou ritualísticos, o que aqui nos aparece como sinônimo — para sustentar essa *sobrevida* do que surge no jogo. Se há alguma diferença possível de intenção entre jogo e ritual, não há qualquer diferença na *forma* com que essas propostas se estabelecem e são executadas.

O jogo, portanto, envolve essa simultaneidade de consciência e ilusão: a criança que brinca de ser algo que não ela própria *torna-se* essa coisa outra, sem no entanto esquecer que ela é uma criança que brinca. As regras do mundo, supostamente desnecessárias frente à autonomia de objetivo do jogo, aparecem agora como fundamentais para que o jogo seja proposta *temporária*, passível de ser encerrada a qualquer momento — mesmo quando deseja continuar ou se extender, ela o faz recomeçando, já que o jogo sempre nos oferece a possibilidade de acontecer novamente. É por sabermos necessariamente que estamos jogando que podemos deixar de jogar, e é só da percepção de que o jogo não é a "vida comum" que sua autonomia de proposta se faz possível e passa a ser desejável, ou seja, passa a ser algo que fazemos mesmo quando isso contraria o andamento da vida cotidiana ou aquilo que Huizinga chamou de "racionalidade".

Temos então uma série de propostas que nos parecem, à primeira vista, paradoxais: o jogo tem ao mesmo tempo algo de autônomo mas é condicionado pelo mundo fora dele; o jogador está ao mesmo tempo iludido e consciente da ilusão; as regras momentâneas do jogo são ditadas e propostas de algum lugar fora dele, supostamente um mundo de "seriedade" em que as regras são rígidas e constantes; o jogo acontece porque suas consequências são internas, controladas e momentâneas, mas confessa muitas vezes o desejo de que essas consequências prolonguem-se ao fim do jogo, aparentemente arruinando seu propósito inicial.

Contra uma noção determinística de cultura

Muitas dessas questões não são resolvidas ou sequer observadas a fundo por "Homo Ludens": o caminho apontado pela obra não apenas não se esgota como

também muitas vezes carece de uma justificativa mais pormenorizada. Muitas das afirmações mais impactantes, como a primazia temporal do jogo na produção da cultura e sua autonomia de proposta contam apenas com a boa vontade do leitor de acatá-las. Certamente os resultados de suas afirmações são interessantes *em si* — nos permitem repensar o lugar do jogo e do culto, nos propondo uma dinâmica em que esses atos *criam significado* em vez de serem metáforas ou meras cópias imperfeitas — mas poucas vezes nos apontam de fato seus lugares teóricos de origem. "Homo Ludens" acaba funcionando como o próprio assunto que aborda, ou seja, como jogo: ele nos propõe um cenário, uma certa imaginação de mundo, e dentro de seus limites experimentamos seus efeitos com total seriedade desde que aceitemos suas fronteiras.

Por mais que essa metalinguagem nos soe atraente, o motivo mais plausível para as lacunas de "Homo Ludens" se dá na afirmação, por parte do próprio autor, de que se trata de "obra incompleta":

> "O leitor destas páginas não deve ter esperança de encontrar uma justificação pormenorizada de todas as palavras usadas. No exame dos problemas gerais da cultura, somos constantemente obrigados a efetuar incursões predatórias em regiões que o atacante ainda não explorou suficientemente. (...) Tinha que escolher entre escrever agora ou nunca mais; e optei pela primeira solução."

De fato, havia uma urgência: crítico do regime nazista, Huizinga seria preso em 1942, apenas 4 anos após a publicação de "Homo Ludens", falecendo em 1945 aos 72 anos de idade. De certa maneira, "Homo Ludens" é a obra que Huizinga gostaria de ter escrito desde sua entrada na historiografia, sua resistência contra o conceito de determinismo histórico, mas que ainda assim se fez de maneira apressada, com o autor temeroso de um fim iminente.

Nas entrelinhas, é possível notar que parte do pensamento que estrutura a obra remete a uma espécie de anti-platonismo, afirmando que o sentido surge como proposta a partir das regras de um jogo, não *a priori* como alicerce exterior. Sua abordagem da História também se dizia assumidamente contrária a uma determinada leitura hegeliano-marxista que via no tempo algum caráter determinista

ou totalizante. “Homo Ludens” estabelece, em suas entrelinhas, um posicionamento radicalmente contrário a qualquer visão da cultura como algo pré-determinado ou estanque. Ou seja, para Huizinga as culturas não se desenvolveriam através de caminhos únicos e nem atingiriam patamares em que, completas ou perfeitas, poderiam fechar-se, impossibilitando novas mudanças. A simples existência do jogo impossibilitaria isso, propondo sempre novos recortes, novos significados e novos conjuntos de regras. A cada jogo, novos sistemas de valoração entrariam em vigor, apresentando novos modelos de ética, de moral, de organização, de sociedade e, consequentemente, de cultura.

Quando Huizinga afirma que esse conceito de jogo atravessa toda sua obra, o que ele faz é nos apresentar, ainda que de maneira geral, as bases para uma negação da “naturalização” da civilização humana e de suas instituições. Além disso, afirma um posicionamento estruturalmente antifascista, coerente com seu posicionamento político: uma visão única e naturalizada de povo, nação, etnia, ética e moralidade são inconcebíveis frente a fluidez das propostas dos jogos. Afirmar que os seres humanos são “Homo Ludens”, como faz Huizinga, equivale a dizer que nossa característica mais fundamental como humanidade é a capacidade de propor realidades outras independentes da realidade que nos cerca — ou seja, enquanto formos humanos, sempre haverá uma *outridade* passível de ser proposta.

Para além de suas incompletudes, a obra “Homo Ludens” ajuda a estabelecer o jogo como um lugar fundamental de invenção, humanidade e resistência, levantando questões e possibilidades antes inéditas que serão expandidas em diversas frentes, da antropologia ao campo da *ludologia*[40], braço teórico inexistente antes do trabalho de Huizinga. Nossa escolha por abordar inicialmente essa obra na presente dissertação não se deve, entretanto, apenas ao seu caráter fecundo ou ao fato de que jogos são seu tema central — outras obras, de muitos autores diferentes, encaixariam-se nesses mesmos critérios. Acreditamos que, como característica fundamental para nosso interesse, “Homo Ludens” apresenta a possibilidade de

[40] O termo “ludologia” como “o estudo dos jogos” é polêmico, porque supostamente entenderia que o jogo seria um campo apartado dos demais conhecimentos. No entanto, em sua forma em inglês, “game studies”, vem ganhando mais recentemente uma conotação diferente, como a junção de diversas áreas diferentes com a intenção de analisar o jogo como objeto, recebendo mais adeptos e publicações acadêmicas específicas.

pensar o jogo como um acontecimento *na linguagem* — daí nosso foco nas questões do jogo como função significante, na autonomia e dependência entre o mundo do jogo e o mundo externo a ele, e na sua capacidade de organização do mundo e proposta de uma imaginação.

É sob essa chave do jogo como acontecimento linguístico que o estudo do lúdico continuará para além das propostas inaugurais de Johan Huizinga, primeiramente com Gregory Bateson no campo da antropologia e em seguida com Ludwig Wittgenstein e George Spencer-Brown no campo da Filosofia e da Matemática. Acreditamos nessa dissertação que as questões fundamentais apresentadas em “Homo Ludens” influenciarão, direta ou indiretamente, os autores citados acima — além de um sem número de outros, de Lev Vygotski a Gilles Brougère — e que encontrarão, nesses autores, avanços e soluções capazes de nos apresentar novos modelos para pensar os jogos, a linguagem e seu papel na Educação e no processo educacional. Huizinga não é um autor associado à “virada linguística”, movimento que vê na linguagem as regras de interpretação e de invenção do mundo, e que abordaremos de maneira mais próxima no terceiro capítulo. Ainda assim, muitos de seus apontamentos em “Homo Ludens” podem ser facilmente transpostos para o enquadramento teórico desse movimento — e, nessas condições, recebem novas possibilidades de leitura que esperamos utilizar, ao término dessa dissertação, para compreender melhor qual é o espaço possível, e em quais termos, dos jogos dentro da Educação.

Capítulo 2: Gregory Bateson e o jogo na linguagem

"A text makes a contract between writer and reader who agree for a period to play the same game[41]."

Catherine Bates

A relação entre o jogo e o mundo fora dele acabaram constituindo uma das áreas de maior importância no trabalho do pensador Gregory Bateson, ainda que jogos não fossem, a princípio, um interesse central para seus estudos. Sua chegada ao tema foi tangencial, como consequência de uma série de outras questões que datam de seus trabalhos iniciais. Ainda que tenham variado imensamente não apenas seus interesses mas também suas ferramentas teóricas — Bateson transitou da biologia à antropologia, passando pela psiquiatria, psicanálise, linguística e ecologia — seu interesse eventual em definir o jogo *formalmente*, não como consequência ou efeito, não como fenômeno psicológico ou como mera catalogação histórica, coloca seu trabalho na mesma linha proposta por Johan Huizinga em seu "Homo Ludens". Para compreender essa linha, entretanto, é necessário compreender as questões que colocaram Gregory Bateson em contato com o conceito de jogo e suas abordagens para lidar com esse conceito.

Nos anos 30, ainda estritamente como antropólogo em contato com tribos da Nova Guiné, Bateson percebeu que os eventos tribais que tentava relatar com imparcialidade influenciavam sua percepção teórica, que por sua vez influenciava de volta os próprios eventos observados. A existência de uma "plateia" era uma consequência natural das apresentações sociais e dos rituais, mas era também sua causa — sem plateia, nenhuma apresentação teria real motivo para existir. A plateia, nesses casos, funcionaria como *estímulo* para as apresentações, mas ela só está presente por ser estimulada pela apresentação que acontece. Bateson intitulou essa relação de "cismogênese", quando a distinção entre os elementos é a responsável

[41] Em tradução livre: "O texto cria um contrato entre escritor e leitor, que concordam por um momento em jogar o mesmo jogo."

não apenas pela sua definição — o nome que recebem e sua importância — mas também pelo seu comportamento e pelo papel social que desempenham. Nas tribos analisadas por Bateson, comportamentos opressores eram tanto causa quanto consequência de grupos submissos, gerando uma relação exponencial: quanto mais subordinação, mais repressão; quanto mais repressão, mais subordinação. Sem um outro elemento capaz de romper ou alterar essa diferenciação entre os elementos que respondem um ao outro de maneira direta, as relações sociais tendem na visão de Bateson apenas ao agravamento, espiralando rumo aos seus extremos.

O conceito de cismogênese

Segundo Bateson, o status quo é uma espécie de "equilíbrio dinâmico"[42] em que, apesar da aparência de continuidade, pequenas mudanças acontecem o tempo todo. Essas mudanças, no âmbito social, ocorreriam por conta de uma constante tendência à diferenciação através de processos que aumentam o "contraste" entre as entidades, enquanto a aparência de continuidade ocorreria por uma série de outros processos que conteriam ou reduziriam ao mínimo essas constantes diferenciações.

Para explicar esse processo, Bateson recorre ao termo "cismogênese"[43], cunhado em sua tentativa de explicar a dinâmica social dos rituais realizados pelo povo Iatmul, na Papua Nova Guiné. A cismogênese, em suas palavras, é "um processo de diferenciação nas normas de comportamento individual, resultante da interação cumulativa dos indivíduos"[44]. Esse processo de diferenciação ocorreria tanto em âmbito sociológico quanto psicológico, no que ele chamaria de "psicologia social": numa relação social, a reação dos indivíduos altera e é alterada pelas reações de outros indivíduos. Por conta disso, os próprios termos dessa relação alteram-se ao longo do tempo, mesmo sem a ocorrência de eventos externos capazes de interferir ou alterar sua estrutura ou as reações dos envolvidos.

---

[42] Bateson mobiliza aqui um termo da Química, que envolve reações químicas opostas que ocorrem simultaneamente e dão aparência de algo estacionário, também aplicável à Biologia. Sobre isso, cf. BATESON, 1980, p. 234.

[43] O termo é apresentado pela primeira vez, sob esse uso, em "Culture Contact e Schismogenesis", artigo em que Bateson transforma inteiramente um conceito da Biologia para aplicá-lo à Antropologia. Cf. BATESON, 1935.

[44] BATESON, 2018, p. 223.

A ideia de que uma relação entre indivíduos ou grupos de indivíduos tenda naturalmente a um processo de diferenciação que, por conta disso, altera o comportamento dos indivíduos envolvidos é essencial para Bateson escapar, em sua obra antropológica, do conceito de “comportamento de sociedade”. A ideia de que uma sociedade possui um comportamento determinado que lhe é característico, segundo o autor, leva a percepções arriscadas como a de “inconsciente coletivo”, ou seja, à visão de que há um pensamento comum capaz de reger todos os comportamentos de maneira uniforme e estanque. Através da cismogênese, Bateson pode sugerir que os indivíduos, em vez de responder a um inconsciente central, estão respondendo uns aos outros numa relação que ao mesmo tempo reforça e diferencia o comportamento de cada indivíduo. Há uma “interação cumulativa”, como citamos acima, capaz de reproduzir um determinado comportamento padrão; essas interações, no entanto, causam como resposta um crescente processo de diferenciação, o que faz com que grupos respondam uns aos outros reforçando suas características de distinção e, assim, afastando-se ao longo do tempo mesmo sem entidades externas dispostas a causar esse afastamento.

Bateson percebe isso nos rituais dos Iatmul quando um comportamento assertivo considerado apropriado por parte dos homens é respondido com uma submissão considerada apropriada por parte das mulheres. Esse “sucesso” da resposta leva a asserção a aumentar, o que por sua vez leva a submissão a aumentar como nova resposta. A isso Bateson dá o nome de “cismogênese complementar”, quando uma colocação é reforçada pela resposta que gera e, com isso, tende progressivamente a um extremo — enquanto a resposta, por consequência, tende progressivamente ao extremo oposto. Nessas circunstâncias, o que se espera é que os grupos tornem cada vez mais matizadas as suas diferenças, aumentando o contraste e afastando-se rumo aos extremos — a menos que outras estruturas tentem minimizá-las, mantendo uma aparência de continuidade em vez de polarização.

Nem toda cismogênese, entretanto, tende a extremos opostos. Muitas vezes a interação entre os diferentes grupos não se dá no modelo “ação e resposta”, mas sim em um modelo competitivo. Nesses casos, grupos distintos competem numa tentativa de serem considerados os mais próximos de um determinado comportamento

apropriado. Quando um dos grupos é bem-sucedido, a resposta do outro é então tentar se sair ainda melhor, de modo que a interação leva a um exacerbamento do comportamento pretendido. Ainda temos aqui uma relação que altera-se progressivamente rumo a um extremo, mas sem “empurrar” o outro na direção contrária. Ao invés disso, um grupo “puxa” o outro na mesma direção, tornando o comportamento cada vez mais extremo numa tentativa de diferenciação que é continuamente frustrada por um movimento de resposta que novamente encurta essa distância. A isso Bateson chama de “cismogênese simétrica”; embora o processo seja levemente distinto da “cismogênese complementar”, o conceito é basicamente o mesmo: alterações nas normas de comportamento através da interação sucessiva com os demais grupos ou indivíduos que focam-se em suas diferenças.

Entre os Iatmul, a “cismogênese complementar” é particularmente visível nas apresentações que os homens realizam para as mulheres, por exemplo. A presença de uma audiência reforça o comportamento de performance, que se intensifica; enquanto isso, o comportamento espetacular, cada vez mais exibicionista da performance, atrai ainda mais audiência. Isso nos é de grande importância porque mostra como o campo do jogo e do ritual causa — e é causado por — um certo processo de diferenciação que cria e reforça diferenças, significados e possibilidades. Esse processo de cismogênese causa não apenas uma “especialização” dos indivíduos envolvidos mas também uma dependência mútua — o ritual, e tudo que surge dele, só é possível diante da presença de todos os grupos participantes desempenhando, e especializando-se em, seus papéis determinados.

Se os jogos e os rituais não caminham sempre inexoravelmente para os extremos, num processo de diferenciação que tornaria os participantes irreconhecíveis ou os levaria à tentativa de apagar ou obliterar os lados opostos, é apenas porque as sociedades fazem uso de mecanismos capazes de frear essas consequências indesejáveis. Bateson vê, entre os Iatmul, os perigos de um processo de diferenciação ininterrupto: há um constante rancor por parte de cada lado vindo de uma sensação de terem sido forçados, pelo lado oposto, a mudar ou distorcer-se de maneira tão drástica; enquanto isso, percebe-se uma crescente incapacidade de compreender as reações da outra parte, cada vez mais distantes, ao mesmo tempo em que inveja-se o “hiper-desenvolvimento” do outro, ou seja, a sua especialização.

Para lidar com isso, a sociedade Iatmul incentiva tipos peculiares de jogo, como cerimônias de “travestismo”, para que os homens lidem com sua relação com o feminino, e cerimônias em que as mulheres podem ser exibicionistas e agressivas, para lidar com sua relação com o masculino. Além disso, ainda que o comportamento presente na cismogênese seja socialmente desejável, algumas instâncias dele — as mais drásticas, violentas ou perigosas para o bom andamento social — são proibidas socialmente. O comportamento violento masculino é desejável, por exemplo, por aparecer como uma “especialização” do ideal masculino, empurrado ao extremo pela interação social com as mulheres, na “cismogênese complementar”, e com os homens, na “cismogênese simétrica”; no entanto, basta que um homem seja violento *demais*, para além do que as regras sociais julgam aceitável, e o homem será punido. Esse tipo de limite não apenas controla a cismogênese como também cria, como podemos afirmar a partir de Huizinga, as *fronteiras* do jogo: um comportamento desejável dentro de uma determinada interação social não é desejável sempre, em outros âmbitos. Ou seja, o jogo sempre termina; tem seu momento e seu lugar.

O conceito de “cismogênese” é, de certa maneira, a resposta de Bateson a uma questão que se fazia progressivamente mais presente no campo da antropologia e que faz uma aparição importante em “Homo Ludens”, como vimos no capítulo anterior: estariam os envolvidos nos ritos sociais verdadeiramente convictos de sua realidade? Quando tribos utilizam-se de “máscaras” para adotar diferentes personalidades, por exemplo, estariam elas cientes de que se trata de uma encenação? E, mais importante: os membros da tribo que concedem a determinados grupos, sob as máscaras, novas identidades e direitos, tolerando inclusive diversas violências praticadas sob a “persona” da máscara, acreditam de fato na existência dessa “transmutação”? Fugindo do estereótipo comum do “selvagem ingênuo”, supostamente incapaz de reconhecer a identidade oculta por trás da máscara, Bateson coloca a questão em outros termos. A crença no ritual, no jogo e na fantasia não ocorreria no indivíduo, mas na *relação*, seja ela “complementar” ou “simétrica”: no caso hipotético que descrevemos acima, a máscara só existe porque há uma plateia que a legitima, mas a legitimação só existe porque a máscara existe. Em vez de uma relação entre “enganadores” e “enganados”, temos uma relação de mútua dependência em que um dos lados age *como se* acreditasse justamente porque o

outro lado age *como se* houvesse essa crença. Dado que nesses casos um lado reforça o comportamento do outro, passamos a ter um *como se* que, de fato, *é* — da mesma maneira que a criança, descrita por Huizinga, assusta-se com o leão fictício que ela *sabe* não ser real, e que por sua vez só existe justamente porque a criança age *como se* ele fosse de verdade. O próprio Huizinga, ainda que aparentemente alheio ao conceito de "cismogênese" de Bateson (cunhado anteriormente à produção de "Homo Ludens"), afirma que a relação "enganador" e "enganado" é uma "corruptela posterior"[45] ao conceito de jogo e não pode ser utilizada como modelo para entender nem o jogo nem os rituais nas tribos estudadas.

O interesse pela cismogênese, pela relação entre grupos e pela realidade compartilhada do ritual levou Bateson, então, a se aprofundar na área da psicologia — área com que Bateson já flerta em sua obra "Naven", ainda que assuma, nas notas de sua republicação, sua falta de contato teórico adequado na época de sua escrita. Esse aprofundamento levou Bateson a mapear um tipo de relação supostamente diferente, que não seria pautado na interdependência mas sim na contradição ou no paradoxo, intitulando essa relação de "duplo vínculo". Nesses casos, duas ou mais mensagens contraditórias seriam expressas simultaneamente por uma figura de autoridade e o elo mais fraco da relação seria incapaz de determinar qual delas deveria seguir, já que uma inviabilizaria a outra.

Duplo vínculo

Para Bateson, os seres humanos são capazes de diferenciar os elementos de seu ambiente, compreendendo esses elementos como diversos entre si. Essa diferenciação, entretanto, não é feita de maneira derradeira ou absoluta: somos também capazes de alterar o processo de diferenciação ou os critérios de diferenciação através de tentativa e erro[46]. Isso significa que a partir de regras distintas podemos encontrar processos novos de diferenciação que, por sua vez, levem à compreensão de novos elementos. Nesse contexto, para nos dirigirmos à

[45] HUIZINGA, 2010.

[46] Aqui, como demonstra Edmond Wright em seu artigo "Gregory Bateson: Epistemology, Language, Play and the Double Bind", Bateson mobiliza os conceitos de "pleroma" e "creatura" de Gustav Jung para justificar esse posicionamento. Cf. WRIGHT, 2008.

“coisa-em-si” kantiana, aquele objeto cuja constituição supostamente independe da percepção dos sujeitos, necessitaríamos de que os sujeitos envolvidos escolhessem exatamente a mesma entidade do mundo a que se referir. A dificuldade está no fato de que, segundo Bateson, essa entidade é “recortada” de todas as outras entidades do mundo, tornando ela uma entidade à qual possamos nos referir através de critérios de diferenciação que criam uma distinção entre ela e o mundo — as mesmas distinções que criam a identidade dos diferentes grupos sociais na cismogênese que abordamos anteriormente, por exemplo. No entanto, se dois sujeitos diferentes fizerem uso de critérios de diferenciação levemente distintos, teremos como resultado entidades diferentes; é possível que aquilo que constitui uma única entidade, sob um critério de diferenciação, possa constituir diferentes entidades quando recortada por um critério outro, por exemplo. Isso equivale a dizer que o mundo sensível não nos chega como “unidades reconhecíveis”[47] prontas; as entidades perceptíveis não são nomeadas nem convenientemente categorizadas *antes* do processo de diferenciação da linguagem. É a linguagem, portanto, que ao nomear separa, diferencia e categoriza as entidades e decide, em última instância, o que existe ou não existe no mundo.

Essa compreensão da linguagem e seu efeito sobre o mundo apresenta um obstáculo, no entanto: sem a garantia de que estejamos, durante a comunicação, nos referindo às mesmas entidades, como evitar um uso “solipsista” da linguagem em que a comunicação seja, de fato, impossível? O linguista Ferdinand de Saussure insistia no que ele chamava de aspecto “sincrônico” da linguagem[48], ou seja, que dois sujeitos seriam capazes de estabelecer um mesmo sentido para uma palavra, criando uma equivalência entre seus “critérios de diferenciação”. O garantidor da comunicação não estaria assim nas entidades do mundo, mas nas palavras, que já estabeleceriam elas próprias o sistema de distinções necessário para padronizar as entidades e os sentidos.

Gregory Bateson, entretanto, levanta-se contra essa percepção. Para ele, diferentes entendimentos do significado de uma palavra — e, portanto, dos critérios de diferenciação e das entidades por eles formadas — são não apenas possíveis

[47] WRIGHT, 2008, p. 2.
[48] SAUSSURE, 1974, p. 11.

como muitas vezes são justamente o *motivo* para que a comunicação ocorra. Na comunicação seria possível, portanto, que dois sujeitos se referissem a entidades distintas através do uso de uma mesma palavra, já que o significado pode ser constantemente atualizado pela experiência, pelo ambiente, pela comunicação e pelas pistas metacomunicativas, conceito que abordaremos mais adiante neste capítulo. A comunicação poderia ocorrer, assim, sob a clara intenção de atualizar determinados significados, apresentando ou experimentando com diferentes critérios de diferenciação e propondo sentidos diferentes que podem ocorrer simultaneamente.

Nestes termos, a comunicação seria uma espécie de jogo — mas não da maneira como notoriamente nos propõe Wittgenstein, a quem analisaremos com mais profundidade no capítulo posterior. Seu caráter de jogo estaria, aqui, no fato de acreditarmos ou assumirmos temporariamente, durante a comunicação, que aquilo que é denotado pela linguagem é idêntico para todas as partes envolvidas na comunicação — ou seja, que nos referimos às mesmas entidades. Essa crença momentânea não impede, entretanto, que mantenhamos a perfeição desta correspondência em dúvida, negando a denotação perfeita como possibilidade real e ajustando os critérios de denotação à medida em que a comunicação ocorre. Essa relação entre confiança e dúvida no sentido das palavras dentro do processo comunicacional era de particular interesse para Bateson graças ao seu crescente interesse na psiquiatria. Para ele, a inexistência de um sentido inequívoco para as palavras e o processo de crença e descrença em diferentes critérios de diferenciação era o que poderia permitir, em alguns casos, distúrbios psíquicos, como podemos perceber naquilo a que ele chamava de “duplo-vínculo”.

Numa situação de “duplo-vínculo”, algo é proibido ou exigido dentro de uma comunicação, em geral de maneira enfática ou que envolva algum tipo de punição em caso de desobediência. No entanto, outros elementos — gestos, linguagem corporal ou determinados usos da linguagem — criam, dentro desta mesma comunicação, indicações metacomunicativas que apontam o contrário da proibição ou da exigência realizadas.

Nesse caso, as palavras utilizadas criam uma regra enquanto a metacomunicação cria outra; em situações de poder — como na relação entre pais e

filhos, por exemplo —, em que um dos lados tenha a tendência a confiar nos sentidos e nos critérios de diferenciação estabelecidos pelo outro, essa ambiguidade pode transformar-se numa situação insolucionável. Isso ocorre porque nessas relações o sentido tende a ser unilateral, delimitado apenas por uma das partes, e a impossibilidade de adequar-se a esse sentido — quando ele se constrói de maneira contraditória, como binômios "faça mas não faça", "fique mas vá embora", etc. — pode causar sérios transtornos linguísticos[49].

O valor teórico do "duplo vínculo" para Bateson está no fato de que, nesses termos, a cismogênese não pode acontecer. Sem conseguir cumprir as regras da exigência contraditória, o sujeito disposto a obedecer não pode realizar uma resposta comportamental adequada — e, com isso, não tem como alterar ou reforçar o comportamento do responsável pela mensagem original, como ocorreria na cismogênese, afastando-se ou aproximando-se. Não há possibilidade de cismogênese simétrica ou complementar porque um dos lados envolvidos acaba preso dentro de uma estrutura contraditória em que nenhuma resposta, nenhum comportamento, são respostas satisfatórias.

Para entendermos melhor como o "duplo vínculo" é possível, entretanto, é necessário compreender como funciona de fato essa *contradição*, ou seja, como as palavras utilizadas na comunicação podem estabelecer uma regra de interpretação enquanto a metacomunicação estabelece outra — e como isso nos ajuda a entender o que Bateson entende por jogo, por fantasia e por linguagem. Isso porque Bateson faz uso, a partir de 1950, de diversos conceitos da Filosofia Analítica e da Linguística, momento em que passa a ser possível perceber traços da "virada linguística" em seu pensamento — um movimento teórico que abordaremos de maneira mais detalhada no capítulo posterior.

---

[49] Bateson utiliza como exemplo a contradição "quero que você me ame espontaneamente", em que a exigência de amor contradiz aquilo que se espera, que é o amor espontâneo. O sentido da expressão "amor espontâneo" é, desse modo, contrariado pela regra instituída pela expressão "quero". A expressão "quero", entretanto, não precisa ser dita explicitamente; pode aparecer como regra metacomunicacional através de gestos, postura, tom de voz ou entonação no uso da linguagem. Tentar suprir esse pedido é impossível; a única solução seria buscar outros sentidos para as expressões utilizadas e novos critérios de diferenciação, o que nem sempre é possível em relações em que o poder é desbalanceado, em que os significados são mais estanques, em que a comunicação não atualiza de fato os significados e em que há muita confiança, pela parte mais frágil, do uso que se faz da linguagem. Para Bateson, uma das consequências da presença prolongada de uma situação de "duplo-vínculo" seria a relação com a linguagem típica da esquizofrenia.

Afastando-se de suas suspeitas iniciais, mais embasadas em sua familiaridade com a Biologia, de que a comunicação seria apenas uma reprodução de comportamentos meramente “evolutivos” ou “naturais”, Bateson passa a analisar a estrutura da linguagem e, à partir dela, os comportamentos. Para explicitar como os comportamentos associados ao “duplo vínculo” surgem de uma situação estrutural da linguagem, Bateson precisa então diferenciar a linguagem *denotativa* de duas outras linguagens abstratas: a *metalinguística* e a *metacomunicativa*.

Uma teoria do jogo e da fantasia

Em seu “A Theory of Play and Fantasy”[50], Gregory Bateson busca encontrar na lógica analítica uma base epistemológica para uma teoria psiquiátrica. Sua intenção explicitada no texto é compor, em linhas gerais, um trajeto capaz de compreender quais são os “enquadramentos” possíveis para se analisar o discurso dentro da relação entre psiquiatra e paciente. Para isso, Bateson recorre a uma série de autores — especialmente Bertrand Russell e os primeiros trabalhos de Ludwig Wittgenstein — para estabelecer alguns pressupostos principais da *linguagem*. Embora seus interesses pela psiquiatria, psicologia e psicanálise permeiem o texto, nenhum deles pode ser satisfeito sem anteriormente compreender alguns elementos centrais de como a linguagem humana — e algo da comunicação animal — funciona.

A partir desses fundamentos da linguagem e da comunicação, Bateson tenta apontar o funcionamento peculiar do jogo e da fantasia na linguagem e só então, de maneira mais tangencial, como isso pode aparecer em situações clínicas. Embora a clínica certamente não seja de nosso interesse nesta dissertação e algumas questões lógicas apenas insinuadas por Bateson não possam ser devidamente aprofundadas no presente trabalho, os pressupostos, o trajeto e as conclusões a respeito do jogo em “A Theory of Play and Fantasy” nos oferecem um recorte valioso para a Educação que usaremos como base de discussão em nossos capítulos seguintes.

[50] Presente em BATESON, 1998.

Como ponto de partida para essa análise dos fundamentos da linguagem, Gregory Bateson assume[51] que a comunicação verbal humana ocorre em diferentes níveis de abstração, muitas vezes simultaneamente e de maneira aparentemente contraditória. O primeiro é o nível denotativo, em que as palavras possuem um sentido referencial e informativo. Ou seja, nesse grau de abstração as palavras tentam se "colar" aos objetos a que elas indicam, aproveitando-se de um uso habitual da linguagem. Para perceber o sentido de sentenças denotativas, tipicamente não é necessário conhecer o contexto, apenas compartilhar um conjunto de signos e reconhecer a quais objetos ou ideias esses signos se referem.

O segundo nível de abstração é o metalinguístico; nele, de forma explícita ou implícita — mas geralmente de maneira implícita —, as sentenças do discurso se referem à linguagem, não a objetos ou ideias. É no nível metalinguístico que conseguimos explicar a linguagem e seus sentidos, oferecendo diferentes regras de interpretação. Quando perguntamos sobre o sentido das palavras ou afirmamos que algo deve ser interpretado de maneira denotativa, por exemplo, estamos atuando de maneira metalinguística. Nesse nível de abstração podemos sugerir outras relações entre as palavras, objetos e ideias, acrescentando sentidos não disponíveis previamente no nível denotativo.

Para além dos dois níveis de abstração anteriores há ainda o metacomunicativo, em que o discurso se refere à relação entre as pessoas que se comunicam naquele instante, abordando as maneiras com que algo foi comunicado ou dando indicações de como algo deve ser interpretado especificamente durante aquela comunicação. Nesse nível podem ser apresentadas nuances e ênfases que alterem a relação das palavras, objetos e ideias, possibilitando uma nova construção de sentido e, portanto, novos critérios de interpretação para compreender aquilo que está sendo comunicado.

Apesar das distinções, os três níveis são relações de abstração com a linguagem, ou seja, a linguagem nunca *é as coisas* — apenas aponta para elas, indicando diferentes maneiras de interpretação. Essa relação abstrata é diferente daquilo que Gregory Bateson chama de "mood-signs", signos que não precisam ser interpretados por gerarem respostas automáticas dos organismos. É na chave dos

[51] Assumidamente tomando como referência os trabalhos de Lógica Analítica de Bertrand Russell.

“mood-signs” que ocorre a maior parte daquilo que entendemos como comunicação entre os animais, embora para Bateson os seres humanos não estejam completamente isentos desse tipo de relação. Tratam-se de signos que são transmitidos e recebidos de maneira automática, involuntária e fisiológica — aquilo que usualmente chamamos, na linguagem corriqueira, de “instinto”. São uma forma de comunicação diferente do uso humano da linguagem com o qual estamos acostumados.

Para além de signos capazes de gerar respostas automáticas, somos também capazes de reconhecer os signos como signos, ou seja, percebemos eles enquanto linguagem. Com isso somos capazes de perceber que os signos podem se referir a objetos e ideias diferentes o tempo todo e, portanto, nos causar efeitos que não são imediatamente “fisiológicos”, mas sim interpretados em diferentes níveis de abstração. Isso nos permite, por exemplo, interpretar, desconfiar, alterar ou falsificar signos — ou seja, nos permite, entre outras atividades, a mentira, o humor, a fantasia e o jogo, situações em que o signo não aponta para onde ele parece (ou deveria, segundo o uso habitual da linguagem) apontar.

Isso não significa, de modo algum, que os seres humanos deixem de reagir eventualmente aos “mood-signs” de maneira automática. No entanto, uma vez que estejamos cientes de que alguns signos nos causam reações involuntárias, os signos tornam-se perceptíveis e, portanto, passíveis de adulteração e interpretação. Bateson recorre ao exemplo do cheiro[52]: uma vez que percebamos que temos respostas involuntárias a cheiros específicos — como o cheiro dos corpos humanos —, podemos mascará-los com perfumes, que por sua vez são signos abertos a múltiplas interpretações e com diferentes níveis de abstração. O perfume fala, ao mesmo tempo, sobre diversas instâncias: diz algo sobre o cheiro que tenta esconder, já que pretende uma sobreposição; algo sobre o perfume ser um perfume — afinal, ele é pensado para ser aparente, reconhecível —; e algo sobre a comunicação — e a intenção da comunicação — com aqueles que sentirão esse novo odor meticulosamente aplicado. Os “mood-signs” ainda aplicam-se entre os seres humanos, mas nossa relação com os signos sempre permite algum dos graus previamente descritos de abstração.

[52] BATESON, 1998.

Cabe o alerta, no entanto, de que a relação entre alguns animais — que Bateson usa constantemente como referência, dedurando sua relação constante com a área biológica — apresenta indícios de que eles também são capazes de perceber que os signos são signos. Isso fica evidente ao ver aquilo que julgamos ser animais brincando, por exemplo: ao trocarem mordidas que nunca machucam e não cumprem as funções habituais da mordida — as lesões, os danos, etc — temos então signos que são semelhantes, porém não idênticos, aos do combate. Trata-se de um exemplo de abstração por caracterizar metacomunicação: em algum lugar da comunicação desses animais há um alerta de como se interpretar esses signos de maneira que não sejam compreendidos como combate, ou seja, há uma mensagem de alerta de que aquela interação deve ser interpretada como um *jogo*.

A afirmação "isso é um jogo" ocorre portanto no nível da metacomunicação por apontar que, a partir dessa afirmação, a linguagem deve ser interpretada de maneira distinta do que era previamente. Afirmar que algo é um jogo seria, para Bateson, o equivalente a afirmar que as ações — e as palavras — nas quais estamos engajados naquele instante não denotam aquilo que essas ações denotam. A mordida "de brincadeira", por exemplo, denota uma mordida, mas não aquilo que uma mordida denota. Aqui temos uma das maiores dificuldades da abordagem teórica dos jogos, um dos focos de Bateson no texto: a partir dos pressupostos a respeito da linguagem e seus níveis de abstração que estabelecemos anteriormente, o ato de jogar nos aparece como um paradoxo lógico.

O paradoxo em questão se encontra no fato de que o verbo "denotar" aparece, quando dizemos que *a mordida "de brincadeira" denota uma mordida, mas não aquilo que a mordida denota*, indicando dois níveis de abstração diferentes. Temos simultaneamente o primeiro nível de abstração, a denotação, e o segundo nível de abstração, a metalinguagem. A mordida de brincadeira remete à mordida real, mas não àquilo que ela significa — é o signo da mordida que interessa à brincadeira, de modo que ela no fundo está se referindo à linguagem, à existência de signos enquanto signos. No entanto, usar o signo enquanto signo não impede o signo "mordida" de denotar uma mordida. O que temos como resultado final são informações aparentemente contraditórias que, no entanto, causam um efeito real que nos interessa: aquilo que Bateson chama de jogo, brincadeira ou fantasia.

Para explicar melhor essa situação peculiar, Bateson recorre ao que chama de "relação mapa-território" da linguagem[53]. A mensagem, em qualquer nível de abstração, é uma abstração: como citamos previamente, ela não é, nem pode ser, os objetos a que se refere. Mesmo o sentido denotativo só pode ocorrer posteriormente a um sistema de regras metalinguísticas capazes de relacionar as palavras aos seus respectivos objetos — é a normalização, e não uma relação intrínseca e indissolúvel com o mundo, que torna esse sistema de regras aquilo a que chamamos de "denotação". O mesmo, segundo Bateson, acontece com um mapa, já que ele não é o território que ilustra e depende de uma série de regras para que possa ser interpretado corretamente, apontando assim de maneira abstrata e compreensível ao território a que ele se refere. O mapa "aponta" algo do mundo, ele é inteiramente referencial, mas nunca é aquilo que ele aponta. Usar um mapa nos permite interpretar o mundo, mas também cria uma espécie de distanciamento, porque ao olhar o mapa não olhamos exatamente o mundo — apenas uma abstração dele.

A partir desta comparação, o jogo seria, portanto, uma espécie de "mapa": cada ação no jogo faz uso, denota, uma ação que se encontra fora do jogo e que, fora do jogo, denotaria uma coisa distinta. Jogar é, assim como ler um mapa, necessariamente ser capaz de compreender o grau de abstração da linguagem, seu "distanciamento" dos objetos e, consequentemente, essa relação "mapa-território" que ela carrega. Não há jogo sem linguagem, e não há jogo sem compreender os fundamentos da linguagem, ou seja, seus diferentes níveis de abstração capazes de ocorrer simultaneamente mesmo quando se contradizem. Para jogar é preciso saber que um signo no jogo remete a outro signo sem perder, no entanto, sua existência "avulsa" — assim como o mapa que, justamente por não ser aquilo que descreve, existe para além dos caminhos que transcreve ainda que os aponte.

O mesmo acontece em atividades que, embora não sejam consideradas "jogo", compartilhem dessa mesma relação entre diferentes níveis de abstração. Um exemplo seria a *ameaça*, uma ação que denota outra ação enquanto se mantém profundamente diferente dela. Um punho fechado, por exemplo, aponta diretamente para um soco, mas usa esse soco com outro sentido e outra intenção — o que o punho em riste indica, na verdade, é a possibilidade de um soco potencial ou futuro

[53] BATESON, 2008.

que ocorrerá sob certas regras, caso ocorram ou deixem de ocorrer determinadas circunstâncias. É o signo do soco que interessa ao ato de fechar um punho que — ainda — não soca, e sua eficiência depende daquele que percebe o punho saber exatamente o que um soco denota ao mesmo tempo em que sabe que aquilo não é um soco. Toda a ideia de jogo e da fantasia — terreno em que a "ameaça" também reside, juntamente com diversas formas de mentira, blefe, provocação e enganação, por exemplo — depende dessa relação constante entre denotações, metalinguagens e metacomunicações simultâneas. O comportamento de quem ameaça e de quem é ameaçado, de quem se apresenta e de quem assiste, de quem participa ou testemunha um ritual, fazem parte para Bateson — desde suas pesquisas em "Naven", como vimos em nossa breve passagem pelo conceito de cismogênese — desse mesmo fenômeno de múltiplos graus de abstração.

O ritual, aliás, torna-se um local privilegiado para Bateson — assim como havia sido antes para Huizinga, graças a motivos bastante semelhantes — por explicitar as necessidades de se interpretar simultaneamente níveis diferentes de abstração na linguagem. O ritual, assim como o jogo, corre sempre o risco constante de ser mal interpretado no momento em que se confunde a metalinguagem com o sentido denotativo. O que deveria apenas parecer uma guerra, no caso de um ritual de paz que simule combate entre diferentes tribos, por exemplo, pode muito facilmente ser confundido com a guerra que ele tenta simular e, com isso, tornar-se imediatamente um combate real[54]. Da mesma maneira, um animal pode interpretar a mordida "de brincadeira" como se fosse uma mordida real, já que o signo é o mesmo — a diferença está apenas na metalinguagem e na metacomunicação, que clamam por uma interpretação diferente — e, com isso, responder à altura com uma mordida real, deflagrando um conflito. Huizinga já apontava, em seu "Homo Ludens", a "fragilidade" do jogo, que podia ser desmontado a qualquer momento com a dissipação da crença que o sustenta — algo passível de acontecer graças a intervenções externas ou a uma percepção súbita do caráter "desnecessário" do jogo, por exemplo. Bateson leva exatamente a mesma questão, a fragilidade da situação de jogo, para outra chave: o jogo pode se dissipar graças a problemas de

[54] BATESON, 1998.

interpretação, já que os signos utilizados em sua prática não denotam aquilo que parecem denotar.

Os signos utilizados dentro do contexto do jogo possuem ainda uma outra dificuldade adicional: além desses signos não denotarem aquilo que denotam, os signos em si são "ficções", comunicando algo que não necessariamente existia anteriormente, ainda que remetam a algo real anterior. Podemos dizer, numa interpretação livre, que jogos são "invenções" — termo ao qual já recorremos no capítulo anterior ao nos referirmos à visão de Huizinga sobre o jogo — já que podem inventar um sentido divergente do sentido denotativo. No entanto, esse sentido novo apresentado pelo jogo faz uso de um signo anterior, já dotado de sentido — o jogo inventa algo novo ao mesmo tempo em que mantém o signo original. A ficção do jogo depende de um sentido denotativo prévio para se estabelecer, de modo que sem uma percepção plena de que a linguagem é formada por signos que podem ser interpretados em níveis diferentes é perfeitamente possível confundir o sentido denotativo com o metalinguístico ou o metacomunicativo. É possível acreditar por engano, portanto, que o signo presente no jogo signifique aquilo que ele significa denotativamente — confundir a "simulação de combate" com combate real, por exemplo —, mas isso não significa acreditar que um jogo tornou-se a realidade. Trata-se apenas de acreditar que o "jogo acabou", que "não há mais jogo" ou que o jogo "não se instituiu", por exemplo[55].

Vemos essa possibilidade de confundir a "ficção" do jogo com a suposta "realidade" denotativa em diversas outras situações que envolvem níveis simultâneos de abstração e compõe a comunicação e a atividade humana: Bateson cita[56] a arte — o artista que se esforça por criar uma versão realista de algo que sabemos não ser a realidade; um artista que se nega a representar algo do mundo em sua arte, mas ainda precisa usar signos reconhecíveis e que pode ser erroneamente julgado por

[55] O medo frequente de que jogadores confundam o jogo com a realidade aparece para nós, sob esse prisma, como inteiramente legítimo, mas ainda assim distinto dos temores usuais. Acreditar que os valores inventados no jogo valem imediatamente para o mundo fora do jogo envolveria algum grau de dificuldade de percepção da linguagem como signo, o que Bateson associaria a questões psiquiátricas. Em situações de relação "saudável" com a linguagem, o risco está sempre na possibilidade do jogo subitamente terminar e os signos recuperarem seus sentidos denotativos, gerando as consequências usuais de seu uso — a mordida, por exemplo, passando a ser novamente uma mordida combativa e gerando, com isso, combate real ao invés do combate simulado.
[56] BATESON, 1998.

esses signos, não pelos sentidos novos que propõe — e até mesmo situações em que o jogador deve aceitar a derrota como se fosse sem consequências — uma invenção proposta pelo jogo — ainda que ela cause danos reais por envolver trabalho, dinheiro, investimento psicológico, renome social, etc. No caso do jogador, o signo de derrota dentro do jogo, que não tem a mesma denotação que o signo possui fora do jogo, pode ser confundido com a derrota denotativa e causar, com isso, frustrações reais. Para além de Bateson, podemos concluir que o "mau perdedor" é simplesmente alguém que se "confundiu" frente à complexa relação entre diferentes níveis de abstração no jogo em que participou.

Essa relação necessária entre o jogo e o mundo fora dele — o mundo, nesse caso, oferecendo o indispensável sentido denotativo — permite, inclusive, que o jogo possa dizer coisas sobre o mundo dentro de um sistema de fantasia. Isso acontece porque muitas vezes o signo não denota um outro signo diretamente, mas sim um conjunto de signos que o cercam ou que lhe são relacionados. Assim, dentro do caráter "fantasioso" do jogo algo do mundo pode ser perfeitamente dito ainda que sem dizê-lo exatamente. É o que, para Bateson, permite que sintamos medo do que sai de uma tela de cinema em 3D, ou ainda o que permite a um filme abordar um tema delicado sem ter que de fato mencioná-lo. A ilusão em 3D ou a metáfora apontam para outros signos, que por sua vez apontam para objetos do mundo, e uma vez que percebamos as referências — ainda que elas não sejam diretas, ou que envolvam múltiplos signos — podemos nos comportar de acordo. A graça, de certa maneira, está em sermos capazes de "captar" a referência, em reconhecer os signos como signos, compreender as regras e as contradições e então interpretá-las. Perceber a que uma fantasia se refere é perceber que a fantasia, ainda que distanciada do sentido denotativo, não se desliga dele.[57]

Como afirmamos anteriormente, essa relação de autonomia e dependência simultâneas é o que configura uma situação aparentemente paradoxal no jogo. Bateson considera o jogo um caso de "Paradoxo de Epiménides", em que somos impossibilitados de interpretar a instrução "todas as instruções aqui presentes são

[57] A simples capacidade de *perceber* tem um impacto psicológico profundo: "entender a referência" é muitas vezes o maior — ou o único — prazer envolvido na fantasia do jogo. Sobre isso, cf. WALTHER, 2003.

falsas”[58]. Se a instrução for verdadeira, então ela — por ser uma instrução aqui presente — deve ser falsa. Se for falsa, então ela confirma a afirmação de que a instrução presente é falsa, e portanto deve ser verdadeira. A dificuldade está em saber qual regra de interpretação adotar. É exatamente essa a dificuldade do jogo: quando avisados de que algo é um jogo, deveríamos considerar que o aviso também é um jogo e, portanto, não quer dizer aquilo que ele deveria dizer? Deveríamos considerar que o signo a que o jogo se refere também está sob as regras de interpretação do jogo? Ou que o signo no jogo está sob as regras de interpretação denotativas?

Jogar caracteriza-se, assim, como uma relação muito específica com a linguagem, um processo em que descobrimos regras contraditórias de interpretação. Em um processo inicial de pensamento, segundo Bateson, acreditamos inteiramente no jogo e na fantasia, assumindo que os signos são exatamente aquilo que apontam ou, muitas vezes, o mundo em si; num processo posterior, percebemos que o jogo não é o que parece, que seus signos apontam para outros lugares e passamos a perceber o que diferencia a fantasia da não-fantasia. Esse segundo processo é o que descola o “mapa” do “território”, ou seja, o que consolida a linguagem como linguagem, não como mundo. Ser capaz de jogar, portanto, é ser capaz de executar esses dois processos simultaneamente: acreditar inteiramente na fantasia e, ainda assim, saber que trata-se de uma fantasia. Para além do aparente obstáculo do paradoxo, Bateson recorre à situação empírica: somos capazes de entender esses processos simultaneamente, já que jogamos e o jogo existe. Segundo ele, não podemos esperar que todas as possibilidades e os processos humanos estejam de acordo com a lógica analítica: ao tentar jogar oscilamos, psicologicamente, entre os dois níveis de abstração da linguagem e eventualmente evoluímos nossa capacidade linguística a ponto de que coexistam no pensamento.

[58] O paradoxo tem origem na célebre frase de Epiménides que, cretense, teria afirmado que “todos os cretenses são mentirosos”. A afirmação, aparentemente paradoxal, poderia ser solucionada caso Epiménides conhecesse algum cretense honesto e estivesse mentindo, de modo que tanto Epiménides quanto sua frase fossem mentirosas. A afirmação pode ser reformulada, no entanto, para não ser solucionada, criando duas ou três afirmações que, interligadas, impossibilitem qualquer saída não-paradoxal. Não é o caso da afirmação selecionada por Bateson e que nos serve de exemplo na presente dissertação.

O que podemos afirmar, portanto, é que nossa relação com a linguagem "evolui"[59] a ponto de tornar explícita que a linguagem é uma linguagem e que os signos são signos, permitindo a relação "mapa-território" em vez de reações instintivas a "mood-signs". Perceber a linguagem como tal é, desse modo, uma das consequências de se jogar e, ao mesmo tempo, o pré-requisito essencial para que o jogo seja experimentado enquanto jogo, para além de seu sentido denotativo. Aqui temos então uma primeira resposta para a pergunta "por que crianças jogam" que não se agarra a questões fisiológicas ou culturais: crianças jogam porque a linguagem assim lhes permite, e porque apropriar-se da linguagem é ser capaz de jogar. Experimentar fantasias, jogos, brincadeiras — e até mesmo ameaças e mentiras, além de jogos de linguagem, incluindo os que tentam esvaziar as palavras de qualquer sentido denotativo[60] — permite conhecer progressivamente a linguagem em seus diferentes níveis de abstração e, assim, entender a linguagem como linguagem. É esse processo que chamaremos, posteriormente, de "tornar a linguagem opaca"[61], ou seja, tornar a linguagem visível, perceptível, nem mero som e nem simplesmente o mundo. Quando propormos futuramente nessa dissertação o uso de jogos para que as crianças se apropriem da linguagem, será importante lembrar esse trajeto de Bateson para perceber que todos os jogos, de quaisquer espécies ou temas, cumprem essa função. Jogar é, em si e sempre, aprender como a língua funciona.

O jogo e suas dificuldades de interpretação

Como abordamos anteriormente, a linguagem metalinguística permite a construção de mensagens não sobre o mundo, mas sobre *a própria linguagem*, enquanto a linguagem metacomunicativa nos permite falar sobre o *processo de comunicação*, a relação entre os falantes. Ambas tendem a acontecer de maneira

[59] Bateson usa a expressão, novamente extraída da Biologia, por compreender que o acesso a mais níveis de abstração é um avanço em comparação com a relação que os animais fazem da linguagem.
[60] Refiro-me aqui a qualquer repetição oral de uma palavra que, através da insistência por parte da criança, seja capaz de transformá-la em mero som.
[61] PRAMLING, SAMUELSSON, 2013.

implícita, como uma espécie de “base silenciosa” em que a linguagem possa existir. Ainda assim, muitas vezes precisamos falar abertamente sobre a linguagem e sobre a comunicação para explicitar sentidos ocultos e desfazer mal-entendidos.

Essas linguagens abstratas tornam-se perceptíveis para o usuário da linguagem a partir do momento em que nos tornamos conscientes[62] de que os signos da linguagem não são as *coisas em si*, mas sim signos que precisam ser interpretados a partir de um contexto. Um desses contextos é a própria comunicação, a relação entre os falantes, suas intenções e ferramentas para se comunicar. Outro é a própria linguagem, ou seja, nossa percepção de que os signos fazem parte da linguagem e que portanto apontam não denotativamente para objetos, mas para *outros signos*. Dessa maneira, a linguagem passa a ser sobre a linguagem, numa relação interna de onde extrai seus significados.

O “duplo vínculo” que citamos anteriormente, por exemplo, não seria uma simples situação de contradição, mas sim uma complexa situação metalinguística. Nossa capacidade de compreender o sentido de um signo se dá através de um outro signo, de ordem superior do ponto de vista lógico, que estruture sua interpretação. A frase “eu amo você”, por exemplo, não tem qualquer sentido *em si*. Há um outro signo ou conjunto de signos que devem fornecer a estrutura necessária para que essa frase seja interpretada: ela pode ser uma constatação, uma ameaça, um alerta ou até mesmo uma *brincadeira*, uma piada. Quando a frase contradiz o seu critério de interpretação, aí sim temos um “duplo vínculo”, quando torna-se impossível precisar o sentido de um signo necessário para a comunicação e, portanto, de seguir as orientações ou as dinâmicas que ele propõe.

Ver a linguagem *como linguagem* é, portanto, admitir que os signos podem ser interpretados, falsificados, contrariados. Podem contradizer suas próprias regras de interpretação, ou significar algo muito diferente do que pareceriam significar à primeira vista. É dessa maneira que Bateson entende o jogo como um acontecimento *na* linguagem.

Um exemplo prático, que retomaremos no quinto capítulo, de um signo podendo significar algo diferente do que parece inicialmente, é o das brincadeiras

[62] Bateson equipara o conhecimento da linguagem com “comer a fruta do Conhecimento” da Gênesis bíblica.

que fazem uso de violência *simbólica*. Quando uma criança durante uma brincadeira usa um signo que, no campo denotativo, remete à violência — um soco, um “tiro”, um golpe de “espada” — muitas vezes interpretamos erroneamente esse signo fora das regras de interpretação do jogo, ou seja, fora do campo metalinguístico ou metacomunicativo. Compreendemos que a criança tem intenção de violentar, ou então que possui raiva ou demais sentimentos associados à violência real. Sob as regras do jogo, entretanto, esses signos possuem outro significado, muitas vezes compondo apenas um gestuário necessário para que o jogo prossiga, por exemplo. Não é raro ver crianças verdadeiramente surpresas ao perceber que seu soco de brincadeira acabou machucando outras pessoas, tendo consequências distintas àquelas previstas dentro do jogo.

A dificuldade de interpretação dos adultos neste caso está justamente no fato de que não se tratam de signos diferentes, um para “socar” e outro para “brincar”, com cada ação recebendo um signo exclusivo a ela relacionado. Em vez disso, temos signos iguais que significam coisas bastante distintas, e que apesar disso fazem referência um ao outro. Isso quer dizer que um “soco de brincadeira”, por exemplo, se refere ao soco cuja intenção é atacar e ferir *como signo*, mas não àquilo a que o soco se refere. Podemos dizer que trata-se de um “pseudo-soco”, que faz referência ao soco justamente para “subvertê-lo” — é como se sua intenção fosse, de fato, ressignificá-lo, motivo pelo qual é surpreendente para a criança que ele possa ter eventualmente os mesmos *resultados* daquilo a que fazia referência.

Não se trata, entretanto, de uma questão apenas de *intenção* — há algo mais complexo no jogo do que apenas a vontade de reproduzir um “soco”, ainda seguindo nosso exemplo anterior, com a *intenção* de que ele não cause os *danos* associados ao soco. Quando Gregory Bateson passa a analisar o jogo na linguagem, quer compreender como um jogo não depende de uma vontade, mas de uma estrutura lógica que o sustenta. Seu interesse no conceito de “duplo vínculo” tem, de certa maneira, uma intenção clínica — Bateson acredita que esse paradoxo de interpretação é o causador da esquizofrenia — mas acaba tendo que recuar alguns passos, encontrando primeiramente as maneiras lógicas com que a linguagem pode ser contraditória e, ao mesmo tempo, como o jogo pode ser logicamente possível.

Isso explica os motivos para, apesar de estar inserido na “virada linguística”, Bateson ter recorrido tanto à Lógica, mais especificamente às teorias sobre tipos lógicos de Bertrand Russell e seus usos na semântica por Kurt Gödel. Sua proposta, alinhada à Filosofia Analítica, é de que as sentenças que usamos fazem parte de um conjunto de sentenças possíveis, mas que a interpretação dessas sentenças se dá em um nível superior, ou seja, as regras que nos dizem como interpretar cada sentença são de um tipo lógico diferente das sentenças em si. Os conceitos são dados no “primeiro nível” ou na “primeira ordem”, a ordem das sentenças, enquanto sua interpretação se dá em um segundo nível ou ordem, que dá as regras necessárias para formar e compreender o conjunto anterior. Os signos dados no primeiro nível podem ser sempre iguais — o “soco” de uma briga e o soco de brincadeira a que nos referimos anteriormente, por exemplo —, mas sua interpretação é diferente dada a existência de outras regras que pautam sua significação.

Assim como ocorre na relação “mapa-território”, são as regras metalinguísticas, de outra ordem lógica, que dizem como relacionar os desenhos do mapa às entidades do mundo — o próprio mapa, sem instruções, não é capaz de pautar essa interpretação . O ato de jogar seria então, a partir desse pressuposto, o ato de pegar ações relacionadas ao “não-jogo”, ao seu uso denotativo, e permitir que elas não signifiquem mais aquilo que elas significavam. As ações continuam as mesmas, mas a “regra de interpretação” dos signos passa a ser momentaneamente diferente, dando a elas um caráter de “exceção”, de realidade diversa que apenas levemente remete aos signos e a seus sentidos habituais.

É por isso que em “A Theory of Play and Fantasy” não há distinção lógica entre o jogo, o ritual, o fingimento e a ameaça, por exemplo. Todos eles são constituídos de ações “convencionais” cujos significados *deveriam* estar fortemente atrelados a um uso denotativo, a uma necessidade, a um certo modo de existir no mundo, mas essas ações abrem mão momentaneamente de seus significados e passam a ser interpretados sob uma nova chave: correr deixa de ser a fuga de um perigo e se torna um desafio de velocidade dentro de um jogo; o punho cerrado deixa de ser um soco e se torna uma “encenação” de soco na brincadeira ou na ameaça (e, de maneira similar, o ameaçado responde frente a essa encenação de perigo como

se o perigo também fosse real); a guerra deixa de significar a morte do adversário e se torna então ritual para “criar paz”, simulando o conflito para poder evitá-lo.[63] Essa relação com o significado “original” da ação é o que torna o jogo e a fantasia tão *frágeis*, ou seja, sempre na iminência de se dissiparem: a ameaça de soco e o ritual que simula a guerra podem a qualquer momento perder esse novo signo organizador de ordem superior e tornarem-se socos e guerras genuínas; as crianças em combate fantasioso podem eventualmente acabar se agredindo de fato, o que acaba corroborando a percepção equivocada dos adultos que imaginavam se tratar de um conflito desde o princípio. É por isso, acreditamos, que tantas confusões de interpretação cercam o terreno do jogo, confundindo não só a brincadeira com a realidade mas também ligando de maneira inseparável a simulação — o “brincar de casinha”, por exemplo — e a ação original, acreditando que um é a “preparação” para a outra ou uma vontade impossibilitada da ação original. Esquecemos continuamente que o jogo tem certa autonomia de proposta e, portanto, de significado: se ele aponta para algo fora dele é apenas para torná-lo algo novo, mesmo que não sejamos capazes de esquecer inteiramente de seu significado anterior. Por vezes somos até mesmo incapazes de entender ou reconhecer qual é o signo ou a ação que o jogo está subvertendo, mas por entender que trata-se de subversão, ainda assim sabemos que estamos diante de um jogo — como alguém que não é capaz de entender a piada, mas ainda assim entende tratar-se de humor.

Entender que o signo foi subvertido, ou seja, transformado em jogo, não significa entretanto que não o levemos a *sério*. Para Bateson, o jogo rompe qualquer possibilidade de relação natural entre signo e coisa, inventa novos sentidos, e então aceita esses sentidos como se eles fossem a relação entre signo e coisa; ou seja, há uma *entrega* que garante a essa fantasia seu caráter de verdade para o jogador. No entanto, essa entrega não é um acreditar *convencional*, é o acreditar do jogo, ou seja, uma espécie de *fingir acreditar* — até mesmo a ação de acreditar está, enquanto jogamos, ressignificada por esse signo de ordem superior que nos alerta que tudo abaixo dele tem agora *novo significado*, é “brincadeira”, não é parte da vida “comum”.

O jogo seria, então, esse sinal de ordem superior que estabelece novos significados para os demais sinais, efetivamente colocando-os de maneira a construir

[63] O exemplo consta em BATESON, 1998.

uma nova realidade. Quando dizemos que “estamos jogando”, dizemos na verdade que as coisas que estamos fazendo não possuem os significados tradicionais, passando agora a significar algo diferente de acordo com as regras de interpretação delimitadas em uma ordem superior. Pensar nas “regras de um jogo” é, portanto, um pensamento de segunda ordem voltado à compreensão dos critérios de interpretação de todos os elementos envolvidos durante uma prática — ele é necessariamente metalinguagem.

A dificuldade de se lidar com o jogo nesses termos está no fato de que esse signo que estabelece as regras de interpretação deve estar necessariamente dentro do conjunto de sinais que ele próprio altera. Como vimos, o mesmo signo organizador que diz que devemos acreditar nos novos significados dados às nossas ações tem, também, esse caráter de “brincadeira”, como se o jogo tornasse sua própria proposta ou condição de existência algo impossível de ser levada a sério.

Por exemplo, quando dizemos que tudo que acabamos de falar foi “apenas brincadeira”, isso necessariamente inclui o próprio alerta de que tudo não passava de uma brincadeira. Não devo levar “a sério” o que foi dito, mas devo levar a sério a indicação, o signo, que me diz que aquilo não deveria ser levado a sério? O que temos aqui é o paradoxo que abordamos anteriormente, do qual Bateson tenta se esquivar ao diminuir seus efeitos práticos.

Ainda assim, para Bateson[64] todo jogo, por ser uma estrutura presente na linguagem, segue o paradoxo citado. Todos os signos do jogo exigem um signo que determine sua interpretação, mas esse signo faz parte do próprio jogo e, portanto, precisaria determinar a interpretação de si próprio. O jogo é um campo privilegiado para perceber esse paradoxo justamente porque usa elementos da vida usual para inventar uma nova interpretação que os transforma em algo distinto. Isso significa, também, que a “proposta” de significação que o jogo apresenta pode a qualquer momento se encerrar, retornando a linguagem para seu sentido habitual.

O sentido “habitual” da linguagem, por parecer naturalizado, muitas vezes se confunde com a própria realidade, parecendo expressar as coisas da única maneira em que poderiam ser expressadas. No instante em que jogamos, no entanto, seja com um jogo de palavras, um trocadilho, uma metáfora, um poema, uma ameaça, um

[64] BATESON, 1998.

ritual, uma brincadeira ou um jogo organizado, percebemos que a linguagem pode ter significados distintos de acordo com a metalinguagem *atualmente* em vigor — e que ela pode ser sempre outra, deixando de estar em vigor para ser substituída por outra metalinguagem ou simplesmente retornar ao seu uso denotativo. Dessa maneira os significados não são dados na realidade, nos objetos ou mesmo na linguagem, mas sim na metalinguagem, no sinal de jogo que está fora dos demais elementos, mas que precisa estar dentro do conjunto de elementos para que possa ser comunicado.

Isso explicaria não apenas que uma mensagem pode ser auto-contraditória, como é o caso do "duplo vínculo", mas também, a nosso ver, a dificuldade das crianças de entender ora que as regras são passíveis de interpretação (em vez de "naturais"), ora que as regras não são completamente aleatórias ou inventadas de maneira randômica (simples questão de "vontade", a serem renegociadas a qualquer momento).[65]

Além disso, o jogo como situação aparentemente paradoxal na linguagem explica também a dificuldade de sua análise, de conceituá-lo, de entendê-lo e de interpretá-lo — é a razão pela qual o jogo causa tantos receios e motivo pelo qual é continuamente mal utilizado por diversas áreas do conhecimento. Como é possível que o jogo seja "levado a sério", ou seja, crie uma realidade com objetivos próprios capazes de "envolver" seus participantes, sendo que logicamente ele estaria fora das regras de interpretação associadas à seriedade da vida habitual? Quão justificável é a pretensão de utilizar jogos para conseguir resultados na vida habitual, sendo que as entidades apareceriam subvertidas e, portanto, dotadas de outros significados no campo do jogo?

Essas são apenas algumas questões que nos permitem compreender a complexidade do terreno que Gregory Bateson passa a explorar — e que ganha nova profundidade, e novas soluções, quando ele encontra-se com a "virada linguística" e, em seguida, com o pensamento de George Spencer-Brown no começo dos anos 1970. A partir desse encontro, que abordaremos nos próximos capítulos,

[65] Quando a criança percebe que a regra pode ser mudada, é comum que ela tente fazer modificações que a beneficiem, como "vamos que o gol não valeu?", propondo uma outra configuração em que ela não seja prejudicada pelas regras.

acreditamos poder retomar algumas das questões aqui apresentadas de forma mais clara — e com impactos diretos à presença do jogo nos processos educacionais.

Capítulo 3: Wittgenstein e a "virada linguística"

"Pensar no sentido íntimo das cousas
É acrescentado, como pensar na saúde
Ou levar um copo à água das fontes.
O único sentido íntimo das cousas
É elas não terem sentido íntimo nenhum."

Alberto Caeiro

Como vimos no capítulo anterior, Gregory Bateson faz um trajeto que o leva do trabalho antropológico nos anos 30 à Filosofia da Linguagem nos anos 50, dando à linguagem uma importância progressivamente maior dentre seus objetos de análise. Esse percurso não é uma particularidade presente apenas na obra de Bateson, entretanto — apenas como exemplo mais próximo, Johan Huizinga, que abordamos no primeiro capítulo, também passou a dar uma importância cada vez maior à linguagem em seus estudos a respeito da História e da Cultura, algo evidenciado pela obra "Homo Ludens". É evidente que pincelamos esses dois autores em particular — e os demais autores que destacaremos mais adiante em nosso trabalho — porque esse crescente interesse na linguagem os levou também a uma análise do jogo e de seu funcionamento, mas diversos outros autores poderiam ter servido de base a essa dissertação por terem feito caminhos semelhantes. A guinada em direção à linguagem, que culminará na obra "Investigações Filosóficas" de Wittgenstein em 1953 — obra, inclusive, que também colocará os jogos novamente em evidência, mas em outra chave, como veremos ainda neste capítulo — englobou uma vasta quantidade de autores, das mais distintas vertentes, que compartilhavam de uma certa percepção de esgotamento da tradição filosófica moderna que lhes precedeu. Compreender o motivo para tantos autores terem caminhado em direção a uma noção de primazia da linguagem — e, consequentemente, o motivo da linguagem ser o campo em que inserimos nossa análise do jogo na Educação — é,

portanto, compreender esse suposto *esgotamento* moderno, que abordaremos em mais detalhes a seguir.

Ainda que tenhamos escolhido autores díspares para nossa análise na presente dissertação, vindos de áreas tão diversas quanto História, Antropologia, Matemática e Educação, todos eles compartilham de um mesmo contexto e, ainda que em menor ou maior grau, respondem a um movimento que chamaremos aqui de "virada linguística". Desse modo, o presente capítulo cumpre uma dupla função, ainda que suas intenções possam parecer à primeira vista contraditórias: primeiramente, tenta desenhar um cenário de primazia da linguagem em que nossos dois autores anteriores possam habitar, mostrando o contexto em que seus pensamentos ocorrem e criando um campo teórico para que possamos esticar alguns desses conceitos comuns rumo a outros autores e à Educação; em seguida, tenta negar um radicalismo do conceito de jogo, mais especificamente a compreensão de que *tudo é jogo*, ideia representada aqui pelo trabalho tardio do grande expoente da "virada linguística", Ludwig Wittgenstein. A aparente contradição encontra-se no fato de que ao afirmarmos o movimento de primazia da linguagem e seus acréscimos inegáveis à tentativa de tornar o jogo um campo digno de estudo, precisamos também desconsiderar — ou, ao menos, relativizar — alguns dos preceitos de um dos seus principais influenciadores por acreditarmos que pouco acrescentam ao estudo dos jogos em geral.

Antes de questionarmos as dificuldades da visão wittgenstaniana de jogo e como ela abre possibilidades de outras visões e abordagens, entretanto, é preciso compreender o movimento que ela consagra e cujos braços vastos englobam muitas das ideias que vimos na presente dissertação até aqui.

A "virada linguística"

O movimento que chamamos aqui de "virada linguística" tem pouco de movimento organizado. É composto, na verdade, de interpretações e tradições teóricas das mais variadas, mas que compartilham de uma mesma premissa: uma resistência à primazia das coisas sobre as palavras. Ainda que sua obra central,

“Investigações Filosóficas” de Wittgenstein, seja de 1953 — momento de sua publicação póstuma — é possível encontrar os primeiros indícios dessa abordagem em outros autores muito anteriores, como Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger, por exemplo. Outros autores emblemáticos incluem Ferdinand de Saussure, Roland Barthes, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Michel Foucault. Vários desses autores, inclusive, se declaravam estruturalistas ou pós-estruturalistas; o termo “virada linguística” só se deu, de fato, em 1967 com Richard Rorty[66] em sua tentativa teórica de englobar autores de correntes diversas sob um “guarda-chuva” único composto pela premissa comum da primazia da linguagem sobre as coisas.

Em sua base, a “virada linguística” é uma reação que ocorre no campo da teoria do conhecimento, ou seja, é uma reflexão filosófica a respeito do conhecimento e das formas distintas de se conhecer algo. Seu caráter de “reação” está no fato dessa reflexão surgir como uma crítica à tradição filosófica que Rorty chamava de “platônica-kantiana”[67]. Essa tradição dava à filosofia pretensões científicas ao tentar descobrir, a partir de Platão, os métodos para o conhecimento e como diferenciá-los das meras opiniões, e, a partir de Kant, os métodos para fundamentar todo o conhecimento verdadeiro. Trata-se de uma teoria da racionalidade, sob a crença de que a razão seria a fiadora de toda e qualquer possibilidade de “verdade”. Para Rorty, em sua análise dos autores responsáveis pela “virada linguística”, essa determinada concepção de filosofia levou pensadores, em uma tentativa última de estabelecer o universalismo necessário para um conhecimento inequivocamente verdadeiro, a estabelecer tanto “neo-platonismos” — crenças de que haveria uma verdade única, matemática ou linguística, a ser resgatada pela razão — quanto “mentalismos”.

O “mentalismo” é compreendido, nesse contexto, como a ideia de que há uma representação possível dos objetos ou das coisas que acontece na mente dos sujeitos. Na prática, isso equivale a dizer que os sujeitos possuem uma imagem mental dos objetos — construída através da experiência sensível, do pensamento ou da razão — e que essas imagens servem de “modelo” para as palavras e para a comunicação. Apesar de desassociar a linguagem da realidade, a princípio, ainda há

[66] Em seu artigo “Methaphilosophical difficulties of linguistic philosophy”. Cf. RORTY, 1992.
[67] Cf. RORTY, 1982.

uma crença inequívoca na razão. Ela seria, nesse modelo, a reguladora entre mente e linguagem; independentemente do sujeito, de sua própria consciência, seria a razão quem atestaria a realidade do objeto mental e buscaria as melhores palavras para descrevê-la, como se a razão garantisse um mapa capaz de levar o interlocutor à realidade formada na mente do sujeito que se comunica. O que o “mentalismo” faz, essencialmente, é supor uma nova etapa entre o sujeito e o mundo — no caso a *mente*, o lugar em que a realidade se estabeleceria dentro das possibilidades do sujeito. Ainda assim, independentemente da presença dessa etapa adicional, a linguagem ainda tentaria transmitir uma realidade, ainda que ela se encontre na mente do sujeito e não especificamente no mundo. As palavras, portanto, continuariam se referindo a algo — mesmo que estejamos falando da mente — e, consequentemente, deveriam tentar *representar* os objetos da melhor maneira possível, reproduzindo assim uma realidade prévia.

Resistir a esse posicionamento é o equivalente a dizer que os objetos não estão na mente e tampouco no mundo; esses objetos estariam, segundo essa resistência teórica apresentada aqui sob o termo “virada linguística”, *na própria linguagem*. A referência das palavras, em vez de objetos a que elas deveriam descrever, passa a ser simplesmente outras palavras. Nesse caso, seria a linguagem, não o mundo ou o sujeito, a referência de tudo o mais. Vemos um exemplo prático dessa posição ao lidarmos com um dicionário: cada palavra aponta, para justificar seu significado, para outras palavras, num modelo circular. Essas outras palavras, por sua vez, apontam ainda para outras palavras, que eventualmente apontam para a primeira palavra da qual partimos; em nenhum momento teremos algo exterior ao dicionário capaz de justificar ou legitimar uma dessas relações sugeridas entre as palavras apresentadas. Como atesta a obra de Wittgeinstein, um dos grandes responsáveis por essa mudança de paradigma, o mundo não possuiria uma essência *a priori*; sua essência seria, na realidade, a gramática da linguagem. É ele quem afirma, em seu “Tractatus”: "Os limites de minha linguagem são os limites de meu mundo.[68]"

Não temos mais, portanto, a linguagem tentando *apreender* uma realidade prévia, esteja ela no mundo, na mente ou num ideal platônico; é a linguagem que

[68] WITTGENSTEIN, 1998.

determina a realidade e o mundo. Com isso abrimos uma possibilidade que confronta diretamente a tradição platônico-kantiana que citamos previamente: a de que o conhecimento deixe de estar nos objetos do mundo e passe a estar simplesmente no *discurso* que formulamos, através da linguagem, sobre esses objetos. Temos, portanto, uma nova concepção de conhecimento que contraria a tradição filosófica moderna — especialmente a analítica — e com ela toda a pretensão de uma teoria da racionalidade.

Não se trata apenas de uma guinada restrita ao campo da teoria do conhecimento, entretanto; os impactos de uma mudança de paradigma dessa magnitude podem ser notados em âmbitos teóricos dos mais diversos. Mesmo os campos que julgam esquivar-se de uma relação epistemológica com a linguagem através de um suposto "conhecimento empírico", ou seja, uma relação estritamente direta com o mundo, sem intermediários, passam a ser questionados; sob o viés da "virada linguística", mesmo o conhecimento dito empírico estaria lidando com a linguagem, já que seria ela a responsável pela determinação do mundo e, portanto, pela constituição de todo o conhecimento que possa ser construído através da interação com esse mundo.

O que estamos desenhando, aqui, é a reconfiguração de um problema que afeta, na prática, todas as áreas do conhecimento: a complexa adequação entre coisa, palavra e pensamento, e como isso determina nossas concepções de *conhecimento* e de *verdade*. Há uma percepção, desde Aristóteles, de que para um discurso — ou seja, a palavra — ser verdadeiro, deve expressar fielmente ideias ou imagens que, ainda que presentes na mente de um sujeito, tenham sido capturadas através da experiência empírica ou contemplativa, reproduzindo no discurso aquilo que existia fora dele. Temos então a conclusão de que o pensamento deve adequar-se ao que existe, de uma forma ou de outra, fora dele, enquanto as palavras devem adequar-se consequentemente a esse pensamento previamente adequado. Não é só o conhecimento que passa a estar *sub judice* na "virada linguística", portanto, mas também a própria concepção de um conhecimento *verdadeiro*, já que a verdade estaria ligada diretamente a uma correspondência com algo externo que não seria a linguagem[69].

[69] Cf. TOLEDO JUNIOR, 2008.

Podemos perceber, assim, que levantar-se contra uma suposta correspondência entre a palavra e a coisa a que essa palavra deveria referir-se não é uma questão pertinente apenas para a Filosofia; essa guinada estabelece um novo modo de se pensar e discutir como a linguagem acontece ou funciona, mas também nos apresenta uma nova abordagem epistemológica e toda uma nova metodologia a ela relacionada que se arrasta para as Ciências, as Artes e a Educação, permitindo o surgimento de grande parte dos campos e das vertentes a que denominamos "pós-modernos". Essa ruptura epistemológica inaugura, portanto, uma série de movimentos distintos, incluindo diversas correntes anti-essencialistas, anti-totalizantes e anti-universalistas, muitas delas consideradas "relativistas".

Esse suposto relativismo, tão frequentemente associado à pós-modernidade — e, como vimos, à mudança de paradigma da "virada linguística" — surge do fato de que a linguagem deixa de ter um referente que lhe sirva de fiador, e os critérios de verdade deixam de ser verificáveis no mundo; todos os critérios aconteceriam, eles também, na linguagem. Essa visão de como a linguagem funciona — sua *primazia* frente às coisas — acabou gerando uma visão geral de que, como nenhum objeto externo é capaz de pautar o conhecimento, poderíamos igualmente afirmar que "não existe uma verdade". Essa visão, entretanto, se mostra estereotipada e não condiz com todas as linhas possíveis dela derivadas. Embora autores diferentes abordem a questão da "verdade" de maneiras distintas, critérios de verdade — ou seja, regras que atestem a validade ou a falsidade de um discurso — aparecem frequentemente como construções possíveis em uma determinada comunidade e em um momento histórico definidos[70], por exemplo. Perdem apenas seu caráter absoluto, essencialista, mas não deixam de impactar os sujeitos e seus discursos — e, consequentemente, o mundo. Nesses termos, os limites do mundo ainda existiriam, mas agora aconteceriam a partir da linguagem e, só a partir dela, teriam consequências no mundo[71], incluindo nossos modos de vida e os critérios de verdade e de validação socialmente instituídos.

O impacto da linguagem em nossa compreensão e significação de mundo fica evidente no trabalho seminal do estruturalismo, o "Curso de Linguística Geral",

[70] Cf. GAMBOA, 2009.
[71] Cf. WITTGENSTEIN, 1994.

reunido em 1916 por Ferdinand de Saussure[72]. Nele, Saussure sustenta que as definições de conceitos não podem existir independentemente das diferenças entre as palavras, ou seja, que o conceito de algo não pode existir sem ser *nominado*, recebendo um nome que o diferencie de outros conceitos. Isso significa que as diferenças entre os significados de uma palavra estruturam ativamente nossa percepção[73]. Objetos do mundo só nos seriam acessíveis, assim, a partir do momento em que passamos a manipular sistemas simbólicos. Nossa capacidade de reconhecer uma cadeira como uma cadeira, por exemplo, vem da capacidade anterior de reconhecer que uma cadeira não é *todo o resto* — enquanto as características de uma cadeira que a diferenciam do resto são, elas próprias, reconhecíveis apenas quando também diferenciadas de todo o resto. Reconhecer uma simples característica é ser capaz, portanto, de empreender um vasto sistema simbólico em que os símbolos afirmam-se ao diferenciarem-se uns dos outros. Esse sistema simbólico, a que chamamos aqui de "linguagem", estabelece os critérios de verdade e as convenções necessárias para que reconheçamos o próprio sistema simbólico e suas palavras — a "realidade sensível", portanto, não passaria de uma convenção estabelecida por nossa linguagem e, por consequência, estaria *dentro* dessa linguagem.

De fato, a partir desses critérios, qualquer coisa que esteja para fora da linguagem é, por definição, absolutamente *inconcebível*; não possui um nome e, portanto, não possui um lugar no sistema simbólico e tampouco um significado — em última instância, não possui sequer *existência*. Isso se dá porque esse suposto objeto "exterior" à linguagem não pode sequer adentrar a realidade — se o fizer, será apenas sob a condição de ser nomeado e encaixado no sistema simbólico, ou seja, apreendido pela linguagem de alguma maneira. Na verdade, é justamente sua apreensão pelo sistema simbólico que colocaria o objeto na realidade humana, e não o contrário — aqui vemos com clareza o motivo da "virada linguística" afirmar a primazia da linguagem: ela seria, ao menos do ponto de vista conceitual, *anterior*. Todo o resto lhe sucede.

---

[72] SAUSSURE, 1974.
[73] Ibid.

Embora Saussure seja um exemplo do impacto que a linguagem pode ter em qualquer área do conhecimento, nem todas as obras relacionadas à "virada linguística" ou associadas à sua formação estão necessariamente na mesma chave que seu trabalho. Historicamente, mesmo visões que não apontavam para uma primazia da linguagem tão radicais acabaram servindo como oposição a um certo "realismo filosófico", ou seja, a uma crença em alguma espécie de realidade ontológica, com critérios de verdade completamente independentes de esquemas conceituais ou sistemas simbólicos. Mesmo a lógica analítica, que com Gottlob Frege, Bertrand Russell e os primeiros trabalhos de Wittgenstein debruçou-se sobre a filosofia da linguagem ainda alheio aos primeiros passos do que viria a ser a "virada linguística", propunha que todo o sentido só existiria dentro do contexto de uma proposição, resistindo assim a um "realismo filosófico" tradicional, e serviram de base para a guinada que logo se seguiria. Mais afastado da lógica, o braço "continental" dessa resistência, Friedrich Nietzsche também contrariava o "realismo filosófico" ao apontar que um sentido não poderia existir nem objetiva nem subjetivamente, mas apenas socialmente[74] — sempre dentro de um sistema simbólico compartilhado. Mesmo que muitos desses autores estivessem inicialmente alheios a uma teoria da linguagem em si, como era o caso de Gregory Bateson ou de Johan Huizinga, havia uma crescente percepção na História e na Antropologia, por exemplo, de que a justificativa de uma verdade poderia se dar em determinada comunidade contrariando outros tipos de "autoridade epistêmica" por depender essencialmente dos acordos simbólicos[75]. Isso nos levaria à possibilidade de considerar os processos de justificação não como absolutos, mas como contextuais, o que serviria então como base para os trabalhos mais específicos sobre linguagem — especialmente Wittgenstein — que pautariam a "virada linguística".

Wittgenstein, no entanto, embora tenha sido o ícone dessa mudança de paradigma, não abraçou essa virada até seus trabalhos tardios. Os primeiros trabalhos de Wittgenstein, assim como as obras de Frege e Russell, na filosofia analítica, mostravam-se à época os últimos suspiros de um movimento de "universalismo" que ainda ansiava por encontrar critérios de verdade sólidos, ainda

[74] Cf. TOLEDO JUNIOR, 2008.
[75] Cf. WOOD, FOSTER, 1997.

dentro das proposições da lógica e da linguagem. Foi apenas na segunda fase da obra de Wittgenstein que a “virada linguística” já se mostraria completa e a linguagem, em vez de expressar a verdade do mundo ou do pensamento, tornou-se a própria *condição* do pensamento.

Tudo é jogo

Wittgenstein é um dos ícones da “virada linguística” e, como tal, merece certamente nosso interesse — especialmente porque coloca o conceito de "jogo" como alicerce de seu pensamento tardio naquilo que chamou, em sua obra, de "jogos de linguagem". Esse suposto foco no jogo por parte do autor, entretanto, é uma perigosa armadilha: do conceito de "jogos de linguagem" em Wittgenstein não se extrai, em nenhuma medida, um estudo dos jogos de fato, nem como acontecimentos, nem como conceito; em última instância, a partir dos “jogos de linguagem” não se extrai sequer teoria e, consequentemente, tampouco se extrai uma Filosofia. O “jogo” presente nesse conceito de “jogos de linguagem” é uma espécie de totalidade que não aponta para um fenômeno ou estrutura específicas; para o autor, tudo que ocorre na linguagem seria jogo, e tudo que existe, existiria na linguagem. A consequência é, então, evidente: jogo seria rigorosamente *tudo*.

Wittgenstein afasta-se de seu trabalho anterior com a filosofia analítica ao recusar uma estrutura lógica capaz de ordenar e sistematizar o mundo. O “tudo é jogo” de seu pensamento tardio nos diz mais sobre a linguagem do que sobre o jogo e nos propõe uma série de cenários para pensarmos a arbitrariedade dos conceitos e da comunicação — é nesses termos, e com essa função, que Wittgenstein aparecerá aqui, na presente dissertação. Ainda que em versões mais *diluídas* e menos extremas, sua obra é influência direta e indireta de muitos autores posteriores e, de um modo ou de outro, é continuamente trazida para a discussão do lúdico por autores diversos na ânsia de posicionar o jogo na linguagem e distanciá-lo de algum determinismo platônico ou mesmo de juízos de valor absolutos. Nossa intenção, então, é trazer Wittgenstein para a discussão do jogo como linguagem e analisar o que ele pode de fato acrescentar às questões que levantamos anteriormente com

Huizinga e Bateson — e, com sorte, nos esquivar de uma série de concepções do pensamento de Wittgenstein que, embora aparentem proximidade com o terreno do lúdico, nada propõe efetivamente para compreendê-lo ou examiná-lo. Como já nos alertava Huizinga ainda no prefácio de seu “Homo Ludens”, para propósito de análise é preciso resistir ao ímpeto de transformar tudo em jogo[76]. Será mais interessante, do ponto de vista teórico, nos perguntarmos os motivos para Wittgenstein ter optado pela palavra "jogo" em suas colocações sobre uma suposta totalidade da linguagem e sua primazia em relação ao mundo.

Esperamos que após essa breve discussão, apesar de alguma ênfase na diferença do pensamento entre Wittgenstein e os demais autores presentes nessa dissertação, ainda resista um cenário comum — aquilo que de fato nos interessa, especialmente para nossas questões frente à Educação — em que o jogo acontece *na* linguagem, ou seja, em que o jogo é *consequência* da linguagem. Mesmo frente a divergências de pensamento e abordagens consideravelmente distintas, acreditamos que esse enquadramento específico dentro das linhas da “virada linguística” — e de autores de alguma maneira a ela relacionados — liberta nosso objeto de estudo, o jogo, da necessidade de apresentar-se como um objeto *externo*, como algo *do mundo*. Não se trataria, portanto, de tornar o jogo um brinquedo, um artefato, e nem mesmo uma determinada *organização* de coisas do mundo, ou seja, um determinado evento ou organização social. Todos os autores que reunimos aqui, mesmo em suas diferenças, entendem que o jogo é, de um modo ou de outro, um evento linguístico — e é isso que nos cabe ressaltar, não apenas para traçar as fronteiras de nosso objeto de pesquisa, mas também para entender sua relação intrínseca com a Educação, algo que estabeleceremos mais dedicadamente nos próximos capítulos. Por isso, é importante compreender como os trabalhos desses autores acabam relacionando-se com Wittgenstein, e o que podemos retirar disso de modo a compor nossa análise posterior.

[76] HUIZINGA, 2010.

Investigações Filosóficas

A “virada linguística”, que abordamos brevemente no início deste capítulo, causou uma espécie de revolução epistemológica capaz de influenciar diversas áreas do conhecimento. Antes mesmo de que fosse reconhecível como uma “virada”, de fato — o que só ocorreu em 1967 com a publicação da antologia “The Linguistic Turn”[77] por Richard Rorty — já era possível ver o esgotamento de uma certa visão de uma ontologia platônica em diversos autores. Como estabelecemos previamente no capítulo anterior, ao pensar o jogo como um acontecimento na linguagem, Gregory Bateson insere seu pensamento justamente dentro desse movimento de crescente resistência ao primado dos objetos sobre as palavras. Essa espécie de “anti-platonismo” aparece, em Bateson, em sua análise da relação “mapa-território” que nega uma relação intrínseca entre as palavras e os objetos que elas nomeiam. Entre o século XIX e XX, outras áreas foram afetadas por inquietações similares, como podemos ver pelas datas e pelos campos de saber diversos de seus autores a seguir: Friedrich Nietzsche (1844-1900) na Filosofia e na Filologia; o previamente mencionado Ferdinand de Saussure (1857-1913) na Linguística; Lev Vygotsky (1896-1934) na Psicologia e na Educação; e Ludwig Wittgenstein (1889-1951) na Lógica Formal são apenas alguns dos nomes mais pertinentes em nosso contexto. A virada do conhecimento humano não para as *coisas*[78], mas para o discurso sobre elas, encontrou voz em muitos outros autores, em menor ou maior grau.

Ecos dessa mudança no objeto de estudo — a língua, não as *coisas* — podem ser vistos igualmente em Johan Huizinga (1872-1945), que como vimos vem da História, e em Gregory Bateson (1904-1980), vindo da Biologia e da Antropologia. Nesses dois autores, podemos ressaltar a maneira com que refutam progressivamente o papel “biológico” dos jogos e dos rituais para procurar o jogo como um evento na linguagem, um certo *modo* de pensar e interpretar o mundo a partir de relações, invenções e propostas momentâneas. Embora Huizinga tenha

[77] RORTY, 1992.
[78] Não à toa, a obra de Michel Foucault chama-se “As Palavras e as Coisas”, não o contrário. Cf. FOUCAULT, 2016.

mantido seu percurso dentro do campo da História — talvez com pequenos acenos à Antropologia em seus trabalhos tardios — Bateson fez um mergulho sem ressalvas rumo à filosofia analítica ao ser assumidamente influenciado pelo trabalho de Wittgenstein, encantado em 1921 com a afirmação, no "Tractatus Logico-Philosophicus", de que "a gramática da linguagem é a essência do mundo". Não por acaso os questionamentos de Bateson, fossem na Antropologia, fossem na Psicologia, passaram a habitar a "virada linguística" com os dois pés, como vimos em seu uso da lógica formal para investigar a linguagem, os jogos e seus aparentes paradoxos. Mas foi somente com os últimos trabalhos de Wittgenstein, publicados postumamente com o título de "Investigações Filosóficas" em 1953, que a "virada linguística" alcançou seu extremo, abrindo mão de qualquer estrutura lógica ou possibilidade de metafísica em nome daquilo a que nomeou somente de "jogos de linguagem".

Quando apresenta esse conceito ainda na primeira parte das "Investigações Filosóficas", Ludwig Wittgenstein o faz de maneira coerente com o restante da obra, ou seja, a expressão "jogo de linguagem" não ganha nas palavras de Wittgenstein uma definição inequívoca, não aponta irremediavelmente para uma coisa, não possui um referente absoluto no mundo capaz de nortear seu sentido. A princípio, Wittgenstein apenas utiliza a expressão para descrever a ação de *nomear* e a ação de repetir esses nomes quando apropriado, aprendendo um certo *uso das palavras* ao longo dessa repetição. Para ele, as palavras apontam apenas para determinados *usos* que fazemos delas e para os modos de vida que esses usos possibilitam. Isso significa que as palavras não designam coisa alguma do mundo, mas são usadas em circunstâncias específicas — seu aprendizado não se dá apenas por meio do ensino desses usos, mas também no uso em si[79]. Dessa maneira, as palavras desempenham apenas papéis dentro da linguagem, permitindo certos modos de vida a partir delas.

"Jogo de linguagem", portanto, não se refere a nada em particular — o que Wittgenstein faz é apenas usar a expressão para indicar um certo uso que fazemos das palavras. Não aprendemos o que a expressão significa de fato, como *conceito*, porque jamais conhecemos seu referente. O que nos cabe com relação à expressão,

[79] WITTGENSTEIN, 2014, p. 20.

apenas, é *aprender a usá-la*. Ao longo das “Investigações Filosóficas”, aprendemos em quais circunstâncias podemos usar a expressão “jogo de linguagem” da mesma maneira que uma criança aprende, por meio de tentativa e erro, as circunstâncias socialmente aceitáveis para utilizar a palavra “bola”, por exemplo.

Não temos aqui um conceito da maneira como ele tradicionalmente se apresenta para a Filosofia, mas sim uma série de usos possíveis para a expressão — que, aliás, não são inequívocos e tampouco restringem-se a um uso “comum”, generalizado, já que sempre podem existir divergências ou usos distintos. Wittgenstein, logo após dar como exemplo de “jogo de linguagem” a nomeação e a repetição de uma criança que descobre os usos das palavras, decide chamar igualmente de “jogo de linguagem” também a “totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada”[80]. Os diferentes usos da expressão “jogo de linguagem” não precisam ter absolutamente nada em comum para além da coincidência de partilharem da mesma palavra para nomeá-los, de modo que resta ao leitor de Wittgenstein a árdua tarefa de aprendê-los através de seus usos, dos exemplos, das anedotas. Nesses termos, todo o conhecimento possível é *anedótico*; ele surge de cada caso, de cada uso. O trajeto pelas “Investigações Filosóficas” é, de certa maneira, o mesmo trajeto infantil de encontro com uma linguagem nova, sem nada que possa funcionar como fiador de um uso “verdadeiro” de cada palavra que não seja o uso que se faz, a cada instante, ao nosso redor.

A escolha de Wittgenstein pela expressão “jogo de linguagem” — e não por uma outra palavra qualquer, possivelmente uma palavra inteiramente nova — não pode ser compreendida, entretanto, como puro acaso. A linguagem é arbitrária — ou seja, é usada de uma maneira, mas poderia ser utilizada de outra — mas nem por isso precisa ser aleatória, já que as relações dependem de usos e modos de vida que já estejam em vigor, por exemplo. Isso fica evidente quando o autor compara o processo de aquisição da linguagem — o ato de repetir as palavras testando determinados usos aceitos — com aquilo que fazem as crianças no que ele chama de “brincadeiras de roda”, ou seja, os jogos infantis em que palavras são ditas sem qualquer intenção que não seja o próprio andamento e funcionamento do jogo.

[80] WITTGENSTEIN, 2014, p. 19.

Nesses jogos infantis as palavras não designam objetos ou sentimentos e também não possuem referente último, muitas vezes apresentando uma narrativa desprovida de sentido ou apenas munida de sons; na prática elas apenas possuem a função de colocar o jogo em movimento, fazendo a roda girar, indicando os momentos certos para que as atividades ocorram e dando a deixa para que ocorram eventos específicos.

Quando Wittgenstein chama a "totalidade formada pela linguagem" de "jogo de linguagem", não propõe que a linguagem e as brincadeiras de roda sejam apenas pedaços de um mesmo objeto platônico denominado "jogo", e que aquilo que os une seria uma verdade única presente no "Mundo das Ideias", como se ao usar a mesma palavra para ambas as situações fossemos capazes de unir o que parece díspar numa reconciliação, que seria a verdade absoluta. Em vez disso, o que Wittgenstein nos propõe é que as brincadeiras de roda e a "totalidade da linguagem" compartilham apenas de um certo modo de usar as palavras. Da mesma maneira, como já conhecemos em nossa linguagem os usos aceitos da palavra "jogo", chamar a linguagem em si igualmente de "jogo" aproxima o uso de Wittgenstein de outros usos que já conhecemos, estreitando um pouco o amplo caminho de infinitas interpretações possíveis, aproximando-o dos usos que já estabelecemos.

Usamos a palavra "jogo" para as brincadeiras de roda justamente porque a palavra "jogo" tem seu uso relacionado às situações em que a linguagem nos parece autônoma, autorreferente, e em que as ações ou objetos tem alguma organização ou objetivo autoimposto. É verdade que podem ser denominados "jogos" quaisquer ações ou objetos, das mais distintas e variadas classes, sem que nada essencialmente fundamental os una. Ainda assim acabam, segundo Wittgenstein, por compartilhar de um mesmo uso, de um mesmo papel na execução de um modo de vida específico.

É nessa suposta autonomia do jogo que Wittgenstein pode defender que toda possibilidade de sentido se dá *na* e *pela* linguagem. Uma palavra só pode ser "munida de sentido como parte de um jogo reconhecido de linguagem, amparado por modos de vida"[81]. A linguagem cria ela própria suas regras de verdade, suas regras de verificabilidade, suas justificativas internas. O sentido surge apenas dentro de um

[81] MACMILLAN, p. 41, tradução nossa.

certo sistema linguístico e possibilita certos modos de vida que também são autodeterminados. Por isso Wittgenstein afirma, comicamente, que a única resposta possível para alguém que não concorde com a frase “isso é uma mão” ao se deparar com uma mão é “olhe mais perto”[82]; não há nada para amparar um uso que não a insistência. A frase “isso é uma mão” não define nada além do uso dessa frase; é impossível justificá-la para além da simples repetição. Para uma criança descrente, só nos restaria repetir “isso é uma mão” até convencê-la. Daí a conclusão de C.J. MacMillan, ao ler Wittgenstein, de que aprender é simplesmente acreditar[83]. O sistema de verificação de um jogo de linguagem é ele próprio, de modo que aquilo que se diz só faz sentido para quem já está “no jogo”, para quem já conhece suas regras de uso. Para quem está em outro “jogo”, o sentido desaparece — o que se diz parece ruído, ou então insanidade — ou então passa a ser interpretado por outras regras, que gerarão um sentido distinto. Seria o equivalente a alguém que só conhece o esporte futebol e se depara com pessoas jogando basquete: sua conclusão será, interpretando um jogo pelas regras do seu conhecimento próprio, que aquelas pessoas estão apenas jogando futebol, mas de maneira *errada*.

Esse caráter autônomo da linguagem é o que permite para Wittgenstein que as palavras não apontem para o mundo, mas sim para outras palavras e seus usos. Embora Wittgenstein afirme que “aprendemos a usar expressões como ‘eu vejo…’, ‘ele vê…’, etc, antes de aprendermos a distinguir a visão da cegueira”[84], apontar aquilo que as palavras não são — ou seja, indicar que uma palavra significa aquilo que as outras não significam — é parte importante da compreensão do significado. Afirmar que “este sujeito não é modesto” para indicar o sentido da palavra “modesto” tem as mesmas consequências práticas de qualquer definição ostensiva que tentasse apontar para todas as pessoas que o são[85]. “Visão”, especialmente em uma sociedade que enxergue o tempo todo, só possui sentido como aquilo que não é a “cegueira”, ou seja, esclarecendo que seus usos ocorrem em situações opostas. Afirmar “isto é uma árvore” é, de certa maneira, afirmar “isto não é um arbusto”, “isto não é uma sebe”, etc. Trata-se de uma educação sobre usos que acontece

[82] WITTGENSTEIN, 1972.
[83] MACMILLAN, 1995, p. 44.
[84] WITTGENSTEIN, 1977, III, #339, tradução nossa.
[85] WITTGENSTEIN, 1994, p. 30.

estritamente na linguagem, com todas as palavras opondo-se umas às outras, não a objetos.

Quando comparamos o posicionamento de Wittgenstein com aqueles que fizemos anteriormente a respeito de Johan Huizinga e Gregory Bateson, percebemos claramente o radicalismo de seu pensamento[86]. Huizinga vê o jogo como algo que acontece na linguagem, mais precisamente como "imaginação", ou seja, como uma configuração do mundo que é inventada e que poderia ser diferente — ela nunca é *necessária*. Bateson, por sua vez, vê o jogo como uma questão interna da linguagem, uma determinada *estrutura de interpretações*. Ambos, no entanto, enxergam o jogo em *oposição* a algo, seja à "vida comum", seja aos signos e os usos vigentes desses signos. Para esses autores, é isso que impede o jogo de ser um evento *total*, dando a ele um tempo e um espaço limitados e determinados. Mesmo que Huizinga veja o jogo como algo que vem temporalmente antes do não-jogo, sua existência está sempre oposta a algo *externo e duradouro*; em Bateson, o jogo precisa sempre remeter a esses signos externos, dando a eles novos significados. Em Wittgenstein, e é daqui que surge aquilo que propomos como a "radicalidade" de seu pensamento, não há nada *externo* ao jogo — tudo é linguagem, de modo que tudo é "jogo de linguagem" e, portanto, jogo. Consequentemente, caímos justamente naquilo de que Huizinga tanto tentava escapar ainda na introdução de seu "Homo Ludens": a afirmação de que "tudo é jogo", o que expandiria o objeto de estudo a ponto de não tratar-se mais de um objeto propriamente dito.

A própria impossibilidade de um *conceito* de jogo a partir de Wittgenstein dificulta as pretensões de uma teoria sobre o lúdico; não à toa, diz-se das "Investigações Filosóficas" que é possível extrair de suas páginas um modo de vida, mas não propriamente uma teoria e tampouco uma Filosofia. À parte dos seus usos educacionais de que educar é insistir em direção a uma crença — uma mudança de

---

[86] Mesmo compartilhando com Wittgenstein um apreço pelo "anti-platonismo", Huizinga nunca leva isso verdadeiramente a cabo: usa parte considerável de seu "Homo Ludens" para recorrer ao seu conhecimento como linguista e listar as diferentes palavras que remetem ao jogo nas mais distintas culturas e tempos, numa ânsia de encontrar em sua diversidade algo de "universal". Para Wittgenstein, que vê o uso das palavras como algo inteiramente arbitrário e aleatório, nada poderia ser aprendido com a empreitada de Huizinga que não estivesse no terreno do "anedótico", e qualquer pretensão de "seriedade" com a busca seria de âmbito inteiramente platônico. Acreditamos, sem querer apressar as conclusões, que aquilo que aparenta ser "platônico" em Huizinga na verdade está apenas em busca de uma "estrutura" presente na própria linguagem, algo que podemos ver com mais clareza em Bateson e, de maneira inteiramente explícita, em Spencer-Brown mais à frente.

paradigma considerável frente à intenção Iluminista de uma educação que direcionasse o indivíduo rumo à verdade, por exemplo, e que retomaremos brevemente nos próximos capítulos — há pouco em Wittgenstein que possa ser transformado em sistema ou em ferramenta conceitual sem subverter justamente a recusa de sua obra de trabalhar nesses termos. Mesmo a noção de "jogos de linguagem" que, como tentamos apontar, é fundamental para as "Investigações Filosóficas", não é um conceito e não deveria funcionar, ao menos a partir da intenção do autor, como uma estrutura absoluta de funcionamento da linguagem; trata-se apenas de um uso que permite um determinado "modo de vida" — um modo de vida que rejeita naturalismos de todos os tipos, absolutismos e demais ideários de totalidade facilmente associáveis, especialmente na época de Wittgenstein, ao repertório nazista. Assim com vimos ao abordar a obra de Johan Huizinga, há aqui um pensamento teórico que existe como resposta — mais especificamente, como *resistência* e *recusa* — ao fascismo, ao caminho único e, do ponto de vista filosófico, a uma tradição platônica de pensamento.

Evidentemente, mesmo sem transformar-se em sistema, em guia ou em manual, essa *recusa total* de Wittgenstein causa *efeitos* impactantes: uma mudança tão drástica na ideia de como a linguagem funciona e, portanto, em como funciona nossa relação com o mundo e com o conhecimento, tem potencial para alterar de maneira significativa, apenas para citar o campo da Educação, a relação entre professor e aluno, o papel do educador, o planejamento de currículos e o lugar da linguagem no processo educacional. Há vasta bibliografia sobre esses aspectos[87], mas é difícil situar, a partir de Wittgenstein, onde o jogo — a não ser em sua forma total, como "jogo de linguagem" — se encaixaria na Educação. Por não se tratar de uma estrutura linguística *específica*, não há nada que diferenciaria o jogo das outras atividades que não o seu *uso*, ou seja, o lugar que ele ocupa e os modos de vida que permite quando inserido em sociedade. Nos aproximaríamos, assim, do *jogo como anedota*, uma listagem de seus usos, de seus papéis em cada sociedade, de seus impactos na vida social, sem estabelecer algo de comum ou compreender o que possa existir de específico ao jogo, em si, que permitiria esses determinados efeitos. Da maneira como compreendemos o trabalho de Wittgenstein, seus acréscimos ao

[87] Cf., por exemplo, a sugerida por MACMILLAN, 1995.

estudo dos jogos nos colocariam num estado de *paralisia* — uma incapacidade absoluta de compreender os motivos do jogo funcionar de uma maneira específica na linguagem e as razões para que cause os efeitos sociais que provoca. Assim como evitamos na presente dissertação alguns autores que acreditamos inserir o jogo apenas num campo anedótico, listando usos ou estabelecendo padrões a partir de seus usos[88], escolhemos não trabalhar nos capítulos seguintes a partir da noção de "jogos de linguagem" que tentamos resumir neste capítulo. Isso não significa, entretanto, abandonar inteiramente Wittgenstein em nossa abordagem. Sua influência se fará sentir, especialmente em termos gerais do funcionamento da linguagem, tanto em George Spencer-Brown — que abordaremos no próximo capítulo — quanto na apreensão que Bateson fará de Spencer-Brown. Também estará presente em todos os momentos em que nos referirmos à "virada linguística", tão fortemente associada ao seu pensamento, e nos demais autores que mobilizaremos daqui em diante.

Por enquanto, o essencial é que possamos estabelecer o desafio que Wittgenstein apresenta para o estudo do jogo e da linguagem, de modo a compreender as respostas que lhe seguirão. Seria possível, por exemplo, estabelecer a primazia da linguagem sobre as coisas, afirmar que a linguagem é de fato arbitrária, que o jogo é um acontecimento na linguagem e evitar, ainda assim, a afirmação de que "tudo é jogo"? Ou seja, podemos manter o jogo sob os preceitos da "virada linguística" e ao mesmo tempo escapar das dificuldades e da ausência de conceitos que a obra tardia de Wittgenstein parece nos impor?

[88] Desses, Roger Caillois e seu "Os Jogos e os Homens" seria o caso mais emblemático. Cf. CAILLOIS, 1990.

Capítulo 4: George Spencer-Brown e o jogo como distinção

"The knowledge of the ancients was perfect. How so? At first, they did not yet know there were things. That is the most perfect knowledge; nothing can be added."[89]

Chuang Tzu

Frente ao pensamento de Wittgenstein abordado no capítulo anterior e às questões por ele apresentadas, torna-se pertinente ao nosso objetivo de estudo recorrer ao pensamento de outro autor influenciado pelos ares da "virada linguística", o matemático e filósofo inglês George Spencer-Brown. Não apenas Spencer-Brown foi contemporâneo de Wittgenstein como também trabalhou ao seu lado em Cambridge entre 1950 e 1951, atestando a proximidade de seus campos de pensamento. Compartilhavam, à época, de uma evidente aversão ao platonismo e buscavam soluções para a existência do sentido que não recorressem a uma metafísica exterior à linguagem. Em seu "Laws of Form"[90], de 1969, Spencer-Brown faz uma pequena mas contundente concessão à metafísica admitindo a existência da Lógica, mas não como um conjunto de regras *a priori* que determinam as condições de verdade, e sim como uma regra estrutural da própria linguagem que permite a existência do sentido.

Para ele — e veremos mais adiante seus pressupostos e motivos para isso — a única possibilidade de sentido vem de *uma distinção*, de uma linha que permita a distinção entre um objeto e outro, uma palavra e outra. Toda definição é resultado de uma distinção anterior, de modo que as definições de um objeto tendem a ser a simples descrição de sua distinção. Uma "parede" surge quando é diferenciada de um "chão" e de um "teto", tornando a sua definição uma simples oposição: "parede" é aquilo que não é "chão" nem "teto", e tampouco tudo o mais que dela tenha sido distinguido. O sentido, dessa maneira, não existiria *a priori*, como julgava todo o

[89] Em tradução livre: "O conhecimento dos ancestrais era perfeito. Por quê? A princípio, eles ainda não sabiam que existiam coisas. Esse é o conhecimento mais perfeito; nada pode ser adicionado."
[90] SPENCER-BROWN, 1994.

platonismo. O que existiria *a priori* seria a possibilidade de que o sentido surja, ou seja, a possibilidade de uma distinção; tudo o que existe seria a possibilidade potencial de que um *sujeito* realize distinções e instantaneamente estabeleça sentido como efeito dessas distinções. Há aqui, portanto, um sujeito que estabelece o sentido, mas ele o faria a partir de regras de como funciona o sentido estruturalmente.

A distinção seria assim, ao mesmo tempo, *pressuposto* e *consequência* da linguagem — só seria possível distinguir através do "corte" da palavra, da "fronteira" que a palavra estabelece, mas a linguagem por sua vez só pode existir através desse mesmo corte, já que de outra maneira a linguagem não *significaria* —, mas a existência do sentido segue uma regra não da linguagem, mas do próprio sentido: a necessidade da distinção. Como, a partir desse ponto de vista, entraríamos na linguagem e no sentido através da distinção ocasionada pela ação de um sujeito, não conheceríamos nada que não fosse a própria linguagem. Mas poderíamos, segundo Spencer-Brown, para além das escolhas de distinção de um sujeito, que seriam arbitrárias, garantir um universalismo nas regras de existência do sentido, dada que suas regras independeriam do sujeito. Haveria uma metafísica, portanto, que determinaria que *exista* sentido, mas não *qual* sentido deve existir.

As consequências da proposta de Spencer-Brown diferem de maneira sutil, mas crucial, da abordagem de Wittgenstein. Para ambos, o significado da linguagem dependeria inteiramente do uso de um sujeito — dos cortes, recortes e distinções, que para Wittgenstein seriam ocasionados por um determinado "modo de vida". Esse significado também seria autônomo, no sentido de que não faria referência a nada exterior à linguagem, criando suas próprias regras de uso e de interpretação. Não haveria assim um "Mundo das Ideias" platônico último ao qual recorrer em busca da verdade e do sentido absoluto das palavras. No entanto, o que Spencer-Brown nos acrescenta sob o princípio da distinção como condição *a priori* do sentido é uma garantia de que um determinado pensamento não ocorreria somente frente a um uso ou sua insistência — ele ocorreria sempre que determinadas distinções acontecerem, e pressupõe que distinções sempre acontecerão, ainda que em modos ou ordens distintas, para que a linguagem possa também existir.

A partir de Spencer-Brown poderíamos, por exemplo, negar categoricamente que "tudo é jogo" porque negar essa totalidade, ou qualquer outra totalidade, seria

um pré-requisito para a existência do sentido — não de *um* sentido, que surge de *um* jogo e de *um* uso determinados, mas de *toda* e qualquer possibilidade de sentido. Afinal, o sentido só poderia surgir a partir de uma distinção que afirme que algo é enquanto outro algo não o é. Ainda seria possível afirmar, sob esses termos, que tudo o que existe é a linguagem, mas há a proposta de uma regra estruturante da linguagem que seja capaz de estabelecer a existência de sentidos.

Essa pequena concessão de Spencer-Brown à metafísica cria uma nova possibilidade de *antidogmatismo*, um conceito que era muito caro a Wittgenstein, e mostra que nem toda metafísica está necessariamente atrelada a um sentido único de caráter possivelmente fascista. Ainda que juízos de valor, nesses termos, ainda não possam contar com o apoio de pressupostos Éticos externos, platônicos, há uma condição de impactos Éticos atrelada à própria metafísica: a recusa a um sentido único como *condição necessária para o sentido*. Isso se dá porque qualquer sentido só pode ocorrer como oposição — ainda que estejamos falando de uma oposição que, como veremos com exemplos posteriormente, ao invés de excluir, *contém*. Uma palavra contém dentro de si o sentido de outras palavras, mas apenas enquanto *oposição*, para poder significar dentro de uma rede de relações e distinções. Um objeto é, então, simultaneamente a si mesmo e também *não é* todos os outros. Toda e qualquer significação precisa olhar para fora, buscando nos outros significados aquilo que ela não é e, portanto, aquilo que ela de fato é. Por isso o significado nunca seria último — reiteramos que a proposta de Spencer-Brown recusa, nesses termos, um universal platônico — mas sim constantemente *negociado*.

Esse anti-platonismo, suas consequências Éticas e como ele funciona como complemento e oposição ao pensamento de Wittgenstein que vimos no capítulo anterior, entretanto, camufla o fato de que a teoria de Spencer-Brown estava profundamente imbuída de pretensões práticas indiferentes a esses fatores acima. Para analisarmos com mais cuidado os pressupostos envolvidos em seu pensamento, de modo a compreender melhor suas nuances e consequências, precisamos lembrar as circunstâncias em que a obra de Spencer-Brown foi desenvolvida.

Binarismo

Nos anos 50, George Spencer-Brown deixou sua carreira acadêmica como matemático nas Universidades de Cambridge e de Oxford de lado para, no setor privado, ajudar a desenvolver uma ampla rede de circuitos eletrônicos para trens. A empreitada, aparentemente inusitada, ocorreu porque as exigências da programação para trens eram bastante semelhantes ao seu reconhecido trabalho acadêmico no campo da Lógica. À época, para que os trens pudessem decidir seus percursos dentre um campo vasto de possibilidades, eram necessários algoritmos capazes de reduzir as decisões sempre para apenas dois caminhos de cada vez, determinando um caminho "verdadeiro" a ser seguido e um "falso" a ser descartado.

O processo era similar ao da álgebra booleana, desenvolvido por George Boole em seu "Laws of Tought"[91], e que Spencer-Brown tanto admirava. Boole foi o responsável por um dos primeiros trabalhos a apresentar uma nova visão dentro da Matemática: a de que a Matemática é um processo próprio de manipulação de símbolos, independentemente desses símbolos apontarem — ou, nos termos de Bateson, que abordamos anteriormente, *denotarem* — entes reais. A abordagem de Boole descartava uma relação intrínseca entre a Matemática e Lógica, propondo que a Matemática poderia seguir regras próprias da mesma forma que a mente humana não se conforma exclusivamente às regras compreendidas pela Lógica, por exemplo — afirmação igualmente compartilhada por Bateson, como vimos até aqui, para esquivar-se dos aparentes paradoxos que sua conceituação de linguagem, jogo e fantasia pareciam causar.

A partir desse preceito, Boole propôs uma nova álgebra, ou seja, uma matemática capaz de lidar com variáveis — diferente da aritmética, que teria o papel de lidar com números constantes. O caráter inovador da álgebra proposta por Boole está no fato de que em vez de suas equações produzirem números como resposta, como era esperado na álgebra tradicional, o resultado apontava sempre uma de duas condições possíveis: uma "verdadeira" ou uma "falsa". Essa possibilidade de resposta em duas condições era perfeita para computadores e seus sistemas

[91] BOOLE, 2003.

binários, mas George Spencer-Brown considerou que a ausência de uma aritmética booleana tornava de difícil compreensão e de solução quase impossível algumas equações que seu trabalho com o sistema de trens precisava propor.

A partir dessa dificuldade, Spencer-Brown passou então a desenvolver uma aritmética para a álgebra booleana através de um sistema de símbolos capaz de simplificar ainda mais aquilo que Boole havia proposto — afinal, o que Spencer-Brown precisava era de uma aritmética que tivesse funções práticas para suas dificuldades do dia a dia. A simplificação não era apenas uma preferência filosófica ou estética, mas sim uma necessidade de seu trabalho real, que precisava de velocidade e devia levar em consideração as limitações da tecnologia e dos computadores que tinha à disposição.

Todo o sistema aritmético de Spencer-Brown parte, então, de apenas dois entes, mantendo o binarismo que sua estrutura material — os computadores — lhe impunham: o "vazio" e uma "distinção" presente no vazio. O vazio, o primeiro ente desse sistema, não possui "definição, diferenciação, distinção[92]". Sua característica, portanto, é ser "indiferenciado". Ao inserirmos no vazio o segundo ente, a "distinção", temos então dois entes — tanto o vazio quanto a distinção — e mais tudo aquilo que *surge* dessa diferenciação.

Para entender como algo pode simplesmente *surgir* da entrada de uma distinção num vazio, podemos usar o exemplo de um círculo presente num plano. Nesse exemplo, o plano desempenha o papel de "vazio" — é indiferenciado, com uma extensão que não possui limites. Quando desenhamos um círculo nesse plano, mantemos esses dois entes iniciais — o plano e o círculo, que aqui faz o papel de "distinção" — mas agora temos dois novos entes, um "dentro do círculo" e um "fora do círculo". Esses termos "dentro" e "fora" são arbitrários, poderiam aparecer aqui invertidos, ou então simplesmente *outros*; o que importa é que essa "primeira distinção" — neste caso em particular, o círculo — criou novos entes por ter interrompido a unidade anterior presente no vazio[93]. A partir de apenas dois entes

[92] SPENCER-BROWN, 1994, p. 5.

[93] O conceito encontra eco em muitos autores, da primeira distinção que leva à consciência em Freud (a percepção infante de que o seio da mãe é distinto da criança), à mandala jungiana, além de inúmeros relatos etnográficos que se referem a distinções primordiais como a separação do dia e da noite, do mar e da terra, etc.Cf. ROBERTSON, 1999.

fundamentais podemos criar portanto entes novos que, por sua vez, podem ganhar novas distinções e, com isso, criar novamente entes adicionais.

A partir dessa premissa básica, Spencer-Brown pode propor então duas leis para orientar como o processo de distinção ocorre quando temos mais de uma distinção em vigor nisso que chamamos aqui de “vazio”. A primeira é a “lei da condensação”: quando mais de uma distinção de mesma natureza atuam, uma nada acrescenta à outra, na prática atuando como uma única distinção. Em nosso exemplo anterior, com o plano e o círculo, isso significaria dizer que um novo círculo que ocupe exatamente o mesmo espaço do anterior não cria novos entes e tampouco “reforça” o anterior, não o deixa mais estabelecido, visível ou resistente: o que temos ainda é o mesmo “dentro” e “fora” do círculo, sem quaisquer distinções adicionais e, portanto, sem a criação de novos entes nesse espaço. Em termos mais abstratos, é possível, portanto, que distinções diferentes criem como resultado exatamente os mesmos entes, de modo que elas acabam por “mergir”, formando algo que na prática funciona exatamente como uma única e mesma distinção.

A segundo lei proposta por Spencer-Brown é a “lei do cancelamento”, que atesta que a *perspectiva* pode simplesmente cancelar momentaneamente uma distinção. Retornando ao nosso exemplo anterior do plano e do círculo, podemos imaginar então que um círculo maior, mais amplo, seja desenhado por fora do círculo original, envolvendo-o. Nessas circunstâncias, passamos a ter um dentro e um fora do primeiro círculo — *primeiro*, aqui, refere-se ao círculo inaugural, aquele que está por dentro do posterior — e também um dentro e um fora do segundo círculo, aquele que envolve o círculo anterior. O primeiro círculo, cercado pelo segundo, está portanto dentro do segundo círculo em nosso exemplo hipotético. No entanto, Spencer-Brown propõe que a primeira distinção, que cria um dentro e um fora do primeiro círculo, ocorre de forma independente à segunda, o segundo círculo; quando estamos lidando apenas com a primeira distinção a segunda é momentaneamente “cancelada”, ou seja, não é levada em consideração e portanto não tem qualquer efeito. Em termos lógicos é uma questão de “níveis”, em que as distinções de um nível anterior não precisam necessariamente levar em consideração as distinções de níveis superiores; isso permite chegar em resultados que atestam apenas “distinção” ou “não-distinção”, reduzindo sempre a duas possibilidades um conjunto maior de

distinções, o que é essencial para os computadores — e para o sistema de trens para o qual Spencer-Brown desenvolvia.

Em termos mais gerais, para além do campo da matemática, o que temos aqui é uma simples questão de *perspectiva*. Se ao invés do plano imaginarmos um território, por exemplo, o encontro de uma fronteira imediatamente nos traz a percepção de que estamos ou dentro ou fora de um local delimitado. Nesse momento, no entanto, não temos qualquer possibilidade de saber se essa fronteira está, por sua vez, dentro de uma outra fronteira maior que a englobe; nesse instante inicial, isso não é *relevante* para a compreensão de que existe um local delimitado e que estamos dentro ou fora dele. É só o contato posterior com uma nova fronteira maior que englobe a primeira que nos fará, então, ressignificar a fronteira anterior, criando novas entidades — no caso, novos territórios e seus nomes — das quais não poderíamos estar cientes inicialmente e que, por isso, não possuíam relevância prática ou teórica.

O binômio "vazio" e "distinção", assim como a "lei da condensação" e a "lei do cancelamento" que citamos acima são todos axiomas que, afirma Spencer-Brown, compõe o mínimo de entes e leis necessários para que possa-se dizer algo sobre alguma coisa — e, também, sobre coisa alguma, no caso de dizermos a respeito do "vazio" indiferenciado. O uso de axiomas como base para a matemática não é novidade, mas os axiomas de George Spencer-Brown são assumidamente pautados em uma certa percepção da "realidade" e das necessidades que ela impõe, ou seja, levam em consideração algum grau de empirismo e os pressupostos necessários para esse posicionamento — o que causa uma certa desconfiança por parte daqueles que acreditam que a Matemática, enquanto área de estudos, deveria manter-se "autônoma", ou por parte daqueles que possuem algum receio de que amparar os axiomas em percepções empíricas cause a falsa impressão de que esses axiomas não seriam arbitrários, o que todos os axiomas são *por definição*.

De fato, Spencer-Brown defende seus axiomas afirmando que até criaturas unicelulares precisam fazer distinções — o que é ou não é comida, por exemplo[94] — mas o valor de sua proposta vai muito além de um suposto ancoramento "no mundo", por mais que esse ancoramento converse de maneira íntima com apontamentos e

[94] ROBERTSON, 1999.

conclusões de diferentes campos, incluindo todo o conceito de “cismogênese” em Gregory Bateson que analisamos previamente. Para além da natureza de seus axiomas e do uso prático de seu sistema — que adiciona finalmente, como era sua proposta original, uma aritmética à álgebra booleana—, o que nos interessa particularmente é a maneira com que a aritmética de Spencer-Brown consegue lidar com resultados aparentemente paradoxais.

É possível, a partir dos axiomas mencionados anteriormente, compor equações auto-referenciais que retornam resultados contraditórios, tanto “distinção” quanto “não-distinção”, por exemplo, o que deveria ser compreendido como um resultado paradoxal. A conclusão de Spencer-Brown, no entanto, nega o paradoxo e afirmar tratar-se apenas de uma oscilação, ou seja, de “tempo”[95]: em um momento temos distinção, em outro temos não-distinção; como vimos no caso dos diferentes níveis anteriormente, ou da perspectiva, nem todos os efeitos das distinções precisam ocorrer simultaneamente. Nos computadores isso é essencial porque um resultado pode tanto apontar para o estágio atual da equação quanto para um estágio futuro, por exemplo. Em outros campos, como o de nosso objeto de estudo atual, a utilidade dessa conclusão não passou despercebida por Gregory Bateson.

Como afirmamos em capítulos anteriores, Bateson já estava ciente de um caráter paradoxal nos jogos graças à sua estrutura auto-referencial; frente ao trabalho de Spencer-Brown, Bateson acreditou ter encontrado finalmente uma solução: é possível estar tanto dentro quanto fora do jogo, numa constante “oscilação” que se dá no *tempo*. O jogo não seria, portanto, uma estrutura constante; olhamos para ela de fora e eventualmente entramos. Nos termos de Bateson, isso seria o equivalente a alternar uma percepção de que os signos no jogo denotam *aquilo que parecem denotar* e uma percepção de que os signos no jogo denotam *coisas diferentes*. Essa alternância é o que nos permite acreditar no jogo e na fantasia — e se assustar com o leão de mentirinha no teatro de fantoches[96] — e lembrar, imediatamente em seguida, que o fantoche não denota um leão de verdade.

[95] Como explicado em ROBERTSON, 1999.
[96] BATESON, 1998.

Jogo e distinção

Embora o trabalho de George Spencer-Brown não lide de maneira direta com os jogos — e sua relação com a linguagem como ferramenta de distinção apareça de maneira mais implícita, por não enquadrar-se em seus interesses mais imediatos e práticos — outros autores rapidamente notaram as possibilidades que seu pensamento poderia trazer a diferentes áreas do conhecimento. Gregory Bateson, por exemplo, incorporou os axiomas de "Laws of Form" aos seus trabalhos posteriores, incluindo toda uma teoria da comunicação em que afirma que "a informação é uma diferença que causa uma diferença em um sistema"[97], e inseriu de maneira inseparável o trabalho de Spencer-Brown dentro do universo das discussões acadêmicas estabelecidas pela "virada linguística". Desde então, dentro do campo de estudo dessa presente dissertação, destaca-se o trabalho de Bo Kampmann Walther que dedicou-se a estudar os jogos, como definidos por Bateson, à luz dos conceitos e dos axiomas levantados por Spencer-Brown.

Segundo a leitura de Bo Kampmann Walther, existem duas "distinções" — a partir da definição de "distinção" de Spencer-Brown, embora também possamos usar a palavra "diferenciação" com o mesmo fim — presentes quando falamos de um jogo [98]. A primeira é uma distinção entre o jogo e o não-jogo, uma distinção fundamental que cria o lúdico. Essa distinção faz com que os signos de "dentro" — como em nosso exemplo do círculo no plano, sendo o "dentro" o espaço do jogo criado pela distinção — adquiram um novo significado, ou seja, eles não denotam mais aquilo que denotavam antes da distinção. Para Kampmann Walther, parte do fascínio com o jogo está justamente em *perceber* a distinção, em notar a relação constante entre o que está dentro e o que está fora do jogo, em compreender as referências da linguagem e perceber que não mais denotam aquilo que suas referências implicam, etc. No entanto, esse fascínio também implica em uma certa *fragilidade* do lúdico, pois continuamente entramos e saímos do jogo durante esse processo, colocando o jogo em risco. A "realidade", o mundo "convencional", estão sempre muito aparentes,

[97] BATESON, 1998.
[98] WALTHER, 2003.

de modo que torna-se difícil a confiança no sentido do jogo a que Bateson se referia em sua análise sobre os jogos e a fantasia[99].

Para Kampmann Walther, nossa sensação de “mergulhar” no jogo e esquecer em certa medida da realidade se dá porque há outra marca de distinção presente no jogo, mas “um nível acima”[100]. Essa segunda distinção seria o equivalente ao círculo maior que circunda o círculo menor original; nessa nova distinção, os signos denotam objetos e conceitos do *próprio jogo* e não mais de fora dele. O jogo torna-se então a referência para uma nova construção de significados, o equivalente a um jogo *dentro* do jogo. Já não se trata mais, após o contato com essa segunda distinção, de entender as referências do mundo real e as subversões dos significados, entrando e saindo do jogo no processo; o que temos, em vez disso, é uma certa autonomia do jogo, uma relação já consolidada com suas regras e um discurso focado em dar novos sentidos e significados para essas estruturas estabelecidas.

Nesse ponto, o que passamos a ter são jogadores dedicados a pensar, interpretar e cumprir as propostas do jogo, pensando em táticas, estratégias e em sua estrutura de funcionamento. Enquanto na primeira distinção o jogo sempre se interrompe — muitas vezes de maneira repentina — e voltamos ao estado de coisas anterior, na segunda distinção o jogo mantém-se: mesmo quando não estamos de fato jogando é possível continuar estrategizando, ainda imersos em suas propostas ou desafios. Kampmann Walther chama esse processo de “estratégia dupla de diferenciação”[101]: quando estabelecida a segunda diferenciação o jogador pode focar-se no campo simbólico das regras e da estratégia, um campo que usa os signos do jogo sem no entanto denotá-los; da mesma maneira que ocorre com o jogo, que embora pareça com o uso semântico convencional da linguagem deixa de denotar o que aparenta após o início do jogo, ou seja, após a “distinção”.

Para tornar a situação mais clara, podemos utilizar como exemplo a corrida. Partamos do pressuposto de que o ato de correr possui uma utilidade convencional, previamente instituída socialmente — seja por uma necessidade prática, pelo processo de “cismogênese” de Bateson, pelos “modos de vida” citados por

[99] BATESON, 1998.
[100] WALTHER, 2003.
[101] Ibid.

Wittgenstein, ou por processos anteriores de “distinção” propostos por Spencer-Brown, por exemplo. Para fins de exemplo, digamos que essa utilidade seja a mera locomoção. A partir disso, uma nova distinção pode tornar o mesmo ato de correr algo novo; como essa distinção está “fora”, ou seja, como ela é uma fronteira que abarca a fronteira anterior, quem não estiver ciente dele continuará correndo sob os mesmos termos e significados anteriores. Mas, uma vez cruzando essa fronteira, ou seja, uma vez entrando em contato com essa distinção e aceitando-a, temos agora a possibilidade de que a corrida seja uma coisa outra: uma competição, por exemplo, em que chegar mais rápido seja o objetivo final. A partir disso é possível uma nova distinção que apoie-se em e subverta essa “corrida como competição”, estabelecendo treinos, modos distintos de se correr, sacrifícios, estratégias, etc.

Nesse exemplo da corrida que apresentamos, um corredor treinando *parece*, para alguém que desconhece a distinção vigente, alguém simplesmente correndo numa competição; da mesma forma, para alguém que desconhece a distinção anterior, alguém correndo numa competição *parece* alguém correndo para se locomover.

Esse processo acontece, da maneira que nos propõe Walther a partir de Spencer-Brown, em camadas. Quando nos encontramos na primeira distinção, suas regras se aplicam de maneira independente às distinções que a englobam e estejam fora de nossa percepção ou conhecimento. É só posteriormente, ao conhecer a próxima distinção, que as suas regras passam a se aplicar, ressignificando a distinção anterior. Para Kampmann Walther isso se dá, de fato, *temporalmente*: primeiro há uma distinção que cria o ambiente do jogo, o “faz-de-conta”, a subversão dos significados tradicionais; só depois nos damos conta da segunda distinção, em que podemos nos focar em destrinchar as regras, os desafios, os objetivos e as narrativas internas ao jogo.

Segundo Kapmann Walther, essas duas distinções não são apenas partes diferentes de um todo; sua proposta é de que formam subsistemas de um sistema maior, funcionando de maneira relativamente independente à primeira vista e funcionando em relação ao todo apenas conforme vamos expandindo nossa visão rumo ao panorama geral, conhecendo os demais subsistemas — ou seja, as demais distinções. A partir da língua inglesa, o autor propõe que a primeira distinção a que

nos referimos anteriormente compõe aquilo que tradicionalmente chamamos de *playing*, uma palavra ampla que refere-se tanto ao ato de interpretar quanto de jogar, brincar ou tocar instrumentos, por exemplo; enquanto a segunda distinção compõe o conceito de *gaming*, uma palavra dedicada ao ato de jogar formas de jogo mais estruturadas e compostas por maior quantidade de regras[102]. Embora a importância da discussão semântica nos escape, dado nosso uso da língua portuguesa, é interessante que Kampmann Walther proponha duas modalidades distintas de jogo, sendo uma *inicial* e outra *posterior*, de modo que a primeira possa existir independentemente da segunda — mas a segunda pressuponha a passagem pela primeira. Ainda que nos falte palavras semelhantes para indicar essas duas modalidades, podemos perceber que nem todo indivíduo que joga está necessariamente criando ou acessando novos significados e estratégias a partir desse jogo; pelo contrário, a maior parte dos jogadores está num campo a que costuma-se chamar, no estudo dos jogos, de "casual"[103], em que a proximidade do jogo com o mundo ainda é grande demais para que possa existir um maior grau de profundidade e comprometimento com o conjunto de regras e de propostas do jogo em questão.

O jogo pode ser visto, portanto, de dois "lados" diferentes: um lado em que o jogador, o "casual", constantemente questiona a fronteira, negociando a proposta ou o objeto do jogo, decidindo o que está ou não dentro das regras propostas, seu interesse em cumprir essas regras e a própria validade delas; e um outro lado em que, já suficientemente distanciado desse questionamento, o mundo de jogo pode enfim debruçar-se sobre si mesmo, discutindo a partir de suas próprias propostas as estratégias internas. Não é mandatório posicionar-se em apenas um dos "lados", no entanto; é possível "atravessar" de um para o outro múltiplas vezes até mesmo durante o mesmo jogo: vemos isso na prática, já que por vezes o jogo é totalmente "imersivo", parece totalizante, e torna-se assim espaço para discutir maneiras de se "jogar melhor"; por outras, nos damos conta de que o jogo é "fantasia", de que o esforço parece descabido, questionamos sua existência e nos afastamos de seu encanto. Tudo isso pode acontecer ainda sem deixar o âmbito do jogo, ou seja, sem

[102] Em português, uma possibilidade seria a tradução por "brincar" e "jogar", palavras muitas vezes utilizadas para indicar uma distinção similar.
[103] O termo indica algum apreço ocasional pelo jogo, não uma dedicação constante ou frequente.

dissolver essa “distinção” que mantém o jogo vivo mesmo quando ainda o olhamos com estranhamento e algum grau de afastamento.

Esse estranhamento do jogo pode, entretanto, levar ao seu término, à sua alteração ou ao seu recomeço. Um exemplo tradicionalmente observável são as crianças que estabelecem um mundo de faz-de-conta instável, continuamente alterando-se, recomeçando e retornando ao campo semântico tradicional, ou seja, deixando de ser uma brincadeira para retornar à vida comum; enquanto isso, os jogos dos adultos tendem a ser mais associados à capacidade de discutir e estrategizar *sobre* um jogo de maneira absorta sem levar em consideração suas referências semânticas, suas consequências no mundo ou correr o risco de retornar ao campo semântico original, impedindo que o jogo cesse.

Mas, ainda que se tratem de exemplos observáveis, os conceitos de Kampmann Walther partem do trabalho de Gregory Bateson e de George Spencer-Brown para fugir justamente do terreno das evidências etnográficas, culturais ou anedóticas. Para ele — e, de forma direta ou indireta, em quase todos os autores que abordamos até aqui — o jogo não é um evento *na* cultura, mas sim uma *forma*, um *sistema*[104], um *modo* como a linguagem e suas regras se organizam. Kampmann Walther cita o trabalho de Sutton-Smith[105] para atestar que geralmente estamos tão focados no “como” se joga, dentro de molduras inteiramente históricas e culturais, que perdemos a capacidade de falar do “que” se joga, de qual é o *objeto* do jogo em termos ontológicos. Ao olhar para o “que” sob a árvore teórica que apresentamos, o jogo deixa de ser um conjunto de comportamentos empíricos e passa a ser o nome de um certo “enquadramento” linguístico das ações. Ou seja, quando essas ações estão enquadradas tanto dentro quanto fora de nosso campo semântico usual — sugerindo, mas não denotando, aquilo que a linguagem tradicionalmente denota na “realidade” — temos uma distinção capaz de criar uma moldura para que o jogo aconteça.

Essa “realidade”, afirma Kampmann Walther, é o horizonte que se transgride para sermos capazes de jogar e, para manter o jogo, é o horizonte que deve ser momentaneamente esquecido; no entanto, é esse horizonte que, por não estar mais

[104] WALTHER, 2003.
[105] SUTTON-SMITH, 1986.

em vigor, nos recorda de que o jogo existe, de modo que nunca pode ser esquecido inteiramente. O mundo real não desaparece quando jogamos, mas torna-se presente no jogo como um "outro": um outro significado, uma outra referência, um outro sistema que não aquele que está em vigor. Percebemos, portanto, que a distinção de Spencer-Brown é uma *oposição*, mas que por depender do seu oposto para sustentar-se, necessariamente *inclui*. É uma relação muito específica de autonomia e dependência com o "outro", com o que lhe é externo.

Autonomia e dependência

Todo conjunto de distinções, em Spencer-Brown, precisa de um conjunto "outro", distinto, para poder significar coletivamente. Um certo uso da linguagem é precisamente aquilo que os demais usos não são; há uma relação necessária de interdependência que nos explicita, assim, uma impossibilidade lógica do dogmatismo e do totalitarismo. Depreendemos disso um dos motivos principais para precisarmos tanto dos jogos, das brincadeiras e das fantasias; um motivo pouco abordado, por ser mais *estrutural* do que associado a um resultado prático: nossos "modos de vida" precisam de outros modos, outras organizações de distinções, outros usos, outros significados, para que possam então significar por *oposição*, em uma oposição que sempre contém o "outro", admitindo sua dependência em vez de exterminá-lo ou substituí-lo. Combater a outridade seria, portanto, combater a própria possibilidade de sentido. Todo dogmatismo seria, por consequência, uma recusa ao jogo, às diferentes maneiras de organização da linguagem e às subversões de sentido, sem as quais a própria linguagem não poderia sequer existir.

Não à toa, a premissa de que "um universo passa a existir quando um espaço é separado, ou seja, quando uma distinção é feita"[106], abriu novas possibilidades dentro do campo da Lógica percebidas imediatamente por Bertrand Russell e, a partir de então, discutidas dentro do universo da Filosofia. Mas foi Gregory Bateson quem percebeu as possibilidades de analisar o jogo e a fantasia a partir da luz de "Laws of Form". Para Spencer-Brown, todo significado tem, ao mesmo tempo, uma autonomia

[106] SPENCER-BROWN, 1994, tradução nossa.

e uma interdependência daquilo que lhe é diferente, de modo que alguma coisa só é significada porque não é outra coisa de significado distinto — ou seja, a autonomia só existe através de *relações*. É interessante notar como isso fornece uma estrutura *lógica*, formal, para a teoria de "cismogênese" de Bateson, que já propunha uma espécie de relação necessária para a construção de uma identidade, ao mesmo tempo em que esclarece, como vimos com sua proposta de "tempo", os aparentes paradoxos resultantes da presença do jogo na linguagem.

Assim, o mundo fora do jogo do qual o jogo precisa apropriar-se como signo passa a compartilhar com ele esse mesmo gênero de relação — ao mundo "comum" é concedida existência, ou seja, o mundo não "desaparece" para o jogador, mas seu significado é reconfigurado o tempo inteiro pela distinção proposta pelo jogo, da mesma forma que o jogo se vê obrigado a reconfigurar-se frente aos obstáculos do mundo fora dele. Esta distinção é a responsável pelo jogo lidar com a realidade através de uma questão de *outridade*. Como afirma Bo Kampmann, "a realidade seria o horizonte que se transgride para que se possa jogar, e portanto se torna 'o outro' do jogo."[107]. Assim, o jogo só existe porque ele não é o "não-jogo".

Acreditamos estar, aqui, o que há de mais importante para compreendermos o lugar do jogo na Educação sem pensar apenas em seus *efeitos* ou nos seus *usos*: a maneira formal com que o jogo, em todas as suas instâncias, ocorre na linguagem de modo a diferenciar-se do "não-jogo" mas ainda sendo capaz de incluí-lo. Podemos sustentar uma relação de distanciamento do jogo e do mundo — ou, mais especificamente, um distanciamento ou uma autonomia de proposta, como vemos desde Huizinga — sem, com isso, termos que afirmar que o jogo está desatrelado do mundo ou não diz nada a respeito dele. É por isso que o jogo, ainda que habite o campo da "fantasia" proposto por Bateson nos capítulos anteriores, e que instaure uma subversão dos signos e dos sentidos, continua tendo impactos no âmbito da vida "comum", tem efeitos, cria cultura e, também, pode ser utilizado a partir de perspectivas educacionais. Defendemos na presente dissertação, no entanto, que compreender esse funcionamento do jogo na linguagem, dentro desse cenário que tentamos desenhar da "virada linguística" nos autores abordados, nos encaminha para um lugar *diferente* que o jogo possa habitar dentro da Educação. Trata-se de um

[107] KAMPMANN, 2003, tradução nossa.

lugar que precisa levar em consideração que um jogo não está desatrelado da vida “comum”, mas também não *é* a vida “comum”: isso significa enfrentar questões como o real perigo da violência simbólica ou “de mentirinha”; as dificuldades de tornar o jogo uma obrigação; atrelar ao jogo consequências diretas à vida “comum”, como notas ou punições; a relação entre um conteúdo da vida “comum” e sua versão fantasiosa; e a dificuldade de manter controle sobre a experiência do jogo, tanto para os jogadores quanto para os educadores que esperam extrair, do jogo, uma série de ganhos diretos e concretos. É dessas dificuldades, à luz do cenário que esperamos ter esboçado a contento nas páginas anteriores, que falaremos em nosso próximo capítulo.

Capítulo 5: Jogos e Educação

"Tempo é criança brincando,
jogando; de criança o reinado."
Heráclito

A primeira consequência de lermos o jogo através da moldura linguística que propomos na dissertação até aqui — nesse percurso que vai de Johan Huizinga a George Spencer-Brown — é que o jogo se torna uma *forma*, uma certa *estrutura*. O que constituiria o jogo seria um conjunto de regras que acarretam distinções, criando sentido e variedade de significado através de fronteiras advindas destas diferenciações. As regras do jogo existiriam, dessa forma, em oposição a outros sistemas de regras já instituídos, deles adquirindo seu caráter de "realidade outra" que lhe concederiam significado .

O uso pedagógico do jogo, no entanto, frequentemente esquiva-se de considerar o jogo como uma forma, mostrando-se muito mais preocupado com os supostos resultados práticos que possa alcançar no processo de aprendizagem ou nos efeitos psicológicos de fascínio e de engajamento que possa gerar nos alunos. Sem a intenção de compreender qual estrutura causa esses efeitos, no entanto, resta a tarefa ingrata de escavar o funcionamento dos jogos apenas em busca de um "conteúdo", ou seja, de algum tipo de informação presente no jogo que possa ser dele desatrelada, utilizada fora da experiência lúdica e que, preferencialmente, já aponte para um objetivo prático determinado desde o início da atividade. Com isso, temos um cenário em que o jogo é frequente *tolerado* apenas na medida em que permite a entrada de algum conhecimento, de uma proficiência, que lhe sejam externos — esse seria o "conteúdo" do jogo, aquilo que o jogo ensina ou aborda e, consequentemente, que seria considerado a função do jogo, sua razão de existência e seu lugar devido no processo educacional. É contra essa visão que aqui nos levantamos ao tentar apresentar uma compreensão geral do jogo *na* linguagem.

De fato, o jogo parece sempre *tolerado*, seja como uma "pulsão infantil" difícil de combater e que deve ser controlada até a vida adulta, seja como resposta

biológica do corpo que deve cumprir alguma função fisiológica, seja como concessão para que seja possível "alcançar" o indivíduo, geralmente entregando-lhe algo externo que lhe seja útil no campo da vida cotidiana. Essa visão utilitarista do jogo é o principal inimigo contra o qual Huizinga se debate já em nosso primeiro capítulo por entender que isso diminuiria o lugar do jogo na cultura. Ainda que "Homo Ludens" não tenha qualquer foco na Educação, o jogo como ferramenta biológica ou psicológica que Huizinga tenta combater são pressupostos bastante comuns, como veremos mais adiante, dentro do pensamento pedagógico.

Desde que o jogo e a brincadeira tornaram-se eventos associados à Educação, ainda nos primórdios da Educação Infantil formal, essa associação se dá constantemente nos termos do jogo como *ferramenta para algo* — basicamente o jogo "distrai" a criança, faz com que ela se esqueça da rigidez e das agruras do ensino, permitindo que, enquanto ela se diverte, o educador — ou, em alguns casos, *o próprio jogo* — possam "contrabandear" um conhecimento alegadamente importante que será, assim, apreendido sem que a criança sequer o perceba. Essa função, no entanto, coexistiria com os efeitos danosos de jogo, de modo que aquilo que chamamos de tolerância para com o lúdico seria uma tentativa de maximizar os efeitos secundários do jogo — a distração da criança, por exemplo — enquanto se tenta minimizar seus efeitos principais, como a falta de seriedade ou de disciplina, características historicamente associadas à diversão e à alegria da experiência lúdica.

Uma História do jogo na Educação

Essa busca pelos efeitos secundários do jogo, tentando evitar ou tolerar certos aspectos considerados *nocivos* do lúdico, torna-se evidente em uma abordagem histórica e cultural do ato de jogar. Como Sutton-Smith demonstra em seu "The Spirit of Play"[108], cada tempo possui sua própria concepção de jogo, sempre variando entre uma visão otimista — o jogo como empoderamento, auto-determinação, divertimento, espontaneidade, liberdade — e uma visão negativa — o jogo como caos, pânico,

[108] SUTTON-SMITH, 1986.

tensão, violência, crueldade — que tenta-se a todo custo dominar ou excluir. Sutton-Smith insiste em apontar, num posicionamento comum à “virada linguística”, que há uma ideologia responsável por embasar historicamente, no tempo e no espaço, qualquer definição de jogo, até mesmo as que se consideram universais. Enquanto a visão moderna é de que o jogo acontece durante o “tempo livre”, por exemplo, na Grécia Antiga o jogo estava fortemente associado ao sagrado: os humanos eram considerados apenas peões nos jogos realizados pelos deuses, por exemplo. Jogos eram, portanto, expressões de conflito, de irracionalidade, de acaso, de destino, mas também de poder e espontaneidade.

Na Grécia Antiga e, por consequência, durante a maior parte da Idade Média, os jogos eram considerados também uma *falsificação*, uma cópia da verdadeira realidade divina. Essa falsificação, no entanto, poderia ser *boa* — havia um juízo de valor disposto a reconhecer no jogo uma aproximação maior ou menor de uma realidade última, dando importância aos jogos quando podiam ser associados a atitudes ou conhecimentos mais nobres. Isso aparece com muita clareza nos jogos da Idade Média: justa, esgrima, arco e flecha e esportes de caça eram valorizados como atividades da nobreza, indissociáveis de seus motivos militares. Não à toa, caçadas a animais possuíam dezenas de regras de etiqueta e de conduta, uniformes e utensílios específicos, em última instância desassociados de qualquer valor prático. Ainda assim, todas essas regras eram recobertas por uma camada militar que ressaltava a nobreza da guerra e, por consequência, dos jogos a ela relacionados. Os jogos dos plebeus, em contrapartida, eram considerados supérfluos, sem nenhum motivo exterior capaz de justificá-los.

Esses valores estendem-se até ao século XVI, quando registros demonstram que o jogo era visto como “sem moderação, grotesco e obsceno[109]”. Embora jogos como xadrez fossem considerados nobres por desenvolver ou estimular a “astúcia”, a maioria dos jogos folclóricos, ou seja, realizados pelo povo, eram associados ao vazio, ao supérfluo, ao trivial e ao frívolo. Não se trata, ainda, de entender o jogo como “perda de tempo”, um conceito que só se mostrará possível após a Revolução Industrial. O caráter “desnecessário” do jogo popular acontece por ser de “ordem

[109] SUTTON-SMITH, 1986, p. 7.

inferior” às atividades nobres, o que está atrelado, nesse período, a valores de classe e de religião.

Durante todo o Renascimento, por exemplo, os esportes são promovidos para uma “ordem superior”, mas sempre em oposição aos jogos e brincadeiras folclóricas, ainda desconsiderados como atividade digna. Os esportes passam a ser vistos como expressões de individualidade, como um mecanismo de escolha frente a um ideal anterior de destino ou controle divino vindos do pensamento grego, e o esportista é aquele que faz escolhas significativas em vez de existir como mero peão nas mãos dos deuses.

Com o puritanismo no século XVII e a Revolução Industrial no XVIII, temos uma crescente visão de classe média e, com isso, uma distinção social entre o trabalho e a recreação. Essa distinção, mais próxima do entendimento moderno, estabelece o jogo como uma atividade infantil, direcionada quase exclusivamente às crianças. A maior parte dos demais jogos é banida na Europa, associada ao vício, ao descontrole e a um comportamento infantil inapropriado aos adultos. Temos, a partir daí, um jogo que antecede o trabalho *temporalmente* — ele é, na verdade, *educação para o trabalho* ou, quando muito, atividade capaz de socializar a criança rumo às interações de sua futura vida adulta.

O caráter de socialização do jogo passa a ter maior relevância quando a partir de 1750 as crianças passam a ganhar seus próprios livros e brinquedos e, com isso, passam a ser progressivamente segregados da vida social tradicional, agora relegada aos adultos. Crianças passam, portanto, a conviver quase exclusivamente com outras crianças, e os jogos tornam-se a partir de então ferramentas de convivência importantes para essa nova configuração de infância. É nesse período em que o jogo das crianças passa também a ser indissociavelmente relacionado às escolas, o que permitiria aos educadores um controle inédito: observar as brincadeiras das crianças e “limpar” essas brincadeiras de suas características consideradas mais socialmente nocivas. A dicotomia adulto-criança passa então a fazer parte das brincadeiras, de modo que o adulto pode tanto propor quanto desencorajar certos jogos — ou aspectos específicos de jogos — para que reflitam mais adequadamente atividades adultas futuras ou conhecimentos desejáveis para o futuro. O jogo comum às crianças de imitar os adultos, um tradicional faz-de-conta,

encaixa-se nesse modelo: tanto funciona, ao menos hipoteticamente, como "treinamento" para a vida adulta quanto acaba por enaltecer os adultos, que servem de modelo para o jogo infantil, controlando assim os rumos da brincadeira. O jogo ainda existe, assim, em sua leitura medieval de "falsificação", e novamente com algumas falsificações melhores do que outras: como o adulto trabalhador é o objetivo final da criança, os jogos que apontem para esse resultado final são não apenas respeitados como encorajados. Por isso afirmamos que todas as épocas escolhem seus "bons jogos" e os seus "mal jogos"; enquanto o jogo desejável promove ordem e conquista, nobreza e conhecimento, o mau jogo oferece desordem, caos e subversão dos valores ou da realidade.

É importante lembrar, quando falamos do controle adulto dos jogos infantis, que ainda durante a Revolução Industrial crianças de 2 a 7 anos eram corriqueiramente tratadas como "argila"[110], inteiramente maleáveis, de modo que sua formação era de total responsabilidade dos adultos. À época, livros eram considerados relativamente desimportantes para essa faixa etária, de modo que aprendia-se com aquilo que existia ao redor, a partir de uma expectativa de que as crianças teriam uma "tendência natural" à curiosidade e às perguntas. Dado que essas primeiras escolas reuniam grupos que variavam entre 100 a 200 crianças simultâneas compartilhando um mesmo espaço, existia a percepção de que era impossível forçá-las à ordem e à concentração por muito tempo. Os jogos e as brincadeiras — aqueles que fossem permitidos pelos adultos, claro — aconteciam portanto nos intervalos das lições ou como "prêmios" para ocupar o tempo livre caso a criança já houvesse aprendido o conteúdo ou realizado sua lição. Isso não significa que as brincadeiras não ocorressem eventualmente *durante* o processo educacional — existem registros de conteúdo sendo transmitido de forma lúdica através de músicas ou jogos específicos — mas a maior parte dos jogos ocorria nos intervalos, um momento de "liberdade" entre períodos de educação ordenada. O lugar do jogo na educação coincidia com a visão do período para o jogo fora da escola, em que os jogos eram "tolerados" nas crianças justamente porque elas ainda não seriam capazes de não brincar — adultos, mais competentes na arte de serem comedidos, deveriam abster-se dessas atividades em nome de ações práticas que trouxessem

[110] SUTTON-SMITH, p. 170. A expressão, no entanto, é de Forsell (1835).

resultados explícitos e evidentes na vida cotidiana ou espiritual. Os primeiros currículos escolares desenvolvidos nesse período seguiam essa mesma percepção de que as crianças devem ter a liberdade de brincar mas, também, de trabalhar — havia uma ênfase na produção e na responsabilidade, cuidando por exemplo de plantas, animais ou de atividades menores na cozinha, por exemplo.

A suposta incapacidade da criança de conter sua tendência ao caos e à brincadeira passa a ganhar, a partir de então, uma camada teórica biológica que ampara uma determinada construção de currículo escolar. Crianças, sob essa ótica, não estariam biologicamente maduras o suficiente para compreender determinados conteúdos ou lidar com determinados períodos de concentração, privação ou até mesmo determinados objetos. Com isso passamos a ter atividades e objetos pensados e planejados para idades específicas, respeitando o desenvolvimento ideal da criança — e, como consequência, criando "padrões" e expectativas para o desenvolvimento do comportamento infantil a partir dos trabalhos de Gesell em 1939 [111]. Com Jean Piaget, não apenas o comportamento mas também as capacidades cognitivas passam a ser levadas em consideração, gerando novos padrões e expectativas, mas também guias e diretrizes com relação à adequação do universo ao redor da criança, incluindo brinquedos, brincadeiras e o próprio processo educacional aplicado pelo professor.

Com esse breve percurso histórico, esperamos apontar que o brincar tem importante papel na História da Educação, mas as brincadeiras e os jogos são tradicionalmente editados, adequados e monitorados pelos adultos e frequentemente utilizados como "intervalo", "distração" ou então como "ferramenta". Acontecem quase sempre avulsos ao processo educacional ou então são estudo, aprendizado ou trabalho "disfarçados" de brincadeira. Como consequência temos uma discussão, que perpassa todo esse trajeto histórico, da *efetividade* do jogo na Educação, do que realmente é possível se aprender com ele.

Johansoon e Pramling Samuelsson[112], por exemplo, levantam um amplo arcabouço teórico para perguntar se a escola, que tem objetivos e diretrizes tão evidentemente guiados por adultos, e que pensa o jogo de uma maneira tão ingênua

---

[111] Arnold Gesell (1880-1961) formulou algumas das primeiras teorias de desenvolvimentismo infantil.
[112] PRAMLING, SAMUELSSON, 2014.

ou distanciada, pode de fato conviver adequadamente com o brincar da criança. É nesse sentido que recorremos aos autores apresentados nos capítulos anteriores — e alguns outros autores e abordagens deles derivados, mais comuns ao campo pedagógico — para pensar uma outra relação entre jogos e Educação, tratando-os não como "intervalo" ou "ferramenta" mas como uma relação intrínseca com a linguagem e, consequentemente, com o mundo.

Gamificação e diversão

Essa premissa de utilizar o jogo como forma de "contrabando de conteúdos", ou seja, como maneira de levar ao aluno um conhecimento que ele não é capaz de reconhecer como educacional, é a base de uma vasta gama de jogos pedagógicos que tentam "disfarçar" suas reais intenções através de elementos lúdicos. Também é o cerne de todo o conceito de "gamificação"[113], a tentativa de fazer com que pessoas desempenhem alguma tarefa penosa ou indesejável na vida real através de elementos lúdicos que seriam capazes de tornar a experiência minimamente divertida ou interessante. Ou seja, o jogo é frequentemente uma maneira de "camuflar" um remédio indigesto que crianças e adultos, sem alguns aspectos lúdicos presentes, podem apresentar alguma resistência em tomar.

O lúdico surge, portanto, como mera ferramenta de *diversão*. Adotamos diversão, aqui, em seus dois sentidos possíveis: o primeiro é o de divertir, alegrar, causar uma sensação positiva que seja bem recebida pelo indivíduo; o segundo é o de distrair, mudar a direção, desviar a atenção. Em ambos os casos, o que ocorre é uma distração para que algo supostamente mais importante possa ocorrer nos bastidores, a saber, a transmissão de um conteúdo ou habilidade, ou o andamento do currículo escolar previamente estabelecido. Não por acaso, o conceito de diversão ("fun"[114]) aparece muito atrelado ao conceito de jogo, sendo para alguns autores uma

[113] Também conhecido como "ludificação", é a prática de utilizar estruturas e ferramentas dos jogos em contextos externos, de modo a tornar tarefas da vida "comum" mais agradáveis ou palatáveis.
[114] Na ludologia, o conceito de "fun" tornou-se um guarda-chuva mais amplo do que o conceito de "diversão" em português, abarcando qualquer resposta de engajamento, ainda que ela não seja visivelmente prazerosa.

das características que o define[115]. Isso levanta questões a respeito dos "jogos sérios" (que incluem, mas não limitam-se, ao movimento contemporâneo nos videogames conhecido como "serious games"[116], que abordaremos brevemente no anexo que segue a esta dissertação): são jogos que causam estranhamento, exigem quantidades grandes de esforço ou são jogados de maneira profissional, com consequências que muitas vezes estendem-se à vida prática do jogador[117]. Esses jogos, por não causarem prazer imediato ou visível como risos, demonstrações de alegria ou euforia, excitação, etc., parecem não se enquadrar na visão hegemônica de jogo que vemos atrelada à Educação. Para além de uma discussão sobre a "diversão" como efeito social ou psicológico, o que propomos é uma compreensão da relação entre jogo e linguagem para que entendamos de que *forma* o jogo ocorre — relegando a "diversão" para o campo de seus *possíveis* efeitos, não como um fator estruturante para sua existência.

Em nosso recorte teórico proposto, os jogos oferecem novas possibilidades de interpretações dos signos e, graças aos marcadores de distinção, um corte que os diferencia de seu uso anterior ao estabelecimento do jogo. Isso oferece ao jogo o caráter autônomo de que nos falava Johan Huizinga, e que estabelecemos como uma autonomia de *proposta*. Na prática, isso significa que aquilo que o jogo propõe quando é estabelecido — suas regras, suas possíveis interpretações, sua relação com os signos que subverteu e com o mundo que o precede — pode existir de forma autônoma, potencialmente alheio a quaisquer necessidades materiais, biológicas, psicológicas ou, como nos alerta Huizinga, até mesmo racionais. Afirmações de que o jogo "não serve para nada", do ponto de vista utilitarista, decorrem dessa autonomia de significação dos signos. É evidente que há algum *interesse* causado por essa autonomia, dado que jogadores são capazes de um nível de esforço e comprometimento que não é necessariamente possível fora do jogo, mas isso não está atrelado ao conceito de diversão — é a autonomia do jogo que pode estabelecer, através de critérios claros e objetivos evidentes, níveis desejáveis de

---

[115] Sobre isso, cf.GOFFMAN, 1972..

[116] "Serious games" é um movimento nos videogames que ganhou popularidade a partir dos anos 2000 cuja premissa é fazer com que os jogos "façam pensar" sobre estruturas que estão extra-jogo; isso muitas vezes implica em jogos que são propositalmente difíceis, frustrantes ou até mesmo repulsivos ao jogador.

[117] Sobre a questão dos jogos profissionais, cf. JUUL, 2003.

esforço e comprometimento para aqueles que porventura aceitem suas regras. O jogo estabelece, nesse processo, suas expectativas de resultado e seus objetivos finais que podem ou não envolver uma “diversão” — tanto no sentido de prazer quanto no sentido de distração dissimulada. A ausência de prazer no ato de jogar não impede, portanto, que um jogador comprometido continue a agir de acordo com as expectativas e limites de um jogo, o que nos leva a crer que a simples existência dentro de um conjunto proposto de regras — uma “imaginação de mundo” — é muitas vezes suficiente e independe dos seus efeitos psicológicos.

Ao relacionarmos uma atividade que tenha objetivos práticos e ganhos reais a elementos lúdicos, ou seja, a intenção da “gamificação”, temos então um problema evidente de proposta. Imaginemos, como exemplo, uma pessoa que deseje correr para melhorar sua saúde — correr, então, tem aqui um objetivo prático, é *ferramenta* para um ganho real. No entanto, imaginemos também que a corrida não causa a essa pessoa prazer algum, de modo que o objetivo continue a ser almejado, mas a ferramenta até ele passe a ser evitada. Aqui teríamos uma situação ideal para a ideia de “gamificação”: adicionar ao ato de correr elementos de jogo causaria uma suposta diversão, no sentido de que causaria prazer e distrairia o jogador, fazendo-o pensar que joga quando, na verdade, está se aproximando de seu objetivo inicial, externo ao jogo. Esses elementos de jogo podem ser dos mais diversos: pontos oferecidos a cada corrida realizada, rankings, competições, títulos, recompensas virtuais ou, de maneira mais abstrata, algum ganho em um jogo cujo tema seja totalmente desatrelado da corrida — imaginemos aqui, por exemplo, um jogo de *videogame* que só ofereceria novos elementos caso o jogador realizasse, antes, suas corridas no mundo “real”[118].

O problema desta abordagem está no fato de que o jogo precisa ser aceito em sua proposta autônoma, não em sua relação com o mundo. Se o objetivo do jogo é correr, por exemplo, exatamente da maneira em que se corre fora do jogo, não há sequer ressignificação e não se trata de um jogo, mas da mesma corrida de que se

[118] Essa prática, muito comum em *videogames* e em tentativas de *gamificação*, parece muita estranha quando a aplicamos a outras atividades, o que dedura seu absurdo: o caso citado seria comparável a um livro que só libera um novo capítulo caso o leitor faça uma tarefa indesejada, uma estrutura que lembra mais a punição do que o jogo e seria certamente recusada em nome de um livro “completo” e “normal”.

tentava escapar — não acreditamos que simplesmente chamar uma atividade de jogo seja suficiente para caracterizá-la como tal. Por outro lado, se a corrida funcionar apenas como um dos elementos de um jogo maior, ainda temos a questão de que é a proposta do jogo que deve ser aceita para que o jogo ocorra, não a vontade anterior de "melhorar a saúde" com a corrida, por exemplo. É perfeitamente possível que, uma vez aceitas as regras do jogo, um jogador encantado pela estrutura do jogo em questão faça o que for necessário e estabelecido como expectativa por suas regras internas; nesse instante, entretanto, seus objetivos externos ao jogo deixam de ser relevantes, e qualquer ganho "em saúde", como no exemplo que estabelecemos, se dará apenas como efeito colateral. Quando estamos imersos no jogo, apenas os objetivos estabelecidos por ele passam a ser pertinentes. Isso significa que, caso o jogador encontre maneiras melhores de se sair bem no jogo — que envolvam, por exemplo, parar de correr, substituindo seu movimento pelo de um veículo automotivo — poderá fazer uso dessas possibilidades em detrimento dos objetivos reais que estabelecera antes do jogo ter início[119]. Também é perfeitamente possível que um jogador apenas recuse a proposta do jogo, não encontrando nele qualquer ponto de interesse. Isso é particularmente comum quando o jogo não tem de fato uma motivação interna ou nitidamente autônoma, parecendo de maneira muito próxima a atividade externa a ele que, fora do jogo, seria recusada. Vemos com frequência trabalhos — atividades com valor prático que causam transformação no mundo — receberem uma cobertura de jogo através de níveis ou pontos, por exemplo; nesses casos, basta reconhecer o trabalho para que o jogo, que não se sustentaria logicamente nesse caso sem essa motivação externa, volte a ser

[119] Um exemplo pertinente é o jogo "Pokémon GO", lançado para celulares pela Niantic em 2016: no jogo é necessário se mover de maneira real pela cidade para encontrar, dentro do mundo do jogo, uma série de criaturas que são o objetivo central do conjunto de regras proposto. A intenção do jogo era, supostamente, incentivar os jogadores a caminharem e conhecerem suas cidades, mas essa intenção era *externa* ao jogo, divulgada pelos seus realizadores, e não um objetivo resultante da estrutura de regras, que apenas levam os jogadores a acumular mais criaturas. Não demorou, portanto, para que surgissem diversas maneiras de se "jogar melhor", ou seja, cumprir os objetivos propostos, mas inovando nos meios: uso de automóveis, motos ou até mesmo interferências na capacidade de geolocalização do jogo. A resposta da Niantic foi permitir que o jogo reconhecesse a velocidade de locomoção dos jogadores, cancelando os ganhos do jogador em caso de velocidades compatíveis com veículos automotivos. Outras maneiras de burlar essas limitações continuam surgindo, entretanto. Isso não significa que "Pokemon GO" não cumpriu sua intenção de incentivar jogadores a andar a pé, já que não faltam relatos do sucesso da proposta. No entanto, são as estruturas do jogo que mantém os jogadores interessados, não o "andar" em si, de modo que em determinadas circunstâncias o objetivo externo pode ser ignorado mesmo pelos jogadores mais dedicados.

simplesmente trabalho. A ressignificação dos signos que atrelamos ao jogo na presente dissertação está fortemente relacionada a uma ressignificação também dos objetivos e da proposta que lhe garantem um caráter autônomo, mesmo quando *parecem* uma atividade existente fora do jogo; sem essa ressignificação, no entanto, o jogo deixa de *parecer* com uma atividade de fora do jogo e passa a *ser* essa atividade, perdendo seu caráter lúdico e podendo assim ser recusada pelo jogador — situação em que o jogo, portanto, não pode se estabelecer.

O que estamos descrevendo aqui é um verdadeiro desafio para toda a Educação: a vontade de atrelar o jogo a um objetivo fora dele precisa, para funcionar, de um jogo que sustente-se sozinho, internamente, sem esse objetivo externo. Antes de desenvolver um jogo pedagógico, todo educador deveria perguntar-se: sem as intenções educativas por trás, o jogo ainda seria um jogo? Os jogadores ainda seriam capazes de aceitar esse conjunto de regras e, nessa imaginação nova de mundo, encontrar motivos para dedicar-se aos objetivos propostos? E, caso exista autonomia de proposta, o jogo ainda pode manter intenções pedagógicas externas? A dificuldade está principalmente em criar uma relação de regras que faça sentido em si, em uma proposta própria, mas que permite — ainda que posteriormente — uma comparação com outras estruturas de regras e de signos existentes no mundo real. O jogo não precisa ser *literal*, portanto; sua estrutura, autônoma, pode levar a discussões e compreensões de outras estruturas externas que lembrem seu funcionamento ou seus efeitos, mas isso pode ocorrer mesmo quando elas não se *parecem*, ou quando o conteúdo não é o mesmo. Há estruturas similares no futebol e na guerra, por exemplo, que podem ser discutidas a posteriori, mas uma atividade nunca se confundiria com a outra e os signos que compartilham não são óbvios. O futebol, nesse caso, é autônomo em proposta, ainda que possa remeter ou partilhar de estruturas com outras atividades humanas. A necessidade de um jogo autônomo fica ainda mais evidente quando pensamos melhor a relação entre o jogo e o mundo e seu potencial como “simulação”, ou seja, quando o jogo quer parecer o máximo possível com alguma atividade do mundo que o cerca.

Jogo como simulação

Como vimos até aqui, a partir da “virada linguística” temos a possibilidade de pensar o jogo como algo que ocorre dentro da linguagem a partir de uma estrutura lógica, basicamente configurando uma ressignificação de signos que acontece numa vasta série de relações: relação entre os signos e os demais signos, numa determinação por oposição; relação entre os signos e uma “distinção” que causa o jogo, permitindo que os signos não mais denotem aquilo que deveriam denotar; relação entre esses signos subvertidos pela “distinção” e os signos originais, que lhe servem de base; relação entre os jogadores e as regras surgidas da distinção e dos novos significados; relação entre os jogadores e os outros jogadores, que compartilham desses mesmos significados; e, por fim, relação entre o jogo criado pela “distinção” e o mundo fora dele, que é usado como conjunto de signos a serem ressignificados, serve de oposição mas está contido pelo jogo.

Vimos também que essas relações causam efeitos nos jogadores, como excitação, diversão e alegria, que são muitas vezes utilizados como objetivos importantes do jogo, especialmente dentro do campo educacional. Não temos, entretanto, qualquer intenção de explorar aqui essas diversas consequências psicológicas. Nosso objetivo é, na verdade, compreender que essas relações podem causar uma infinidade de sensações diversas, muitas delas *não planejadas* por aquele que propõe o jogo e, mais importante, muitas delas sem *existência possível* para fora dos limites do jogo.

Quando o jogo faz uso de signos que lhe são externos — ações, sensações, regras, objetos, funções, etc. — muitas vezes caímos na tentação de enxergar neles não o jogo, mas aquilo a que ele apenas *aparentemente* se refere. É o caso, por exemplo, quando vemos uma criança brincando de casinha: os signos são todos *reconhecíveis*, as ações parecem imitar aquelas que os adultos realizam no dia a dia, os papéis parecem ser aqueles que os adultos desempenham em seu cotidiano. Nessas situações, recorremos com frequência a duas explicações possíveis: a de que a criança imita porque é sua *necessidade biológica*, ou que a criança imita porque *se prepara* para realizar essa atividade a contento na vida adulta.

Esquecemos, no entanto, do fundamental: na brincadeira de casinha, a boneca não é uma boneca, mas *outra coisa*. Os signos originais — no caso, os bebês, os utensílios domésticos, os papéis desempenhados — estão todos ressignificados pelo signo do jogo, de modo que cumprem outras funções; eles são, todos, momentaneamente *outras coisas,* estruturalmente diferentes daquilo a que parecem remeter.

Isso não significa que os signos originais não sejam, de fato, reconhecíveis, nem que a escolha por esses símbolos tenha sido aleatória, mas o jogo cria uma *distinção*, transformando aquilo que antes era amplamente reconhecível em algo que passa a ser alterado, subvertido. As ações parecem as mesmas, mas sua intenção e seu papel nas relações — entre as regras, os jogadores, as outras ações — é distinto; de outra forma, como vimos nos autores trabalhados até aqui, não teríamos um jogo.

Uma brincadeira de casinha não é diferente do perfume que tenta mascarar os "mood-signs" de Bateson, dando novos significados a ações previamente associadas a um comportamento "instintivo", "biológicos" ou estritamente funcional. Retomando nosso exemplo da corrida, podemos imaginar um homem correndo para fugir de um tigre e um homem correndo para chegar primeiro numa competição. Em ambas as situações temos exatamente a mesma *ação*, e seria facilmente possível que um espectador externo *confundisse* o sentido delas. Ao vermos apenas alguém correndo, podemos reconhecer o signo habitual da fuga e assumir que essa pessoa tenta escapar; é só quando somos apresentados ao signo de diferenciação, a marca de que se trata de um jogo, que somos obrigados a procurar por outros sentidos, outros motivos para a corrida, numa tentativa de entender as motivações desse conjunto novo de regras. A dificuldade está no fato de que o motivo "novo" para a corrida pertence ao jogo e, portanto, depende da sua norma interna, da relação entre os participantes entre si e com as regras propostas para determinar sua proposta. Isso significa que embora as ações que compõe o jogo sejam externas a ele — e, por isso, nos sejam reconhecíveis — suas regras e objetivos são internos e possuem certa autonomia, pois é o jogo quem inventa seus elementos e os organiza da maneira que julgar adequado como proposta autônoma.

A relação do jogo com o mundo se dá principalmente com o mundo oferecendo "o horizonte a ser transgredido". Isso significa que a relação existe e

como a maior parte dos signos utilizados nessa relação é reconhecível — o "horizonte" habitual — é fácil confundir as duas instâncias ou então acreditar que os objetivos de uma podem ser imediatamente transferidos para a outra. Ainda assim, mesmo quando estamos falando de signos que, em sua ressignificação, tentam emular perfeitamente os signos que lhe serviram como base, ainda temos uma "transgressão" — ou seja, mesmo a simulação mais "realista" ainda é uma simulação e funciona como tal, com regras internas que não necessariamente são as mesmas daquilo que se tenta simular.

É isso que permite que um simulador de voo — uma construção digital que tenta recriar a mesma experiência de pilotar um avião, muitas vezes com o propósito *declarado* de *ensinar a voar* — seja usado, como o jogo que é, para realizar ações que seriam absurdas, reprováveis ou desencorajadas no mundo real. Alguém que experimente voar de ponta-cabeça numa simulação está seguindo uma proposta interna do jogo — a de que a física, e todas as suas possibilidades, podem ser exploradas sem nenhuma consequência real — e não a proposta do ato de voar como trabalho, que por sua vez envolve uma série de normas de segurança, cuidado com a vida de si mesmo e dos outros, questões éticas e morais, etc. Por isso afirmamos que realizar num ambiente de simulação algo que seria reprovável no mundo real não significa *necessariamente* um desejo de realizar essa ação fora do jogo. Dentro das regras do jogo, por mais parecido que elas sejam com as regras externas a ele, todo signo está em uma nova relação e cumpre um novo papel; aquilo que fora do jogo seria reconhecido como violência, por exemplo, dentro do jogo pode ter significados muito distintos — pode ser apenas um indicativo de sucesso ou de fracasso do jogador, por exemplo, como inimigos que "morrem" apenas para indicar que o obstáculo proposto ao jogador foi resolvido. É claro que um jogador pode reconhecer um signo dentro do jogo como a ressignificação de algo reprovável ou proibido, como nesse caso uma morte violenta, o que certamente causa efeitos psicológicos, mas todo jogador que esteja ciente de que está jogando sabe também que esse signo proibido é, agora, algo novo que cumpre uma função estabelecida pelas regras. Se essa nova função remete diretamente a instâncias do mundo real, tentando criar um discurso a respeito do mundo, isso é uma outra questão; o que importa é que esse discurso não é a coisa para a qual ele aponta, como nos atesta

toda a “virada linguística”. A violência num jogo, portanto, não é a violência do mundo real; muitas vezes serve, até mesmo, como forma de *escapar* da violência real, experimentando-a de forma totalmente ressignificada, controlada e munida de estrutura e objetivo[120].

Jogo e obrigação

De certo modo, especialmente quando falamos de jogos, temos aqui uma convergência com a ideia advinda de Wittgenstein de que “aprender é acreditar”[121]. Aprender as regras de um jogo é acreditar na fronteira que dá ao jogo sua existência e, como consequência, nas regras e nos objetivos que ele próprio estipula. Isso nos apresenta uma dificuldade evidente em utilizar o jogo como ferramenta de diversão para que conhecimentos externos possam entrar: se o aluno não acreditar no jogo, o jogo não existe *para ele*. Como os objetivos do jogo são internos, quando não acreditamos no jogo esses objetivos parecem aleatórios, arbitrários ou simplesmente desnecessários — se impostos, surgem como *violência*. Por serem divergência das relações habituais — que incluem todo nossos sistema social e emocional de causa e consequência, além de nossos critérios mais básicos de estipulação de critérios de validade e de verdade — os jogos podem parecer completamente *desconectados* de nossas redes de crenças, de nossas relações causais e de qualquer possibilidade de ação no mundo. Por caminhos similares, Johan Huizinga já afirmava que o jogo é atividade essencialmente livre, tendo em vista que é impossível forçar alguém a estabelecer as condições para que o jogo tenha sua existência; no entanto, como vimos com o conceito de “cismogênese” de Gregory Bateson, muitas vezes jogamos simplesmente como resposta ao fato de que todos os outros também jogam, situação em que a relação *nos força* a acreditar.

No entanto, nos parece contraditório com a maneira com o que o jogo se estabelece na linguagem qualquer uso pedagógico do jogo que o *force* a acontecer ou torne obrigatória a participação ou a crença em suas regras. Podemos até

---

[120] Sobre a violência simbólica como fuga ou tentativa de controle da violência real, c.f. JONES, 2011.
[121] MACMILLAN, 1995.

reconhecer a estrutura que estabelece um jogo através de sua marca de diferenciação e perceber que trata-se de um jogo, mas não podemos ser forçados a *validar* essas regras, ou seja, lidar com elas *como se fossem verdade*, algo fundamental para que a estrutura do jogo possa, de fato, acontecer.

Além disso, é importante questionar a relação do jogo com seu exterior, especialmente no que se refere ao jogo como “simulação”, como vimos anteriormente. Muitas vezes o jogo faz uso dos signos de uma atividade real e, por isso, acreditamos que ela “simula” essa atividade, entendendo que ela compartilha com a atividade real as mesmas relações e os mesmos objetivos. Nessa situação, o jogo pode parecer “treinamento” — seja em propostas escolares que treinam para competências ou profissões possíveis, seja em simuladores de voo ou de corrida que tentam reproduzir o máximo possível os signos originais. No entanto, o jogo coloca esses signos sob novos significados e contextos: mesmo que se preocupe em “reproduzir a realidade”, paira sobre essa realidade o fato de que ela é agora uma “realidade outra”, com diferentes consequências e, portanto, diferentes significados. Ou seja, o jogo não é a profissão “real”, e o simulador de voo não é um voo “real” — a relação do sujeito com as ações que realiza pode até *parecer* a mesma e, em última análise, ser idêntica do ponto de vista físico ou motor, mas não o é do ponto de vista lógico, o que significa que o jogador relaciona-se de maneira distinta com aqueles signos por saber que estão sob efeito da “fantasia”, do lúdico. Ainda assim, a obrigação de realizar uma atividade real não é diferente da obrigação de realizar uma atividade no jogo; nesse caso os signos não estão ressignificados pois o jogador não aceita ou não valida esse ressignificação. Isso equivale a dizer que um jogador obrigado a jogar em nome de um conteúdo não estará sob o suposto efeito “divertido” do jogo; na prática, a obrigação de aprender poderia se dar sob qualquer forma ou estrutura, não sendo o jogo um lugar privilegiado ou melhor sucedido para que isso aconteça.

É nesse sentido que afirmamos o erro de se pensar os jogos em termos de conteúdo, ou seja, de se questionar exclusivamente sobre quais assuntos externos ao jogo aquela determinada atividade lúdica aborda. Há uma fixação pela relação do jogo com o seu exterior e pouca compreensão de seu funcionamento interno. Quando vemos que um jogo reproduz os mesmos signos de uma atividade externa,

dizemos que o jogo é “sobre” essa atividade externa, sem perceber que essa atividade serviu apenas como “horizonte que se transgride”. Não restam dúvidas de que esse horizonte funciona como base — cede os signos e, muitas vezes, até mesmo as relações entre os signos e algumas de suas interpretações — mas seu conjunto é sempre transformado em jogo e, portanto, torna-se *outra coisa*. Nos apropriando livremente da famosa frase de Marshall McLuhan, podemos afirmar que também no caso do jogo “o meio é a mensagem”[122]: mais importante do que os signos externos de que o jogo se apropria está sua estrutura na linguagem, a *possibilidade* de ressignificação. O que mais se aprende com o jogo é, basicamente, que *é possível jogar* e, com isso, estabelecer novos significados, alguns dos quais potencialmente se estenderão ao término do jogo. Há muito a se aprender a respeito do funcionamento da linguagem em *qualquer* jogo, independentemente de seu tema.

Ao contrário de algumas leituras de “Homo Ludens” que veem o jogo como inteiramente autônomo, acreditamos que Johan Huizinga está convencido de que o jogo “continua” mesmo após seu término, ainda que fora dos seus limites. Ao nosso ver, isso se dá porque a estrutura do jogo cria uma série de novos significados que não estavam lá previamente, uma série de novas organizações de signos e de relações que não estavam no material exterior de que o jogo se apropria. Quando um jogo tem um “tema” externo, imagina-se que o jogador entenderá através dessa simulação algum elemento da vida “comum” ou aprenderá alguma habilidade relevante para sua vida “comum”. Isso é possível, mas como espécie de efeito colateral — o que se experimenta no jogo é razoavelmente autônomo, responde às regras de significado por ele estabelecidas, e é preciso algum distanciamento para comparar essa experiência com a dita vida “comum”. Em geral, o que acontece é justamente o contrário do que prega essa “apreensão de conteúdos internos”: o jogador experimenta no jogo algo novo, inédito, desconhecido, e então se pergunta onde pode encontrar essas novas estruturas e descobertas na “vida comum”. A pergunta fundamental para um jogador, quando experimenta uma situação ou sensação nova possível apenas dentro dos novos significados atribuídos pelo jogo, é “onde isso se encontra no mundo?”; caso não encontre resposta, a pergunta que se segue é “por que o mundo não é assim?”. Isso porque as relações no jogo podem

[122] A famosa frase é de MCLUHAN, 1994.

tornar possível algum efeito — uma sensação de justiça, de poder, de cooperação, de conjunto, de sentido, etc. — que não era necessariamente possível na vida "comum". Aqui temos, finalmente, um exemplo melhor da proposta de Johan Huizinga do "elemento jogo da cultura"[123], que vemos através de rituais ou de instituições ritualísticas como os tribunais, as escolas, as irmandades, os clubes, as legislações e demais lugares em que há um conjunto arbitrário de regras de conduta e de significação[124] que tentam se manter para além da duração de um jogo que as tornou passível de serem experimentadas.

Quando o jogo tenta ser um "espelho" de uma atividade externa em nome de um fazer pedagógico, dificulta justamente essa possibilidade de que o jogo "invente" novos significados. A estrutura do jogo é uma forma de *invenção* que se impõe frente a qualquer "tema" externo que tente lhe ser atrelado. Gilles Brougère, pedagogo que tem no lúdico seu principal alvo de pesquisa, alerta que taxar um objeto como "educativo" seria antecipar seus usos, assumindo que ele seria utilizado sob uma ótica utilitarista ou que os efeitos colaterais seriam, na verdade, o objetivo último da atividade lúdica[125]. Se vemos a brincadeira como uma atividade "educativa" isso se dá, segundo Brougère, porque associamos em nossos tempos o conceito de infância e tudo que o cerca à "educação" e, consequentemente, à escola. De fato uma criança pode aprender ao jogar, mas Brougère é incisivo em apontar que a criança pode aprender com qualquer experiência da qual participe. O caráter educativo do jogo não estaria em sua estrutura, não lhe seria assim uma característica intrínseca.

Brougère aponta, por exemplo, a incredulidade das mães ao verem que seus filhos pequenos brincam de passar roupa, atividade extremamente enfadonha da vida cotidiana, sem perceberem que ao brincar de passar roupa as crianças não estão de fato repetindo as tarefas do dia a dia, já que a distinção do jogo as transforma, mas sim dando a essas tarefas um caráter lúdico que desassocia a ação tanto da mecanicidade enfadonha quanto do seu objetivo prático. Do mesmo modo, jogar dominó não é um ato que se faça para aprender a contar ou apreender o

---

[123] "A concepção que apresentamos (...) é que a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é, desde seus primeiros passos, como que 'jogada'." (HUIZINGA, 2010, p. 6)

[124] "Ora, é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo." (Ibid, p. 7)

[125] BROUGÈRE, 2004.

conceito dos números; a atividade do dominó, efetuada como jogo, tem suas intenções internas e, quando muito, levará crianças a contarem melhor apenas porque elas querem ser melhores *no jogo*, não *fora* dele. O desenvolvimento da criança ocorre apenas para permitir que o jogo aconteça, ou seja, poderia ocorrer para permitir também as mais diversas ações ou experiências em que estivesse envolvida, não sendo exclusividade do jogo em nenhuma instância. Disso concluímos que obrigar a criança a jogar dominó, algo que provavelmente levaria a uma recusa de suas regras e de suas significações, também levaria a uma perda da vontade de se sair bem; nesses casos, nem os objetivos internos do jogo seriam realizados, nem a criança aprenderia a jogar e, portanto, nem colheria uma compreensão das estruturas da linguagem, nem colheria os efeitos secundários da melhora de suas capacidades de contagem.

Por isso afirmamos que o jogar livre ensina, acima de tudo, a jogar. Não há qualquer garantia de que os conhecimentos necessários ou desenvolvidos durante o jogo serão "acessados" fora dele, quando as circunstâncias serão diferentes e o significado dos signos retornará à sua função usual. No entanto, a capacidade de jogar mantém-se — e ela é, como podemos ver, uma capacidade linguística essencial. Através do jogo, a criança consolida sua capacidade de reconfigurar todos os demais signos — todas as crenças, os objetivos, os significados, os sentidos — a partir de um novo "eixo central", a saber, as regras do jogo. Trata-se de um processo fundamental na *percepção* da linguagem, na concepção da linguagem como signo. O jogo permite à criança sua primeira possibilidade de analisar a relação "mapa-território" da linguagem que abordamos previamente.

Essa conquista não se dá como *objetivo* do jogo, no entanto, mas como mera consequência. Para Brougère, por exemplo, a atividade lúdica é "frivolidade", ou seja, está alheia a uma visão utilitarista que daria à brincadeira uma finalidade última [126]. Se vemos a brincadeira como uma atividade munida de objetivo — em geral, como atividade "educativa" — isso se dá principalmente porque há uma vontade de controlar os rumos do desenvolvimento das crianças. Como vimos, uma criança pode aprender com qualquer experiência da qual participe, mas com o jogo acreditamos, como adultos, poder tomar as rédeas desse processo. O caráter educativo do jogo,

[126] BROUGÈRE, 2004.

no entanto, não está em sua estrutura — está, quando muito, em seu tema, ou seja, naquilo que lhe há de mais epidérmico e superficial. Muitas vezes, como alerta Brougère, a única coisa educativa de um jogo é o aviso, na caixa do brinquedo, de que se trata de algo educativo, nada mais.

Como Bateson aponta, jogar é instaurar um signo que ressignifique todas as atividades dentro de um grupo de significados. Na prática, isso significa que ao jogar as atividades não significam mais aquilo que costumam significar, elas perdem seu sentido habitual, que é usualmente prático ou utilitarista — daí nossa vontade de atribuir esses mesmos sentidos aos jogos, aparentemente nos esquecendo de que eles serão alterados e experimentados de uma maneira nova, muitas vezes não prevista. Carregando essa ideia a Brougère, podemos afirmar que não é possível taxar um objeto de educativo porque não podemos prever sob qual signo ele será experimentado: se o objeto estiver inserido num conjunto de significados que alterem as funções e a estrutura dos objetos, como o signo do jogo, por exemplo, seu caráter educativo ou prático estará necessariamente fora da equação. Crianças são capazes de transformar objetos em entes completamente distintos em suas brincadeiras e podem facilmente, sob uma nova relação de signos, usar blocos de alfabetização como escadas, paredes de uma casinha ou como personagens de uma narrativa. Nessas circunstâncias, ser obrigado a usar esses blocos em seu uso ou sentido originais seria efetivamente impedir a brincadeira, o que contraria seu próprio propósito. Ao mesmo tempo, esperar que a criança aprenda a ler enquanto usa os blocos de alfabetização como escada é apostar demais nos possíveis efeitos colaterais de uma exposição muito superficial aos signos.

Nas palavras de Brougère, “finge-se aprender ao jogar de verdade”[127], ou seja, uma certa visão de que o jogo deve ser educativo durante a infância faz com que pais aproveitem a definição de “educativo” para presentear seus filhos e jogar com eles. Mas é o signo do lúdico quem rege o funcionamento do dito “jogo educativo”, de modo que joga-se seriamente enquanto os conteúdos educacionais, epidérmicos, passam despercebidos. No fundo, Brougère percebe que esses jogos educativos vendem apenas um discurso atrelado a determinado momento histórico e acabam

[127] BROUGÈRE, 2004.

servindo de pretexto para que pais e filhos interajam, efeito colateral do jogo muito mais impactante do que os objetivos educacionais explícitos da caixa de brinquedos.

Assim, Brougère insere o jogo na lógica não do utilitarismo ou da educação, mas na lógica da "dádiva" como pensada por Moss[128]: trata-se de uma atividade ou de um presente, no caso do brinquedo, que deve ser entregue de forma livre, não forçada, que não espera nada em troca, que é dada em situação ritual — aniversários ou Natais, por exemplo — sem nenhum objetivo determinado, e que acaba apenas ligando os sujeitos participantes num grande laço social, inserindo-os numa lógica de coletividade. Mais do que educativo, portanto, o jogo e o brinquedo seriam uma forte cola social que uniria, na homogeneidade das regras e no presente do brinquedo, os mais distintos indivíduos.

Lev Vygotsky, um dos pilares da "virada linguística" no campo da Educação, vê nessa cola social e na interação que o jogo estabelece entre adultos e crianças um dos seus benefícios fundamentais. Para ele, as situações e objetos que a criança explora só possuem significado se um signo geral determinar e organizar suas relações, seus contextos e seus usos. Quando a criança usa a linguagem, interagindo com outros usuários da linguagem, está aprendendo os sentidos que organizam não apenas a vida social, mas também os sentidos que organizam a própria linguagem e, consequentemente, a própria "vida interna" da criança.

Quando um jogo reorganiza esses sentidos, a criança passa a ver aquilo que em Spencer-Brown denominamos como "marcas de distinção", ou seja, passa a perceber a *metalinguagem* — cruzar essa fronteira é justamente o que evidencia o processo de determinação dos significados. Dessa maneira ocorre o chamamos de "deixar a linguagem *opaca*", torná-la mais evidente do que seus sentidos denotativos permitem. Isso é o equivalente a dizer que o mais importante do jogo é que ele *poderia ser diferente*, mas que a maneira como ele se configura em um determinado instante estabelece significados. Tornar a linguagem opaca nos permite ver a linguagem em si, como ferramenta produtora de sentidos, e consequentemente como produtora de jogos nos quais é possível experimentar diferentes sentidos e relações. Esses jogos para Vygotsky, no entanto, devem ser livres — cabe ao adulto, depois, *explicitar* o caráter fantasioso do jogo ou oferecer modos de interpretação dos signos

[128] MOSS, 2003.

que forneçam àquela experiência do jogo uma unidade. Temos aqui, em concordância com Bateson e os trabalhos influenciados por Spencer-Brown, a percepção de que o jogo ensina a jogar, a compreender a linguagem e a lidar com sua estrutura e com os significados que ele sugere como se fossem reais.

Em Vygotsky, o jogo é portanto um "viver como se"[129], mas a partir do percurso lógico que propomos podemos compreender de que maneira esse terreno da fantasia do "como se" é estabelecido. Como o jogo está sempre em oposição a algo, tendo em vista que ele surge da *distinção*, o jogo não substitui a vida "comum" — ele apenas a reconfigura. A capacidade do jogo de tornar a linguagem visível, "opaca", vem apenas do fato de que ele é uma realidade "outra". Quando a criança, em uma brincadeira, tenta reconfigurar as regras de um jogo, fazendo adições ou modificações constantes, está apenas experimentando com o fato de que novas distinções criam novos resultados, num processo potencialmente infinito. Jogos linguísticos, que incluem as junções aleatórias de sílabas e as repetições ininterruptas de palavras, tentam *esvaziar* as palavras de sentido, tornando-as apenas sons — o signo deixa de significar aquilo que ele significa, mesmo que seja para, sob a tutela do jogo, não significar *nada*. A criança que fala propositalmente palavras sem sentido está brincando, mas apenas porque ela sabe que de um dos lados da "fronteira" do jogo essas palavras possuem significado — a graça está, justamente, em subverter esse significado. O *nonsense*, o trocadilho e as músicas cantadas que apenas constituem "ruídos" estariam, assim, todos sob a chave do jogo, tornando a linguagem "visível". Se há algo que uma criança necessariamente aprende quando joga é essa estrutura própria da linguagem.

Por isso Vygostky pode afirmar que o jogar, assim como toda experiência estética, é um "viver através", um "viver como se". Trata-se de uma narrativa externa, social, que determina o sentido e o significado das experiências individuais. Para ele, essa narrativa — ou seja, esse determinado uso dos signos — determina o "mundo de jogo" de uma maneira que até mesmo os sentidos humanos possam ficar em segundo plano, deixando o pensamento e a imaginação ditarem a própria percepção da realidade[130]. A narrativa num jogo mostraria para a criança a relação

[129] Cf. BODROVA, 2007.
[130] Ibid.

entre o mundo ideal e o mundo real, sendo o real aquele em que a criança executa o jogo, e o mundo ideal a narrativa proposta que significa e direciona essa realidade.

Ivana Markova, ao comentar o papel do jogo na educação da primeira infância, segue na mesma linha ao afirmar que as crianças pequenas possuem grande dificuldade para diferenciar a experiência pessoal da experiência do "faz-de-conta" proposta por uma narrativa[131]. Isso é corroborado por estudos que mostram que as crianças de até 4 anos possuem dificuldades de reproduzir narrativas sem interferência de suas experiências próprias, além de terem dificuldade de aplicar conceitos — como os de "solidariedade" — quando aparecem fora da moldura de uma narrativa estabelecida[132]. Nesses termos, Markova afirma que as crianças precisam "aprender a brincar", ou seja, precisam ser ensinadas a perceber essa moldura na qual os conceitos são aplicados e munidos de significado. A "solidariedade" exige uma estrutura narrativa que ordene as ações com um fim específico, por exemplo. É como se, agora utilizando a terminologia de Bateson, a criança não estivesse ciente dos signos que ressignificam o conjunto da linguagem. Na prática, é como se a criança simplesmente não soubesse qual "jogo" está sendo jogado e, portanto, fosse incapaz de inserir suas ações dentro daquilo que é socialmente esperado num determinado momento sob um determinado conjunto de regras. Temos, assim, que embora o jogo deva ser livre, ele se beneficia de alguma mediação para que possa ser diferenciado das outras regras, dos outros significados e para que torne a estrutura da linguagem visível. Isso não significa, necessariamente, *interferir* no jogo; muitas vezes, basta *falar* sobre eles.

Isso torna-se mais evidente frente à afirmação de Vygotsky de que a criança tende a aprender mais conversando com outras pessoas do que explorando o mundo com as próprias mãos[133]. As coisas que a criança explora só possuem significado se um signo geral determinar suas relações sociais, seus contextos, seus usos e seu relacionamento com os outros objetos. Quando a criança usa a linguagem, interagindo com outros usuários da linguagem, está aprendendo os sentidos que organizam não apenas a vida social, mas também os sentidos que organizam a própria linguagem e, consequentemente, a própria "vida interna" da criança. Assim, é

---

[131] HAKKARAINEN, PENTYL, BREDIKYTE, 2014.
[132] Ibid.
[133] BODROVA, 2007.

possível fazer com que a criança preste atenção na própria linguagem — ou seja, que perceba a *metalinguagem* — para que ela entenda como acontece a determinação dos significados. Para Pramling e Samuelsson, é disso que se trata deixar a linguagem "opaca"[134], ao invés da transparência usual necessária para chegarmos ao sentido das sentenças. Torná-la opaca nos permite ver a linguagem em si, como ferramenta produtora de sentidos, e consequentemente como produtora de jogos nos quais é possível experimentar conceitos, valores e relações estabelecidos socialmente. Como Jerome Bruner aponta[135], algumas sociedades não possuem jogos competitivos, por exemplo, preferindo em seu lugar jogos igualitários ou cooperativos, o que mostra como conceitos fundamentais da sociedade, criados linguisticamente, podem ser experimentados num "como se" infantil através da estrutura do jogo, mesmo que em atividades lúdicas que em nada lembrem aquelas realizadas cotidianamente pela sociedade fora do jogo. Afinal, são os conceitos surgidos do jogo que importam, não a *aparência* dos signos emprestados da vida "comum".

Isso nos leva às orientações tanto de Bruner quanto de Pramling e Samuelsson de que o jogo não seja controlado, mas sim intermediado ou proposto por um adulto, de modo a dar a ele um significado — seja tornando a linguagem opaca, seja oferecendo signos capazes de dar às ações da criança um significado dentro da linguagem e da sociedade. É claro que isso não significa, como alerta Bruner, tirar a iniciativa individual das crianças, mas sim fazer uso consciente das possibilidades do jogo no desenvolvimento linguístico e social da criança.

Não é por acaso que tantos autores aqui mobilizados insistam num jogo livre, mas pautado na mediação, interação e comunicação. Estamos falando, evidentemente, de obras que dão à linguagem um papel central e percebem o jogo como um acontecimento linguístico. Vygotski tem, por exemplo, um projeto definitivamente anti-kantiano: retira da razão um caráter de universalidade capaz de mediar as relações entre o sujeito e o mundo e transforma as ferramentas racionais em construções sociais que se dão através da interação entre as pessoas. Isso faz com que a razão não seja mais o alicerce do julgamento, mas sim um dos diversos

[134] PRAMLING, SAMUELSSON, 2013.
[135] BRUNER, 2010.

signos capazes de ressignificar o mundo com o qual a criança interage. Essa perspectiva só é possível porque Vygotski dá à linguagem a primazia que vimos na "virada linguística"; para ele, é a linguagem quem cria os conceitos através dos quais o desenvolvimento da criança ocorrerá e não o contrário[136].

Vygotski indica que a linguagem não é uma ferramenta pela qual a criança expressa a diferença que percebe no mundo, mas sim que a linguagem é quem cria a diferença e, portanto, irá organizar o desenvolvimento infantil. O processo de aprendizado e de desenvolvimento deixa de ser uma questão inata para tornar-se, sob essa perspectiva, uma série de co-construções que acontecem entre a criança e os demais indivíduos que a cercam, dotados de suas regras de interpretação. Qualquer processo cognitivo seria, portanto, uma construção social. Isso explicaria o fato de novos aprendizados serem capazes de mudar a estrutura e o significado dos aprendizados anteriores, deixando para trás a ideia da criança como um mero "acumulador de conhecimentos" que se diferenciariam em quantidade ou intensidade, mas nunca em estrutura — algo que não parece bater com a evidência empírica que Vygostki é capaz de coletar. Essa abordagem é similar aos "círculos" que abordamos em Spencer-Brown, quando a passagem por novas fronteiras criam interpretações que ressignificam as anteriores, em vez de simplesmente somarem-se.

Sob essa ótica, novos desenvolvimentos infantis criariam signos capazes de ressignificar e reposicionar todos os signos anteriormente recebidos, como se uma nova regra fosse adicionada em um sistema de modo a alterar o funcionamento de todas as regras já estabelecidas. O aprendizado, assim, ressignifica constantemente o próprio aprendizado, tornando a experiência de aprender algo ativo, nunca passivo. Ao contrário do que alegam os behavioristas, Vygostki afirma que o reforço e a insistência não seriam capazes de criar um signo que seja de fato ressignificante dos demais — isso só se daria através da interação ativa com outras crianças e, necessariamente, com os adultos; seria preciso uma *crença*, como nos apontava Wittgenstein, o que inviabilizaria o aprender e o brincar forçados.

O ato de brincar seria idealmente, dessa maneira, a interação de uma criança com os conjuntos de signos de um adulto, de modo a criar conceitos que

[136] VYGOTSKI, LURIA, 2007.

reposicionariam os demais. Por isso para Vygostski o brinquedo é apenas um "mediador" entre a criança e o adulto, sendo essa relação o real resultado da brincadeira[137]. Todo jogar é, portanto, um ato social, co-construído e sob efeito irremediável da cultura em que está inserido. Cabe aos adultos apenas mediar essa relação escolhendo quais serão os signos, "desafiando" a criança para além dos signos já obtidos, ampliando seu repertório e direcionando-a rumo à cultura.

Para Bateson, o próprio ato de jogar já seria um desses signos ressignificantes, ou seja, já se daria como capacidade de estabelecer um sinal que alteraria o propósito e o posicionamento de todos os outros sinais que o precedem. O sinal de "jogo" retira todos os outros sinais de contexto, faz com adquiram sentidos diversos e muitas vezes opostos aos originais. Ele age, portanto, como o faz o desenvolvimento vygostkiano na criança. Seria possível, então, afirmar que o ato de jogar é tão fundamental para a criança porque simula a capacidade de reconfigurar todos os demais signos — todas as crenças, os objetivos, os significados, os sentidos — a partir de um novo eixo central, as regras do jogo. O conteúdo do jogo, portanto, seria de pouca relevância; bastaria que o jogo permitisse esse estabelecimento de regras e uma *mediação* capaz de garantir a diferenciação entre a estrutura do jogo e os signos que ela subverte.

Videogames e jogos eletrônicos

Para perceber no jogo a estrutura da linguagem, não é necessário que a criança invente ou negocie as regras — a relação com a linguagem se dá mesmo quando esse processo de "invenção" não é possível, com uma mediação que garanta um conjunto de regras fixo e as alterações semânticas por elas causadas. Mas há uma instância em que as próprias regras do jogo garantem esse processo, fazendo a mediação e forçando o jogador a *existir* nessas alterações: tratam-se dos jogos eletrônicos, mais especificamente dos *videogames*. A principal característica que separa os jogos eletrônicos dos demais jogos é que as regras propostas eletronicamente não podem ser renegociadas ou quebradas sem que se faça uso de artifícios externos a elas. É possível argumentar que, em determinadas situações,

[137] BODROVA, 2007.

torna-se possível contorná-las, fazendo com o jogo algo que seu criador — no caso, o *game designer* — não tinha em mente a princípio. No entanto, tudo aquilo que pode ser feito em um jogo eletrônico, quer seu criador soubesse previamente ou não, já está previsto a partir do conjunto de regras proposto durante sua criação. São as regras estabelecidas num videogame, não a intenção do seu criador ou os temas por ele imaginados, que determinam aquilo que é *possível* ou *impossível* de ser realizado pelo jogador.

Em geral as regras dos videogames são *invisíveis*, ou seja, implícitas, pois não é necessário conhecê-las *antes* de jogar, ao contrário das outras modalidades de jogos pré-determinados. Para experimentar os videogames, é interessante compreender que a "distinção" que cria o jogo é muitas vezes invisível, e que seus resultados — seus significados, suas restrições, suas invenções — serão percebidos, como *efeitos*, apenas durante a experiência do jogo. Por isso podemos afirmar que experimentar esses jogos é um "estar no mundo"[138], já que as regras dos jogos eletrônicos impõe uma certa *física*, um certo mundo acabado e inegociável.

Jasper Juul argumenta que a baixa visibilidade desses conjuntos de regras leva ao uso do que ele chama de "ficção", ou seja, estabelecimento nesses jogos de mundos imaginários que são *adaptações* ou *metáforas* do mundo real[139]. Isso permitiria que, mesmo sem conhecer as regras, um jogador possa reconhecer uma série de elementos ou entidades que lhe servirão como base para supor um conjunto de regras antes mesmo de experimentá-las, como ponto de partida. Em nosso trajeto lógico proposto até aqui, compreendemos que aquilo que Juul chama de "ficção" nada mais seria, dentro de nosso corte teórico, do que uma tentativa de não ressignificar por completo alguns determinados signos, fazendo uso ou se referindo diretamente aos seus significados ou seus usos externos. Reconhecendo alguns elementos do mundo real assumimos uma proposta de "simulação" dentro do jogo nos permite também *assumir* suas intenções, seus significados e,

[138] Em vez de uma negociação constante, ou de regras que determinem previamente os objetivos ou as interpretações do mundo, videogames estabelecem um mundo com regras específicas que quase sempre envolvem uma física: as coisas acontecem com uma velocidade, impacto, tempo de resposta e precisão determinados. Nesses casos, o jogador "habita" esse conjunto de regras e pode senti-las na prática em vez de ser informado sobre elas ou ter que estabelecê-las em tempo real. Por isso dizemos que *videogames* criam "mundos" em que é possível aprender as regras jogando, não previamente.
[139] JUUL, 2013.

consequentemente, o funcionamento das regras a eles direcionados. É por isso que jogos que poderiam ser completamente abstratos fazem uso de figuras humanas, armas, paredes, portas e demais elementos da vida “comum” sem alterar drasticamente seus sentidos: essa opção facilita o trabalho de apreensão das regras porque assumimos que a figura humana nos representa, que as armas causam dano, que as paredes simbolizam limites espaciais, que as portas permitem passagem para diferentes espaços, etc.

Juul acredita que isso é uma prova de que o sentido de um jogo depende majoritariamente do que ocorre fora dele, incluindo os *discursos* externos que fazemos a respeito desses jogos. Nesse sentido, discordamos: a partir dos autores que trabalhamos até aqui, o sentido do jogo se daria sempre *no* jogo, afinal é o jogo quem estabelece seus próprios critérios de interpretação e as relações entre seus elementos. Mesmo quando debatemos de *fora* do jogo mas ainda conseguimos estabelecer sua fronteira, ou seja, ainda entendemos qual é a distinção que o estabelece, podemos ver as propostas do jogo por oposição às propostas que o cercam. Como vimos anteriormente, para Spencer-Brown a definição de uma realidade contém seu oposto ainda que por oposição: o jogo é o jogo, mas é também o oposto do não-jogo e vice-versa; aceitar as regras do jogo, mesmo estando fora dele, já é ceder-lhe realidade e perceber suas propostas.

Quando o jogo eletrônico se utiliza de elementos do mundo externo a ele sem reconfigurá-los por completo — como portas ou paredes, por exemplo — isso não impede esses elementos de serem agora uma coisa *outra*, em relações distintas do que teriam na vida “comum”. Nossa relação com paredes reais é muito diferente de nossa relação com paredes “virtuais” nos *videogames*, ainda que compartilhem algumas semelhanças: as primeiras servem um propósito de divisão entre ambientes reais e podem ser contornadas ou derrubadas, por exemplo; já suas versões virtuais geralmente delimitam o próprio *espaço do jogo*, definem até onde o mundo de jogo existe, são inegociáveis e são aceitas pelos jogadores como uma fronteira necessária para que o jogo, finito em sua proposta, possa existir. Paredes reais e virtuais compartilham apenas algumas interpretações, e são elas que justificam o uso de paredes nos *videogames*, por exemplo: entende-se muito rapidamente a vontade de divisão ou de “barrar” movimentos antes mesmo de que o jogador sequer

experimente trombar com elas. No entanto, quanto mais jogos de *videogame* um jogador experimentar, mas perceberá que as paredes virtuais remetem mais umas às outras, compartilhando de usos semelhantes em jogos semelhantes, do que às paredes do mundo real e toda sua simbologia característica.

A ressignificação do jogo nunca precisa ser total, e quase nunca o é: a enorme maioria dos jogos de linguagem e dos trocadilhos apoiam-se no fato de que o sentido original está mantido, como base, e nunca desaparece por completo mesmo quando é "subvertido". Por isso, o signo que os jogos se utilizam para subverter não é aleatório; ele serve como base e concede algumas possibilidades de subversão. Jogos de videogame fazem uso desse "mundo base" justamente porque não podem explicar tudo o tempo inteiro, já que suas regras, como vimos, são frequentemente invisíveis: videogames são formados por muitos elementos, muitas partes, muitos sentidos, e alguns "códigos" podem permanecer comuns à vida "comum" — e a outros jogos — para acelerar o processo de compreensão de suas regras. Sem o desejo de acelerar esse processo, todas as regras de um videogame inteiramente abstrato poderiam ser experimentadas *na prática*, através de tentativa e erro, subvertendo os signos externos a um ponto irreconhecível. Sua acessibilidade, no entanto, seria seriamente limitada.

Quando colocamos jogos eletrônicos à disposição de crianças pequenas, portanto, estamos pedindo da criança uma série de competências: primeiro, que seja capaz de um brincar regrado, fechado e inegociável, o que significa aceitar as regras e ser capaz de perceber a "opacidade" da linguagem que abordamos anteriormente; segundo, que seja capaz de apreender as regras do jogo através da própria experiência, através de tentativa e erro; e terceiro, que possa apreender essas regras através de um repertório de signos adquiridos na vida cotidiana, que serão usados como base, como comparação e então subvertidos pelo jogo. Não é à toa, portanto, que os estudos levantados por Cristin Stephen e Lydia Plowman sobre o uso de jogos eletrônicos por crianças apontem que sua utilização sem mediação é bastante complexa e muitas vezes incapaz de manter a atenção infantil sem gerar grandes doses de frustração, resultado de uma incompreensão das regras do jogo[140]. Os dois autores também criticam a leitura de que, ao expor as crianças a jogos eletrônicos,

[140] PLOWMAN; STEPHEN, 2005.

devemos nos preocupar com o conteúdo que está sendo apresentado — segundo eles, as regras e os desafios do jogo são tão rígidos que acabam demandando muito mais atenção dos jogadores, de modo que o conteúdo muitas vezes "desaparece", corroborando nossa hipótese de que o jogo sempre apresenta sua estrutura, não os signos a que ele apenas remotamente aponta.

O fato de serem conjuntos fechados de regras não impede, no entanto, que os jogos eletrônicos permitam algum grau de criatividade de seus jogadores. Isso fica evidente quando vemos jogos que propõe problemas com muitas soluções distintas possíveis. A criança frente a esses desafios pode explorar e elaborar soluções no seu próprio ritmo, fazendo suas próprias conexões e experimentando com o jogo, ainda que limitada às regras. Suas descobertas serão, no entanto, as descobertas possíveis no jogo e os significados possíveis no jogo, numa determinada configuração de elementos. Ao montar cenários de maneira "criativa" em jogos como *Minecraft*[141], a criança descobre algumas das soluções pré-configuradas de possibilidades, e faz suas descobertas através dos significados, metáforas e relações que o jogo oferece, muitas vezes criando seus próprios objetivos — desde que dentro das propostas possíveis dentro da estrutura e da "física" do jogo.

Transferir essas descobertas e essa criatividade para outros conjuntos de regras ou para a vida "comum", no entanto, será certamente um desafio, porque até mesmo as maneiras de exercer essa criatividade serão retiradas do contexto — aquilo que um jogo permite, outro pode proibir; aquilo que um jogo estimula, outro pode coibir; aquilo que em um jogo se faz útil ou possível pode, fora dele, ser impossível ou indesejável. Levando em consideração que jogos eletrônicos são sistemas rígidos de regras em constante relação, um mínimo elemento retirado do seu contexto de jogo pode levar à perda de todo seu significado atual, ou desestabilizar todo o conjunto. Pedir para que uma criança repita a capital de um país que ela aparentava recordar-se dentro do contexto de um jogo pode ser infrutífero, por exemplo; despido de outros elementos, a "capital" perde seu significado anterior e não mais precisa remeter a um determinado espaço geográfico — aqui, de maneira ainda mais literal, a relação "mapa-território" fica estremecida.

[141] "Minecraft", jogo de 2009 criado por Markus Persson que tornou-se fenômeno especialmente entre as crianças.

A mesma relação pode ser feita, mesmo fora dos jogos eletrônicos, naquilo que Basil Bernstein chama de “pedagogia invisível”[142]: uma educação, ainda supostamente limitada à Educação Infantil de determinados estratos da sociedade, em que existe pouca ênfase na aquisição de habilidades específicas e foco maior na criação de uma estrutura em que a criança possa escolher, usar e interpretar o que lhe é oferecido, como se habitasse um mundo dos *videogames*. De certa maneira, a “pedagogia invisível” funciona como o estabelecimento de um conjunto de critérios implícitos que permitem não apenas o livre transitar da criança dentro de seus diversos elementos, mas também a determinação dos próprios conceitos que serão capazes de interpretar e diagnosticar os resultados desse conjunto de critérios. É como se o professor, na “pedagogia invisível”, fosse espécie de *game designer*, criando o conjunto de regras — e estabelecendo o sinal que configura e significa a experiência — através das quais os jogadores farão suas próprias escolhas e experimentações. Dentro do campo do “game design”, o conceito de liberdade limita-se às escolhas significativas possíveis de serem executadas dentro das limitações e das escolhas previamente estabelecidas pelo criador do jogo. Especialmente nos jogos de videogame, em que esses conjuntos de regras são “duros”, com pouca ou nenhuma possibilidade de que se transite para fora deles — a não ser, é claro, pelo radical ato de *desligar* o jogo e encerrá-lo —, a sensação de liberdade do jogador é mero resultado do fato das estruturas de regras serem invisíveis. É necessário compreendê-las para ser capaz de jogar, mas essa compreensão surge de maneira implícita, resultado de uma experiência pessoal com os diversos elementos da estrutura. Ainda assim, há espaço de escolha, muitas vezes até de proposta ou de objetivo.

Como apontado pelo próprio Bernstein, a “pedagogia invisível” é um código de sinais que a criança nunca pode conhecer exatamente, mas que necessita implicitamente adquirir. Essa experiência, segundo Bernstein causada pela transição histórica e econômica da ideia de indivíduo para a ideia de pessoa — um sujeito mais maleável e formado por estruturas mais amenas — permite que a criança liberte-se em última instância do professor, apenas habitando na estrutura por ele determinada. Bernstein aponta que essa invisibilidade da pedagogia aparece de

[142] BERNSTEIN, 1984.

maneira mais evidente nos jogos, já que se o jogo é bem-sucedido, o aluno se exterioriza inteiramente do professor, fluindo apenas pelo mundo das regras e pelos afetos delas resultantes. Além disso, os sistemas de regras dos jogos propõe-se totalizantes — quando se joga, não há nada que não seja jogo, com exceção do que está fora dele e aparece, durante sua realização, ressignificado — , permitindo o que Bernstein classifica de "total inspeção da criança", com a vantagem de que os critérios de inspeção já estão previamente embutidos nas regras propostas para a criança.

O processo descrito acima se encaixa com a leitura de Gregory Bateson de que o jogo é a proposição — e a efetivação — de um signo que reposiciona todos os signos da estrutura em que se encontra. Esse signo seria, especialmente quando menos explícito nos *videogames*, uma "pedagogia invisível" por significar todos os elementos com os quais a criança pode interagir sem que ela precise conhecê-los previamente. Ainda que não conheça sequer esse signo — já que ele aparece apenas de maneira implícita — a criança interage ativamente com o mundo resultante desse signo, fazendo escolhas significativas e munidas de significado ainda que o modo com que isso aconteça lhe seja imperceptível.

É curioso ver que essa mudança que segundo Bernstein começa pelas escolas de classe média da Educação Infantil rapidamente atingiu também o cenário dos jogos eletrônicos, com experiências mais focadas e rígidas sendo substituídas por aquilo que Jasper Juul chamaria de "jogabilidades emergentes"[143], conjuntos de regras ainda mais invisíveis dedicados a permitir que experiências significativas possam emergir de maneira pessoal e sob a constante máscara da "escolha" e da "liberdade" do jogador — são jogos que assemelham-se a grandes brinquedos cujos usos não estão inteiramente previstos pelos seus criadores. Com isso evidencia-se a relação entre o professor e o *game designer* invisíveis, presentes apenas no signo central capaz de delimitar e significar toda a experiência, enquanto o jogador pode fazer suas próprias escolhas e, muitas vezes, estabelecer seus próprios caminhos.

Isso não significa que nesses casos não haja aprendizado, pelo contrário — há aprendizado o tempo todo a respeito das regras do jogo para ser capaz de jogar, mesmo quando as propostas são auto-impostas —, mas esse aprendizado muitas

[143] JUUL, Jasper, 2013.

vezes não pode ser transportado para outros contextos e quase nunca pode ser previsto ou controlado, de modo que nos vemos obrigados a pensar, *especialmente* nessas situações, nos jogos como uma educação mergulhada no *risco* e na *imanência*.

Jogo, risco e controle

Há uma falsa compreensão de que, por ser regrado, o jogo é um ambiente de controle. Isso intensifica-se com a percepção de que no jogo, muitas vezes, há uma "resposta certa" como resultado das regras que determinam o desafio, o obstáculo ou o objetivo. Não exclusivamente nos jogos eletrônicos, mas especialmente neles, as regras serem "inegociáveis" tende a explicitar que todas as ações são pré-determinadas, de modo que não há como executar uma ação que não esteja prevista nas regras.

O erro dessa abordagem está, em geral, em acreditar que as regras delimitam uma ação, em vez de delimitar um "campo de ações", um conjunto de ações possíveis. Quanto maior esse campo de ações possíveis, mais fora de controle o jogo se torna. É possível que as ações possíveis pelas regras levem a resultados que os responsáveis pelo jogo não foram capazes de prever[144], ou até mesmo que algumas

[144] Um caso emblemático: na Copa do Caribe de Futebol em 1994, a seleção de Barbados enfrentou Granada numa partida da fase de grupos. Barbados precisava vencer por dois gols de diferença para se classificar para a fase de mata-mata e passou a administrar o placar assim que conquistou o 2 a 0 no placar. Faltando 7 minutos para o final do jogo, Granada conseguiu marcar um gol, passando a ser a equipe classificada para a próxima fase. Barbados tentou marcar um gol desesperadamente até os 42 minutos do segundo tempo, quando perceberam que a tarefa era quase impossível no pouco tempo que restava e resolveram então simplesmente *marcar um gol contra*. A culpa não foi da frustração, mas sim do regulamento do torneio: durante a Copa do Caribe de 1994, todas as partidas tinham a obrigação de terminar com um vencedor mesmo durante a fase de grupos. Isso significa que jogos empatados deveriam ir para a prorrogação com gol de ouro — o primeiro a marcar um gol seria considerado o vencedor. Para "valorizar" esse gol marcado na prorrogação, o regulamento estipulou que todo gol de ouro valeria dois gols no saldo total da equipe. Parecia uma regra que melhoraria a experiência do torcedor: jogos sem empate, prorrogações e gols de ouro valorizados pelas equipes e pelo torneio. O resultado, entretanto, saiu completamente do planejado: incapaz de conquistar um gol com apenas 3 minutos restantes na partida, Barbados resolveu simplesmente marcar um gol contra, empatar o jogo forçando-o à prorrogação, e lá ter mais tempo para conseguir um gol que, por valer dois, daria o saldo necessário para a equipe se classificar para a próxima fase. O curioso é que Granada percebeu que caso também fizesse um gol contra durante o tempo regular, perderia o jogo mas não daria ao adversário a diferença de dois gols necessária e, portanto, seria Granada a se classificar. Barbados teve que impedir que o time rival marcasse um gol contra, mas Granada podia também simplesmente

ações comprometam o próprio funcionamento do jogo por não terem sido imaginadas em alguma situação específica.

Isso significa que, na prática, o jogo é sempre um espaço de *risco*, de incerteza. Grande parte de seu apelo está no fato de que não é possível prever seu resultado, de modo que é necessário jogá-lo para determinar seu desenlace a partir daquelas regras iniciais que lhe servem de motor; mesmo quando o final já é pré-determinado, caso de alguns jogos eletrônicos mais "fechados" ou de rituais, como aqueles relatados por Huizinga ou por Bateson, a incerteza se dá no *processo*, na maneira sempre nova com que se chega ao objetivo final ou na dúvida de se as etapas serão cumpridas a contento para que o final desejado ocorra. Mesmo nos limites restritivos do ritual religioso, há sempre a possibilidade de que ele não chegue ao fim, que a crença em suas regras se rompa, que as ações ritualísticas não tenham o efeito desejado, que as orações não sejam respondidas, etc., de modo que pode-se sempre *começar de novo*, tentar novamente, dessa vez com outro trajeto que alcance os resultados pretendidos.

Nesse sentido é nítida a relação do jogo com o projeto[145]: há um estabelecimento interno de propósito, mas enquanto o projeto tenta minimizar as incertezas, o jogo alimenta-se delas: é um terreno fértil para o *múltiplo*, para a exploração de narrativas que não sejam unárias, aberto para os diversos resultados que surgem da relação entre o indivíduo e as regras. Por isso o resultado do jogo muitas vezes não é "reconhecível", no sentido de que não estava previamente estipulado ou, de maneira ainda mais radical, no sentido de que não remete a algo externo ao jogo, sendo algo inédito alheio às nossas capacidades de recognição, como propunha Huizinga ao afirmar que era o jogo o criador da cultura.

A vontade de manter os jogos sempre dentro de uma possibilidade de recognição — criando resultados já conhecidos, controlados, de preferência

---

(continuação) marcar um gol a favor para conseguir a classificação da mesma maneira. Por 3 minutos, Barbados viveu uma situação totalmente *imprevista* ao ser obrigado a defender seu próprio gol e o gol do adversário *simultaneamente* para conseguir levar o jogo para a prorrogação. Tiveram sucesso nessa empreitada defensiva "totalizante", marcaram o gol de ouro em seguida e foram para a próxima fase normalmente. Nada disso havia sido previsto pelos responsáveis pela mudança de regras, mas era ainda assim previsto pelas normas internas do jogo. Como aos jogadores cabe fazer o melhor uso possível das regras, muitas vezes acabam contrariando um suposto sentido "externo" do jogo (coisas como o *fair play*, o "jogo limpo") não por uma questão ética, mas por pura devoção às regras do jogo.

[145] A esse respeito, cf. MACHADO; MACEDO, 2006.

passíveis de medição e utilizáveis fora do âmbito do jogo, num caminho previamente projetado — é a responsável pela nossa percepção atual de que jogos, especialmente os voltados para a infância, deveriam sempre ser "educativos". Os jogos de máscara ou de vertigem nas crianças[146] — o prazer de ser livremente algo diferente do que se é, ampliando as possibilidades, ou de submeter o corpo aos giros, quedas e demais movimentos que o tornem fora de controle — são vistos com ressalvas basicamente porque levam os corpos e os afetos para além do previsto, para fora das delimitações e intenções do educador, para fora do rigor dos corpos dóceis e das identidades fixas.

Aqui temos o grande desafio de imaginar o jogo como uma "imanência", como o espaço em que os sentidos — e consequentemente as identidades — fluem, em profunda contingência: o jogo pode até tornar-se uma ferramenta, mas para o quê exatamente é impossível prever. O jogo passa assim a ser um ambiente "seguro" para a interação entre afetos, permitindo que os jogadores encontrem em sua própria dinâmica os caminhos e os resultados que darão àquela prática qualquer significado. Nada é mais importante no jogo do que o fato de que não conhecemos de antemão seus resultados, já que de outro modo não precisaríamos jogá-lo. Mas o que temos a partir disso é um terreno de total instabilidade em que é possível não reconhecer-se momentaneamente enquanto outras possibilidades de significação e de propósito são configuradas.

Uma Educação decidida a fazer uso do jogo deve compreender que é impossível garantir seu resultado e seu ponto de chegada, sob pena de torná-lo completamente inócuo e, com isso, desnecessário. O jogo só existe enquanto indeterminação dentro das fronteiras delimitadas de um conjunto "outro" de regras; é preciso aprender a não confundir suas delimitações de fronteira com rigidez de desenvolvimento e de propósito. De outro modo, quando o jogo é pura rigidez — o que se faz é apenas caminhar pelos pontos pré-definidos — ele sequer se estabelece, pois pode haver recusa em aceitar essa dinâmica, em estabelecer uma crença nas regras e, portanto, em legitimar sua existência. Por isso Huizinga insiste que o jogo é atividade "voluntária"; é dessa escolha inicial — a de jogar — que nos

[146] Cf. CAILLOIS, 1990. O autor distingue quatro tipos distintos de jogos: *agon*, os jogos de competição; *alea*, os jogos de azar; *mimicry*, os jogos de máscara; e *ilynx*, os jogos de vertigem.

abrimos para suas possibilidades, capazes de experimentar aquilo que antes parecia paradoxal, impossível ou desconhecido. Dessa maneira, o jogo não apenas exige uma educação “imanente” para acontecer, aberto à toda contingência, como também aparece como um dos caminhos mais potentes para despir a Educação de um rigor paralisante e de uma constante identificação com o “mesmo” — uma lógica, como vimos, principalmente platônica que a “virada linguística” tenta combater.

Para Michel Foucault, para quem a vontade de uma identificação constante com as mesmas regras e afetos seria uma das características do fascismo, o próprio terreno da escola seria um tipo de “heterotopia”, ou seja, um dos “espaços outros” que se configuram por ser, como na lógica do jogo, uma oposição aos espaços convencionais, ao mesmo tempo separados e inseridos no mundo, uma *fronteira*. Para ele, uma “heterotopia” é “uma ilusão que denuncia todo o resto da realidade como ilusão, ou, ao contrário, criando outro espaço real tão perfeito, tão meticuloso, tão bem disposto quanto o nosso é desordenado, mal posto e desarranjado”.[147] O que seriam as heterotopias, então, senão um espaço em que os jogos acontecem? Mesmo que em vários deles o estatuto social de jogo lhes seja negado — e que se pretendam como a mais profunda "realidade" e seriedade, como é o caso da escola — ainda há neles o que há de mais essencial no jogo, ou seja, esse espaço outro de significados e, portanto, de riscos e de exploração. Desse modo, a escola como heterotopia, munida especialmente de um jogo mediado porém livre, seria o espaço em que o ato de jogar ocorreria como resistência contra uma certa configuração totalizante — e árida — do mundo.

[147] FOUCAULT, 2013, p. 28.

Considerações finais

As questões que levantamos no capítulo anterior, à luz do trajeto que tentamos propor ao longo de toda esta dissertação, certamente não podem ser consideradas encerradas. Pelo contrário, muitas delas foram meramente sugeridas e aparecem, no presente texto, apenas sob a forma de esboço, dadas as evidentes limitações de escopo e de esforço de uma dissertação. Esperamos, no entanto, que a elaboração destas questões e as soluções apresentadas para algumas delas sejam suficientes para justificar o trajeto teórico que apresentamos, e abram caminho para que mais perguntas e soluções possam surgir desse recorte aqui estabelecido. Como afirmamos ainda na apresentação deste trabalho, ainda que nem todas as possibilidades abertas pela relação entre jogo e linguagem possam ser aprofundadas a contento na presente dissertação, acreditamos que a simples formulação de novas perguntas a respeito do papel do lúdico na Educação — no caso, sob o viés que formulamos — possa ter maior valor do que uma tentativa estabanada de encontrar respostas definitivas a qualquer custo.

Esperamos ter estabelecido, para além das diferenças entre os autores aqui trabalhados e da falta de unidade entre os membros da denominada "virada linguística", um fio condutor capaz de situar, ainda que em diferentes abordagens, uma relação intrínseca entre jogo e linguagem cujos impactos para a Educação não deveriam ser ignorados.

Mesmo com suas incompletudes, escolhemos como ponto de partida "Homo Ludens", de Johan Huizinga, por acreditar que ele estabelece o jogo como um lugar de invenção, de humanidade e de resistência contra o totalitarismo. Colocar o jogo num local central de sua obra não nos foi suficiente; foi a possibilidade, pouco discutida entre seus comentadores, de pensar o jogo como um acontecimento *na linguagem* que tornou sua obra essencial no fio que tentamos constituir. A partir de Huizinga e sua afirmação do jogo como função significante é que podemos discutir questões como autonomia de proposta, relação entre o mundo do jogo e o mundo externo a ele, e o jogo como proposta de ordem e de organização do mundo — todas questões extremamente pertinentes à Educação que tentamos reconstituir no quinto

capítulo, e que por si só já são capazes de justificar uma busca por material teórico que as esclareça.

Não é à toa, portanto, que acreditamos que essas possibilidades apresentadas por "Homo Ludens" fazem-se ouvir, ou *deveriam* fazer-se ouvir, nos demais autores que mobilizamos ao longo desta dissertação. Ainda que Huizinga não seja tradicionalmente inserido na "virada linguística", esperamos ter demonstrado que suas preocupações podem ser direcionadas para esse recorte, tanto sugerindo um objeto a ser procurado em outros autores — no caso, uma certa conceituação de jogo — quanto enriquecendo seus apontamentos através das abordagens mais explicitamente ligadas à linguagem que o sucederam.

No entanto, é Gregory Bateson o maior responsável por sustentar o fio condutor desta dissertação, até mesmo porque seu trajeto como acadêmico conversa intimamente com nossa proposta: o jogo — ainda que em sua forma de *ritual* — nunca esteve ausente de sua obra, mas abandonou progressivamente um aspecto utilitarista herdado da Biologia e um aspecto puramente social amparado na Antropologia para inserir-se na linguagem. É o encontro de Gregory Bateson com a "virada linguística" e, posteriormente, com o trabalho de George Spencer-Brown que acaba nos cedendo um caminho claro a ser percorrido — com uma pequena parada, por escolha nossa, na obra tardia de Ludwig Wittgenstein. O enquadramento de Bateson do jogo no campo da lógica, da linguagem e da fantasia levanta as principais questões para esse trabalho — muitas das quais são aprimoradas, ou até mesmo solucionadas, pelo trabalho de Spencer-Brown — e pautaram ou inspiraram a maior parte de nossos apontamentos do jogo no âmbito da Educação. Atribuímos ao aparente paradoxo do jogo na linguagem apontado por Bateson, por exemplo, a grande dificuldade de análise do lúdico e os problemas de seu uso habitual na Educação; sua análise do jogo como um signo ressignificado, por sua vez, embasou nossas discussões a respeito da possibilidade de se transmitir conteúdos externos através do lúdico e ofereceu nova luz à constante preocupação dos educadores com a violência simbólica entre as crianças.

Tentamos, entretanto, não nos ater exclusivamente à obra de Bateson. Ao propor uma gama maior de autores sob o recorte da "virada linguística", incluindo — mas não nos limitando a — alguns pensadores já estabelecidos na Educação,

tentamos embasar a proposta do jogo como um lugar de risco e de invenção que, apesar de propor uma “ordem”, como nos afirma Huizinga, mantém-se como um local de imprevisibilidade que frequentemente entra em conflito com as tentativas de controle por parte dos educadores. Ao invés do jogo como ferramenta de transmissão de um conhecimento único, esperamos ter construído um cenário capaz de defender o jogo como uma multiplicidade de possibilidades que explicitam não apenas o funcionamento da linguagem como desatrelada dos objetos do mundo mas também uma resistência fundamental contra o totalitarismo e o sentido único.

Em última instância, se podemos reduzir a proposta deste trabalho a uma única intenção, podemos afirmar que ela se trata de questionar o lugar do jogo na Educação sem reduzi-lo aos seus efeitos ou aos seus usos habituais. Que disso tenhamos construído um caminho pautado na linguagem que nos levou a uma visão do jogo como invenção, risco e multiplicidade, prova-se apenas que outras abordagens do conceito de jogo são possíveis. Mais do que o recorte que construímos nesta dissertação, que defendemos e, no entanto, poderia ser outro, acreditamos no potencial de se pensar o jogo a partir de novos arcabouços teóricos que recusem uma visão utilitarista e abram espaço para discutirmos o que, no jogo, permite sua autonomia de proposta. Propomos, aqui, uma sugestão de leitura do que o jogo possa ser em seu funcionamento porque acreditamos que essa simples questão — o que o jogo *é* — possa ser suficiente para fazer ruir uma série de pressupostos pouco debatidos na Educação.

Tentamos, ainda assim, ir além do simples estabelecimento desta questão. Nossa proposta tentou estabelecer uma leitura bastante específica da estrutura e da forma do jogo que funcionam imediatamente, como vimos no capítulo anterior, como ferramentas para repensar o uso do lúdico no processo pedagógico. Essas ferramentas podem, sob o percurso teórico que apresentamos, estabelecer novos questionamentos e aprofundar aqueles que já delimitamos de maneira ainda embrionária. A *gamificação*, por exemplo, ganha cada vez mais destaque no dia a dia de uma sociedade tomada por celulares e aplicativos e já tem destaque como ferramenta de treinamento em diversas empresas, de modo que certamente merecerá mais atenção em nossos futuros projetos acadêmicos. Da mesma forma, há muito ainda a se pensar sobre a relação entre *videogames* e a Educação para além dos

jogos ditos educativos. Os jogos eletrônicos ganham uma atenção cada vez maior por parte dos acadêmicos e acreditamos ter estabelecido uma base teórica suficiente para auxiliar na criação de uma ponte futura entre os estudos a respeito dos *videogames* e as especificidades da área educacional. Conceitos como os de "narrativa emergente", discutidos amplamente nos *game studies*, possuem grande potencial de impactar a Educação — mais especificamente, a relação entre jogos, rigidez de proposta e as expectativas dos educadores — se abordados a partir do eixo conceitual adequado. O mesmo acontece com a difícil relação entre *videogames* e violência, por exemplo, uma preocupação constante de educadores, pais e políticos que, sob nosso recorte, poderia ganhar outros contornos para além daquilo que fomos capazes de discutir no capítulo anterior. Trata-se de questão urgente, dado que coloca o jogo em situação de defesa — e que muitas vezes leva os *videogames* ao banimento ou à reprovação nas sociedades e nas escolas — e que acreditamos ser profundamente incompreendida. Em chave similar, há espaço também para a discussão a respeito da relação entre jogo e *vício*, uma questão com fortes impactos sociais — e extremamente atual, especialmente após a inclusão do vício em *videogames* como distúrbio de saúde pela Organização Mundial da Saúde. Poderíamos propor, por exemplo, que a autonomia de proposta do jogo leva a objetivos claros e recompensas imediatas, o que levaria ao vício, mas existem muitos outros fatores que podem ser considerados e minuciosamente analisados, na oportunidade adequada, a partir dos autores que propomos até aqui.

Apesar de serem apenas apontamentos para o futuro, possíveis alvos de nossos trabalhos posteriores, é impossível deixá-los de fora do trabalho atual por serem uma *consequência* das questões, dos pressupostos e dos recortes que decidimos estabelecer nesta dissertação. Pensar os jogos como estruturas ao mesmo tempo autônomas e apoiadas no mundo, surgidas na linguagem, estruturadas na distinção e na ressignificação e capazes de estabelecer novos significados e novas possibilidades — e, com isso, potencialmente criadoras de *cultura* — nos permite imediatamente repensar o lugar do jogo na sociedade e, agora cientes de sua estrutura e de suas causas, voltar o olhar para seus *efeitos*. O caminho contrário seria impossível, levando a conclusões profundamente equivocadas — como podemos ver, por exemplo, nas visões reducionistas ou

preconceituosas do jogo que o ligam a uma enormidade de moléstias sociais. Partindo das causas, no entanto, temos um terreno mais estabelecido e seguro para repensar os impactos do jogo não apenas na Educação, mas também em todos os aspectos da sociedade, da produção e da condição humanas. Afinal, como sugere Johan Huizinga ao estabelecer o nome de sua obra derradeira, nenhuma característica define tanto a humanidade quanto sua capacidade de jogar e produzir cultura a partir do jogo.

Anexo: Uma experiência com jogos em salas de aula do Ensino Médio

O relato a seguir descreve uma de minhas experiências com o uso de jogos em sala de aula durante o período em que fui professor de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio privado, entre 2012 e 2017. Minha intenção aqui é descrever não apenas um dos jogos elaborados, mas também as decisões que precisaram ser tomadas para aplicá-lo em sala de aula e os resultados conquistados com ele.

Como parte do ensino dos conceitos de democracia representativa para alunos de Sociologia do 2º ano do Ensino Médio, resolvi criar um jogo que mostrasse aos alunos as dinâmicas partidárias da Câmara dos Deputados. Minha intenção principal era que o jogo envolvesse negociações e concessões, remetendo à realidade dos acordos firmados pelos deputados. O conceito central a ser passado aos alunos era o de dialética, numa negação de que a democracia é uma "ditadura da maioria": queria transmitir aos alunos a ideia fundamental de que as minorias não conseguem aprovar todas as leis que gostariam, mas forçam pequenas concessões da maioria. A maioria, numa democracia, vê-se constantemente obrigada a acatar pequenas pautas indesejadas em nome da aprovação de projetos maiores que a contemplem.

Para simular essa dinâmica específica — no caso, essa versão de dialética — descartei imediatamente um jogo que reproduzisse exatamente o funcionamento de uma Câmara dos Deputados. O trabalho dos deputados é muitas vezes tedioso e enfadonho, de modo que as regras do jogo seriam facilmente recusadas pelos alunos para se livrar desse "emprego" não-remunerado. Da mesma forma, ainda que usasse exatamente os mesmos elementos da Câmara, o jogo ressignificaria seus signos tornando a atividade uma simulação desatrelada de todas as decisões éticas e morais que só são possíveis na vida "comum", em que o trabalho político tem consequências diretas e evidentes para a sociedade. Optei, portanto, por um conjunto de regras que apenas levemente remetesse à Câmara dos Deputados, mais abstrato, sem qualquer aparência de simulação ou pretensão de mostrar exatamente como as coisas acontecem; tentei construir com as regras do jogo uma certa estrutura, uma dinâmica, que funcionassem por si só, como jogo, e que depois

pudessem ser comparáveis, em seus efeitos, com aquilo que ocorre na vida "comum".

Para isso, escolhi um aluno da turma, de maneira aleatória, para ocupar o cargo de "Presidente". Avisei então que ele seria o líder de um grupo, um "partido", chamado "Maioria", e sorteei 60% da sala para participar desse grupo. Os outros 40% passaram a formar um outro grupo, chamado "Minoria". Informei então que em duas semanas todos os alunos votariam um "Projeto de Lei", basicamente um papel contendo cinco espaços em branco, que chamei de "Parágrafos". Dei ao "Presidente", então, a possibilidade de decidir se cada "Parágrafo" beneficiaria a "Maioria" — o que daria 10 pontos, por parágrafo, para cada membro desse grupo — ou então a "Minoria" — dando 10 pontos por parágrafo para seu grupo rival. Imediatamente o "Presidente" e seu grupo perceberam que o jogo não fazia muito sentido: bastaria escolher que os cinco parágrafos lhes beneficiassem para que cada membro da "Maioria" fizesse 50 pontos contra ponto algum dos seus adversários. Só então lhes informei do sistema de votação: para que esse "Projeto de Lei" fosse aprovado, gerando então os pontos, ele precisaria ser aprovado por dois terços de todos os alunos. Ou seja, era preciso "convencer" alguns membros da "Minoria" a votar a favor do "Projeto de Lei". Caso o projeto não fosse aprovado, ele não daria ponto nenhum e o jogo acabaria com todos os participantes tendo fracassado.

Para que a "Minoria" pudesse ser convencida, entreguei a cada um deles uma cartela com um objetivo pessoal, que também gerava pontos — dessa vez individuais — que precisava de "Verba" para ser liberada. Criei objetivos genéricos, como "melhorar o saneamento básico de meu estado", "construir um posto de saúde em meu estado", etc, que simulassem pedidos de seus "eleitores". E então entreguei ao "Presidente" uma "Verba" limitada para que ele pudesse oferecer aos seus adversários em troca do apoio no "Projeto de Lei".

Para apimentar a dinâmica, entretanto, também entreguei para os membros da "Maioria" objetivos pessoais similares, que também só poderiam ser alcançados caso o "Presidente" lhes entregasse uma "Verba" adequada. Dadas as regras, as cartelas com objetivos e um punhado de lantejoulas que faziam as vezes de "Verba", avisei que em duas semanas votaríamos o "Projeto de Lei" e veríamos não apenas qual grupo teria mais pontos, mas também qual aluno teria mais pontos entre todos eles.

Prometi que faríamos um “ranking” dos maiores pontuadores, aqueles que — supostamente — seriam os melhores negociadores, e iniciei o jogo.

Permiti que a partida durasse duas semanas inteiras e continuasse para além da duração da minha aula, terminando apenas quando a votação ocorresse. Ciente de que isso nublava os momentos em que o jogo estava ou não acontecendo, entretanto, e temendo que as negociações acabassem envolvendo elementos de fora do jogo, proibi qualquer tipo de negociação que não envolvesse “Verba”, “Parágrafos” do “Projeto de Lei” ou promessa de voto, e que embora eles estivessem livres para negociar a qualquer momento — criaram até mesmo um grupo de WhatsApp para isso — não deveriam permitir que conflitos no jogo interferissem em seus relacionamentos cotidianos.

Minha intenção velada com o conjunto de regras era que o “Presidente” sofresse assédio tanto da “Maioria” quanto da “Minoria” e que ficasse rapidamente sem “Verba”. Mas como era necessário convencer apenas uma pequena parcela da “Minoria”, eu também esperava que quase todos os parágrafos beneficiassem a “Maioria”, talvez com algum parágrafo cedido à “Minoria” em alguma negociação para tornar o projeto viável.

Como game designer, minha maior dificuldade era estabelecer quanto de “Verba” oferecer ao “Presidente” e quantos pontos conceder para os objetivos pessoais de modo a criar um sistema de regras tão tenso, equilibrado e direcionado aos meus objetivos pedagógicos quanto fosse possível. Após lutar em vão com a matemática necessária para o melhor andamento do jogo, optei por números que pareciam razoavelmente adequados e abri mão do ideal de controle. Era possível que as negociações, os pontos e a gestão da “Verba” acontecessem de maneira completamente diferente daquela que eu previra, mas decidi que discutir os motivos para o jogo ter caminhado numa direção específica — ainda que eu não soubesse qual era essa direção — geraria uma conversa igualmente produtiva, do ponto de vista do conteúdo, para a Sociologia. Era possível, porém improvável, por exemplo, que a “Minoria” aprovasse um “Projeto de Lei” com cinco parágrafos que a beneficiassem; entender o motivo disso acontecer no jogo mas não no mundo me parecia uma maneira válida de compreender, para além dos livros didáticos, o funcionamento de uma dinâmica específica da política. Como vimos ao longo desta

dissertação, é praticamente impossível para um professor tomar total controle dos rumos de um jogo; abraçá-lo como terreno de experimentação e acaso é assustador, mas não necessariamente impossibilita o fazer pedagógico, desde que um rumo inesperado possa ser mediado, discutido e transformado em um conteúdo válido posteriormente.

Minha grande preocupação não era, na verdade, o rumo potencialmente caótico do jogo apresentado, mas sim a questão do engajamento. Em outras experiências com o uso de videogames em sala de aula, atestei que muitos alunos se recusam a jogar — incluindo, aqui, alunos famosos por serem jogadores frequentes de videogames. Como vimos na presente dissertação, há algo em ser obrigado a jogar que pode gerar uma recusa de sua proposta, de modo que o jogo não se realiza, parece absurdo, sem propósito e, se imposto, toma ares de violência. Tentei atrelar jogos de videogame a atividades para nota, relatórios e outros meios de controle, todos sem sucesso — quanto mais rigor externo ao jogo, mais alunos recusavam-se a jogar. Nessa experiência com Sociologia, tentei então outra abordagem: optei pela ideia de “cismogênese” de Bateson, criando dois grupos rivais e incentivando o confronto, dentro do jogo, entre eles. Rapidamente todos queriam jogar para ao mesmo tempo participar de um grupo e opor-se ao grupo rival; dalém disso, durante o jogo membros do mesmo grupo também começaram a tentar superar uns aos outros, levando cada vez mais a uma dedicação às propostas do jogo. Essas estruturas que, como vimos, sustentam uma série de rituais, funcionam exatamente da mesma maneira em jogos e criaram, em minha experiência, um clima de engajamento. Como nos alerta Huizinga, aquele que não joga, que olha “de fora”, sempre coloca o jogo em risco: ele explicita a irracionalidade do jogo, fazendo com que questionemos suas regras e não aceitemos suas propostas. Por isso acreditei ser essencial em sala de aula criar um jogo que, embora tivesse objetivos individuais — o “ranking” me pareceu a melhor maneira de manter um clima de conflito em busca da “Verba” do “Presidente” — fosse visivelmente coletivo, com grupos rivais. Instituir primeiro os grupos e só depois entregar os objetivos pessoais foi suficiente para criar uma estrutura de vínculo e uma cismogênese imediata em que um grupo incentivava o outro a engajar-se ainda mais. Ainda assim, ressaltei que o jogo não envolveria notas, provas ou relatórios, apenas auxiliaria na compreensão de um conteúdo. Mas

também frisei que o conteúdo era o de menos, e que se o jogo funcionasse, seria uma experiência desafiadora cheia de intriga e negociação. De fato, eu estava confiante de que essa experiência tinha muito mais a oferecer sobre a dinâmica específica das democracias do que, de fato, o conteúdo específico e a terminologia adequada de Sociologia, de modo que optei — ainda que com algumas ressalvas internas — por abrir mão dos métodos tradicionais de controle e de avaliação.

Embora tenha, por receio de que o jogo não funcionasse a contento, me oferecido durante toda sua duração para mediar possíveis conflitos ou problemas, só fui procurado eventualmente para esclarecer questões pontuais com as regras — um aluno, por exemplo, tendo recebido uma "Verba" do "Presidente", queria repassá-la para outro aluno em troca de votos; o "Presidente", por sua vez, queria saber se poderia exigir de volta uma "Verba" cedida depois de ter se arrependido. Como não havia pensado nessas possibilidades, não tinha uma resposta pré-estabelecida, mas inventei uma resposta em tempo real — era mais importante, ao meu ver, que eles acreditassem que o jogo estava bem delimitado e fazia sentido do que oferecer uma perfeição de regras que gerasse equilíbrio. Embora a maior parte dos alunos achasse que todos tinham chance de vencer, em momento algum prezei por regras que permitissem uma igualdade de oportunidades; pelo contrário, minha expectativa era de que a "Minoria" conseguisse apenas pequenas, mas importantes, concessões. Ao jogo, cabia apenas a função de parecer justo à primeira vista[148]; todas as discussões sobre o desequilíbrio das regras pertenciam não ao campo do jogo, em que a ilusão da competição precisava sustentar-se, mas ao campo da discussão

[148] Minha crença de que um jogo precisa parecer justo mesmo que ele propositalmente não o seja vem de minha experiência, também em sala de aula, com o jogo "3rd World Farmer", lançado em 2006 por Frederik Hermund. O jogo apresenta uma família de agricultores do Terceiro Mundo que precisam sobreviver e o jogador deve tomar decisões para auxiliar essa empreitada: tipos de plantação, época da colheita, onde investir o dinheiro, quantas pessoas da família usar para trabalho, etc. O jogador tem a impressão de que, caso jogue bem, terá sucesso em cumprir o objetivo do jogo. No entanto, o jogo é desenhado para, secretamente, impedir esse sucesso: membros da família adoecem e não há hospital próximo, filhos que trabalham na lavoura não vão para a escola e não conseguem melhores empregos, pragas destroem as plantações, milícias saqueiam os estoques de alimentos, secas destroem as safras, etc. O objetivo do jogo é mostrar que o esforço individual não é suficiente frente a terríveis condições sócio-econômicas, mas os jogadores dificilmente aceitam a proposta sabendo, a priori, que vencer o desafio proposto do jogo é impossível. A crença numa vitória possível é que mantém o jogador tentando — e que permite a estrutura que prova o ponto proposto pelo criador do jogo. Trata-se de um exemplo emblemático de "serious game", um jogo que causa sofrimento e frustração, não prazer, mas que ainda assim gera engajamento e consegue mostrar uma estrutura autônoma capaz de ser relacionada com outras estruturas em vigor na vida "comum".

teórica posterior, em que poderíamos debater, dentro da Sociologia, o equilíbrio ou desequilíbrio das instituições políticas.

Ao término das duas semanas, realizamos enfim a votação. Descobri então que parte da “Maioria”, em busca de verbas para seus objetivos pessoais, havia boicotado o “Presidente” até que ele liberasse valores adequados; sem apoio do seu partido”, temendo não aprovar o projeto e com a “Verba” já limitada, o “Presidente” havia sido obrigado a negociar ainda mais com a “Minoria”. Na votação — que não podia envolver mais negociações, com os alunos apenas dizendo “aprovo” ou “reprovo” para o “Projeto de Lei” apresentado pelo “Presidente” — o projeto foi aprovado, mas para minha surpresa dois dos cinco parágrafos beneficiavam a “Minoria”. Ainda assim, no “ranking” individual apenas um membro da “Minoria” figurava entre os melhores; o campeão foi da “Maioria”, assim como quase todos os alunos mais bem colocados.

Na discussão após o jogo, tentamos descobrir juntos o que havia acontecido. A “Minoria” afirmou ter passado sérias dificuldades, perceberam em meio ao jogo que suas chances eram diminutas, e por isso estavam eufóricos de ter conquistado dois quintos do “Projeto de Lei” — curiosamente, mesmo sem qualquer embasamento matemático no game design, exatamente a mesma proporção de membros da “Minoria” na sala. A “Maioria”, por sua vez, afirmou sempre sentir-se no controle do “Projeto de Lei”, mas nos conflitos por seus objetivos pessoais, acabaram cedendo parágrafos para a oposição, embora tenham sagrado vencedores individuais.

Evidentemente, não é assim que a Câmara dos Deputados funciona, especialmente porque não se vota em Projetos de Lei em branco, genéricos, abstratos, que apenas geram “pontos”. Muitas vezes partidos contrários a um projeto possuem membros que votam a favor, por exemplo, por simples convicção ou ideologia; há uma série de questões éticas e morais que pautam as votações, as negociações e as concessões, além de dinâmicas muito mais complexas de liberação de verbas, hierarquia partidária, a presença de dezenas de outros partidos, etc. No jogo que propus, nada foi aprendido sobre a Câmara dos Deputados “de verdade” — não usamos os nomes reais, os números reais, os partidos reais e, claro, não tínhamos os objetivos e as motivações reais que norteiam a prática política. No

entanto, o jogo proposto apresentou uma certa relação entre regras e signos cujos efeitos são semelhantes aos efeitos da prática política; em termos gerais, muito abstratos, os jogadores experimentaram uma relação entre maioria e minoria de uma forma democrática.

A semelhança entre esse jogo e a política, portanto, não está no conteúdo, mas na forma como acontecem; a forma falou mais alto que o conteúdo, a ponto da relação entre as regras funcionar independentemente de minhas intenções como professor, de minha vontade de guiar os resultados para um caminho específico e de meu cálculo de pontos ou de verbas. A forma foi apresentada como “pedagogia invisível”, e os alunos existiram nela, alcançando sozinhos resultados pertinentes — para o debate em Sociologia, bastou associar essas estruturas abstratas, que haviam sido significativas para eles de forma autônoma, a outras estruturas reais que existem no mundo.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BATESON, Gregory. *Culture Contact and Schismogenesis*. In: Man, Vol. 35. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 1935.

_____. Mind and Nature: A Necessary Unity. Londres: Fontana, 1980.

_____. Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Editorial LOHLE-Lume, 1998.

_____ Naven: Um Exame dos Problemas Sugeridos por um Retrato Compósito da Cultura de uma Tribo da Nova Guiné, Desenhado a partir de Três Perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 2ª edição. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BERNSTEIN, Basil. *Classes e Pedagogia: Visível e Invisível*. In: Cadernos de Pesquisa, 49. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984.

BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J. Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Ohio: Pearson Merril Prentice Hall, 2007.

BOOLE, George. The Laws of Thought [1854]. Buffalo: Prometheus Books, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNER, Jerome. El habla del niño. Barcelona: Paidós, 2010.

CAILLOIS, Roger. Os Jogos e os Homens. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

_____. O corpo utópico, As heterotopias. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

_____. As Palavras e as Coisas. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GAMBOA, Silvio Áncizar Sánchez. Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. Porto Alegre: CBCE, 2009.

GOFFMAN, Erving: Fun in Games. New York: The Penguin Press, 1972.

HAKKARAINE, PENTYL, BREDIKYTE. The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood. Los Angeles: SAGE Publications, 2014.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010

_____. O Outono da Idade Média: Cosac Naify, 2010

_____. De lo lúdico y lo serio. Madrid: Casimiro Libros, 2014

JONES, Gerard. Brincando de Matar Monstros. São Paulo: Conrad, 2011.

JUUL, Jesper. *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*. In: Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings. Utrecht: Utrecht University, 2003.

_____. Half-Real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds. Cambridge: The MIT Press, 2005.

_____. The Art of Failure. Cambridge: MIT Press, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo, a criança e a educação. Tese (livre-docência), São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1992.

LOMBARDI, L. Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação dos professores. Tese (mestrado), São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2005.

MACHADO, Nílson José; MACEDO, Lino. Jogo e Projeto: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MACMILLAN, C.J.B. *How not to learn: Reflections on Wittgenstein and Learning*. In: Philosophy and Education – accepting Wittgenstein's challenge. Londres: Kluwer Academic Publishers, 1995.

MCLUHAN, Marshall. Understanding Media: The Extensions of Man. Massachusetts: The MIT Press, 1994.

MOSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cossac Naif, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PLOWMAN, Lydia; STEPHEN, Christine. *Children, play, and computers in pre-school education*. In: British Journal of Educational Technology, vol. 33, issue 2, março 2005.

PRAMLING, Niklas; SAMUELSSON, Ingrid. *Children's Play and Learning and Development Pedagogy*. In: The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood. Los Angeles: SAGE Publications, 2014.

ROBERTSON, Robin. *Some-thing from No-thing: G. Spencer-Brown's Laws of Form*. In: Cybernetics & Human Knowing, 6, 1999.

RORTY, Richard. *Methaphilosophical difficulties of linguistic philosophy* [1967]. In: The Linguistic Turn: essays in philosophical method. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Consequences of pragmatism. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

RUSSELL, Bertrand. Introdução à filosofia matemática. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

SANTOS, G.F.L. Jogo e civilização: história, cultura e educação. Londrina: Eduel, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. Course in General Linguistics. London: Fontana/Collins, 1974.

SPENCER-BROWN, George. Laws of Form. Portland: Cognizer Co, 1994.

SUTTON-SMITH, Brian. *The Spirit of Play*. In: Greta Fein, Mary Rivkin. The Young Child at Play. Washington: NAEYC, 1986.

TOLEDO JUNIOR, Joaquim Elói Cirne de. Linguagem, contexto e razão: Richard Rorty e a virada linguística. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

VYGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander. El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Buenos Aires: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2015.

WALTHER, B.K. Playing and Gaming: Reflections and Clarifications. Game Studies, Copenhagen, volume 3, número 1, maio 2003.

WITTGENSTEIN, Ludwig. On Certainty. New York: Harper & Row, 1972.

_____. Remarks on Colour. Oxford: Blackwell, 1977.

_____. Investigações Filosóficas. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

_____. Tractatus Logico-Philosophicus. New York: Dover Publications, 1998.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. Em Defesa da História. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997.

WRIGHT, Edmond. *Bateson: Epistemology, Language, Play and the Double Bind*. In Anthropoetics XIV. UCLA, 2008.