



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG

LINCOLN AGUIAR SANTOS

**O SALTO PELA JANELA: PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO, *ROLE PLAYING GAME* E
UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DO JOGO**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2025**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA
EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

LINCOLN AGUIAR SANTOS

**O SALTO PELA JANELA: PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO, *ROLE PLAYING GAME* E
UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DO JOGO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura Educação e Linguagens, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Flores Seixas de Oliveira

VITÓRIA DA CONQUISTA

2025

S236s

Santos, Lincoln Aguiar.

O salto pela janela: pedagogia da imaginação, *Role Playing Game* e uma proposta de educação escolar a partir do jogo. / Lincoln Aguiar Santos, 2025.

155f. : il. color.

Orientador (a): Dr.^a Marília Flores Seixas de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 155

1. Pedagogia da imaginação. 2. Teoria dos jogos. 3. RPG. 4. Educação escolar. I. Oliveira, Marília Flores Seixas de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem III. T.

CDD 371.397

§Catalogação na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

LINCOLN AGUIAR SANTOS

**O SALTO PELA JANELA: PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO, *ROLE PLAYING GAME* E
UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DO JOGO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura Educação e Linguagens, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa 1: **Estudos transdisciplinares da linguagem**

Aprovado em 14 de Março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marília Flores Seixas de Oliveira
(PPGCEL/UESB)

Prof.^a Dr.^a Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque
(PPGCEL/UESB)

Prof. Dr. José Ayron Lira dos Anjos
(PPGECM/UFPE)

VITÓRIA DA CONQUISTA

2025

“Uma gota de água poderosa basta para criar um mundo e para dissolver a noite. Para sonhar o poder, necessita-se apenas de uma gota imaginada em profundidade. A água assim dinamizada é um embrião; dá à vida um impulso inesgotável.”
(Gaston Bachelard, 2018)

RESUMO

O presente trabalho parte de uma discussão referente ao termo “pedagogia da imaginação”, apresentado por Italo Calvino, em uma das seis conferências que compõem o livro “Seis propostas para o próximo milênio”. Seguindo este princípio, a investigação proposta nesta dissertação considera, a partir de uma definição do termo, seus conceitos e características, além de sua práxis enquanto potencial elemento formativo para a educação escolar. Para isso, é necessário o entendimento do que é a imaginação humana, portanto, buscaremos compreendê-la a partir dos escritos de três teóricos da imaginação: Bachelard, Vigotski e Legrenzi. Cada um destes teóricos auxiliará no entendimento de como a imaginação e a fantasia humanas são faculdades capazes de transformar o mundo, as culturas e de, principalmente, construir conhecimento. Em seguida, o trabalho discute as teorias do jogo enquanto elemento cultural, tendo como base os estudos de J. Huizinga e R. Caillois, apresentando os tipos de jogo, suas características principais, a influência de suas práticas e alguns jogos sociais que definem parte da humanidade em sua formação cultural e política. A partir deste ponto, portanto, desenha-se uma reaproximação do jogo e da escola, apontando suas semelhanças e características correlacionadas, buscando evidenciar o que seria a ludicidade e o “espírito escolar”. Neste meandro, serve à discussão o exemplo dos jogos de *Role Playing Game* (RPG), buscando evidenciar sua autonomia enquanto jogos de contar histórias coletivas e cultivadores de conhecimentos múltiplos, e no intuito de apresentar o RPG como prática de uma possível “pedagogia da imaginação”. O objetivo do trabalho é, portanto, trazer à luz as características da prática proposta por Calvino, ampliar o escopo de sua discussão e sugerir uma educação escolar a partir do jogo, exemplificando as suas possibilidades por meio do RPG. Como resultado, alcança-se uma proposta de (re)desenho da escola, partindo da práxis imaginativa e entendendo o jogo como expressão possível desta escola (re)desenhada, livre, mutável e disposta à experiência lúdica desde sua gênese.

Palavras-chave: Pedagogia da imaginação; Teoria dos jogos; RPG; Educação escolar;

ABSTRACT

The present work begins with a discussion regarding the term "pedagogy of the imagination," as presented by Italo Calvino in one of the six lectures that make up the book *Six Memos for the Next Millennium*. Following this principle, the research proposed in this dissertation considers, based on a definition of the term, its concepts and characteristics, as well as its praxis as a potential formative element for school education. To achieve this, it is necessary to understand what human imagination is; therefore, we will seek to comprehend it through the writings of three theorists of imagination: Bachelard, Vygotsky, and Legrenzi. Each of these theorists will help in understanding how human imagination and fantasy are faculties capable of transforming the world, cultures, and, most importantly, constructing knowledge. Subsequently, the work discusses theories of play as a cultural element, drawing on the studies of J. Huizinga and R. Caillois, presenting the types of games, their main characteristics, the influence of their practices, and some social games that define part of humanity in its cultural and political formation. From this point on, a rapprochement between play and school is outlined, highlighting their similarities and interrelated characteristics, aiming to shed light on the notions of playfulness and the "school spirit." In this context, the discussion is supported by the example of Role-Playing Games (RPGs), seeking to demonstrate their autonomy as games of collective storytelling and cultivators of multiple forms of knowledge, with the intent of presenting RPGs as a possible practice of a "pedagogy of the imagination." The objective of this work is, therefore, to bring to light the characteristics of the practice proposed by Calvino, expand the scope of its discussion, and suggest a school education based on play, exemplifying its possibilities through RPGs. As a result, a proposal for a (re)design of the school is reached, grounded in imaginative praxis and understanding play as a possible expression of this (re)designed school—free, mutable, and open to ludic experience from its very foundation.

Keywords: Pedagogy of imagination; Game theory; RPG; School education;

Índice de figuras

Figura 1: Esquema proposto por Legrenzi da estrutura das mudanças para passar da realidade a mundo possível. (Legrenzi, 2013, p. 95).....	69
---	----

Índice de tabelas

Tabela 1: Tabela de conceitos de autores que versam sobre imaginação e fantasia.....	20
Tabela 2: Quadro comparativo com os oito pontos de ligação entre educação escolar, jogo e pedagogia da imaginação (RPG).....	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. CAPÍTULO I – PREPARAÇÃO PARA O SALTO: IMBRICAÇÕES CONCEITUAIS A UMA PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO.....	24
1.1 – A IMAGINAÇÃO DA MATÉRIA EM BACHELARD.....	30
1.1.1 – A superfície narcísica da água e o espelho da fonte.....	32
1.1.2 – O mergulho do cisne e o complexo de cultura.....	35
1.1.3 – A imaginação das águas profundas e a imaginação das águas compostas.....	37
1.2 – A CRIATIVIDADE E A IMAGINAÇÃO EM VIGOTSKI.....	47
1.2.1 – Vínculos entre imaginação e realidade para Vigotski.....	48
1.2.2 – Do mecanismo da imaginação criativa a partir de Vigotski.....	53
1.3 – IMAGINAÇÃO E FANTASIA EM LEGRENZI.....	57
1.3.1 – Realidade e fantasia para Legrenzi.....	63
1.3.2 – O sentido da realidade e o sentido da possibilidade.....	65
1.4 – UMA OUTRA PROPOSTA DE “PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO” A PARTIR DE CALVINO.....	72
2. CAPÍTULO II – O IMPULSO: DA TEORIA DO JOGO E SUAS RELAÇÕES COM A IMAGINAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	78
2.1 – CONCEITOS DO JOGO PARA HUIZINGA.....	80
2.1.1 – As características formais dos jogos.....	83
2.1.2 – A relação do Jogo com o conhecimento.....	91
2.1.3 – Jogo, imaginação, arte e poesia: a mitopoética.....	94
2.1.4 – O lúdico na cultura contemporânea: o “puerilismo”.....	97
2.2 – O JOGO PARA CAILLOIS: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....	101
2.2.1 – Definições de jogo a partir de Caillois.....	106
2.2.2 – As categorias fundamentais dos jogos.....	109
2.2.3 – A corrupção dos jogos e seu encontro com a cultura.....	116
3. CAPÍTULO III – O SALTO PELA JANELA: UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O JOGO A PARTIR DA PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO.....	124
3.1 – O <i>ROLE PLAYING GAME</i> (RPG) COMO EXEMPLO E PRÁTICA DE PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO.....	127
3.2 – RPG, JOGO E O “ESCOLAR”: UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO.....	133

3.2.1 – Os oito pontos de ligação: suspensão, profanação, atenção, tecnologia, potencialidade, amor, preparação e responsabilidade.....	134
4. CONCLUSÃO – UM POUSO: O JOGO DE (RE)IMAGINAR A ESCOLA.....	152
REFERÊNCIAS.....	155

INTRODUÇÃO

“Fazer de conta” é uma das habilidades humanas mais incríveis que existem. A capacidade inata de, em meio a tantas conexões neurais, imaginar e fantasiar possibilidades e mundos paralelos é, de fato, fascinante. Tendo vivenciado o universo artístico desde cedo e me profissionalizado enquanto professor de Teatro¹ pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, encontro-me numa realidade na qual estas habilidades me são exigidas cotidianamente. Sem dúvida, são também elas que nos abrem caminhos possíveis para novas ideias e estímulos seja em qualquer campo, sobretudo no da Educação.

A vida e as sociedades humanas não parecem fazer sentido se não fosse possível a prática imaginativa (Legrenzi, 2013). Do mesmo modo que necessitamos de nutrientes dos alimentos, da água e da luz solar para sobrevivência da espécie, precisamos do “alimento neural” que é a imaginação. Por meio destas criações e recriações fantásticas, conseguimos observar o mundo de diversas formas diferentes, e quando logramos transportar as imagens do plano mental para o tangível, ocorre uma cristalização delas (Vigotski, 2014). A imaginação cristalizada é imagem conduzida aos sentidos de terceiros, seu compartilhamento e revisão. Ela surge em outros tantos formatos, entre eles os artísticos – como a música, o Teatro, a dança, as artes visuais ou a poesia.

Tratando desta última, portanto, peço licença ao leitor para apresentar uma imagem proposta por Orides Fontela (2012), poetisa paulista, em seu texto chamado “Ludismo”:

Quebrar o brinquedo
é mais divertido. As peças são outros jogos:
construiremos outro segredo.
Os cacos são outros reais
antes ocultos pela forma
e o jogo estraçalhado
se multiplica ao infinito
e é mais real que a integridade: mais lúcido. Mundos frágeis adquiridos
no despedaçamento de um só.
E o saber do real múltiplo
e o sabor dos reais possíveis
e o livre jogo instituído
contra a limitação das coisas
contra a forma anterior do espelho. E a vertigem das novas formas
multiplicando a consciência
e a consciência que se cria
em jogos múltiplos e lúcidos
até gerar-se totalmente:
no exercício do jogo

¹ Costumo utilizar a palavra Teatro com “T” maiúsculo para indicar a arte/ofício. Diferenciando, portanto, do teatro com “t” minúsculo, que indicaria o espaço físico no qual se executa o Teatro.

esgotando os níveis do ser. Quebrar o brinquedo ainda é mais brincar. (Fontela, 2012, p. 18)

Acredito ser a educação um espaço de brinquedos quebrados, no qual desempenham-se papéis diversos. Algumas vezes somos a pessoa que encontrou o brinquedo e fez questão de quebrá-lo para saber como é por dentro, em outros momentos o brinquedo se quebrou sozinho, nas próximas vezes, nosso destino é observá-lo até que perca o elemento da graça e diversão para nós, e numa vez mais pode ser que tenhamos a oportunidade de ensinar a brincar com ele. Porém, esta não é a imagem principal que pretendo desenvolver durante o presente texto, propositadamente inundado de imagens. Ela surge agora como uma imagem introdutória, tem uma propriedade funcional que nos impulsiona a agir durante a leitura. Agir não apenas como elemento leitor/passivo das informações e discussões tratadas, mas sim como agente criador/ativo das imagens que transpassam o texto. Trato, portanto, da “imaginatividade” enquanto qualidade do ser imaginante, ou seja: sua capacidade de imaginar.

Opto por destacar a questão da qualidade imaginativa para sugerir uma problematização do termo “imaginação” enquanto marcador temporal e definidor completo do imaginar. Vejamos por outro ângulo: se dizemos “imaginação”, tratamos do ato realizado pelo ser possuidor da imaginatividade, e não da qualidade em si. Este ato está marcado num tempo relativo ao passado, enquanto a qualidade de imaginar mantém-se viva no presente, aqui e agora, dentro do ser. Minha preocupação é traçar um caminho durante a escrita para que possamos (leitor e autor da dissertação), exercitar nossa qualidade imaginativa, por meio da imaginação, com foco em mantê-la em atividade constante, e não marcada em tempos específicos. Enquanto escrevo, imagino. Enquanto lê, imaginas. Imaginemos, portanto, juntos, dentro de um espaço atemporal traçado pelo reconhecimento de que somos seres de qualidade imaginante. A partir deste ponto, portanto, é importante ler e lembrar da “imaginatividade” como um poder e da “imaginação” como uma atitude concreta deste poder.

Imaginação e fantasia são faculdades humanas que nos permitem *ver* o mundo não mais como um só, mas como uma possibilidade em meio a várias, tão distintas, prontas a serem exploradas de diversas formas. Possuímos, graças à característica sociocultural da nossa espécie, a habilidade de gerar novas realidades e “mundos paralelos” (Legrenzi, 2013), projetando espaços, vivências, ideias, hipóteses, imagens. Aos poucos, ao longo de nossa vida, os processos imaginativos se tornam cada vez mais ricos e interessantes conforme aprendemos e adquirimos mais e mais informação para criá-los (Vigotski, 2014). Contudo, em um período no qual colhemos os frutos capitalistas do ocidente, faz-se parecer que tal habilidade não é mais tão interessante, afinal de contas: ela não necessariamente produz lucro.

Este caminho de pensamento pretende relegar o ato de imaginar a uma prática utilitarista. Porém, assim como o saber pode ser algo inútil, a imaginação também pode. É evidente que esta afirmação é trazida até aqui levando em consideração uma essência do saber e da imaginação. Tal conclusão se dá pela análise de tais conceitos a partir de suas simples existências. Ora, assim como o saber, a imaginação pode ser algo inútil, afinal, ela não se trata, necessariamente, de um objeto comercializável, produto para ser exibido em prateleiras de lojas e caixas de supermercado. Ordine (2016) aponta para esta problemática ao tratar, por exemplo, da função da literatura como conhecimento inútil:

Dentro desse contexto fundado exclusivamente na necessidade de pesar e medir com base em critérios que privilegiam a *quantitas*, a literatura (mas o mesmo discurso também poderia valer para os outros saberes humanísticos e para aqueles saberes científicos livres de um imediato objetivo utilitarista) pode, em vez disso, assumir uma função fundamental, importantíssima: exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, poderia colocar-se, por si mesma, como forma de resistência aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos. Sua própria existência, de fato, chama a atenção para a gratuidade e para o desinteresse, valores considerados quase contracorrente e fora de moda. (Ordine, 2016, p. 33)

Desta forma, é reforçada a ideia de que a literatura (assim como outros saberes e práticas que não visam, em si, a utilidade imediata de suas propriedades) pode e deve ser posicionada ativamente contra as ideias utilitaristas do mundo regido pelo capital. Aquilo que é inútil dentro desse sistema se torna a maior potência para quebrá-lo, afinal, vai de encontro direto à sua gênese de acúmulo de patrimônio descartável.

Precisamos do inútil como precisamos das funções vitais essenciais para viver. “A poesia, a necessidade de imaginar e de criar”, lembra-nos mais uma vez Ionesco, “é tão fundamental quanto respirar. Respirar é viver e não fugir da vida.” Exatamente esse respirar, como mostra Pietro Barcellona, exprime “a ida que excede à própria vida”, tornando-se “energia que circula em forma invisível e que ultrapassa a vida, mesmo sendo imanente a ela”. É nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência. (Ordine, 2016, p. 19)

De todo modo, se faz necessário o apontamento da presente consciência de que o capitalismo possui força para apoderar-se de toda e qualquer prática humana e transformá-la em produto, favorecendo algum mercado. Discursos como os de “reinvenção”, “trabalhe enquanto eles dormem”, “seja criativo” etc. são cooptados pela lógica capitalista de produção exacerbada a todo momento, transformando a imaginação em utensílio/produto, ocultando – e, por vezes, condenando – suas propriedades gratuitas como o devaneio e a construção de conhecimento à mercantilização. A discussão que pretendo levantar, com este assunto, é a de que o saber e a

imaginação podem ou não se tornar produtos de mercado, podem ou não produzir bens, cabendo uma escolha crítica dos momentos em que são úteis ou inúteis para a humanidade.

Além disso, levanto o ponto do perigo presente em estabelecer preços à prática imaginativa para reforçar esta, que é uma das mais importantes propriedades da imaginação: a gratuidade. Propriedade que também é encontrada em outra atividade vital da cultura humana – e um dos objetos da presente pesquisa: o jogo². Seja neste ou naquela, a produção de bens materiais não é o primeiro fim. Para Caillois (2017): “Há deslocamento de propriedade, mas não produção de bens.” (Caillois, 2017, p. 36). Sendo assim, a prática do jogo – assim como a da imaginação – é, em si, algo que não pretende produzir posse. Imagina-se, em princípio, gratuitamente, apenas por imaginar. É possível sugerir uma produção de bens a partir da imaginação, porém, sua prática em si não objetiva, essencialmente, esta produção. O jogo tem o mesmo destino: pode-se garantir um deslocamento de bens e propriedades a partir do jogo, porém, esta não pode ser considerada uma propriedade essencial do jogo, afinal, ele é gratuito em si. Joga-se, em princípio, apenas por jogar.

Huizinga (2019) defende o jogo enquanto elemento cultural da humanidade e, portanto, fundamental para sua existência. Para o autor “[...] o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa ‘imaginação’ da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens) [...]” (p. 5), conseqüentemente, o jogo é linguagem assim como a linguagem é jogo.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Tome-se, por exemplo, o caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las; em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, jogando com essa maravilhosa faculdade 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, 2019, p. 5-6)

O autor retoma aqui um dos apontamentos anteriores: a linguagem, a metáfora e o jogo estão presentes em todo o conjunto de práticas humanas. Sendo a imaginação um processo de transformação da realidade, podemos entender que sua prática é retroalimentada pelo jogo cotidianamente. Para Huizinga, portanto, este é um “elemento dado”, em constante comunhão com a cultura humana e, mais além, anterior a própria cultura.

Encontramos o jogo na cultura como um elemento dado, existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase

² O jogo é empregado nesta pesquisa a partir das teorias de Huizinga (2019) e Caillois (2017), entendendo que se trata de um conceito polissêmico, sem uma definição objetiva. Sendo assim, se realiza uma escolha por tratar de suas propriedades e características em vez de buscar uma conceituação que dê conta da ideia de jogo.

atual. Em toda a parte encontramos presente o jogo como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum”. (Huizinga, 2019, p. 5)

Voltemos por um momento, portanto, à brincadeira sugerida por Fontela (2012), poetisa que nos introduz a imagem do “ludismo”. Criar “[...] um mundo poético, ao lado do da natureza”, como sugere Huizinga (2019), é um ato em jogo que “quebra” o mundo. Quebra-o para que possamos entendê-lo, repensá-lo, remontá-lo e brincar novamente, até sentirmos a nova necessidade de quebrá-lo outra vez. Tal ato reescreve o mundo, joga com a linguagem pela linguagem. A palavra joga com ela mesma, o signo joga com ele mesmo, a imagem joga consigo, ou seja: reimagina-se o mundo outrora imaginado, sugerem-se novas transformações, formas e práticas. Todo jogo se retroalimenta.

Sendo assim, um aspecto necessário para compreender o que se pretende discutir neste trabalho é a consciência da escolha crítica realizada quando considero toda atitude uma atitude de/em jogo; todo espaço um espaço de/em jogo; todo elemento um elemento de/em jogo. Por isso, quando tratarmos de imaginação e da qualidade imaginativa, prefiro enxergá-las do ponto de vista da atividade do devaneio e do saber, do jogo e da gratuidade. Trato de uma imaginação que “não serve para nada” e ao mesmo tempo é responsável pela criação de tudo por meio do “jogo da linguagem”. Dito isto, podemos seguir agora tratando de como nos encontramos com este jogo de imaginar na pedagogia da imaginação.

Enquanto um “jogador das palavras”, Italo Calvino (1990) propõe, em uma de suas Seis propostas para o próximo milênio (1990), um tipo de “pedagogia da imaginação” (Calvino, 1990, p. 108). Para o autor, a melhor definição desta faculdade humana seria pensá-la “[...] como repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido” (Calvino, 1990, p. 106).

A mente do poeta, bem como o espírito do cientista em certos momentos decisivos, funcionam segundo um processo de associações de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível. A fantasia é uma espécie de máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que obedecem a um fim, ou que simplesmente são as mais interessantes, agradáveis ou divertidas. [...]

[...] Penso numa possível **pedagogia da imaginação** que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, “icástica”. (Calvino, 1990, p. 107-108. **grifo meu.**)

É assim que sua proposta surge e impulsiona o cerne da investigação. Porém, o mesmo autor faz uma ressalva durante o texto, sugerindo que “se trata de uma pedagogia que só podemos aplicar a nós mesmos, seguindo métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis” (p. 108). Por este motivo, não seria possível “pedagogizar” a

imaginação alheia – o que, sim, é verdade. Mesmo assim, esta informação não impede um outro olhar para a dita “pedagogia da imaginação”, afinal, se criar imagens é um jogo da linguagem humana, essa prática não se encaixaria numa categoria semelhante [à do jogo]? Quais aspectos fundamentais dos jogos se revelam também na prática da “pedagogia da imaginação”? A própria prática educativa já não pode ser considerada jogo? Mesmo que não possamos controlar a imaginação de outra pessoa, não poderíamos seguir o caminho de incentivá-la ou ensiná-la a imaginar “melhor” ou de maneira “direcionada”? Isto extinguiria ou alimentaria o espaço do jogar com a própria imaginação?

Desta maneira, o objetivo central desta pesquisa é o de aproximar conceitos, elementos e estruturas da linguagem e teoria do jogo na prática chamada de Pedagogia da Imaginação (Calvino, 1990) e sua relação com a formação do indivíduo. Durante o processo, será proposto um foco exemplificativo para a investigação que se dará por meio do *Role Playing Game* (RPG), explorando suas possibilidades e metodologias enquanto jogo de contar histórias e também de ensinar. Dito isto, vejamos como introduzir a ideia base do RPG.

Imagine, pois, a seguinte situação: você se encontra em uma floresta, fugindo com todas as forças de uma onça que, claro, está sempre em seu encalço. Há muitas árvores e você consegue sentir cada folha, galho, que toca o seu corpo devido ao arrepio de atenção que ele produz. Ao continuar correndo, algo instintivo lhe diz que há perigo à frente também. Nesse momento você para bruscamente com os pés e percebe que está encarando um grande penhasco. Lá embaixo um rio corre, porém, a altura é grande, e não se sabe se um ser humano sobreviveria à queda. A onça começa a se aproximar muito devagar, preparando o bote. Nesse momento parece que não há mais nada ali a não ser o penhasco, a onça e você. O que você faria?

Este é um exemplo de introdução possível para sessões de *Role Playing Game* (RPG), com um molde no qual se apresenta uma cena fictícia nos mínimos detalhes para a personagem-jogadora, provocando-a a decidir por quais caminhos a narrativa correrá. O RPG é um jogo coletivo de contar histórias, sendo considerado uma atividade derivada de experiências com jogos de guerra e simulação de batalhas³. Trata-se de um grande “fazer de conta” combinado entre pares a fim de gerar aventuras narrativas.

Dentro do espaço e do tempo nos quais o jogo acontece, seus jogadores (geralmente) são levados a imaginar-se em situações fantasiadas por eles mesmos ou por outras pessoas. Aqueles que agem com a função de mediação/descrição/narração da aventura, na maioria das vezes, são

³ O *Role Playing Game* passou por um processo de modernização e primeira sistematização oficial durante a década de 1970, quando os norte-americanos Gary Gygax e Dave Arneson se uniram para criar as regras do que seria considerado o primeiro sistema moderno de RPG: *Dungeons & Dragons*. Os cenários e elementos de narrativa escolhidos foram baseados nos escritos do autor J. R. R. Tolkien na série de livros de *O Senhor dos Anéis*, assim como em jogos de guerra chineses e alemães.

denominados de “mestres”. Já quem fica responsável por personagens da história é popularmente conhecido como “jogador-personagem”. Desta forma, suas funções são, respectivamente: a de guiar a ficção criada, elaborando e narrando as situações, lugares, conflitos e obstáculos possíveis, atando-os às escolhas dos jogadores, e a de decidir como cada personagem agirá dentro da narrativa gerada em grupo.

O Role Playing Game é uma brincadeira de contar histórias. Mas uma brincadeira levada a sério por seus jogadores. Nesse jogo, todos os participantes devem ajudar a construir uma história, a qual se dá o nome de aventura. Na maioria das vezes, cada jogador é responsável por um personagem da aventura. Assim, ele deve falar pelo personagem, informar a ação que ele deseja fazer, e buscar atingir as metas daquele personagem que está sob seus cuidados. (Amaral, 2013, p. 9)

Todo personagem que não é controlado por nenhum jogador se torna um PNJ (personagem não-jogável), e passa a ser movimentado, na narrativa, pelo mestre ou por algum sistema de decisões aleatórias presentes nas regras de cada jogo. Portanto, o RPG é, em resumo: um tipo de jogo de interpretação de papéis, e sua existência enquanto jogo é essencial para a discussão.

Dentro desta pesquisa, como já citado, o RPG surge em caráter exemplificativo de práticas possíveis à pedagogia da imaginação. É importante frisar que abordaremos suas nuances e características enquanto jogo em si, e não enquanto jogo aplicado à educação. Afinal, aqui existe uma problemática no que diz respeito a uma tentativa de pensar o jogo dentro da sala de aula. Seguindo esta ideia, poderíamos enxergar as coisas como se existissem dois universos completamente distintos que não se tocam: o universo do jogo e o universo da escola. De fato, o jogo existe em um espaço-tempo separado do cotidiano, porém, se levarmos em consideração as suas principais características (gratuidade, regras, espaço-tempo demarcado, entre outras explicadas posteriormente), descobriremos que um espaço de educação não é, necessariamente, um espaço alheio às qualidades do jogo. Na realidade, propõe-se aqui uma aproximação – ou talvez uma reaproximação – da escola e da educação escolar (Masschelein; Simons, 2023) com o chamado “espírito do jogo” (Caillois 2017). As práticas da “gameficação”⁴, por exemplo, tratam da sala de aula como espaços em que o jogo não existe, sendo assim, “gameficar” a sala de aula é levar jogo para um espaço de não-jogo. Como consideraremos este elemento cultural humano parte de todas as práticas possíveis da espécie, consideraremos também pensar os jogos

⁴ “Gameficação” é um método surgido, principalmente, no ramo empresarial, com vistas a inserir elementos e dinâmicas provenientes dos jogos em outros âmbitos, para promover uma produção de produtos ou conhecimentos mais lúdica. Apesar da boa intenção, na maioria das vezes esta abordagem se encontra muito próxima à lógica capitalista de produção em massa, cumprimento de metas e recompensas pelo alcance das mesmas, situação que, como já dito, pretendo abominar quando se trata das práticas formativas da imaginação.

em si como espaços de educação e, conseqüentemente, espaços de educação como espaços de jogo.

Para melhor posicionar o caminho da leitura, o texto desta dissertação é apresentado em três capítulos de desenvolvimento e um capítulo conclusivo, a saber: 1) Preparação para o salto: imbricações conceituais a uma Pedagogia da Imaginação; 2) O impulso: da teoria do jogo e suas relações com a imaginação e aprendizagem; 3) O salto pela janela: uma proposta de aproximação entre educação escolar e jogo a partir da pedagogia da imaginação; e (concluindo) 4) Um pouso: o jogo de (re)imaginar a escola.

A imagem do salto surge como principal metáfora para o desenrolar da escrita. Ela é sugerida a partir de uma provocação proposta por Gianni Rodari (1982) que, por sua vez, conta uma história do avô de Lênin para exemplificar uma atitude pró-imaginação.

A casa de campo do avô de Lênin surge perto de Kazan [...]. Um belo lugar, onde bebi bom vinho com meus amigos tártaros.
Uma das paredes da casa, com três grandes janelas, dá para o jardim. Os rapazes, entre os quais Vlodja Uljanov, o futuro Lênin, entravam e saíam de casa muito mais pela janela do que pela porta. O sábio doutor Blank (pai da mãe de Lênin), em vez de se aborrecer e proibir aquele inocente divertimento, colocou robustos bancos sob as janelas, para que os rapazes, no seu vaivém, pudessem servir-se deles sem correr o risco de quebrar o pescoço. (Rodari, 1982, p. 30)

Rodari (1982) completa sua ideia ao afirmar que lhe parece ser este um “modo exemplar de se colocar a serviço da imaginação infantil” (Rodari, 1982, p. 30). Sendo assim, me apoio nesta imagem para reforçar uma defesa do jogo da sala de aula como espaço de educação pela e para a imaginação. Rodari (1982) nos ilustra uma proposta para pensar a atuação do professor. Ao agir como o avô de Lênin, gerando espaços “seguros” para o exercício da imaginatividade, poderemos confiar a condução do processo de construção de conhecimentos também aos estudantes, tornando-o mais lúdico e significativo ao mesmo tempo. Também é, desta forma, que se pretende “costurar” os pontos de discussão presentes neste texto, por meio das imagens propostas no salto pela janela.

No primeiro capítulo abordaremos as ideias de quatro estudiosos, traçando uma definição mais aprofundada sobre a imaginação e fantasia humanas, são eles: Bachelard (2018), Legrenzi (2013), Vigotski (2014) e Calvino (1990).

Iniciamos a discussão tratando da imagem da água como elemento transitório e também gerador de outras imagens, seja em sua superfície, seja em sua profundidade (Bachelard, 2018). A água é trazida a este trabalho para ampliar o conceito de “imaginação da matéria” (ou “imaginação material”) do autor. De seu lugar, tal conceito se baseia em entender a matéria como espaço de imaginação que se condensa e sofre “enxertos” por meio da mão humana,

fazendo-a tomar forma. A matéria imaginada que agora toma forma se trata de um novo lugar: a imaginação formal. A preocupação de Bachelard (2018) é a de buscar métodos para o entendimento e acesso à imaginação material sem se contentar apenas com a forma. Sua “filosofia da imaginação” perpassa enxergar a profundidade, em vez de se ater à superfície das águas, que iludem e enganam por meio do reflexo de quem olha admirado (Bachelard, 2018). Além disso, o autor propõe pensar as “águas compostas”, conceito que gera um intercruzamento de elementos com o elemento da água, gerando novas substâncias e reflexões para o processo imaginativo. As “águas compostas” geram, por exemplo, a massa, substância maleável, resultado da união da água com a terra. A massa é importante para entendermos a característica de uma imaginação material que não apenas forma, mas deforma as imagens, e se transforma continuamente no curso do rio.

Num segundo momento do capítulo, trazemos os conceitos de Vigotski (2014), autor que trata da imaginação e criatividade na infância. A partir de sua obra, busca-se compreender as formas como a imaginação é processada em várias idades da vida humana e quais são suas características expressivas. Focaremos parte do trabalho em discutir os vínculos existentes entre fantasia e realidade por meio da imaginação, como funcionam os mecanismos da imaginação criativa e suas relações com o objeto “pedagogia da imaginação”. Para o autor, existem dois tipos de imaginação: a reprodutiva e a criativa. Ambas contam com a experiência e vivências para existirem, baseiam-se nelas para se alimentar, porém, enquanto uma está no campo da memória e do registro, a outra está no campo da criação e da arte. Todos estes processos existem graças à reorganização das imagens presentes na experiência. Quanto mais experiências adquirimos, mais combustível para imaginar teremos.

Na sequência, discutiremos o trabalho e conceitos trazidos por Legrenzi (2013) ao assumir a fantasia como prática diferenciada da imaginação. Para ele, a primeira lida com mundos paralelos, gerados pelas imagens criativas, e a segunda utiliza estas imagens para resolução de problemas pontuais. Considera, portanto, a primeira em detrimento da segunda e foca seus estudos na capacidade fantástica humana. Ao mesmo tempo, Legrenzi (2013) divide a fantasia em fantasia ativa e fantasia passiva, sendo este um processo fantástico de mera fruição, sem a provocação ao ato de fantasiar, e aquele o oposto: quando há a provocação, o fantasiar, em contato com as imagens propostas. Trataremos, também, de seus estudos acerca dos mecanismos fantásticos, da diferenciação da fantasia nos adultos e nas crianças, assim como sua expressividade na ciência.

Apresento, no quadro abaixo, uma visão resumida dos conceitos trazidos por estes autores, para facilitar o entendimento de suas categorizações:

Tabela 1: Tabela de conceitos de autores que versam sobre imaginação e fantasia.

AUTOR	CONCEITOS	
Bachelard (2018)	<p>Imaginação Material</p> <p>Imaginação da matéria, aquela referente à substância elementar do objeto. Do lápis a madeira, do corrimão o ferro, do vaso o barro ou a argila etc. Devaneio onírico, profundo.</p>	<p>Imaginação Formal</p> <p>Imaginação da forma, referente ao formato, curva e desenho do objeto. A imagem gerada pelo “enxerto” da imaginação material. Devaneio objetivo, superficial.</p>
Vigotski (2014)	<p>Imaginação Reprodutiva</p> <p>Imaginação ligada à memória. Se refere às imagens presentes no subconsciente da experiência</p>	<p>Imaginação Criativa</p> <p>Imaginação ligada à criatividade. Perpassa a memória, porém, reorganiza suas imagens em novas configurações e ideias. Transforma as imagens.</p>
Legrenzi (2013)	<p>Fantasia Passiva</p> <p>Fantasia gerada por outrem, fantasiada por terceiros, e aceita por nós. Encarar passivamente a fantasia é pôr-se a serviço de imagens alheias sem interferência.</p>	<p>Fantasia Ativa</p> <p>Fantasia que, por mais que gerada por outrem, fantasiada por terceiros, é aceita e modificada por nós. Prática fantástica de reorganização das imagens geradas.</p>

Só então sugerimos uma definição para o que consideramos uma “pedagogia da imaginação” (Calvino, 1990). A partir de um cruzamento entre os conceitos anteriores, será proposta uma revisão das ideias de Calvino (1990) para se encontrar características próprias dessa prática. Durante a discussão, por exemplo, Vigotski (2014) aponta para uma problemática importante à discussão desta pesquisa: esta imaginação criadora – que para Legrenzi (2013) é fantasia ativa – necessita, não só de condições internas, repertório e experiências de quem a gerencia, mas também leva em consideração o quanto o ambiente em que o sujeito está inserido fomenta e permite a prática imaginativa. O autor diz que: “nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento” (Vigotski, 2014, p. 32). Dessa maneira, como a ideia e conceito da “pedagogia da imaginação” (Calvino, 1990) contribui para garantir tais condições? Existem experiências já existentes no campo da educação que apontam para esta garantia? É por isso que, neste primeiro capítulo, pretende-se cruzar os cursos das águas destes três autores sobre imaginação, fantasia e suas definições filosóficas, buscando embasar os conceitos e características do que configuraria

a “pedagogia da imaginação” proposta por Calvino (1990) e propondo uma tentativa de pensar a prática para além das ideias do autor.

No capítulo seguinte, nos debruçamos sobre o conceito de jogo, suas ações e possibilidades formativas e criadoras. Para tanto, nos basearemos nos escritos de Huizinga (2019) e Caillois (2017). Como já citado, Huizinga (2019) considera o jogo uma atividade essencial da humanidade, desenvolvendo seu argumento no entendimento do aspecto cultural do mesmo. Sua discussão se baseia, principalmente, nas práticas competitivas humanas, analisando como estas práticas – que são jogos – ajudam a entender processos vividos pelas sociedades.

Analisaremos, a partir de Huizinga (2019), o jogo enquanto cultura e alguns de seus primeiros conceitos e acepções. Discutiremos características, influências e formatos no domínio do que o autor considera como as formas mais elevadas de jogo: os jogos sociais. Para isto, buscaremos compreender os aspectos que fazem do jogo uma categoria autônoma, ao mesmo tempo em que investigamos como suas regras e organizações são importantes para a formação e sustentação das sociedades humanas. Dentro deste escopo, Huizinga (2019) convida à discussão de uma imagem que faça do jogo um elemento independente de moralidade, oposição e comparação com outros processos e conceitos – como a seriedade, por exemplo. Outro ponto é a maneira como o autor examina a linguagem humana enquanto potente jogo de criação e denominação das coisas, tornando-se ferramenta que modela a realidade ao mesmo tempo em que joga com o imaginário.

Logo após estudaremos mais a fundo os conceitos apresentados por Huizinga (2019), porém, tendo como guia da discussão o trabalho de Caillois (2017). É Caillois (2017) quem trata de categorizar e provocar outras definições e características do jogo para as comunidades humanas. Para o autor, surgem 4 tipos ou categorias dos jogos, a saber: *Agôn*: jogos competitivos; *Alea*: jogos de azar; *Mimicry*: jogos de mímese ou “faz de conta”; e *Ilinx*: jogos de vertigem. Cada uma delas pode ser entendida de maneira autônoma, porém, surgem nas culturas humanas (na maioria das vezes) em formatos mixados. Para Caillois (2017), existe um certo “instinto” para o jogo, que é responsável pelo prazer de jogar, sem nenhuma intenção além do próprio prazer. Tal conceito é apresentado como a *Paidia*, também discutida por Huizinga (2019). A partir do momento em que as regras sociais e culturais instituem formas separadas dos jogos, a organização deles gera uma participação que vai além do prazer, transformando a prática em elemento lúdico, conceito que Caillois (2017) denomina de *Ludus*. Nos debruçaremos sobre estes conceitos para entendê-los e investigar como eles se expressam nas culturas humanas e influenciam na formação da ciência e dos saberes.

No terceiro capítulo desta dissertação proporemos a aproximação dos conceitos, características e procedimentos dos jogos com os da educação escolar. Sugerimos uma investigação acerca das ligações possíveis entre as práticas de sala de aula, os espaços de educação e suas características em comparação com as teorias do jogo, tentando compreender em quais níveis poderíamos considerar (ou não) o ato de ensinar como um jogo em si, assim como observar de que modo os jogos se apresentam elementos autônomos de aprendizagem. Nessa seara, além dos autores já trazidos nos primeiros capítulos, apoiamos a discussão nos escritos de Masschelein e Simons (2023), Larrosa (2022) e Luckesi (2022), no que diz respeito aos assuntos ligados à educação escolar, experiência e ludicidade, respectivamente.

O termo “escolar” aparece aqui como um conceito prático da “*skholé*”, palavra grega da qual deriva e com significado primeiro de “tempo livre”. Para Masschelein e Simons (2023), a escola é um espaço que merece ser revisitado e “defendido”, pois ela permite que tudo seja possível ao estudante. É lá que a experiência de (trans)formação – não como “aquilo que se passa”, mas como “aquilo que nos passa”, como aponta Larossa (2022) – tem potencial para ser fomentada. Discutiremos, portanto, a educação escolar “posta em jogo”, explorando sua ludicidade, entendida aqui como vivência emancipadora do ser humano (Luckesi, 2022).

Para que as imagens desta aproximação possam ser melhor definidas, tratamos de investigar os procedimentos do *Role Playing Game* (RPG) enquanto jogo de contar histórias coletivas. O RPG é, neste trabalho, um objeto de pesquisa que se transforma em um dos exemplos possíveis para a prática da pedagogia da imaginação, vide que uma de suas principais características é a de gerar mundos paralelos nos quais os jogadores são convidados a exercitar a criatividade e a imaginatividade que possuem.

Durante essa etapa da investigação, o aporte teórico se dará nas perspectivas de Amaral (2013) e Rodrigues (2004). Ambos propõem investigações acerca do jogo de criar e contar histórias sob uma perspectiva educacional. Rodrigues (2004) discute as características narrativas do RPG e sua relação com a criação de ficção. Segundo a autora: “O *Roleplaying Game*, enquanto jogo de produzir ficção, possui seus antepassados no terreno da narrativa na epopéia, no mito, nas lendas, no conto maravilhoso, no folhetim.” (Rodrigues, 2004, p. 23). Sua investigação auxiliará no entendimento deste jogo como lugar de criação de realidades, assim como formação de cultura, ideias e ideais.

Já Amaral (2013) é trazido ao texto num sentido de alicerçar a discussão dentro do campo pedagógico, de fato. O autor discute as características que levam o RPG a ser um jogo que consegue ser inserido em um ambiente de educação formal, levando em conta que sua prática pode auxiliar em diversos fatores para além do fomento à criatividade e imaginação. Tais

fatores são: 1) participação ativa dos estudantes; 2) fortalecimento das relações sociais; 3) motivação para escrever; 4) maior interesse nas aulas; e 5) associação entre conceito e cotidiano.

Para a elaboração das conexões entre educação escolar, jogo e RPG (exemplificando a pedagogia da imaginação) serão sugeridos oito “pontos de ligação”. Tais pontos tratam-se de características do “espírito escolar” proposto por Masschelein e Simons (2023), sendo eles: suspensão, profanação, atenção, tecnologia, potencialidade, amor, preparação e responsabilidade. Discutiremos cada um, relacionando suas descrições e conceitos aos de jogo e pedagogia da imaginação.

Como resultados, alcançaremos uma outra relação com a escola, propondo seu (re)desenho a partir de uma prática imaginativa. Dessa forma, nos apoiaremos nas ligações realizadas anteriormente, entendendo que elas evidenciam a relação intrínseca entre a escola, o jogo e a imaginação. Descobriremos, pois, que a escola também é “como que jogada” e “como que imaginada”, e poderemos propor uma outra forma de transformá-la em “espaço feito livre” de construção de conhecimentos múltiplos.

1. CAPÍTULO I – PREPARAÇÃO PARA O SALTO: IMBRICAÇÕES CONCEITUAIS A UMA PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO

Nosso salto se inicia aqui: na preparação. É importante que se preste atenção aos arredores: como está o ambiente? Chove lá fora? A casa está molhada ou poderemos correr em disparada sem se preocupar com um escorregão? Os joelhos precisam se dobrar, a inclinação do corpo é necessária também. Qual o pé que dominará o salto? Quando transferir força para este pé? E as mãos? Teremos apoio na janela, ou saltaremos sem elas, talvez? Pode ser mais emocionante tentar assim. Aqui se encontra nossa primeira imagem para o salto.

Neste primeiro capítulo buscam-se conceitos e teorias que corroboram com a ideia da “pedagogia da imaginação”, causando assim um entendimento maior de como se processariam seus métodos e definição. Como já é sabido ao leitor, a imaginatividade é uma qualidade dos seres imaginantes. Todo humano possui imaginatividade e é capaz de praticá-la, resultando tal prática no ato de imaginar: a imaginação. Durante o capítulo, portanto, nos ateremos em apresentar com maior detalhamento os conceitos de imaginação trazidos por Bachelard (2018), Legrenzi (2013) e Vigotski (2014). Ao mesmo tempo, a ideia é gerar ligações destes estudos a fim de galgar um conceito possível para a “pedagogia da imaginação”, proposta a partir de Calvino (1990) e sugerir uma expansão deste conceito, entendendo-o para além do que o autor propõe inicialmente.

O autor que abre o capítulo, portanto, é Bachelard (2018), tratando da imaginação a partir de um dos elementos naturais: a água. Para ele:

A água é realmente o elemento transitório. É a metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra. O ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância desmorona constantemente. A morte cotidiana não é a morte exuberante do fogo que perfura o céu com suas flechas; a morte cotidiana é a morte da água. A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal. Em numerosos exemplos veremos que para a imaginação materializada a morte da água é mais sonhadora que a morte da terra: o sofrimento da água é infinito. (Bachelard, 2018, p. 7)

A água é translúcida e inteiramente mutável. Representa o movimento vital e a dinâmica de todas as coisas. Sendo assim, torna-se um forte elemento metafórico para pensar a imaginatividade, sendo esta uma qualidade aquática, também translúcida e mutável, recriadora constante de imagens possíveis. Morre sempre e corre sempre, cotidianamente. Trata-se de um elemento tangível, porém, de difícil controle. Adaptável, mas não inteiramente apreensível. Visível, entretanto transparente.

Adiante, o autor desenha um caminho para pensar a materialidade da imaginação em suas imagens aquáticas, na intenção de sugerir diferenças entre os processos de olhar para a superfície de um rio ou mergulhar num oceano. Aponta o perigo da confiança plena em uma imaginação que se baseia na superficialidade das imagens. Mergulhar, em vez de apenas observar os reflexos na água, é objetivo prático de quem sonha uma imaginação criadora. Porém, ao mesmo tempo, este é um objetivo que se esbarra nas condições humanas, o que faz com que o autor se debruce sobre o estudo da imaginação da matéria.

Uma gota de água poderosa basta para criar um mundo e para dissolver a noite. Para sonhar o poder, necessita-se apenas de uma gota imaginada em profundidade. A água assim dinamizada é um embrião; dá à vida um impulso inesgotável.

[...]

Para descer tão fundo às raízes da imaginação orgânica, para escrever embaixo da psicologia da água uma fisiologia da água onírica, não nos sentimos suficientemente preparados. Seria preciso uma cultura médica e sobretudo uma grande experiência das neuroses. No que diz respeito, para conhecer o homem dispomos apenas da leitura, da maravilhosa leitura que julga o homem de acordo com o que ele escreve. Do homem, o que amamos acima de tudo é o que dele se pode escrever. O que não pode ser escrito merece ser vivido? Tivemos, pois, de nos contentar com o estudo da imaginação material *enxertada* e limitamo-nos quase sempre a estudar os diferentes ramos da imaginação materializante *acima do enxerto* quando uma cultura deixou sua marca numa natureza. (Bachelard, 2018. p. 10-11)

Mesmo com a consciência de que há muito a ser experienciado, ainda é custoso (e de alguma forma impossível) saber-se e dizer-se conhecedor da profunda imaginação da matéria, que é uma imaginação da água. Desta maneira, Bachelard (2018) sugere dois tipos de imaginação: a imaginação formal e a imaginação material. A primeira sendo “uma imaginação que dá vida à causa formal” e a segunda “[...] que dá vida à causa material” (Bachelard. 2018, p. 1). Ou seja: se projetarmos um dispositivo como o lápis, podemos enxergar imaginação formal em sua estrutura, *design*, utilidade, cores etc. Por outro lado, enxergamos a imaginação material de um objeto como o lápis partindo dos elementos naturais que o constituem (madeira, plástico, fibra, grafite etc.). A primeira é uma imaginação verdadeiramente humana, que se movimenta no “enxerto” de imaginação, como explicaremos a seguir. A segunda é força onírica, sonhadora, de uma profundidade das águas que torna a visão turva e difícil de se entender.

O autor prevê, para uma filosofia da imaginação, o estudo das relações de causalidade da atividade imaginativa e reforça que “só quando tivermos estudado as formas, atribuindo-as à sua exata matéria, é que poderemos considerar uma doutrina completa da imaginação humana.” (Bachelard, 2018, p. 3). Porém, para ele, “a arte é natureza enxertada” (Bachelard, 2018, p. 11), o que não é algo a ser considerado ruim ou limitante, afinal, é a ideia do enxerto que faz com que a imaginação humana seja tratada como imaginação humana.

O *enxerto* nos aparece [...] como um conceito essencial para a compreensão da psicologia humana. Ele é, a nosso ver, o signo humano, o signo necessário para especificar a imaginação humana. Aos nossos olhos, a humanidade imaginante é um *além* da natureza naturante. Só o enxerto pode dar realmente à imaginação material a exuberância das formas. É o enxerto que pode transmitir à imaginação formal a riqueza e a densidade das matérias. [...] Fora de qualquer metáfora, é necessária a união de uma atividade sonhadora e de uma atividade ideativa para produzir uma obra poética. A arte é natureza enxertada. (Bachelard, 2018, p. 11)

A gratuidade do jogo do devaneio só se torna potente quando encontramos suas regras e as enxertamos na materialidade do jogo. Com a imaginação, para a produção do processo humano até mesmo de autoidentificação, é necessária uma prática que conduza da matéria à forma e da forma à matéria, num ciclo constante. O que nem sempre é fácil, visto que num universo utilitarista, até mesmo o sonho e o devaneio podem vir a tornar-se objetos formais e ociosos, isentos de uma matéria que lhes dê sentido próprio.

Esta é uma das preocupações de Legrenzi (2013), afinal, para o autor, a imaginação e a fantasia são duas faculdades diferentes.

A fantasia se caracteriza pela invenção de um mundo alternativo – que se coloca ao lado daquela onde vivemos –, e não pela imaginação de um mundo futuro ou passado, do qual nunca poderemos ter experiência (terreno por excelência das crenças de fundo religioso ou místico). [...]

[...] Em síntese, a fantasia inventa realidades, mundos possíveis; a imaginação acha uma resposta criativa para um problema conhecido, presente no mundo real. (Legrenzi, 2013, p. 20-21)

Observa-se, neste ponto, que para o autor a fantasia é prática criativa dotada de imaginatividade, enquanto a imaginação seria um caminho utilitário para a resolução de problemas palpáveis. Para melhorar, podemos sempre jogar com as imagens: se preciso construir uma casa na árvore, projeto a ideia, compro materiais e executo sua construção a partir das técnicas que conheço. Se possuo muita habilidade manual e de engenharia possa ser que consiga construir uma casa maravilhosa, com todas as suas partes se encaixando quase perfeitamente. Porém, caso não possua estas habilidades, porque não montar apenas a base da casa e utilizar a própria estrutura de galhos da árvore para fantasiar a imagem de uma casa perfeita? No primeiro caso, temos um exemplo de imaginação para Legrenzi (2013), no qual resolvemos o “problema” da construção da casa de maneira prática. No segundo, é exigido um esforço que faz parte do campo da fantasia, no qual pudemos criar um mundo paralelo, a casa que não está lá, mas existe em nossa própria mente.

Aqui encontramos um problema adicional: imaginação e fantasia são, realmente, dois conceitos separados ou se tratam de uma prática única com dois nomes? Neste caso, ao incentivar um mergulho profundo na matéria das coisas, saindo da superfície, Bachelard (2018) sugere uma prática fantástica ou imaginativa? Ainda sem querer encontrar um ponto de

resolução para estas questões, é importante que o leitor saiba como trataremos esta separação de conceitos proposta por Legrenzi (2013): ora, se tratando de qualquer um dos dois conceitos, a geração das imagens é necessária. Precisamos da qualidade imaginativa humana para gerar a casa na árvore, quer seja de maneira formal/prática, quer seja de maneira material/abstrata. Deste modo, para o bom entendimento do texto, consideraremos fantasia e imaginação fontes de um mesmo princípio que é o do jogo de gerar imagens. Mesmo assim, o termo que escolho utilizar nesta pesquisa é, predominantemente, “imaginação”. Em certos momentos pode ser usado o termo “fantasia”, porém, suas aparições se referirão a citações de Legrenzi (2013) ou a sugestões semelhantes ao termo “abstração”. Para todos os efeitos, sugere-se entender a “fantasia” como parte da “imaginação”, facilitando, assim, toda a leitura e navegação ao longo do texto.

Um teórico que pode nos ajudar a abrandar este problema é Vigotski (2014). Para ele, a imaginação e a fantasia são dois conceitos idênticos, nomenclaturas que a psicologia utiliza para designar esta imaginatividade tipicamente humana.

A psicologia chama de imaginação ou fantasia essa atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente. Na sua concepção comum, a imaginação ou a fantasia designam aquilo que é irreal, o que não corresponde à realidade e, portanto, sem nenhum valor prático. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas.

[...]

[...] Todos os objetos do nosso cotidiano, incluindo os mais simples e habituais, são, por assim dizer, imaginação cristalizada. (Vigotski. 2021, p. 4)

Vigotski (2014) contrapõe a ideia comum de tratar a imaginação como irrealidade e propõe um novo olhar para a prática imaginativa. Tudo o que é criado pela mente humana é fruto de imaginação, portanto, este aspecto se torna parte fundamental do processo formativo das culturas e, conseqüentemente, das sociedades, da ciência, tecnologia e arte. Seus conceitos tocam, inclusive, as teorias de Bachelard (2018) ao afirmar a existência de uma “imaginação cristalizada”, bastante semelhante à ideia de “enxerto” da “imaginação formal” proposta pelo autor francês.

A imaginação cristalizada seria a expressão “final” da imaginação criadora. Antes que a matéria do lápis (que também possui imaginatividade) encontrasse seu desenho “final” alguém o imaginou, gerou suas imagens. Essa imaginação se cristaliza, a matéria é enxertada, ganha outra forma (forma com enxerto humano) e pode ser compartilhada com o mundo novamente. É

importante que se perceba que não é apenas de imaginação cristalizada em objetos utilitários que acontece este efeito. Consideremos, por exemplo, uma música. Ela passa pelas mesmas etapas que o lápis até que sua matéria tome forma, até que se cristalize e possa ser compartilhada com outras pessoas por meio de mais objetos, conceitos, ideias, que são outros exemplos de imaginação cristalizada. A grosso modo, a imaginação cristalizada é a externalização das imagens geradas nos interiores do cérebro, seja lá em qual forma surgir.

Vigotski (2014) acredita que há dois tipos de imaginação: a imaginação reprodutora e a imaginação criadora. A primeira se refere às imagens geradas na e pela memória, já a segunda diz respeito às imagens criativas que, baseando-se nestas experiências e memórias, gera novas imagens. Seja por meio de uma ou da outra, as imagens são geradas. Ou seja: existe imaginatividade em ambos os tipos de imaginação. Quando tomamos como exemplo a atitude de uma criança que não brinca com uma tomada porque já teve a experiência de um choque elétrico, ou foi alertada sobre ele e conhece seus perigos, estamos tratando de imaginação reprodutora. As imagens que se movimentam dentro dela sugerem a memória do choque. A partir do momento em que esta mesma criança propõe a imagem de um monstro elétrico que mora dentro da tomada por associar o choque a algo ruim, e o monstro como a representação deste, tratamos de imaginação criadora.

Seguindo uma ideia parecida com a de Vigotski (2014), Legrenzi (2013) mantém uma discussão em seu texto observando dois tipos de fantasia – que para o autor, é importante lembrar, se difere da imaginação: a fantasia ativa e a fantasia passiva. Para ele, a primeira forma de fantasiar é mais agradável, por suscitar uma atividade prática a partir de nossos próprios interesses e repertórios, mesmo que estimulados por terceiros.

TV e outras formas de *show* estimulam a fantasia de modo passivo, no sentido de que quando assistimos como espectadores ao desenrolar de histórias em mundos fantásticos, criados por outros, resta-nos pouco trabalho mental a fazer.

A educação para a fantasia deveria procurar induzir-nos a criar pessoalmente mundos imaginários nos quais pudéssemos exercitar nossa fantasia. (Legrenzi, 2013, p. 14)

Desta forma, para Legrenzi (2013), a fantasia ativa seria mais produtiva importante que a passiva, pois exige mais trabalho mental e criativo. Tracemos, por exemplo, um comparativo entre o cinema e a literatura. No primeiro, ao acessarmos a fantasia de outrem, praticamos esta geração de imagens de maneira passiva, ou seja, assumimos e assimilamos as imagens que outras pessoas geraram, associando-as às nossas próprias imagens ou adicionando-as à nossa biblioteca. Por outro lado, com o segundo objeto, por conta da “falta de imagens”, necessita-se um exercício fantástico maior. A exigência cerebral é outra, ainda estimulada por algo externo,

mas, ainda assim, completada apenas quando o indivíduo se coloca à disposição da atividade de gerar suas próprias imagens.

Podemos perceber, por princípio, que alguns conceitos se assemelham. Em resumo, uma preocupação latente nos três autores é a de separar uma imaginação terceirizada de uma imaginação diretamente ligada ao indivíduo. As imagens que nos encontramos no caminho passam por um amplo processo de modificação apenas se lhe causarmos esta modificação. Há a imagem da matéria, que está inerte no objeto, faz parte de seu corpo, e só se modifica quando o “enxerto” dá-lhe forma; há a imagem da memória, reproduzida tantas vezes de maneira fiel em nosso cérebro, dentro de um campo em que o tempo também parece ter parado, encontrando movimento quando se une a outras imagens e gera novas combinações; e há a imagem passiva, que resume a inércia, podendo ser retirada deste estado pela atividade da imaginação, ou seja, pela imaginatividade. Tratemos, pois, mais profundamente dos conceitos destes três autores.

1.1 – A imaginação da matéria em Bachelard

Bachelard (2018) utiliza das imagens dos quatro elementos naturais para definir algumas propriedades e qualidades da imaginação. Em seu livro “O ar e os sonhos” (Bachelard, 1990), por sua vez, o autor diz que:

Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de *formar* imagens. Ora, ela é antes a faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada de imagens, não há imaginação, não há *ação imaginante*. Se uma imagem *presente* não faz pensar numa imagem *ausente*, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação. Há percepção, lembrança de uma percepção, memória familiar, hábito das cores e das formas. O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é *imagem*, mas *imaginário*. O valor de uma imagem mede-se pela extensão de sua auréola *imaginária*. Graças ao *imaginário*, a imaginação é essencialmente *aberta, evasiva*. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da *novidade*. (Bachelard, 1990, p. 1)

Este breve resumo sobre o modo como o filósofo enxerga a imaginação, sendo a “faculdade de *deformar* as imagens [...], de *mudar* as imagens” (Bachelard, 1990, p. 1), é importante para que possamos iniciar a discussão aqui proposta. A imaginação é, em primeiro ponto, uma faculdade, ou seja: uma atividade, prática fundamental humana. Ela se apoia na mudança, alterando e intervindo nas imagens que são percebidas pelo indivíduo, e gera um “imaginário”, o espaço onde há imaginação existente, imaginação aberta e mutável. A imaginação trabalha, portanto, com o aquilo que é novo, porém, a partir do que já existe.

Tanto é assim que, em seu livro “A água e os sonhos” (Bachelard, 2018), quando trata da imaginação da matéria, o que Bachelard (2018) nos convida a pensar é que esta propriedade (a imaginatividade) existe na essência das coisas, antes mesmo que possamos ou queiramos transformá-las. Ou seja: existe uma imaginação da matéria, ponto primeiro da ação imaginativa.

Para que um devaneio tenha prosseguimento com bastante constância para resultar em uma obra escrita, para que não seja simplesmente a disponibilidade de uma hora fugaz, é preciso que ele encontre sua *matéria*, é preciso que um elemento material lhe dê sua própria substância, sua própria regra, sua poética específica. (Bachelard, 2018 p. 4)

Sendo assim, para que a ação de uma imaginação criadora possa ser completada é necessário o entendimento da matéria que dá sentido à criação. Os sonhos são parte essencial da

psicologia humana, o devaneio é prática comum, porém, o alinhamento e mudança destes elementos só se torna real quando a matéria da imaginação é encontrada.

Dos quatro elementos básicos da natureza, nos concentraremos em analisar como a imaginação material, proposta por Bachelard (2018), se apresenta na matéria e formas da água. Portanto, nos apoiaremos nestas discussões baseadas num elemento transitório e efêmero, para sugerir uma leitura do quão profundo pode alcançar a imaginação humana. A água é elemento feminino, que evoca fertilidade e nascimento, pontos-chave de uma imaginação criadora.

Quando tivermos compreendido que toda combinação dos elementos materiais é, para o inconsciente, um casamento, podemos perceber o caráter quase sempre *feminino* atribuído à água pela imaginação ingênua e pela imaginação poética. [...] A água faz incharem os vermes e jorrarem as fontes. A água é uma matéria que vemos nascer e crescer em toda parte. A fonte é um nascimento irresistível, um nascimento *contínuo*. (Bachelard, 2018, p. 15)

Sendo este elemento que imagina a criação e o novo, a água impele o indivíduo ao mergulho. Desta maneira, podemos intervir na matéria e em sua imaginação, o que configura uma outra forma para ela. A isso Bachelard (2018) considera a ideia de “enxerto”, ou seja, a mudança da matéria e da imaginação material impulsiona a imaginação formal, aquela enxertada pelo indivíduo em contato com a essência percebida por ele.

Com a ideia de uma “adesão ao invisível” (Bachelard, 2018, p. 18) o autor convida a existência de um “super-homem”, um indivíduo além-humanidade, que inventa a vida a partir dos enxertos que dá à matéria por meio da imaginação.

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. Um homem é um homem na proporção em que é um super-homem. Deve-se definir um homem pelo conjunto das tendências que o impelem a ultrapassar a *humana condição*. Uma psicologia da mente em ação é automaticamente a psicologia de uma mente excepcional, a psicologia de uma mente tentada pela exceção: a imagem nova enxertada numa imagem antiga. (Bachelard, 2018, p. 17-18)

Porém, esse homem excepcional pode enxergar-se no espelho das águas e acreditar na forma narcísica de sua imaginação como sendo exemplo máximo de outros reflexos da imaginação material. Bachelard (2018) trata do “complexo de cultura” na literatura para atestar esse primeiro ponto: o imaginante narcísico se apoia no espelho d’água que não necessariamente reflete o novo, e acaba caindo na armadilha da reafirmação de padrões que a imaginação em si não deveria adotar ou se encaixar.

[...] É a isso que tende a introdução da noção de *complexo de cultura* na psicologia literária. Chamamos assim às *atitudes irrefletidas* que comandam o próprio trabalho da reflexão. Há, por exemplo, no âmbito da imaginação, imagens favoritas que

acreditamos hauridas nos espetáculos do mundo e que não passam de *projeções* de uma alma obscura. Cultivamos os complexos de cultura acreditando cultivar-nos objetivamente. O realista escolhe então *sua* realidade na realidade. O historiador escolhe *sua* história na história. O poeta ordena suas impressões associando-as a uma tradição. Em sua forma correta, o complexo de cultura revive e rejuvenesce uma tradição. Em sua forma errada, o complexo de cultura é um hábito escolar de um escritor sem imaginação. (Bachelard, 2018, p. 19)

O que pretendo reforçar, a partir das ideias de Bachelard (2018), são algumas das armadilhas presentes na imaginação proveniente desse “complexo de cultura”. Ora, se a imaginação transforma o mundo a partir de sua característica mutável, é necessário o cuidado para com a projeção refletida na superfície das águas.

É deste ponto que iniciamos as discussões sobre a imaginação das águas: o espelho narcísico e a superfície. Afinal, como se processa a imaginação se nos apoiarmos apenas nas primeiras imagens que nos são entregues? A ação imaginativa só é garantida conforme o correr do rio e, se nos permitirmos ao mergulho. Porém, até lá, vejamos como Bachelard (2018) discute a matéria da água e a imaginação superficial.

1.1.1 – A superfície narcísica da água e o espelho da fonte

Bachelard (2018) acredita que exista um tipo de preocupação necessária ao indivíduo quando se trata do processo de elaboração e contemplação de imagens. Retomando a materialidade da água, o autor sugere que a superfície da imaginação apresenta “fantasmas” que devem ser recebidos, inicialmente, com dúvida. Estes “fantasmas superficiais” se revelam numa área de baixa “densidade” da matéria aquática, acarretando uma imaginação de valores superficiais ou, como o autor denomina, “valores sensíveis” (Bachelard, 2018, p. 22).

Acreditamos que a doutrina da imaginação só será esclarecida se pudermos fazer uma classificação correta dos valores sensuais em relação com os valores sensíveis. Só os valores sensuais dão “correspondências”. Os valores sensíveis proporcionam apenas traduções. (Bachelard, 2018, p. 22)

O autor considera que uma ação voltada à profundidade da matéria seja pautada pelos valores sensuais em vez dos valores sensíveis. Para ele, há uma hierarquia vigente, na qual os sentidos e as sensações causadas pelos primeiros contatos e experiências imaginativas perpassam um espaço sensível, enquanto seu aprofundamento e correspondência com as imagens que formam o indivíduo se estabelecem sensualmente. Nesse caso, esse espaço deve

suceder àquele para que se possa considerar que a ação imaginativa tenha maior fundamento e relevância no mundo.

Neste jogo de palavras e sentidos, Bachelard (2018) escolhe a visão como primeiro objeto de interesse, considerando-a “a menos sensual das sensações” (Bachelard, 2018, p. 23). Durante a discussão, remonta a imagem de Narciso⁵, expondo o “espelho das águas” e suas possibilidades de criação imaginativa. Para a ideia narcísica basta olhar o espelho d’água superficial e tudo o mais virá por si, pois vê-se o que se quer ver.

Porém, é necessário o cuidado para com a matéria do espelho. Para Bachelard (2018) tal fundamento é importante pois Narciso, enxergando-se frente a um espelho de vidro, consegue tocar-se e reflete uma imagem inerte, que não se movimenta além do que já conseguiu atingir. De outro modo, considerando um espelho formado da matéria mutável da água, o mesmo Narciso entende sua inalcançável completude. Este, para Bachelard (2018), é o “espelho da fonte”.

O espelho da fonte é [...] motivo para uma *imaginação aberta*. O reflexo um tanto vago, um tanto pálido, sugere uma idealização. Diante da água que lhe reflete a imagem, Narciso sente que sua beleza *continua*, que ela não está concluída, que é preciso concluí-la. Os espelhos de vidro, na viva luz do quarto, dão uma imagem por demais estável. Tornarão a ser vivos e naturais quando pudermos compará-los a uma água viva e natural, quando a *imaginação renaturalizada* puder perceber a *participação* dos espetáculos da fonte e do rio. (Bachelard, 2018, p. 24)

Portanto, para o autor, cabe ao poeta a “imaginação aberta”, que se entende incompleta, mutável e não engessada. O olhar para a imaginação da água é um olhar para a matéria, não para o objeto. Uma imaginação material requer a sensibilidade e a sensualidade de entregar-se ao inevitável correr do rio. Não à toa o autor trata do “espelho da fonte” neste sentido, evocando o que chama de um “narcisismo idealizante”, que se enche de adornos e novas possibilidades de ser, já que está sempre em busca da própria completude impossível.

Narciso já não diz: “Amo-me tal como sou”, mas sim: “Sou tal como me amo.” Sou com efervescência porque me amo com fervor. Quero parecer, logo devo aumentar meu adorno. Assim a vida se ilustra, se cobre de imagens. A vida impele; transforma o ser; a vida assume brancuras; a vida floresce; a imaginação se abre às mais longínquas metáforas; participa da vida de todas as flores. Com essa dinâmica floral a vida ganha um novo ímpeto. A vida real caminha melhor se lhe dermos suas justas férias de irrealidade. (Bachelard, 2018, p. 25)

Aqui se encontra uma possibilidade de pensar a imaginação da superfície não como imagem a ser evitada, mas sim como imagem a ser superada, no sentido de uma ida além do que se quer ver. Já que não há limites nem saída na ambição de Narciso, uma imaginação narcísica

⁵ Personagem mítica grega que evoca a adoração e amor a si mesmo acima de qualquer outra coisa.

pode ser considerada como uma imaginação que encontra espaço no espelho da fonte para sugerir novos caminhos e enxertos à vida que se reflete em sua superfície.

Mais à frente, aprofundando-se nesta ideia, Bachelard (2018) sugere pensar um outro elemento a partir de Narciso: um “narcisismo cósmico” (Bachelard, 2018, p. 27). Para ele, o espelho da fonte nos permite uma “hidromancia”, ou seja, a visão de um “eu duplo” nas águas. Mas, para além da visão de si mesmo, a fonte permite a Narciso a visão de um mundo espelhado, no qual ele pode modificar as formas e maneiras de enxergar. É nas imagens refletidas pela fonte que se pode pensar sobre si e sobre o mundo como um todo.

Onde ele se pensaria melhor que em suas imagens? No cristal das fontes, um gesto perturba as imagens; um repouso as reconstitui. O mundo refletido é a conquista da calma. Soberba criação que requer apenas a inação, apenas uma atitude sonhadora, na qual veremos o mundo desenhar-se com tanto mais precisão quanto maior for o tempo em que sonhamos imóveis! (Bachelard, 2018, p. 27)

Colocando em pauta a questão da imaginação criadora proposta numa possível “pedagogia da imaginação” (Calvino, 1990), podemos considerar que, é na criação das imagens que se reflete o mundo. No encontro das imagens com o espelho das fontes que surgem as novas possibilidades de imagens, afinal, a matéria da água distorce a imagem, permite enxergá-la de outras maneiras. Para Bachelard (2018), o poeta usa da fonte para colher suas imagens. Em determinados momentos, por exemplo, este poeta pode acessar o reflexo de imagens no límpido espelho de águas calmas. Porém, ao contrário da calmária, pode também experimentar a tempestade. A tempestade agita as águas e as flores não são mais as mesmas, agora borradas, sugerindo um novo olhar refletido no espelho.

A partir de então, o autor sugere pensar no ato de ver, enxergar. Para ele “ver é uma necessidade direta. A curiosidade dinamiza a mente humana” (Bachelard, 2018, p. 30). Porém, para além da visão humana existiria uma “visão da natureza”. A própria flor veria a si refletida no espelho da fonte, enquanto o lago, o oceano, o tanque, também torna-se um olho para ver e refletir o que captura em suas águas.

O lago é um grande olho tranqüilo. O lago recebe toda a luz e com ela faz um mundo. Por ele o mundo é contemplado, o mundo é representado. Também ele pode dizer: o mundo é a minha representação. Ao pé do lago, compreende-se a velha teoria fisiológica da *visão ativa*. Para a visão ativa, parece que o olho projeta luz, que ele próprio ilumina suas imagens. Compreende-se então que o olho tenha vontade de ver suas visões, que a contemplação seja, também ela, vontade. O cosmos é, pois, de certa maneira, tocado de narcisismo. O mundo quer se ver. [...] (Bachelard, 2018, p. 30-31)

Um mundo que projeta luz, como o olho que projeta luz na teoria da “visão ativa”, desenha e projeta suas próprias imagens. Desta forma, a imaginação é tratada pela matéria, e não

pelo objeto. O próprio lago, espelho do mundo, reflete e recria o próprio mundo, que quer se ver e ser visto. Também os olhos humanos são compostos de elementos aquáticos, espelhos de fonte que sugerem imagens a partir de seus reflexos.

1.1.2 – O mergulho do cisne e o complexo de cultura

Partindo do espelho da fonte e da figura de Narciso, Bachelard (2018) evoca outro ser de grande força imagética: a banhista ou o cisne. Este ser aparece, inicialmente, por seu forte apelo sexual. O corpo feminino que se banha nas águas e não se reflete aguça a imaginação dos poetas que repousam na beira do lago enquanto o observam.

A banhista, agitando as águas, quebra sua própria imagem. Quem se banha não se reflete. É preciso, pois, que a imaginação supra a realidade. Ela realiza então um desejo. [...]

[...] No reino da imaginação, os seres realmente nus, de linhas sem toção, saem sempre de um oceano. O ser que sai da água é um reflexo que aos poucos se materializa: é uma *imagem* antes de ser um *ser*, é um desejo antes de ser uma imagem. (Bachelard, 2018, p. 36)

Este ser que sai das águas, por não se refletir, permite a quem observa a pulsão de suas imagens e desejos. Eis aqui o que o autor considera uma das armadilhas da superfície: tomar por real aquilo que está no plano dos desejos da imaginação. Antes de ser imagem, o desejo engana o indivíduo – é o que ele quer que seja –, logo após vai se tornando imagem, mas ainda não é nada além desta projeção do desejo. Até que se compreenda o ser enquanto existência o processo de emersão convoca uma série de atividades imaginativas que podem enganar em vez de contribuir para a construção pessoal de um indivíduo.

A banhista transforma-se em cisne na natureza. Bachelard (2018) encontra base num quanto de obras literárias que substituem o desejo sexual da mulher nua pela ave graciosa do lago em suas imagens. Revela-se, portanto, que o processo de sensualidade da visão vai do desejo para a imagem e dela para o ser. Este último, inclusive, sendo representado pelo “canto do cisne”, como ato último de perpetuação de sua existência.

A imaginação acumula às vezes as imagens no sentido da sensualidade. Primeiro ela se alimenta de imagens distantes; sonha diante de um amplo panorama; em seguida ela separa um sítio secreto onde reúne imagens mais humanas. Passa do gozo dos olhos a desejos mais íntimos. Finalmente, no apogeu do sonho de sedução, as visões convertem-se em desígnios sexuais. Sugerem atos. [...]

[...] A imagem do “cisne”, se nossa interpretação geral dos reflexos é exata, é sempre um *desejo*. Portanto, é enquanto *desejo* que ele canta. Ora, não há senão um desejo que

canta ao morrer, que morre cantando, e é o desejo sexual. O canto do cisne é portanto o desejo sexual em seu ponto culminante. (Bachelard, 2018, p. 39)

A imagem do cisne como desejo e de seu canto como a expressão sexual deste é um processo único de cada indivíduo em sua atividade imaginativa. As imagens que eclodem do espelho, nascem de pulsões primeiras e, de certa maneira, intraduzíveis. Sua emersão consiste no canto do pássaro que se banha neste lago repleto de imagens e desejos.

A partir deste ponto, o autor começa a introduzir o que chama de “complexos de cultura”. Em resumo, tal conceito pode ser entendido como a dominação do cisne e sua padronização. Ou seja, um desejo e imaginação aprendidos e não sentidos ou sensualizados.

[...] No mais das vezes o complexo de cultura liga-se a uma cultura escolar, ou seja, a uma cultura tradicional. [...] vê-se que o complexo de cultura muitas vezes perde contato com os complexos mais profundos e sinceros. Ele não tarda a tornar-se sinônimo de uma tradição mal compreendida, ou, o que vem a dar no mesmo, de uma tradição ingenuamente racionalizada. A erudição clássica, como bem o mostrou Marie Delcourt, impõe aos mitos ligações racionais e utilitárias que eles não comportam. (Bachelard, 2018, p. 43)

O complexo de cultura é, portanto, o processo de escolarização do desejo. Este ato transforma a imagem sentida em imagem sabida ou conhecida. Neste caso, a erudição e a ciência passam a dominar o canto do cisne de tal forma que sua expressão pode se tornar repetitiva e padronizada. Não mais uma imagem criativa, mas sim reprodutiva – como bem veremos com Vigotski (2014) ainda neste capítulo da dissertação.

A psicanálise de um complexo de cultura sempre haverá de exigir, portanto, a separação entre o que se *sabe* e o que se *sente*, como a análise de um símbolo exige a separação entre o que se vê e o que se deseja. Ante essa solução, podemos perguntar-nos se um velho símbolo é ainda vivificado por forças simbólicas, podemos avaliar mutações estéticas que por vezes vêm reanimar antigas imagens. (Bachelard, 2018, p. 43)

Importante frisar que esta discussão gera uma ideia paradoxal. Ao mesmo tempo que podemos pensar o complexo de cultura como algo (de certo modo) danoso, que nos “priva” do mergulho real das imagens geradas na contemplação do olho d’água, podemos considerá-lo como processo para a geração de novas imagens, teorias e convicções que moldam o mundo. Tal complexo exige uma separação do saber e do sentir, da visão e do desejo, agindo mais racional e pragmaticamente sobre a imaginação, por isso o fato de ser compreendido enquanto um aspecto de uma cultura escolar, instrucional e direcionada. Poderíamos dizer que o complexo de cultura, a partir do entendimento de Bachelard (2018), se expressa na “escolarização da imaginação”, padronizando modos de o indivíduo exercer sua ação imaginativa no mundo.

Para encerrar este ponto, o autor costura suas ideias sugerindo um “cisne cósmico”, baseando-se na mesma imagem trazida pela discussão narcísica.

Imagens tão ativas como a imagem do cisne estão sujeitas a todas as amplificações. Do mesmo modo que falamos de um narcisismo cósmico, podemos, em certas páginas, reconhecer um cisne cósmico. Como diz Pierre Reverdy: “O drama universal e o drama humano tendem a igualar-se.” Um grande desejo crê-se um desejo universal. [...] Uma imaginação sentimental serve de base a uma imaginação das formas. Quando um simbolismo tira suas forças do próprio coração, como crescem as visões! Parece então que as visões *pensam*. (Bachelard, 2018, p. 44-45)

Do mesmo modo que veremos à frente com Legrenzi (2013), Bachelard (2018) convida a refletir que um desejo grande pode acreditar ser um desejo universal. Paradigmas e grandes verdades universais, teorias e conceitos congelados partem deste desejo de ver a banhista, o cisne e ouvir o entoar de seu canto. A superfície das águas da fonte é forte o suficiente para evocar imagens ricas e atitudes benéficas, mas, ao mesmo tempo, consegue ter forças para atingir o efeito reverso, sugerindo imagens primeiras sem profundidade suficiente para serem sustentadas. A água tem seus mistérios, e é nesta profundidade que se encontram as próximas discussões do autor, as quais apresentaremos a seguir.

1.1.3 – A imaginação das águas profundas e a imaginação das águas compostas

A partir das obras do autor Edgar Alan Poe, Bachelard (2018) propõe a reflexão de uma imaginação aprofundada, entregue à calma de um lago sombrio, evocando uma “água pesada” e que caminha para a morte. Analisaremos brevemente como são tratados estes conceitos, iniciando pela ideia de que toda água clara caminha para seu escurecimento.

[...] toda água primitivamente clara é para Edgar Poe uma água que deve escurecer, uma água que vai absorver o negro sofrimento. Toda água viva é uma água cujo destino é entorpecer-se, torna-se pesada. Toda água viva é uma água que está a ponto de morrer. Ora, em *poesia dinâmica*, as coisas não são o que são, são o que se tornam. Tornam-se, nas imagens, o que se tornam em nosso devaneio, em nossas intermináveis fantasias. Contemplar a água é escoar-se, é dissolver-se, é morrer. (Bachelard, 2018, p. 49)

Para o autor, que se baseia na obra de Poe para compor suas ideias, toda água se encaminha para a morte, no sentido de que toda sua leveza vai encontrando densidade durante a existência. A “poesia dinâmica” é vista aqui como um conceito que sugere a fluidez da imaginação material da água. A imaginação fluida segue o mesmo processo: escurece, aumenta sua densidade, e vai se transformando até atingir outro aspecto. Tal aspecto, segundo Bachelard (2018), nunca acontece em retorno. Sendo assim, a imaginação da água – à qual o autor também chama “devaneio” – não retoma sua claridade.

Nunca a água pesada se torna uma água leve, nunca uma água escura se faz clara. É sempre o inverso. O conto da água é o conto humano de uma água que morre. O devaneio começa por vezes diante da água límpida, toda em reflexos imensos, fazendo ouvir uma música cristalina. Ele acaba no âmago de uma água triste e sombria, no âmago de uma água que transmite estranhos e fúnebres murmúrios. O devaneio à beira da água, reencontrando os seus mortos, morre também ele, como um universo submerso. (Bachelard, 2018, p. 49)

É a partir deste ponto que podemos começar a inferir a ideia de uma viagem às águas profundas. No reflexo do espelho das águas, o mergulho da imaginação material se condensa em um efeito mortal. Vai-se deixando morrer enquanto imagina, enquanto sugere novas imagens cada vez mais aprofundadas. Estas imagens são outras, são duplicadas e a água parece consumir o que vê. De fato, a ideia é a de que a imaginação das águas absorva as imagens, sugerindo o “reflexo absoluto” (Bachelard, 2018, p. 51) da realidade.

Onde está o real: no céu ou no fundo das águas? O infinito, em nossos sonhos, é tão profundo no firmamento quanto sob as ondas. Nunca se dará demasiada atenção a essas duplas imagens como a de ilha-estrela numa psicologia da imaginação. Elas são como pontos de junção do sonho, que, por elas, muda de registro, muda de matéria. Aqui, nessa articulação, a água assume o céu. O sonho dá à água o sentido da mais longínqua pátria, de uma pátria celeste.

[...]

[...] Assim a água, por seus reflexos, duplica o mundo, duplica as coisas. Duplica também o sonhador, não simplesmente como uma vã imagem, mas envolvendo-o numa nova experiência onírica. (Bachelard, 2018, p. 51)

Este lugar entre o céu e a terra é o lugar de devaneio ao qual Bachelard (2018) tenta alçar a atenção do leitor. As imagens sugeridas pela superfície das águas passam a não ser acreditadas como um reflexo, como um espelho, mas sim como uma expressão do olhar da própria matéria aquática. Duplicando o mundo, as coisas e o sonhador, a imaginação material das águas sugere uma nova realidade. Esta sugestão não vem da superfície, mas da profundidade.

Em seguida, Bachelard (2018) provoca o pensamento sobre o ponto de vista da contemplação da água profunda – e da miragem. Sendo que esta contemplação impulsiona o indivíduo a gerar suas imagens, devanear sobre a matéria da água que toca seus sentidos. Tal matéria entrega a ele o seu olhar, seu próprio devaneio profundo, e isto é, para Bachelard (2018), uma das características mais importantes de uma imaginação material.

[...] percebemos que o devaneio materializante – esse devaneio que sonha a matéria – é um além do devaneio das formas. Mais concisamente, compreende-se que *a matéria é o inconsciente da forma*. É a própria água em sua massa, e não mais a superfície, que nos envia a insistente mensagem de seus reflexos. [...]

[...] Diante da água profunda, escolhes tua visão; podes ver à vontade o fundo imóvel ou a corrente, a margem ou o infinito; tens o direito de viver com o barqueiro ou de viver com “uma nova raça de fadas laboriosas, dotadas de um bom gosto perfeito, magníficas e minuciosas”. A fada das águas, guardiã da miragem, detém em sua mão

todos os pássaros do céu. Uma poça contém um universo. Um instante de sonho contém uma alma inteira. (Bachelard, 2018, p. 53)

Portanto, para Bachelard (2018), a contemplação da água profunda é uma contemplação da matéria da água, não de sua forma. É quando o indivíduo, em vez de perguntar o que existe refletido no espelho da água, pergunta-se o que a água está a mostrar, a dizer, e se deixa afundar sem apreender apenas aquilo que é da superfície. Tais coisas acontecem, também, porque a água é uma matéria absorvente e absorvível, que se molda aos espaços e toma as imagens para si.

Bachelard (2018) segue tratando, por exemplo, de como a noite é absorvida pela água, tornando-a ainda mais turva, mais pesada e profunda.

A água já não é uma substância que se bebe; é uma substância que bebe; ela *engole* a sombra como um xarope negro. Não há aqui uma imagem excepcional. Facilmente a encontraríamos nas fantasias da sede. Ela pode dar a uma expressão poética uma força singular, prova de seu caráter inconsciente profundo. (Bachelard, 2018, p. 57)

A água, desta maneira, não mais se deixa beber. Ela mesma bebe as outras substâncias. Por isso, é importante entendermos que a imaginação da matéria se baseia em um aspecto ativo da água, não passivo. A atividade aquática sugere em outros elementos – e, porque não, nas pessoas – as imagens que farão parte de suas próprias profundezas. Ora, este processo se dá com certa vagarosidade, visto que a água é um elemento que se nos passa, esculpe e molda. Dá forma, característica importante para a imaginação formal, escolar.

Outra das imagens que Bachelard (2018) utiliza para pensarmos este movimento aquático é o vale. Para o autor, o vale exprime a ação de uma água que busca a morte e as turvas profundezas de sua matéria, afinal, é forma natural que sofre a ação dessa água que pesa sobre si. Como um choro, um rio de lágrimas, o vale se desfaz, se deixa mover e morre aos poucos enquanto a água lhe confere um novo lugar. “O vale acumula as águas e as preocupações, uma água subterrânea o escava e o trabalha.” (Bachelard, 2018, p. 65). Vagarosamente, a água sugere uma nova imagem a partir das suas, para o vale.

Dentro desse sofrimento, por sua vez, a humanidade encontra na matéria da água um vislumbre de sua matéria humana. Segundo Bachelard (2018), o romantismo pode ser um elo para o entendimento desta matéria.

O sonhador já não sonha imagens, sonha matérias. Pesadas lágrimas trazem ao mundo um sentido humano, uma vida humana, uma matéria humana. O romantismo alia-se aqui a um estranho materialismo. Mas, inversamente, o materialismo imaginado pela imaginação material assume aqui uma sensibilidade tão aguda, tão dolorosa, que pode abranger todas as dores do poeta idealista. (Bachelard, 2018, p. 67)

Há uma ideia de essência no materialismo proposto por Bachelard (2018). As lágrimas, elementos de substância aquática, encontram o sofrimento humano. O devir da morte é expresso

aqui para sugerir uma essência material, porém, abrangente. Ao mesmo tempo, é este sofrimento material que evoca a beleza dos poetas, os fantasmas da imaginação. A morte é, portanto, um caminho de beleza para qual o rio corre, no qual encontrará suas lembranças e suas imagens mais profundas, guardadas no íntimo do ser.

Eis, portanto, por que a água é a matéria da morte bela e fiel. Só a água pode dormir conservando sua beleza; só a água pode morrer, imóvel, conservando seus reflexos. Refletindo o rosto do sonhador fiel à Grande Lembrança, à Sombra Única, a água dá beleza a todas as sombras, faz reviverem todas as lembranças. Nasce assim uma espécie de narcisismo delegado e recorrente que dá beleza a todos os que amamos. O homem mira-se em seu passado, toda imagem é para ele uma lembrança. (Bachelard, 2018, p. 69)

Por fim, Bachelard (2018) delinea um convite ao encontro das águas profundas, a uma “morte permanente” (Bachelard, 2018, p. 72) como a das águas em sua matéria. Uma “meditação da morte” (p. 72), porém, uma “morte em profundidade” (p. 72). Tal meditação requer uma imaginação aberta à matéria e à sensibilidade de reconhecer os fantasmas e as lembranças que vão além da superfície, conferindo uma práxis pessoal que se alinha às ideias da “pedagogia da imaginação”, afinal, trata-se de um processo contínuo de exploração pessoal e interna, como num mergulho dentro de suas próprias águas.

Após apresentarmos, portanto, os conceitos da imaginação da matéria de Bachelard (2018) a partir do elemento da água, no que diz respeito à sua superfície e profundidade, poderemos convergir para um caminho que alinhe este elemento aos outros que também são matérias imaginantes. Mais precisamente trataremos de expor, com base nas ideias do autor, o conceito das “águas compostas”, ou seja: os resultados possíveis das combinações entre a matéria da água e a do fogo, da água e da noite, e da água com a terra.

Bachelard (2018) inicia a discussão afirmando que “a imaginação material, a imaginação dos quatro elementos, ainda que favoreça um elemento, gosta de jogar com as imagens de suas combinações.” Desta maneira, ela é favorável a “guardar a variedade do universo.” (Bachelard, 2018, p. 97). Diferentemente da imaginação formal que, para o autor, tem necessidade de uma “composição”, a imaginação material tem necessidade de uma “combinação”.

Em especial, a água é o elemento mais favorável para ilustrar os temas da combinação dos poderes. Ela assimila tantas substâncias! Traz para si tantas essências! Recebe com igual facilidade as matérias contrárias, o açúcar e o sal. Impregna-se de todas as cores, de todos os sabores, de todos os cheiros. Compreende-se, pois, que o fenômeno da dissolução dos sólidos na água seja um dos principais fenômenos dessa química ingênua que continua a ser a química do senso comum e que, com um pouco de sonho, é a química dos poetas. (Bachelard, 2018, p. 97)

Como já vimos anteriormente, a água é fluidez que se adapta a toda superfície, se modifica e insiste em resistir. Não à toa, surge nesta obra bachelardiana como o elemento singular que alcança todos os outros. Quando o poeta, então, se envolve nesta química, quando a imaginação é material e não formal, encontramos-nos num exercício da essência aquática. Um exercício de uma imaginação mutável, aberta, fluida. Para o autor “a liquidez é precisamente a característica elementar da água.” (Bachelard, 2018, p. 98).

Mesmo assim, Bachelard (2018) aponta, em seguida, para uma característica presente nestas combinações imaginárias da matéria: elas acontecem apenas entre dois elementos, nunca a três (Bachelard, 2018, p. 99).

A imaginação material une a água à terra; une a água ao seu contrário, o fogo; une a terra e o fogo; vê por vezes no vapor e nas brumas a união do ar e da água. Mas nunca, em nenhuma imagem *natural*, se vê realizar a tripla união material da água, da terra e do fogo. *A fortiori*, nenhuma imagem pode receber os quatro elementos. Tal acúmulo seria uma contradição insuportável para uma imaginação dos elementos, para essa imaginação material que sempre tem necessidade de eleger uma matéria e de garantir-lhe um privilégio em todas as combinações. [...] As verdadeiras imagens, as imagens do devaneio, são unitárias ou binárias. (Bachelard, 2018, p. 99)

Para o autor, a binaridade é característica essencial de uma imaginação material em combinação. Desta forma, ele entende esta combinação como um “casamento”. Bachelard (2018) considera o casamento como algo constituído de uma força masculina e outra feminina, sendo assim também nas combinações dos elementos. Se uma combinação – como a da água e da terra – é duplamente feminina em suas matérias, uma delas se “masculiniza”, desempenhando um papel de atividade, enquanto a outra sugere uma passividade proveniente da energia feminina intrínseca a ela. Além disso, para o autor, não existiria um casamento à três, logo as combinações são sempre realizadas com dois elementos que emanam energias sexuais opostas.

[...] é que tal mistura constitui sempre um casamento. Com efeito, desde que duas substâncias elementares se unem, desde que se fundem uma na outra, elas se sexualizam. Na ordem da imaginação, ser contrárias para duas substâncias é ter sexos opostos. Se a mistura se operar entre duas matérias de tendência feminina, como a água e a terra, pois bem! – uma delas se masculiniza ligeiramente para *dominar* sua parceira. Só sob essa condição a combinação é sólida e duradoura, só sob essa condição a combinação imaginária é uma *imagem real*. No reino da imaginação material, toda união é casamento e não há casamento a três. (Bachelard, 2018, p. 100)

As oposições sustentam, portanto, as maiores e mais potentes combinações geradas pela imaginação material. É o exemplo da primeira a ser analisada por Bachelard (2018): a combinação da água e do fogo. Sugerindo, pois, pensar no álcool como uma primeira imagem, ele introduz a discussão sobre esta combinação. Tal imagem já havia sido apresentada pelo

mesmo, na escrita sobre a “psicanálise do fogo”, presente em outro livro do autor e retomada aqui.

Examinamos em particular as imagens sugeridas pelo álcool, estranha matéria que parece, quando se cobre de chamas, aceitar um fenômeno contrário à sua própria substância. Quando o álcool arde, numa noite de festa, parece que *a matéria enlouqueceu*, parece que a água feminina perdeu todo poder e que se entrega, delirante, ao seu senhor, o fogo! Não é de surpreender que certas almas aglomerem em torno dessa imagem excepcional impressões múltiplas, sentimentos contraditórios e que sob esse símbolo se forme um verdadeiro complexo. (Bachelard, 2018, p. 100)

Para Bachelard (2018), o álcool é um dos exemplos fortes da combinação da água com o fogo porque esta substância mantém a forma aquática mesmo nos momentos em que se deixa levar pela ação das chamas. Com efeito, o álcool é encontrado em outras substâncias, até mesmo as consumíveis, como o vinho, além de ser combustível para a lamparina. A palavra “aguardente” é usada por Bachelard (2018, p. 101) para denotar esta combinação de elementos. Uma água que arde em chamas, por sua vez, líquidas. Existe, neste espaço, um tipo de “loucura da água”, que atinge características que se misturam ao elemento sexualmente oposto a si, caracterizando uma força que sugere vida e criação.

Obviamente, uma imagem tão especial quanto a aguardente que arde numa lamparina alegre não poderia arrastar a imaginação a esse surto de imagens se não intervisse um devaneio mais profundo, mais antigo, um devaneio que toca o próprio fundo a imaginação material. Esse devaneio essencial é precisamente o casamento dos contrários. A água apaga o fogo, a mulher apaga o ardor. No reino das matérias, nada encontraremos de mais contrário que a água e o fogo. A água e o fogo proporcionam talvez a única contradição realmente substancial. Se logicamente um evoca o outro, sexualmente um deseja o outro. Como sonhar com maiores genitores que a água e o fogo! (Bachelard, 2018, p. 102)

Deste lugar, Bachelard (2018) retoma a imagem do “casamento dos elementos”. Energias sexualmente opostas por natureza como a da água e do fogo são, de fato, chave de ignição à gênese. A criação das imagens, a imaginação material profunda, encontra nesta combinação uma espécie de plenitude. O autor traz, portanto, uma outra imagem de tal combinação elementar: o encontro das águas do mar e o sol.

A imagem do sol, do astro de fogo, saindo do Mar, é aqui a imagem objetiva dominante. O sol é o Cisne Vermelho. Mas a imaginação caminha incessantemente do Cosmo ao microcosmo. Projeta alternadamente o pequeno sobre o grande e o grande sobre o pequeno. Se o Sol é o glorioso esposo da Água do Mar, será preciso que na dimensão da libação a água “se entregue” ao fogo, que o fogo “tome” a água. [...] É uma imagem primordial do devaneio material. (Bachelard, 2018, p. 103)

Começa-se, assim, a delinear mais precisamente a ideia da imaginação material proposta por Bachelard (2018). A essência das matérias em comunhão gera, em si, pulsão de vida. Isto acontece evidentemente no encontro do fogo e da água, sendo que, para o autor, nesta

combinação a água sempre age a partir de uma energia feminina: “Diante da virilidade do fogo, a feminilidade da água é irremediável. Ela não pode virilizar-se.” (Bachelard, 2018, p. 104).

Ainda tratando desta relação, discute-se a ideia de uma “umidade quente” (Bachelard, 2018), ou seja: uma imaginação que percorre a matéria se percebe num espaço de entremez e fluidez. A água permite este lugar de “umidade quente” enquanto é “tomada” pela força do fogo. Isto evidencia, segundo Bachelard (2018) o aspecto de ambivalência presente na matéria e na imaginação material.

[...] uma ambivalência é a base mais segura para valorizações indefinidas. A noção de umidade quente é ensejo para uma ambivalência incrivelmente poderosa. Já não se trata apenas de uma ambivalência que joga com qualidades superficiais e cambiantes. Trata-se verdadeiramente de *matéria*. A umidade quente é a matéria tornada ambivalente, ou seja, a ambivalência materializada. (Bachelard, 2018, p. 105)

Este espaço incerto é campo de morada para uma imaginação que se crê aberta. Evoca a matéria e busca uma valorização indefinida da mesma: uma ambivalência material. Um lugar que é matéria em si pela combinação de outras duas.

Em seguida, Bachelard (2018) tira um momento para tratar de mais uma combinação: a água e a noite. Considerando, pois, a noite enquanto a “matéria noturna”, afirma que ela é “apreendida pela imaginação *material*. E, como a água é a substância que melhor se oferece às misturas, a noite vai penetrar as águas, vai turvar o lago em suas profundezas, vai impregná-lo.” (Bachelard, 2018, p. 105). Desta forma, como discutíamos durante o tópico das “águas profundas” e das “águas pesadas”, o lago absorve a noite, abraça sua melancolia e sugere um “medo úmido” ao sonhador (Bachelard, 2018, p. 107). Porém, tal medo encontra fim quando a luz do dia surge a expulsar os fantasmas que pairam na superfície das águas.

Ao raiar do dia, os fantasmas sem dúvida ainda esvoaçam sobre as águas. Brumas vão que se esgarçam, eles se vão... A pouco e pouco, são eles que têm medo. E assim eles se atenuam, afastam-se. Ao contrário, quando a noite chega, os fantasmas das águas se condensam e portanto se aproximam. O terror aumenta no coração do homem. Os fantasmas do rio alimentam-se pois da água e da noite. (Bachelard, 2018, p. 107)

Os fantasmas do rio são como lembranças, pousam e se transformam em imagens que passeiam pela superfície das águas durante a noite. Evocam o “medo úmido” e entregam o terror ao sonhador. Claro, não tratamos da combinação da noite e das águas apenas como a geradora de uma imaginação profundamente penosa. Na realidade, há um contraponto na calma da noite sobre as águas que não mais queimam e evaporam com o calor do dia e do sol. Existe, na noite, uma doçura possível, que também é profundidade e exala “sabor”.

Mas o coração nem sempre se sobressalta. Horas há em que a água e a noite unem sua doçura. René Char não saboreou a matéria noturna, ele que escreve: “O mel da noite

consome-se lentamente.” Para uma alma em paz consigo mesma, parece que a água e a noite adquirem, juntas, um perfume comum; parece que a sombra úmida tem um perfume de duplo frescor. Só à noite é que se sentem bem os perfumes da água. O sol tem demasiado odor para que a água ensolarada nos dê o seu.

[...]

Para uma imaginação material bem viva, para uma imaginação que sabe assumir a intimidade material do mundo, as grandes substâncias da natureza – a água, a noite, o ar ensolarado – são já substâncias de “alto gosto”. Não têm necessidade do pitoresco das especiarias. (Bachelard, 2018, p. 108)

O perfume das águas pode ser sentido à noite por aqueles que parecem ter uma “alma em paz consigo mesma”. Não há necessidade da grande combustão solar e seu encontro com as águas à noite, porque existe já uma imaginação da matéria a exalar enquanto a sombra tende a se adequar ao encontro. Trata-se, portanto, de uma combinação calma, leve, que pode conter seus fantasmas e gerar o “medo úmido”, mas proporciona também a paz que o sonhador necessita para extrair da matéria a sua forma.

Por fim, a última combinação trazida por Bachelard (2018) é a da água e da terra. Aqui, dentre as imagens possíveis deste “casamento”, a mais importante delas é a da “massa”.

A união da água e da terra dá a massa. A massa é um dos esquemas fundamentais do materialismo. [...] Com efeito, a massa nos parece ser o esquema do materialismo realmente íntimo em que a forma é excluída, apagada, dissolvida. A massa levanta pois os problemas do materialismo sob formas elementares, já que ela desembaraça a nossa intuição da preocupação com as formas. O problema das formas coloca-se então em segunda instância. A massa proporciona uma experiência inicial da matéria. (Bachelard, 2018, p. 109)

A massa é substância disforme, por isso, ela é o “esquema do materialismo”. É a massa uma matéria ambivalente entre a água e a terra. Sua mistura gera o contrário da forma, portanto, a imaginação formal não prevê a massa como substância de sua criação, isso é função da imaginação material. Aqui há mais um ponto importante sobre como Bachelard (2018) defende sua ideia: o devaneio da imaginação da matéria é incerto e disforme, exatamente como a massa se apresenta.

Sua existência, por sua vez, tem forte relação com o poder de “ligação” da água. Bachelard (2018) introduz, desta maneira, o conceito de que a água possui um aspecto de “tempero universal” dos elementos, tendo poder de moldá-los a partir de suas ligações.

Na massa, a ação da água é evidente. Quando a amassadura continuar, o operário poderá passar à natureza especial da terra, da farinha, do gesso; mas, no início de seu trabalho, seu primeiro pensamento é para a água. É a água que constitui seu primeiro auxiliar. É pela atividade da água que começa o primeiro devaneio do operário que amassa. Assim, não é de admirar que a água seja então sonhada numa ambivalência ativa. Não há devaneio sem ambivalência, não há ambivalência sem devaneio. Ora, a água é sonhada sucessivamente em seu papel emoliente e em seu papel aglomerante. Ela desune e une.

[...] A água, como se dizia nos antigos livros de química, “tempera os outros elementos”. Destruindo a secura – a obra do fogo – ela é vencedora do fogo; tira do

fogo uma paciente desforra; aplaca o fogo; em nós, ela abranda a febre. Mais que o martelo, ela aniquila as terras, amolece as substâncias. (Bachelard, 2018, p. 109)

A água é, para Bachelard (2018) elemento primeiro da mudança e do devaneio. Molda a matéria porque ela, em si, é mutável. Tornamos a repetir que a água é matéria fluida e de fácil adaptação, o que a torna uma substância rica para a união e desunião da massa, o amolecer da terra e o apagar do fogo. Estas são ligações que surgem a partir da água. Uma imaginação aquática é uma imaginação que age por estes caminhos do devaneio: a incerteza, a disformia, a materialidade.

Melhor definindo, a massa é considerada por Bachelard (2018) um exemplo de “uma imaginação mesomorfa, isto é, de uma imaginação intermediária entre a imaginação formal e a imaginação material.” (Bachelard, 2018, p. 110). Ela é geradora de sonhos que amassam, deformam, formam, reformam as imagens. A água é elemento essencial neste processo, pois gera tanto o derretimento quanto a ligação da matéria da massa. Portanto, esta reflexão leva o autor a entender a água como a “cola universal”.

Essa *pega* da água à matéria não será plenamente compreendida se nos contentarmos com a observação visual. É preciso acrescentar uma observação do tato. É uma palavra com dois componentes sensíveis. É interessante seguir a ação, por apagada que seja, de uma experiência tátil que vem somar-se à observação visual. Desse modo se retificará a teoria do *homo faber* que postula com demasiada rapidez um acordo entre o trabalhador e o geometra, entre a ação e a visão.

Proporemos, então, reintegrar na psicologia do *homo faber* ao mesmo tempo os mais distantes devaneios e o mais duro labor. Também a mão tem seus sonhos, suas hipóteses. Ela ajuda a conhecer a matéria em sua intimidade. Ajuda pois a sonhar. (Bachelard, 2018, p. 111)

O que Bachelard (2018) postula, a partir de então, é que um outro sentido adentre o campo da imaginação material: o tato. Se anteriormente nos atemos a discutir as visões, os sonhos e a contemplação da natureza, agora a massa nos instiga ao toque e à manipulação. A mão também sonha, o toque também cria e o devaneio do tato acontece da mesma forma que o devaneio da visão. Para além, ele permite o fechar dos olhos e o contato direto com a matéria.

Bachelard (2018) convida a imaginação material a uma imaginação que quer “pôr a mão na massa”, quer conhecê-la e entender as suas ligaduras, no entremez entre a água e a terra. Não mais o *homo faber*, que domina a técnica escolar e “pedagogizada” domina a imaginação, mas sim, o que se permite ao devaneio, o que fecha os olhos e sente quais são as imagens que o destino pode e quer lhe revelar sem amarras.

O escultor diante de seu bloco de mármore é um servidor escrupuloso da causa formal. Ele encontra a forma pela eliminação do informe. O modelador diante de seu bloco de argila encontra a forma pela deformação, por uma vegetação sonhadora do amorfo. O modelador é quem está mais perto do sonho íntimo, do sonho vegetante. (Bachelard, 2018, p. 113)

O mármore é matéria terrestre, seca, dura e imóvel. Cabe ao escultor sugerir a formalidade escolástica da imaginação sobre sua superfície. De outro modo, a argila é matéria composta, de terra e água, e quem o modela tem lugar de ida e vinda, de feitura e releitura. Não à toa, é a argila um material presente em várias pulsões de criação do homem. “O homem se perguntará indefinidamente de que lama, de que argila ele é feito.”, diz Bachelard (2018, p. 116).

A imaginação material de Bachelard (2018) é, por fim, dinâmica e ambivalente. Prevê uma “mesomorfia” que nos impulsiona a questionar as formas definidas e estanques do mundo. Para o autor “as formas se completam. As matérias, nunca. A matéria é o esquema dos sonhos indefinidos.” (Bachelard, 2018, p. 118). Sendo assim, tal conceito toma importância dentro da proposta da presente pesquisa, ao sugerir uma atividade imaginativa que parte da profundidade das águas, de um mergulho na materialidade, e não na simples forma. A relação mais direta destas questões, em relação às ideias de “pedagogia da imaginação” traçadas por Calvino (1990) pretendem ser revisitadas no final do capítulo. Por enquanto, seguimos conhecendo outras definições e conceitos de imaginação na obra de Vigotski (2014), ao mesmo tempo que entenderemos seus mecanismos e relação com a criatividade humana.

1.2 – A criatividade e a imaginação em Vigotski

Vigotski (2014) acredita ser a criatividade um processo inerente à humanidade. Seja em atividades consideradas “naturalmente criativas”, como a poesia, a música, o Teatro e outras formas de arte ou em atividades enxergadas como “comuns”, o ser humano cria. A criatividade é como um músculo, que necessita de exercício para crescer. Este exercício costuma ser acompanhado do aumento do repertório e, por sua vez, este repertório só se dá pela experiência.

A experiência pode ser vivenciada individualmente ou coletivamente. Sendo qual for o seu grau, ela sempre gerará conteúdo e combustível na memória para que a criatividade exerça seu papel. O ato criativo prevê a projeção de imagens mentais que se organizam dentro de cada pessoa. Estas imagens podem vir a ser compartilhadas com a comunidade e gerar, dentro deste ato, novas imagens até o infinito de possibilidades. Trato disto porque uma das preocupações de Vigotski (2014) é defender que não se pode enxergar como criativo apenas o que se imaginou nas grandes obras individuais de pensadores e fazedores de ciência ou arte. Na verdade, o conhecimento também manifesta sua presença na criatividade de elementos “menores” das sociedades.

Um grande sábio russo dizia que assim como a eletricidade atua e se manifesta, não apenas no local onde ocorre uma grandiosa tempestade, ou na luminosidade dos relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada da lanterna de bolso, assim também existe de fato criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas também, sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios. Se considerarmos, ainda, a existência da criatividade coletiva, que reúne todas essas contribuições por si só insignificantes da criação individual, compreenderemos que grande parte de toda a criação humana corresponde precisamente à criação coletiva anônima de inventores anônimos. (Vigotski, 2014, p. 5)

Importante frisar esta ideia de que a criatividade é um elemento muito mais próximo aos seres humanos do que se costuma crer. Por vezes, predomina o pensamento de que algumas pessoas são “mais criativas” ou “possuem mais imaginação” do que outras, porém, não podemos considerar um processo imaginativo dando-lhe juízo de valor, afinal, como valorar imagens mentais tão naturais a todos os humanos tanto em suas individualidades quanto em suas coletividades? Grandes “gênios”, heróis e ideias são tão suficientemente importantes e vivos quanto os pequenos. O mais interessante seria a ode à faculdade de imaginar e criar, não às pessoas que – algumas vezes – capitalizam essa faculdade.

Retomando o fator da experiência e da memória, Vigotski (2014) trata do fato de que, apesar de não parecer, a imaginação reprodutora é parte importante de todo o processo de aprendizagem de um indivíduo. A criança precisa da experiência, assim como da reprodução das imagens desta experiência para aprender. Os jogos infantis refletem grande parte das experiências que veem ou vivenciam durante o crescimento⁶, buscando uma reprodução possível destas vivências. Porém, ao mesmo tempo, jogos como os de “fazer de conta” estão diretamente ligados a uma atividade criativa intensa na criança.

Os jogos geralmente são apenas reflexos daquilo que a criança viu e ouviu dos mais velhos, no entanto, esses elementos da experiência alheia nunca se reproduzem na brincadeira do mesmo modo como na realidade se apresentaram. Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica. (Vigotski, 2014, p. 6)

A criança combina, reedita, e reconecta imagens. Lembremos do texto de Orides Fontela (2012), citado na introdução deste trabalho, mais uma vez: a criança “quebra” o brinquedo e a realidade propondo em seus jogos novas realidades. O que é agora o real e o imaginado? Quais são as imagens que se alimentam da realidade para modificá-la, e vice-versa? Necessitamos, portanto, tratar de como Vigotski (2014) localiza os conceitos de imaginação e a realidade.

1.2.1 – Vínculos entre imaginação e realidade para Vigotski

Para Vigotski (2014) há quatro formas básicas que se encarregam de realizar a ligação entre imaginação e realidade. Cada uma delas reforça o vínculo existente entre estes dois conceitos, apesar de parte do senso comum considerar a imaginação um espaço separado da realidade. Portanto, cabe buscar estes vínculos para entender mais precisamente as maneiras como a atividade imaginativa e a combinação de imagens se processa no indivíduo.

A primeira forma básica de vinculação é o fato de que, para que o ato imaginativo ocorra, é necessária a extração dos elementos da experiência humana (Vigotski, 2014, p. 10). O autor expõe, assim, que seria errôneo pensar que a imaginação e a criatividade são fatores entregues como um presente divino, algo onírico, que apenas os seres com “maior iluminação” são

⁶ Este tema, inclusive, faz parte de um tópico importante durante o segundo capítulo, tratando de uma das categorias do jogo propostas por Caillois (2021): a *mimicry*.

capazes de alcançar em plenitude. Desta forma, é importante entender o processo imaginativo como parte resultante de todas as combinações realizadas a partir da experiência.

Encontra-se aqui a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade imaginativa. Essa lei pode formular-se do seguinte modo: a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência. (Vigotski, 2014, p. 12)

O vínculo entre realidade e imaginação começa a se formar, portanto, dentro dos limites da própria vivência humana, enquanto seres dotados de imaginatividade. É importante apontar o fato de que o autor considera a imaginação do adulto mais potente que a da criança, visto que esse indivíduo já alcançou mais experiências que aquele. Ao contrário do que se considera pelo senso comum, as crianças não são uma fonte criativa maior do que os adultos, o processo é inverso. Por isso, é muito importante para o adulto a ciência da necessidade de acolhimento e incentivo das experiências da criança.

Este fomento principia uma característica importante da “pedagogia da imaginação”: a práxis imaginativa. Rebuscando imagem do salto, poderíamos discutir que a atitude do avô de Lênin, ao deixar seus netos pularem em segurança a janela, é a melhor possível porque incentiva a aprendizagem pela prática. Se aprende a imaginar porque se imagina, e quanto mais se imagina mais a imaginatividade é aguçada no indivíduo, mais ele aprende, mais abre espaços de experiência na vida. Consequentemente ao momento em que experimenta, vive, vê, toca, cheira... inunda-se de novas imagens e repete o ciclo, em velocidades diferentes, inúmeras vezes, variáveis extraordinárias do imaginar.

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (Vigotski, 2014, p. 13)

Urge, portanto, um movimento pedagógico para a práxis imaginativa, unindo imaginação e realidade, que neste trabalho pode ser abraçado pela ideia da “pedagogia da imaginação” (Calvino, 1990). Para Vigotski (2014), este processo evidencia como os dois conceitos estão diretamente ligados, ao contrário do que se pensa em algumas sociedades humanas, o autor diz que “a fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe os dados em novas e novas combinações” (Vigotski, 2014, p. 13). Uma coisa necessita da outra e ambas se retroalimentam cotidianamente.

A segunda vinculação formal da imaginação com a realidade é o caminho contrário da primeira. Se, neste primeiro momento, a ligação se dá da experiência para a produção das imagens, agora se entende as imagens como meio para a experiência. Esta prática se processa graças às experiências de terceiros e à socialização.

Foi necessário que alguém experimentasse o frio das geleiras árticas para gerar imagens pessoais, compartilhasse estas imagens com outras pessoas, contasse-lhes sobre o frio, para que estas pessoas experimentassem a imaginação compartilhada. Tal feito é possível pois nosso processo combinatório acontece com base nas imagens que recebemos e na experiência que vivenciamos. Como se as pessoas possuíssem um tipo de biblioteca de imagens e experiências prontos para se cruzar a outros dados e unissem as forças destes dados, gerando novas possibilidades de vivências.

Nesse sentido a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem. (Vigotski, 2014, p. 15)

O autor reforça a ligação entre fantasia e realidade expondo a dependência dupla e recíproca que existe entre imaginação e experiência. Desta vez, somam-se às imagens internas do indivíduo, outras mais, externas, que compartilham suas experiências e permitem àquele que as recebe remontá-las através de suas próprias combinações.

Dentro da ideia da “pedagogia da imaginação”, o fomento à prática imaginativa prevê a geração de experiências possíveis aos corpos que participam suas imagens. Ou seja, quando se propõe uma prática de aprendizagem imaginativa, o indivíduo que aprende se abre ao compartilhamento e ao acolhimento de imagens que gerarão em si um novo processo combinatório. Assim, é muito possível que, na “pedagogia da imaginação”, propor práticas que levem o aprendiz a experimentar espaços e tempos longe da realidade urgente e tangível do aqui/agora. A imaginação dá esta permissão, os humanos a abraçam.

Seguindo na discussão sobre as formas de vinculação entre imaginação e realidade, Vigotski (2018) apresenta uma terceira: a conjunção emocional. Para o autor, esta conjunção se manifesta de dois modos, muito parecidos com os caminhos da experiência para as imagens e vice-versa. Porém, aqui se propõe um campo mais subjetivo da imaginação. As emoções geram imagens e as imagens suscitam emoções e sentimentos diversos, ligados a elas.

Esta ligação se dá graças à socialização das imagens. Cores, cheiros, sons, representações visuais e sonoras que nos permeiam enquanto sociedade moldam o “imaginário coletivo”, movendo, assim, a associação das imagens que sugerem emoções e sentimentos. Do mesmo modo, os sentimentos propõem imagens que se formam e, posteriormente, encontram lugares de expressão possíveis dentro das técnicas e formas humanas de externalização. Aqui podemos citar a arte como um destes espaços. Além disso, todo este processo se dá de maneira efetiva graças à nossa capacidade de encontrar experiências afetivas semelhantes.

As imagens combinam-se entre si, não porque tenham sido apresentadas anteriormente em conjunto, não porque tenhamos percebido relações de semelhança entre elas. Mas porque possuem um tom afetivo comum. (Vigotski, 2014, p. 17)

Desta maneira, Vigotski (2014) alimenta a ideia de que, aquilo que nos toca, se nos toca porque as imagens encontram suas combinações nos interiores da afetividade humana. Afetividade, esta que modifica as imagens no exato momento do encontro, significando-as e gerando representações do que somos e sentimos. Toda imagem que foi experiência e almeja tornar-se *nossa* experiência necessita tocar a *nossa* afetividade para fazer sentido.

As imagens da fantasia utilizam igualmente uma linguagem interior para as nossas emoções, selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de modo que essa combinação corresponda ao nosso estado interior e não à lógica exterior dessas mesmas imagens. (Vigotski, 2014, p. 16)

Sendo assim, ao ler e experimentar o mundo, as imagens geradas por ele se ressignificam a partir de nossos próprios sentimentos. O vínculo entre realidade e fantasia se manifesta mais uma vez no entendimento de que toda imaginação é, também, criação de imagens de afeto. Todas estas imagens perpassam um indivíduo que possui experiência própria e singular, apesar da capacidade de poder relacioná-la aos sentimentos coletivos de uma comunidade. Tudo isto não exclui a imaginação de um campo real, afinal, todo sentimento é real.

Isso significa que tudo o que a fantasia constrói influencia reciprocamente nossos sentimentos, e ainda que essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que os experimenta. (Vigotski, 2014, p. 18)

Quanto à “pedagogia da imaginação”, o afeto não se exclui de suas práticas, afinal, toda pedagogia prevê encontros entre pares. Pensar, portanto, uma pedagogia da imaginação, é pensar o compartilhamento de experiências e afetos entre pessoas, aprendiz e professor que se afetam e alimentam a combinação e recombinação das imagens geradas a partir de suas emoções e sentimentos no/do/para o mundo.

Por fim, a quarta forma de vinculação entre imaginação e realidade é o que Vigotski (2014) vai chamar de “imaginação cristalizada”. Para o autor, as imagens geradas pelo indivíduo podem representar experiências completamente novas para ele, ressignificando sentimentos inéditos a partir da combinação de outros conhecidos. Porém, o transporte das imagens para um plano tangível e material – a transformação da ideia em objeto – cristaliza estas imagens e as compartilha com o meio, influenciando-o em todas as instâncias a partir de sua existência.

A essência dessa última forma consiste em que a construção da fantasia pode representar algo essencialmente novo, não existente na experiência do homem, nem semelhante a nenhum objeto real; porém, ao assumir uma nova forma material, essa imagem “cristalizada”, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar os outros objetos. (Vigotski, 2014, p. 19)

Quando o autor trata do aspecto da imaginação cristalizada, não dá apenas o exemplo de materiais tangíveis e técnicos como uma ferramenta ou um mecanismo de maquinário fabril. Na verdade, a ideia da imaginação cristalizada vai além: prevê todo movimento que logra o compartilhamento das imagens internas do indivíduo em imagens postas no mundo, que influenciam e modificam a própria realidade dele e de seus pares.

Para pensarmos um exemplo, poderíamos considerar uma obra de arte como imaginação cristalizada. Quando Orides Fontela (2012) transporta suas imagens internas a um texto poético, como é visto no início desta dissertação, dá exemplo evidente de uma cristalização da imaginação. Este é um dos processos mais importantes do caminho imaginativo. Música, dança, Teatro, artes visuais, teorias, conceitos, etc. Todos estes elementos são parte de imaginação cristalizada. Sendo assim, da mesma forma com que um *smartphone* influencia e modifica o mundo, a arte e a filosofia o influenciam e modificam. Esta influência se insere no ciclo das imagens e reforçam sentimentos e emoções coletivas, geram opinião e leis, conseqüentemente transformando a experiência humana e assim sucessivamente.

Entendemos, portanto, as quatro formas de ligação entre realidade e fantasia. Todas estas formas de vinculação se manifestam, segundo Vigotski (2014) pelo afeto. Todas nos afetam e fazem com que afetemos o mundo. O mundo imaginado e o mundo real se retroalimentam para existir, num jogo cotidiano que ganha combustível e força conforme nossas experiências e vivências se multiplicam, são compartilhadas e, por vezes, tornadas em imaginação cristalizada. Tendo entendido, pois, como a imaginação não se encontra – como pensa o senso comum – num plano totalmente oposto ao mundo real, seguiremos na discussão proposta pelo autor para conhecer como funcionam, segundo seus estudos, os mecanismos da imaginação criativa no indivíduo.

1.2.2 – Do mecanismo da imaginação criativa a partir de Vigotski

Para que a discussão deste tópico ocorra é necessário ao leitor o entendimento de que Vigotski (2014) não pretende se aprofundar em todos os mecanismos que o cérebro aciona para a atividade imaginativa. Isto ocorre porque tal ato exigiria uma investigação muito mais complexa no campo da psicologia humana (Vigotski, 2014, p. 25), caso que também não nos interessa muito neste momento. Portanto, nos ateremos a tratar de alguns dos aspectos que se evidenciam como parte de um sistema ou mecanismo da imaginação criativa.

Cabe recordar a diferença entre os dois tipos de imaginação sugeridos pelo autor: a imaginação reprodutiva, predominantemente baseada na memória e na reprodução de imagens da experiência e a imaginação criativa, focada na combinação destas imagens para geração de outras. O foco principal deste tópico será o de discorrer como Vigotski (2014) aponta o funcionamento deste segundo tipo de imaginação.

Iniciemos, desta forma, reforçando a ideia de que toda imaginação se alimenta da experiência, sendo assim, todos os processos imaginativos – e, conseqüentemente, os criativos – dependem de um caminho anterior, que não é realizado num repente, mas depende de uma certa bagagem de “materiais” necessários para suas combinações.

Qualquer atividade imaginativa tem sempre uma história longa atrás de si. Aquilo a que chamamos criação é habitualmente apenas o ato do nascimento que ocorre como resultado de um prolongado processo interno de gestação e desenvolvimento fetal. No início desse processo, como já vimos, encontramos sempre as percepções externas e internas que são o fundamento da nossa experiência. O que a criança vê e ouve constitui desse modo os primeiros pontos de apoio para sua criatividade futura. A criança acumula material a partir do qual, posteriormente irá construir as suas fantasias. Depois, segue-se um processo complexo de elaboração desses materiais, cujas partes constituintes importantes são as dissociações e associações das impressões adquiridas através da percepção. (Vigotski, 2014, p. 25-26)

O primeiro passo do mecanismo é a recepção da experiência, o aumento do repertório, o armazenamento dos materiais que serão dispostos à imaginação. Deste ponto segue-se uma sequência de etapas, segundo o autor, para que o mecanismo criativo funcione plenamente, a saber: o processo de dissociação; o processo de modificação (ou de transformação); o processo de combinação e a imaginação cristalizada. Juntas, estas etapas formam um caminho possível para a atividade imaginativa criativa. Passamos, em seguida, a esmiuçar melhor cada uma delas.

Como já tratamos da primeira etapa, que seria o processo de recepção das imagens e experiências do indivíduo, vamos avançar um momento para a segunda: o processo de dissociação. A partir de Vigotski (2014), é entendido que este processo consta do momento em

que ocorre uma fragmentação das imagens e experiências recepcionadas. Ou seja, o cérebro conta com uma série de separações e segmentações das imagens para observá-las a partir de diferentes ângulos.

Para ligar os diferentes elementos, o homem deve, antes de tudo, fragmentar a associação natural dos elementos, tal como inicialmente foram percebidos. Antes de criar o personagem Natasha em *Guerra e paz*, Tolstói teve de extrair suas características particulares das duas mulheres de sua família, sem o que não conseguiria misturá-las ou integrá-las no personagem de Natasha. A escolha de alguns traços individuais e ao abandono de outros podemos justificadamente denominar dissociação. Esse processo é muito importante em todo o desenvolvimento mental do homem, e serve de base para o pensamento abstrato, para a formação de conceitos. (Vigotski, 2014, p. 26)

Desta forma, toda pesquisa perpassa esta etapa criativa. Conceitos e teorias surgem graças à atividade criativa e imaginativa humana. A dissociação é parte fundamental desse processo, auxiliando o indivíduo a selecionar as imagens que serão recombinações posteriormente para alcançar a prática de sua imaginatividade. Seguindo esta etapa está o processo de modificação.

Vigotski (2014) entende que “o processo de modificação ou de transformação baseia-se na dinâmica das nossas estimulações/excitações nervosas internas e das imagens que lhes correspondem” (Vigotski, 2014, p. 26), ou seja: todas as imagens que nos alimentam, após a dissociação, encontram-se a outras imagens internas e externas que nos afetam diretamente. Assim como tratamos do afeto e dos sentimentos como fatores responsáveis pela recriação das imagens recepcionadas, tratamos agora de como elas se modificam no momento desta recepção. Um indivíduo que convive diariamente com a fome, por exemplo, lerá imagens deste contexto de maneiras completamente diferentes de indivíduos que não participam das mesmas experiências.

O que nos afeta modifica a forma como enxergamos as imagens que se apresentam. Cada dissociação se transforma dentro do indivíduo a partir de sua própria bagagem. Isto gera, segundo o autor, uma inclinação ao exagero. Costuma-se exagerar as imagens como se se quisesse usar um tipo de lupa. O “zoom do exagero” ajudaria o indivíduo a compreender estas imagens dissociadas de diferentes maneiras, aumentando sua força de imaginação.

As impressões captadas da realidade são transformadas, aumentando ou reduzindo suas dimensões naturais. A inclinação das crianças pelo exagero, do mesmo modo que essa mesma forte inclinação nos adultos, tem uma causa interna muito profunda. Essas causas consistem na maior parte das vezes na influência que o nosso sentimento interior exerce sobre as impressões exteriores. Exageramos porque queremos ver as coisas na sua forma aumentada quando isso corresponde às nossas necessidades, ao nosso estado de espírito interior. (Vigotski, 2014, p. 27)

O exagero é algo mais comum do que se convencionou acreditar. Uma das formas de exagero mais comuns que se expõe na história da humanidade, a partir de Vigotski (2014), é aquele encontrado no que o autor chama de “imaginação numérica”. Esta imaginação matemática é exagerada, por exemplo, quando pretendemos focar uma informação, ideia, ou conceito. Não à toa, alguns dos números bíblicos do antigo testamento são exagerados em comparação com a experiência natural humana. Homens que têm mais de 200 anos e centenas de filhos são parte desse exagero da imaginação numérica.

Importante frisar que a ciência não se encontra distante da criação destas imagens de exagero. Se nos depararmos com os estudos de astronomia, por exemplo, poderemos encontrar medidas que apenas a imaginação humana é capaz de acessar. Mais próximo da realidade do que do campo especulativo, os anos-luz espaciais e o tamanho infinito do universo são parte da imaginação numérica que exagera para apresentar conceitos bem estabelecidos cientificamente. Portanto, Vigotski (2014) diz que: “o exagero, tal como a imaginação, de modo geral, são tão necessários na arte como na ciência” (Vigotski, 2014, p. 29).

Seguindo para a próxima etapa do mecanismo, nos encontramos com o momento de associar as imagens em novas combinações. Recapitulando, para melhor compreensão, partimos da recepção destas imagens para sua dissociação, modificação (ou transformação) e, neste momento, associação. Aqui, a junção é realizada de diferentes formas partindo da imaginatividade de cada indivíduo, gerando, por fim, novas imagens. Porém, para Vigotski (2014), a atividade imaginativa não se finda nesta etapa.

[...] o momento final e último do trabalho prévio da imaginação é a combinação de imagens isoladas que são combinadas em um sistema, encaixadas num quadro complexo. A atividade da imaginação criativa, porém, não termina nesse ponto. Como comentamos antes, o ciclo completo dessa atividade só estará completo quando a imaginação se converter ou se cristalizar em imagens exteriores. (Vigotski, 2014, p. 29-30)

Portanto, o processo da imaginação criativa perpassa o caminho das imagens externas para as imagens internas e retorna à sua externalização por meio da imaginação cristalizada. Tudo isso acontece, dentre outros fatores, pela necessidade de adaptação do ser humano ao ambiente que lhe cerca. Vigotski (2014) acredita que esta atividade provém de encarmos, enquanto espécie, desafios à própria sobrevivência, sendo uma atividade inata por este motivo.

Se a vida que o rodeia [(o homem)] não lhe colocasse desafios, se a as suas reações naturais e herdadas o mantivessem em equilíbrio com o mundo que o rodeia, então não existiria nenhum fundamento para o surgimento da ação criadora. Um ser totalmente adaptado ao mundo que o rodeia nada poderia desejar, não buscaria nada de novo e, certamente, não poderia criar. Por isso na base de toda ação criadora está sempre

subjacente a inadaptação a partir da qual surgem necessidades, aspirações e desejos. (Vigotski, 2014, p. 30)

Toda atividade imaginativa, para Vigotski (2014), tem por base esta necessidade de adaptação e aspiração à sobrevivência. De fato, o inacabamento do indivíduo é o que o impulsiona a buscar novas formas de ser/estar no mundo e, conseqüentemente, gerar suas imagens individuais e acolher as coletivas, num processo de absorção, transformação e modificação direta do ambiente que lhe cerca.

Durante esta parte do capítulo nos atemos em tratar dos conceitos definidores da imaginação para Vigotski (2014). Inicialmente é exposta a compreensão do autor de que imaginação e fantasia são dois termos semelhantes em sentido, propostos em estudos diversos da psicologia humana para tratar do mesmo ato: a geração de imagens.

Posteriormente, seguimos discutindo a vinculação entre imaginação e realidade, entendendo aqui que, mesmo que comumente estes dois objetos sejam dissociados, eles se retroalimentam para a manutenção da própria existência. A criação das imagens necessita da experiência do real, assim como a experiência do real necessita das imagens para serem o que são. Nesse entremez, o indivíduo afeta e é afetado por seus sentimentos em relação com estas imagens e experiências, modificando-as e gerando novas possibilidades de ser/estar no mundo.

Por fim, buscamos entender como o autor desenvolve uma descrição breve do mecanismo da imaginação criativa da pessoa humana. Para ele, os processos se baseiam na recepção das imagens e experiências, seguido de sua dissociação, ou seja: quando estas imagens são separadas em categorias, formas, padrões etc. Sendo assim, pode-se passar para a próxima parte do caminho, que seria a modificação (ou transformação), etapa diretamente afetada pelos sentimentos e que evidencia uma inclinação ao exagero para compreensão e formação de conceitos e do mundo. Por fim, a associação das imagens em novas combinações permite ao indivíduo alcançar a externalização de sua imaginação por meio da cristalização da mesma.

A imaginação cristalizada é um tema importante ao qual daremos mais enfoque posteriormente neste capítulo, quando tratarmos de aproximar os conceitos dos três autores base para esta pesquisa a fim de gerar pontos comuns e sugerir as características da “pedagogia da imaginação”. A ideia segue como numa proposta de ampliação do que aponta Calvino (1990), sempre caminhando num sentido além. Por isso, retomaremos algumas das discussões provocadas por Vigotski (2014) – assim como as que foram trazidas por Bachelard (2018) – após uma análise dos conceitos de imaginação e fantasia propostos por Legrenzi (2013) a seguir.

1.3 – Imaginação e Fantasia em Legrenzi

Para bem iniciarmos as discussões sobre os conceitos e definições da imaginação e da fantasia, a partir de Legrenzi (2013), precisamos recordar que o autor considera – diferentemente de Vigotski (2014) – os dois objetos de estudo de maneira separada. Para ele, a imaginação é uma atividade que opera num campo de resolução de problemas ou de projeção de imagens a partir do real. Por outro lado, a fantasia é a atividade de gerar realidades alternativas e mundos paralelos, não se fixando, estritamente, no plano da realidade. Portanto, Legrenzi (2013) considera uma separação na qual a imaginação estaria muito mais ligada à realidade do que a fantasia, que a extrapola para acessar realidades.

É por este motivo que, neste trecho do capítulo, utilizaremos mais vezes o termo “fantasia” em vez de “imaginação”. Tal ato é proposto para melhor condizer às ideias de Legrenzi (2013) e seus conceitos individuais dos termos.

O autor, na sequência, propõe um vínculo da imaginação com a fé religiosa e o misticismo, apontando que tal prática tem mais relação com estas culturas humanas do que a fantasia.

A fantasia se caracteriza pela invenção de um mundo alternativo – que se coloca ao lado daquele onde vivemos –, e não pela imaginação de um mundo futuro ou passado, do qual nunca poderemos ter experiência (terreno por excelência das crenças de fundo religioso e místico).

[...]

Quando [...], para uma criança, um pedaço de madeira se transforma em alguma coisa divertida ou excitante, eis que entra em campo a fantasia. É a fantasia que enriquece o mundo.

Em síntese, a fantasia inventa realidades, mundos possíveis; a imaginação acha uma resposta criativa para um problema conhecido, presente no mundo real. (Legrenzi, 2013, p. 20-21)

Para Legrenzi (2013) é na fantasia que acontece a geração de novas realidades e possibilidades de mundo. Porém, estes mundos fantásticos não sugerem em si uma ideia de mentira e irrealidade. Como já foi citado várias vezes, a fantasia “inventa realidades”, não se apoiando em um lugar de inexistência. Tudo o que é gerado pela fantasia é real em si, evoca sua própria condição de existência, apenas por ser fantasiado.

Tudo isso parte de um fluxo de pensamento que, segundo Legrenzi (2013), acontece mesmo que o indivíduo não queira. Há um tipo de processo automático da prática fantástica no

qual o cérebro se dispõe ao jogo de fantasiar. Através desse processo existem linhas de raciocínio lógico e cálculos que se entrelaçam a devaneios e associações livres. Porém, mesmo parecendo estar concentrada, uma pessoa consegue estabelecer ligações infinitas, por meio da fantasia, dentro do fluxo.

Muitas pesquisas de psicologia do pensamento mostram que uma pessoa acordada não pensa, se não raramente, de modo direto e visando a um objetivo. Durante longos períodos a mente de uma pessoa se deixa levar e age por livres associações. Foram feitas numerosas experiências voltadas a investigar o fluxo do pensamento e descobriu-se que a atividade mental não direcionada é prevalente, mesmo quando se trabalha. Ao se interromper uma pessoa subitamente, ainda que ela pareça concentrada, pode-se descobrir que com frequência as coisas são assim. Nem sempre é fácil dizer o que se estava pensando em um dado momento. (Legrenzi, 2013, p. 21-22)

Desta forma, a fantasia consiste num fluxo de pensamento que cria mundos e realidades paralelas controláveis e incontroláveis ao mesmo tempo. É devaneio e retidão em constante troca. Sua prática é inata à humanidade e pode ser percebida pelo indivíduo em partes, afinal, há pontos da fantasia que, mesmo em momentos de grande concentração, não abrem possibilidade de serem acessados com certeza e plenitude de consciência.

Esta ideia leva Legrenzi (2013) a discutir as utopias: fantasias que, ao contrário do imaginário religioso⁷, apoiam-se em extrapolar a realidade, sendo, por isso, mais cientificamente reais que a própria imaginação que a religião propõe.

Se os sonhos tinham sido objeto de reflexão já na Antiguidade clássica, no Renascimento é que começamos a construir, sistemática e conscientemente, organizações sociais imaginárias, com as quais podíamos confrontar nosso mundo real.

Resumidamente, podemos dizer que com a era moderna começa para a humanidade o tempo da incerteza, suscitada pelo desenvolvimento dos saberes e das técnicas. Nascem as utopias. Em suma, trata-se de mundos alternativos que, teoricamente, também poderiam realizar-se na Terra, ao contrário de muitos credos religiosos do passado. Enquanto estes violam expressamente os conhecimentos científicos da modernidade, no abrir-se para o mistério, as utopias geralmente são um prolongamento, um aperfeiçoamento daquilo que acreditamos saber de nosso mundo, de modo que tenhamos esperança na construção de um mundo melhor, livre de conflitos, ameaças e medos. (Legrenzi, 2013, p. 25)

As utopias nascem, assim, como respostas mais palpáveis para o enfrentamento da realidade humana. São produzidas pela fantasia, e podem ser geradas individual ou coletivamente, movendo as leituras de mundo que moldam as sociedades. Para Legrenzi (2013), é com as utopias que surge a literatura fantástica para crianças e a ficção científica, por exemplo. A modernidade basear-se-ia, nestas realidades propostas pela fantasia.

⁷ Entendemos aqui a palavra “imaginário” como um conjunto de “imagens” organizado por meio da prática de imaginar. Em uma metáfora: um tipo de biblioteca de imagens pertencente a um indivíduo, sociedade ou grupo humano.

Segundo Bauman, a fantasia produz utopias sob duas condições: a sensação de que o mundo não funciona como deveria, portanto a urgência de uma mudança radical, e a convicção de estar à altura da tarefa, pois nós, seres humanos, armados com a razão, somos capazes de operar essa revisão, sem adiá-la para além.

Muitas utopias do passado, embora coletivas como as grandiosas e trágicas do Novecentos, terminaram em cacós. Isso demonstra que o ser humano presume demais de si mesmo ou, melhor, subestima as dificuldades e supervaloriza suas capacidades. Trata-se de duas tendências bem conhecidas dos psicólogos cognitivos: a confiança excessiva em si mesmo e a crença de que o mundo é mais controlável do que é na realidade. (Legrenzi, 2013, p. 27-28)

Embora possa-se apoiar nas fantasias utópicas para se obter novas visões e versões da realidade, existe, segundo Legrenzi (2013), um perigo em deixar-se levar por estas visões sem preocupação. O autor foca, assim, em tratar da fantasia individual mais do que da coletiva, visto que esta última tem maior tendência ao fracasso do que a primeira.

Para Legrenzi (2013), as utopias coletivas levaram os seres humanos à práticas que almejam um controle das fantasias individuais. Desta forma, as crianças começam a ser levadas a crer que, ao longo de sua vida, devem cada vez mais diminuir a atividade fantástica, adequando-a a realidades que não foram sugeridas por elas mesmas. Por outro lado, é exigido na contemporaneidade que o indivíduo dê exemplos de criatividade e inovação sempre que solicitado, o que vai de encontro à prática comum de “barrar” o ato de fantasiar.

A educação e a cultura contemporâneas atribuem um grande peso, às vezes até injustificado, à fantasia, à criatividade e à inovação. No entanto, as crianças geralmente são educadas para refrear a fantasia, de modo que, quando adultos, não se tornem “sonhadores, visionários, medíocres, espertalhões e enganadores”, conforme observava Musil. [...]

Hoje, que as “grandes” utopias coletivas bateram em retirada, que os “grandes animais” do passado estão moribundos – para usar uma expressão típica de Simone Weil – para viver de modo diferente é importante entender como se faz para pensar. No pensamento humano, conforme veremos, a fantasia – o sentido das possibilidades alternativas, diria Musil – desempenha uma função determinada e essencial. (Legrenzi, 2013, p. 30)

Sem as grandes utopias coletivas, o indivíduo se torna um agente mais direto de sua própria fantasia. Ela é, portanto, parte essencial de si, transforma sua realidade e lhe confere novas possibilidades de ser e estar no mundo. Por este motivo, para entendermos, como ela se processa e alcança estes objetivos, é preciso se debruçar sobre seus mecanismos.

Para Legrenzi (2013), como já existe o costume de ver crianças praticando sua fantasia através de histórias e outras brincadeiras, transforma-se este ato em algo banal e se subestima a força presente em tal habilidade.

Estamos tão acostumados a ver crianças que transformam objetos e histórias com a fantasia – nós também fizemos isso quando éramos pequenos –, que essa capacidade humana já não nos surpreende. É “coisa de criança”.

Os psicólogos experimentais, porém não só ficaram surpresos como também procuraram perguntar-se quais condições permitem ao ser humano exercitar essa espantosa capacidade.

O primeiro requisito para usar a fantasia consiste em saber criar uma representação mental da realidade, um modelo reproduzido com o “olho da mente”. De fato, com as mãos não se pode transformar um pedaço de madeira em uma nave espacial, mas com a mente sim. (Legrenzi, 2013, p. 37-38)

A criança consegue, desde muito cedo gerar esta imagem mental e enxergar qualquer objeto de maneira distinta da utilidade central dele. O exemplo do pedaço de madeira é um caso interessante: a criança pode usar o “olho da mente” para fantasiar em seu lugar uma espada ou um instrumento musical, em vez de apenas observar e tentar imaginar para que serviria o objeto em suas mãos. Com isso, o autor se leva a questionar: como entender se esta imagem mental não se processa em outros primatas como, por exemplo, um chimpanzé? Em seguida, descreve um experimento simples para que se chegue numa resposta.

Experimentemos brincar de esconder com uma criança de 2 anos ou com um chimpanzé numa sala. Ambos, criança e chimpanzé, foram antes familiarizados com a decoração da sala, tendo sido feita várias vezes com eles uma brincadeira de esconder, em sua presença, um objeto, digamos uma latina de suco de laranja, pedindo em seguida que a encontrassem [...].

Neste ponto, reproduzimos a sala com um modelo em miniatura, como se fosse o cenário de um teatro [...].

A questão experimental é a seguinte: a criança e o chimpanzé sabem passar da sala real para o modelo em miniatura, e vice-versa? [...].

[...]

Trata-se de uma operação mental indispensável, se queremos “fingir que alguma coisa seja outra coisa”. Para colocar em prática essa transferência de “alguma coisa” em “outra coisa”, é necessário que dessa “alguma coisa” se faça um modelo que a mente possa transformar na “outra coisa” desejada. Essa transformação baseia-se na relação que existe entre a realidade (a sala real) e um seu modelo fiel (a sala em miniatura). Em suma, é preciso antes criar uma representação mental da realidade para perceber que corresponde ao modelo e (e vice-versa). (Legrenzi, 2013, p. 39-40)

O próximo passo do experimento consiste, portanto, em esconder o objeto em algum lugar da sala real, executar a brincadeira com a criança e o chimpanzé e, posteriormente, fazer o mesmo na sala em miniatura, solicitando que o encontrem neste novo ambiente simulado. Como resultado, o autor percebe que tanto a criança quanto o chimpanzé conseguem gerar os modelos mentais necessários para encontrar o objeto escondido. Claro, salvo suas particularidades e diferenças quanto à quantidade de repetições ou ao caminho percorrido para a realização da atividade, o objetivo alcançado pelos dois é o mesmo. Um chimpanzé mais velho, com 15 anos de idade, consegue realizar a tarefa, assim como uma criança humana de 2 anos (Legrenzi, 2013, p. 41), e isto demonstra uma diferença crucial no tempo de desenvolvimento da capacidade da geração e associação de modelos mentais.

De todo modo, para Legrenzi (2013), tal conclusão não dá aos seres humanos o direito de dizer-se “mais evoluídos” que outras espécies animais, afinal, existem outras habilidades nas

quais podemos ser naturalmente inferiores a várias destas espécies, até mesmo a de associar semelhanças entre imagens.

O confronto é interessante. Não se deve, todavia, pensar que o ser humano seja “mais evoluído” que os outros primatas, como se a evolução correspondesse a uma espécie de árvore genealógica e estivéssemos sentados no alto. Ao contrário, exatamente no caso das imagens mentais, se a tarefa é simples, algumas espécies animais podem fazer melhor que nós humanos. Se a um homem são mostrados, num filme, dois curtos segmentos idênticos, mas orientados diferentemente, o tempo que ele emprega para decidir que são iguais aumenta linearmente em função da diferença do ângulo de orientação. [...] Em síntese: quanto mais rotação do modelo mental, mais tempo para decidir. O tempo empregado é diferente de indivíduo para indivíduo e está correlacionado com o quociente extraído de tarefas de habilidade espacial [...]. Essa tarefa é, por assim dizer, o “nível zero” da imaginação: trata-se de representar um estímulo, rodá-lo mentalmente e ver se coincide ou não com um novo estímulo. Também os pombos podem ser adestrados para executar essa tarefa, revelando-se então muito mais rápidos que os seres humanos. (Legrenzi, 2013, p. 41-42)

O autor expõe o que considera ser o “nível zero” da atividade imaginativa: a capacidade de rodar um estímulo mentalmente e associá-lo a outro estímulo para descobrir se ambos são idênticos ou não. Porém, se tratando deste nível, outros animais conseguem ser melhores que os próprios humanos, como é o exemplo de pombos adestrados e babuínos, que se encontrariam numa posição intermediária, entre as aves e nós (Legrenzi, 2013, p. 42). Isto se dá porque, segundo as teorias evolucionistas, nossa espécie adaptou-se a ambientes na fase ereta nos quais o reconhecimento das imagens era predominantemente executado no plano vertical. Desta forma, não é mais de interesse humano o exercício de modelos mentais das imagens em outros ângulos.

Se o que nos diferencia de outros animais não é, portanto, o mecanismo de associação das imagens e a repetição de modelos mentais visando a adaptação e sobrevivência da espécie, como começamos a encontrar pontos divergentes em nossa relação com as imagens? Afinal, se os humanos alcançam feitos como o de pensar além da reprodução objetiva destas imagens e propõem associações distintas de modelos mentais, como a fantasia chega até a nossa espécie?

Responder estas questões, para Legrenzi (2013), não é tarefa tão fácil. Porém, o autor se apoia em algumas “suposições plausíveis” (Legrenzi, 2013, p. 43) para embasar suas ideias. Inicia tratando do fato de que, se traçarmos um comparativo entre crianças humanas e bebês chimpanzés, saberemos que a criança leva mais tempo para se desenvolver e atingir um estado de independência do que o chimpanzé. Legrenzi (2013) identifica, portanto, dois períodos que funcionam como critérios temporais para discutir esta diferença: o primeiro é quando nos tornamos independentes dos adultos na alimentação; o segundo quando o cérebro atinge o peso que terá durante o resto da vida (Legrenzi, 2013, p. 44).

Os chimpanzés passam diretamente do período da infância (quando ainda mamam) para a adolescência (o período da independência dos pais, que antecede a maturidade sexual). As crianças com menos de 5 anos dedicam longo tempo ao desenvolvimento do cérebro e se nutrem com alimentos, fornecidos pelos adultos, ricos em lipídios e proteínas. Enquanto isso, os chimpanzés já se tornaram independentes e, como sua dentadura é rapidamente formada, já podem caçar em seu território, independentes dos pais, como farão pelo resto da vida. (Legrenzi, 2013, p. 44)

Desta forma, o autor sustenta que, entre as duas espécies de primatas, há uma diferença temporal crucial no desdobramento da independência alimentar e mental. Os humanos demandam mais tempo de cuidados, o que gera para a criança um espaço maior de tempo em práticas que vão além do desenvolvimento espacial e físico. Assim, o processo que existe na primeira infância é a existência de uma assistência gerenciada pelos genitores ou, até mesmo, outras pessoas. Esta etapa dura muito mais tempo na vida de um humano comum do que na de um chimpanzé, fazendo com que a criança possa utilizar de sua força produtiva para atividades mais ligadas às práticas mentais. Ademais, tal período facilita a absorção das culturas de gerações anteriores (Legrenzi, 2013, p. 45).

A hipótese trazida por Legrenzi (2013) é a de que a fantasia tenha surgido nas sociedades humanas exatamente por conta da densidade das populações de crianças, acompanhadas pelos pais e outros parentes, transmitindo e interligando as imagens e culturas de diversas gerações. Irmãos, tias, primas, avós... outras pessoas permitiam às crianças a possibilidade de jogar com as imagens do mundo sem se preocupar com a sobrevivência própria de maneira independente, afinal, estaria sempre protegida por seus pais.

Os avós e os tios, além dos irmãos mais velhos, ajudavam os pequenos, estendendo, assim, o período anterior à abordagem do comportamento adulto. Quanto mais longo se torna esse período, tanto mais tempo é “liberado” para atividades lúdicas com os companheiros e da aculturação com adultos. As brincadeiras de fantasia são o pré-requisito para a compreensão dos símbolos, isto é, de representações que substituem a realidade. (Legrenzi, 2013, p. 45-46)

Aqui nos encontramos com as “atividades lúdicas”, evocando, mais uma vez, o tema do jogo presente nas culturas humanas. É a ludicidade que permite um possível devaneio da fantasia e, conseqüentemente, a fantasia e os jogos de gerar imagens e mundos paralelos que auxiliarão no desenvolvimento da linguagem, elemento tão importante para a humanidade.

A criança, portanto, gera modelos mentais desde cedo. Para Legrenzi (2013), a partir dos dois anos de idade ela já possui esta prática bem estabelecida, porém, ainda existe uma diferença difusa entre fantasia e realidade. Para a criança, a “confusão” destes dois conceitos é mais nítida do que para o adulto, que já estabeleceu junto a outros pais o que, para o grupo, é real ou não. Deste ponto, portanto, tratemos de buscar como o autor discute realidade e fantasia em seu livro.

1.3.1 – Realidade e fantasia para Legrenzi

Legrenzi (2013) inicia a discussão sobre realidade e fantasia comparando, resumidamente, a aceitação do que é realidade para a criança e para o adulto. Segundo o autor, o “faz de conta” da criança a coloca num movimento de sobreposição do real pelo fantástico. Suas imagens, portanto, substituem imagens alheias, transformando tudo em sua própria verdade e realidade, e não gerando juízos de valor no que seria falso. Para o adulto, por outro lado, a crença naquilo que é fantástico só se torna realidade sob um movimento coletivo, quando uma comunidade – geralmente a científica, no mundo moderno – aceita as imagens como imagens reais.

Nas crianças, o verdadeiro suplanta o falso, a tal ponto que a fantasia consegue tornar real aquilo que, na verdade, é falso, graças a numerosos “faz de conta que”: brinco com um pedaço de madeira “como se fosse um foguete de verdade”, interajo com os outros “como se eles tivessem meus modelos mentais”, e assim por diante. Nos adultos, porém, os cientistas e os inovadores em geral, raramente conseguem tornar falso aquilo que para todos os outros é verdadeiro. Este é o núcleo de todas as invenções, desde que Galileu demonstrou ser falsa a opinião dos pensadores segundo os quais a Terra era o centro do universo. Todavia, esta não é mais uma operação individual, como nas crianças que não precisam convencer ninguém, a não ser seus companheiros de brincadeiras. Tornou-se uma operação coletiva, e deve-se convencer a comunidade científica inteira. Da livre fantasia passou-se para uma série complexa de procedimentos que autorizam e certificam a mudança de modelos mentais. (Legrenzi, 2013, p. 50)

Aqui percebemos um primeiro vislumbre da relação da fantasia com a ciência. Ao longo do processo, portanto, esta relação irá se apresentando estreitada. O fato é que tudo o quanto é proposto nos campos científicos têm base na atividade fantástica, ou seja: na força de imaginatividade humana. A realidade, portanto, vai se moldando em meio às fantasias coletivas da comunidade.

Porém, retomando o ponto de discussão da comparação entre realidade e fantasia para as crianças, Legrenzi (2013) alerta para o aspecto da ingenuidade infantil. Tal característica da criança pode levá-la a acreditar em inúmeras informações falsas, geralmente alimentadas por pessoas de idade mais avançada. Por outro lado, este processo de “desencantamento do mundo”, decepção e reconhecimento de quais fantasias provam-se falsas frente a realidade, também é parte de uma educação humana.

[...] no longo intervalo após o nascimento, no qual se deixava as crianças brincarem sem problemas ligados a segurança e alimentação, os pais se preocupavam com sua futura vida de adultos, ensinando não só a cooperação dentro do grupo, mas também a dureza e o engano, potencialmente presentes na convivência com estranhos. Disso há vestígios na história. A fantasia, com efeito, não criou apenas mundos idílicos, mas

também histórias aterrorizantes, nas quais as crianças são violentadas, ou até comidas, se têm um comportamento desatento e ingênuo. (Legrenzi, 2013, p. 51-52)

Ensinar às crianças que a fantasia pode ser uma prática utilizada para más intenções seria, assim, parte do processo de cuidar da segurança delas. Os pais, dessa maneira, garantiriam uma preparação para a vida adulta, demonstrando por meio de outros elementos fantásticos como os contos de fadas, mitos e outras histórias, os “perigos” da ingenuidade infantil na ligação da realidade e da fantasia.

Este processo permite que a criança possa compreender uma plena separação entre seus mundos fantásticos (mapas e imagens mentais) e o mundo real (tangível e cristalizado) já aos 6 anos de idade. Neste período, ela consegue projetar as imagens, acreditar na realidade do seu “faz de conta”, porém, sem se desvincular de sua realidade tangível. Para Legrenzi (2013): “com a fantasia, as crianças sabem transformar os objetos e, às vezes, também sabem transformar a si mesmas em um objeto” (Legrenzi, 2013, p. 56). Um exemplo prático dessa fantasia infantil é citado pelo autor: a criação de amigos imaginários.

Em resumo, Legrenzi (2013) atesta que os amigos imaginários das crianças surgem bem cedo, em média dos 3 aos 4 anos de idade. Suas existências perduram durante um tempo relativo a algumas circunstâncias. Por exemplo: se a criança tem irmãos ou não, se ela cresce num ambiente no qual o diálogo com os pais é constante ou escasso, se é estimulada à criação de imagens mentais, se possui experiências diversas, etc. Percebe-se, com efeito, que amigos imaginários se tornam os primeiros confidentes de uma pessoa que os possui. Por vezes, ele pode ter o formato de um objeto ou animal e, em outros momentos, surge como um ser humano. Este último formato, inclusive, evolui para a criação do imaginário dos “anjos da guarda”. Seres divinos que se alocam nas crenças e nas fantasias de algumas pessoas durante muitos anos, podendo se projetar até a vida adulta.

Legrenzi une estas informações para chegar à seguinte conclusão: aos 6 anos, uma criança é absolutamente capaz de separar as crenças próprias de crenças alheias (que, por vezes, são falsas), e estabelecer as diferenças entre a realidade tangível (cristalizada) e suas realidades fantásticas (imaginadas) (Legrenzi, 2013, p. 58). Porém, engana-se quem acredita que, ao longo do desenvolvimento para a idade adulta, deixa-se de mergulhar em mundos fantásticos e realidades paralelas.

Poderíamos pensar que esses dois planos, realidade e fantasia, estão sempre bem separados na mente de um adulto. No entanto, já aconteceu com todos ter ido ao cinema e projetar-se nos fatos de um filme a ponto de sentir medo e até angústia. Não vem espontâneo, nesses casos, tranquilizar-se pensando que se trata de uma história inventada por um cenógrafo e pelo cineasta, conforme as informações técnicas postas no final do filme informam. Ao contrário, parte do prazer do filme é a tensão, ou a

emoção, que experimentamos ao identificar-nos com um dos protagonistas, ou com a história como um todo. Os adultos possuem essa capacidade de fazer conviver os dois planos: sabemos que estamos no cinema, mas ao mesmo tempo mergulhamos numa história que, para nós, se torna real. [...] (Legrenzi, 2013, p. 59)

É importante fazer uma ressalva para a imagem do “mergulho”, algo já proposto por Bachelard (2018) quando tratamos de falar sobre a imaginação das águas. O adulto se permite ao mergulho nas águas profundas da fantasia pela identificação com estas águas. Mais uma vez, perpassamos o espelho narcísico que reflete nossa própria imagem e nos atrai à navegação. A partir de Legrenzi (2013), entende-se que os dois planos – fantasia e realidade – convivem de maneira a se retroalimentar. Ideia esta que, por sua vez, assemelha-se à discussão de Vigotski (2014): não há uma separação estanque entre os dois espaços, mas sim, uma conjunção que permite experimentar uma relação de troca constante. Sendo assim, tanto na infância quanto na idade adulta, esse processo de mistura entre realidade e fantasia nos é uma prática diária, coletiva e individual.

Em suma, somos capazes, desde pequenos, não só de transitar entre realidade e fantasia, como também de fazer com que a realidade seja vista com os olhos da fantasia ou, vice-versa, que o fantástico seja analisado mantendo-se os pés no chão. (Legrenzi, 2013, p. 63)

Nosso envolvimento e profundidade do “mergulho” variam de acordo com a identificação com a fantasia proposta, ou seja, perpassa a relação afetiva para com o plano fantástico. Por isso que, muitas vezes, uma história pode funcionar para modificar completamente a visão de alguém sobre algo ou sobre outra pessoa, situação, ideia, etc. São as fantasias moldando a realidade a partir do que a realidade entrega de alimento às fantasias. Sendo assim, como se processa o caminho desta troca entre planos?

1.3.2 – O sentido da realidade e o sentido da possibilidade

Legrenzi (2013) trata, a partir do romance “O homem sem qualidades”, do autor Robert Musil (1930), de um jogo de trocas entre os sentidos da realidade e da possibilidade. Em resumo, o autor considera que a atividade humana deve buscar um equilíbrio entre estas duas direções, pois, caso um indivíduo penda mais para a realidade, poderá não se abrir a novas ideias e conhecimentos. Por outro lado, se existe alguém que se apoia veementemente no sentido da

possibilidade, pode surgir um efeito colateral que turve seu olhar para o que, de fato, acontece à sua volta.

Podemos sugerir uma breve lembrança da discussão narcísica proposta por Bachelard (2018) neste momento. O espelho d'água reflete apenas as imagens que se quer enxergar. A profundidade destas águas são outras realidades que se ocultam frente aos desejos da possibilidade. A preocupação é importante pois, com já percebemos, as fantasias e imagens cristalizadas moldam a realidade tangível diretamente.

Legrenzi (2013) ilustra melhor este processo quando propõe observar a fantasia operando em cenários complexos. Utiliza, para isso, a imagem de uma história:

O senhor Bianchi é responsável pela passagem de nível de uma via férrea isolada, a meia hora do vilarejo onde ele mora. Por prudência, ele sai de casa todos os dias meia hora antes da passagem do único trem.

No dia do desastre, Bianchi tinha saído de casa uma hora antes, e, sem nada para fazer, foi até a passagem de nível. No caminho, encontrou-se com um amigo e o convidou para irem ao bar, despedindo-se meia hora depois. Bianchi retomou seu caminho quando ouviu um estrondo. Viu desabar a ponte, sobre a qual passava todos os dias. As vigas de sustentação, apodrecidas, cederam naquele momento. Atravessou correndo o vale a pé, mas chegou tarde demais. Tinha acabado de acontecer um acidente mortal: um agricultor atravessava a passagem de nível com seu carro quando o trem passou. (Legrenzi, 2013, p. 88)

A escolha pela utilização dessa história consiste num exercício proposto por Legrenzi (2013) no qual deve-se tentar imaginar as possibilidades que modificariam completamente sua narrativa. O autor infere que, apesar de teoricamente existirem uma infinidade de possibilidades para tal modificação, a maioria das pessoas opta por assumir o papel da personagem principal e fazê-la não ir ao bar. Esta opção surge fortemente por conta da ideia de que a atitude do senhor Bianchi é uma atividade frívola, que facilmente poderia ser descartada para resolver todos os outros problemas da história.

O que Legrenzi (2013) aponta, logo após este comentário, é que a tendência é a de não eliminação dos eventos que não tem a ver com o senhor Bianchi (Legrenzi, 2013, p. 90). Portanto, o sentido da possibilidade permanece fortemente atrelado ao sentido da realidade, e tende-se a imaginar caminhos cada vez mais próximos do que é palpável ao indivíduo, para tornar a história plausível.

Moral: também a fantasia, ao intervir no mundo real, é vinculada por princípios que tornam plausível certa modificação da realidade, caso se queira criar um “mundo parasita” no qual se realiza determinado objetivo (que aqui consiste em imaginar um mundo sem acidentes, com fins de prevenção). (Legrenzi, 2013, p. 90)

A característica fantástica de estar atrelada diretamente à realidade causa este efeito “parasita”. De fato, os mundos paralelos, assim como bem aponta Vigostki (2014), necessitam

do mundo real. Este é um ponto que, para Legrenzi (2013) aponta um viés pedagógico na fantasia, já que ela não acontece “sem limites”, como se costuma acreditar. Existem pontos que direcionam a atividade fantástica dentro de suas possibilidades e realidades. Encontrá-los é parte de um processo que se especializa com base na experiência do indivíduo, portanto, quanto mais realidade na bagagem, mais fantasia é possível.

Para Legrenzi (2013) a fantasia e a realidade estão entrelaçadas e influenciam uma a outra a todo tempo. O que encaminha a discussão proposta pelo autor ao alcance de dois conceitos importantes: a fantasia passiva e a fantasia ativa.

Antes de uma definição desses conceitos, cabe examinar algumas pequenas diferenças trazidas pelo autor no que diz respeito aos mecanismos da fantasia na infância e na idade adulta.

Na fase da infância e da adolescência, após um período inicial em que fantasia e realidade se misturam, a fronteira entre os dois mundos parece tornar-se mais clara. Crescer e então viver como adulto é, de certo modo, aceitar o princípio da realidade, entender qual será nosso trabalho, estabelecer-se em uma determinada posição na sociedade. Ainda que hoje a fase da adolescência pareça durar mais, por causa de uma série de motivos sobre os quais não me detenho aqui, isso não impede que atividades específicas, como as brincadeiras de fantasia, surjam algumas vezes na vida do adulto e do idoso.

A tendência a conceber o limite entre realidade e fantasia em termos de obras terminadas, em vez de em relação aos processos mentais que geram tais produtos, provoca um efeito curioso, uma minimização do papel da fantasia no mundo contemporâneo. (Legrenzi, 2013, p. 77)

A partir do que é discutido por Legrenzi (2013) é possível refletir sobre o efeito de uma possível “barreira” à imaginação do adulto. Desde a adolescência é comum ter contato com ensinamentos que impulsionem o indivíduo à realidade social, limitando sua prática fantástica. Sendo assim, em vez de impulsionar a imaginatividade, é proposta uma aceitação das imagens entregues por terceiros. Este efeito é o que Legrenzi (2013) considera como “fantasia passiva”.

Hoje, a produção de histórias, tornada de massa graças à TV, é industrializada. Consumimos, de modo relativamente passivo, produções de fantasias concebidas por outros, ou seja, por aqueles que trabalham confeccionando produtos destinados ao grande público. Ao contrário, no mundo considerado sério, o do trabalho, da ciência e da técnica, há cada vez menos lugar para a fantasia.

Essa cisão radical talvez esteja sendo ocultada pela confusão entre produção e consumo de histórias fantásticas. É crescente, hoje, a tendência a deixar-se envolver em histórias inventadas por outros – das de propaganda e das revistas às inventadas na TV, das músicas e outras. Ou seja, histórias em cuja origem não está a nossa fantasia, e sim a alheia. (Legrenzi, 2013, p. 78)

No processo de inserção ao “mundo adulto”, a prática fantástica deixa de ser um caminho a percorrer. Passa-se então, na contemporaneidade, a uma cultura de consumo que separa a realidade da fantasia e joga esta segunda numa “prateleira de supermercado”. Se é levado a consumir fantasias alheias por torná-las produto e, ainda por cima, produto inútil e

descartável. Daí surge a atividade fantástica passiva, aquela que consiste em consumir fantasias de outras pessoas por não ter tempo nem estímulo para a construção das próprias fantasias.

Ao contrário da fantasia passiva, portanto, encontra-se a fantasia ativa, ou seja: a prática de gerar as imagens e mundos paralelos a partir de suas próprias experiências e bagagens – ou de imagens que lhe afetam. Nela, o indivíduo se coloca como vetor responsável pela criação da fantasia, mesmo que estimulado por fantasias alheias ao longo do processo. Um bom exemplo, trazido por Legrenzi (2013) é o ato de ler um livro, no qual as imagens compostas somente encontram completude em conjunção com as associações que o leitor produz durante a leitura. Ou seja: o estímulo impele o receptor da fantasia ao fantasiar, a estar em atividade.

TV e outras formas de *show* estimulam a fantasia de modo passivo, no sentido de que quando assistimos como espectadores ao desenrolar de histórias em mundos fantásticos, criados por outros, resta-nos pouco trabalho mental a fazer. A educação para a fantasia deveria procurar induzir-nos a criar pessoalmente mundos imaginários nos quais pudéssemos exercitar nossa fantasia. [...]. (Legrenzi, 2013, p. 14)

Encontramos, então, um vislumbre breve de como Legrenzi (2013) sugere uma “educação para a fantasia”. O caminho perpassa, desta maneira, não apenas o consumo das imagens e fantasias alheias, como também a produção das fantasias pessoais. É importante, para o autor, que se estimule a atividade fantástica.

Porém, da mesma maneira que Vigotski (2014) aponta que a imaginação reprodutora não deve ser vista como algo totalmente ruim, aqui podemos considerar um olhar parecido para com a fantasia passiva. Vejamos: para que o repertório de imagens aumente é necessário ao indivíduo o contato com fantasias alheias, afinal, nem toda experiência será vivida por ele. Para isso, portanto, a assimilação das imagens fantásticas de modo passivo garantiria uma base maior a quem entra em contato com elas, e o estímulo à associação destas imagens com as imagens internas do indivíduo garantiria o modo ativo da prática fantástica, gerando maior aprendizado pessoal. O salto só é possível de maneira satisfatória se a preparação for boa desde o primeiro movimento.

Creio que para a fantasia valha a mesma análise que os dois economistas, prêmio Nobel, George Stigler e Gary Becker, desenvolveram no célebre artigo *De gustibus non est disputandum*, publicado em 1977 na *American Economic Review*. Eles interpretam a formação cultural, por exemplo, a musical, como um capital que foi criado para a educação juvenil e está sendo alimentado pelo contínuo consumo dos adultos. Isso valeria também para a fantasia: quanto mais tempo se investe em apreciar fantasias produzidas pelos outros, tanto mais sofisticado se fica na capacidade de criar mundos paralelos. (Legrenzi, 2013, p. 79-80)

Uma “educação para a fantasia” se mostra pauta importante para a espécie humana, por ser ela, responsável até mesmo pela criação e ressignificação de toda a realidade. Para Legrenzi

(2013) “A vida do ser humano seria ‘nua’ se sua mente não fosse capaz de trabalhar com a fantasia. E a vida coletiva seria pobre se não pudesse alimentar-se de fantasias compartilhadas.” (Legrenzi, 2013, p. 16). Portanto, se nos basearmos na ideia de que o raciocínio lógico é contrário à fantasia, trataremos de maneira equivocada dos processos de construção de conhecimento.

Partindo, portanto, da realidade para a fantasia e/ou vice-versa, o cérebro monta as imagens e mundos paralelos com base na realidade e na possibilidade. Este caminho é parte de uma atividade fantástica (ou imaginativa) e propõe uma série de mudanças, modificações das imagens encontradas. Pensando nestas mudanças Legrenzi (2013) elabora uma lista – a qual considera incompleta – das principais maneiras de modificar os pedaços de uma história alternativa ou transportar mundos paralelos para a realidade vivida (Legrenzi, 2013, p. 93-94). São elas:

- *O controle*: quando se modifica uma ação na qual a personagem protagonista teria controle. É uma mudança baseada diretamente na possibilidade de ação desta personagem;
- *A relação normal/excepcional, provável improvável*: mudança que depende de possibilidades além das forças de ação da personagem protagonista. Quando o “e se...” se baseia no que é arbitrário;
- *O tempo*: o avanço ou o recuo no tempo;
- *O espaço*: a modificação das distâncias espaciais da história;
- *As coincidências adversas*: mudança que não tem relação com a ação da personagem protagonista, mas lhe afeta diretamente na história. Ou seja: um tipo de modificação indireta a partir de outras forças práticas que não são excepcionais ou “milagrosas”, mas proporem um outro caminho à narrativa.

Legrenzi (2013) propõe, em seguida, uma ilustração esquemática destas mudanças. Reproduzo-o a seguir:

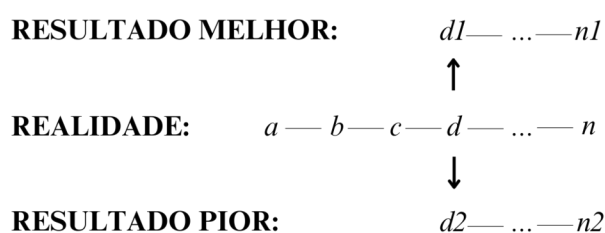


Figura 1: Esquema proposto por Legrenzi da estrutura das mudanças para passar da realidade a mundo possível. (Legrenzi, 2013, p. 95)

Neste esquema é possível enxergar como, para Legrenzi (2013) a fantasia acontece. Uma linha de acontecimentos se organiza na realidade e que, automaticamente, podem ser modificados pela atividade fantástica humana.

Nesse esquema temporal (o tempo transcorre da esquerda para a direita), temos uma história que vai do episódio inicial, *a*, até o final, *n*, com o qual a história termina. Nossa fantasia, seguindo os vínculos acima descritos, pode evitar finais tristes ou negativos, a partir, digamos do episódio *d*, mudando para *d1*, para terminar no resultado *n1*, melhor que *n*. Ou então se muda *d* em *d2*, e assim as coisas terminam mal (*n2*).

Começamos assim a entender, embora de modo esquemático, como opera a fantasia. Ela parte de um estado de coisas, representado por uma reta composta de segmentos, ou de uma corrente feita de muitos anéis. Essa corrente pode ser uma história, ou também a narração de um pedaço da nossa vida presente, passada ou futura. (Legrenzi, 2013, p. 95)

Como a vida cotidiana se nos passa pela experiência, as mudanças fantásticas podem se basear em quaisquer espaços de tempo: passado, presente ou futuro. Aprendemos com nossos erros e acertos para experimentar possibilidades no “agora” em vistas a um planejamento posterior. São caminhos paralelos da realidade, ou seja, novas realidades coexistindo àquela em que nos encontramos.

Do mesmo modo, assim como já apontou Vigotski (2014), podemos nos preencher das histórias e fantasias alheias para montar nossos próprios esquemas de possibilidade. Este é um campo muito próximo da ciência moderna em suas elaborações teóricas. Para Legrenzi (2013) ciência e fantasia estão ligados num campo intermediário entre esta e a imaginação/criatividade.

Já sublinhamos a diferença entre a fantasia, que cria a *tout court*, e a criatividade que oferece soluções para problemas postos pelo progresso da ciência e da tecnologia. Existe, porém, um território intermediário entre os da criatividade e os da fantasia, no sentido de que, quando os estudiosos recorrem às “experiências pensadas”, não fazem nada de diferente dos historiadores, que criam cenários hipotéticos. Os cientistas, mais precisamente, na impossibilidade prática, às vezes também teórica, de conduzir uma experiência, imaginam um mundo paralelo, idêntico ao nosso, exceto as variações, que são objeto de análises da experiência pensada. (Legrenzi, 2013, p. 152-153)

Portanto, entender a qualidade imaginativa como viés de construção do conhecimento é parte fundamental de todo o processo científico. Isto reforça, mais uma vez, uma necessidade de ampliação do olhar da educação para os movimentos fantásticos que o indivíduo é capaz de realizar.

Legrenzi (2013) acredita, enfim, que a imaginação se encontra dentro da atividade fantástica, porém, de maneira mais prática e funcional, objetivando a resolução de problemas mais facilmente visíveis. Dentro desta ideia, portanto, propõe o pensamento de que existam dois tipos de fantasia: a fantasia passiva e a fantasia ativa, citados anteriormente.

Sua preocupação impulsiona à visualização de uma proposta de fomento à fantasia ativa, sendo esta, um caminho prático da atividade fantástica a partir das ligações individuais da pessoa humana, e não um processo de aceitação passiva das imagens geradas e fantasiadas por outras mentes. Sendo assim, urge a necessidade de uma “educação da fantasia” e de uma “educação para a fantasia”.

A educação da nossa fantasia pessoal permite construir mundos paralelos mais belos e harmoniosos, que assumem a aparência de fábulas e brincadeiras para nossos filhos e netos, e, além disso, se traduzem em vidas menos banais. A existência deve ser melhorada com uma pitada de fantasia, indo e vindo de mundos paralelos que nós mesmos construímos. Tal vaivém, se operado de modo consciente, também é uma forma de autodefesa em relação aos outros, quando nos contam suas histórias. (Legrenzi, 2013, p. 163-164)

Ao mesmo tempo que o fomento à prática fantástica é importante, necessita-se a cautela para a orientação desta fantasia. Por isso, uma educação da fantasia pessoal funciona como um grande processo de auxílio em nossa recepção e consequente reescrita da realidade. Para Legrenzi (2013), portanto, “sem a invenção de mundos paralelos, seria impossível entender os limites do mundo em que vivemos e a essência do seu funcionamento.” (Legrenzi, 2013, p. 169).

Assim, se utiliza deste mecanismo para gerar uma série de sentidos da possibilidade, desde a infância até a idade adulta, contando com seu aperfeiçoamento ao longo da quantidade de experiências vividas pelo indivíduo. Como consequência, a devida orientação e consciência dos poderes da fantasia podem oferecer ainda mais caminhos para o ser humano ressignificar a realidade, transformando não só a si, mais ao mundo em seu entorno.

1.4 – Uma outra proposta de “pedagogia da imaginação” a partir de Calvino

Com a discussão sugerida neste capítulo pretende-se desenvolver uma proposta conceitual para pensar – ou poderíamos considerar “imaginar” – o que Calvino (1990) chama de “pedagogia da imaginação”. Para isso, relacionaremos suas ideias com as teorias dos três autores base escolhidos anteriormente.

O termo “pedagogia da imaginação” surge no capítulo denominado “Visibilidade”. Calvino (1990) propõe um olhar literário da imaginação, e parte de uma citação de Dante para afirmar que “a fantasia, o sonho, a imaginação, é um lugar dentro do qual chove.” (Calvino, 1990, p. 97). Sendo assim, podemos propor uma primeira aproximação dos pensamentos do autor para com a imaginação aquática de Bachelard (2018). Ora, se chove na imaginação, a água gera poças, espelhos que refletem e enchem a fonte. Ao mesmo tempo, a água que cai toca o corpo, escorre e passa pelo ser que imagina. É correto afirmar a matéria aquática da imaginação, um espaço no qual há nuvens carregadas de chuva.

Mais à frente, Calvino (1990) começa a distinguir os processos imaginativos em dois tipos vetoriais: o primeiro da palavra à imagem e o outro da imagem para a palavra.

Podemos distinguir dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos por exemplo uma cena de romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se estar se desenrolasse diante de nossos olhos, se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto. (Calvino, 1990, p. 99)

Aqui poderíamos considerar a relação com a “fantasia ativa”, de Legrenzi (2013). Na leitura de um livro somos instigados a criar, gerar as imagens, buscar no texto as bases para a nossa imaginação correr. Ao mesmo tempo, Calvino (1990) – como bom literato – reforça a necessidade da eficácia do texto, ou seja: o texto deve querer ser visto e imaginado para que a imaginação possa ir além. Tal atitude é cíclica e, para o autor, pode ser considerada um “cinema mental”. As imagens são geradas sem parar, nascem com o indivíduo.

[...] Todo filme é, pois, resultado de uma sucessão de etapas, imateriais e materiais, nas quais as imagens tomam forma; nesse processo, o “cinema mental” da imaginação desempenha um papel tão importante quanto o das fases de realização efetiva das seqüências, de que *câmera* permitirá o registro e a *moviola* a montagem. Esse “cinema mental” funciona continuamente em nós – e sempre funcionou, mesmo antes da

invenção do cinema – e não cessa nunca de projetar imagens em nossa tela interior. (Calvino, 1990, p. 99)

A defesa de um “cinema mental” é trazida pelo autor mais vezes pois, para ele, a imagem é uma das primeiras – se não “a” primeira – forma de experiência do mundo, e não a palavra. Vejamos: nossa tela interior recebe uma enxurrada de imagens graças às experiências possíveis que vivenciamos. Quanto mais abundantes são as experiências, mais imagens são geradas – algo que coaduna com o que Vigotski (2014) defende.

Porém, é importante que não se prive a palavra de ser vetor responsável pela imaginação. Na verdade, como já havíamos apurado nos escritos de Calvino (1990), o autor considera dois caminhos para a ação imaginativa, e um deles é exatamente o da palavra para a imagem. Portanto, caberia a pergunta: qual deles principia esta ação? E a resposta seria mais simples do que aparenta: na realidade, atestamos até aqui que a fantasia e a imaginação são processos inatos do cérebro humano, portanto, não cabe discutir demasiadamente por qual vetor é dada a largada de nossa capacidade imaginativa. É mais interessante entender que tal movimento é cíclico e infinito, sem ponto de partida nem de chegada.

Calvino (1990), entretanto, deixa evidente qual sua posição vetorial favorita quando iniciou o caminho na literatura:

Quando comecei a escrever histórias fantásticas, ainda não me colocava problemas teóricos; a única coisa de que estava seguro era que na origem de cada um de meus contos havia uma imagem visual. Por exemplo, uma dessas imagens era a de um homem cortado em duas metades que continuavam a viver independentemente. [...]. [...] A primeira coisa que me vem à mente na idealização de um conto é, pois, uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado, mesmo que eu não o saiba formular em termos discursivos ou conceituais. A partir do momento em que a imagem adquire uma certa nitidez em minha mente, ponho-me a desenvolvê-la numa história, ou melhor, são as próprias imagens que desenvolvem suas potencialidades implícitas, o conto que trazem dentro de si. (Calvino, 1990, p. 104)

Torna-se importante frisar o fato de que o autor trata deste processo imaginativo de forma mais pragmática, ou seja: quando pretende o objetivo da escrita de seus contos ele se dispõe a partir do “cinema mental”, das imagens presentes na água da fonte, para de lá sugerir as palavras que traduzam e transponham suas formas em outras. Calvino (1990) sugere um caminho para realizar o “enxerto” (Bachelard, 2018), moldando as palavras, remontando-as para que exponham as suas imagens internas em um outro espaço – no qual também chove – e alimentem novas imagens em outros “cinemas mentais”. Sugere moldar a massa a partir desta ação aquática, experimentando outros formatos e resultados.

Isto, inclusive, não se encontra distante da ciência. O processo da práxis imaginativa permite a quem se propõe ao ato de imaginar pensar teoricamente sobre aquilo que se projeta.

Para Calvino (1990) – assim como para Vigostki (2014) –, textos teóricos e científicos também estão repletos de imagens possíveis. Todo conhecimento perpassa imaginação.

Mesmo quando lemos o livro científico mais técnico ou abstrato dos livros de filosofia, podemos encontrar uma frase que inesperadamente serve de estímulo à fantasia figurativa. Encontramos aí um destes casos em que a imagem é determinada por um texto escrito preexistente (uma página ou uma simples frase com a qual me defronto na leitura), dele se podendo extrair um desenrolar fantástico tanto no espírito do texto de partida quanto numa direção completamente autônoma. (Calvino, 1990, p. 105)

Este é o segundo tipo de vetor do processo de imaginar: da palavra à imagem. Estando em uma direção ou na outra direção, o ciclo imaginativo se propõe a existir, e a imaginação em si torna-se objeto de conhecimento.

Dialogando ainda mais com Legrenzi (2013) e a “fantasia passiva”, Calvino (1990) propõe uma problemática acerca da sociedade moderna. Para o autor, existe um certo excesso de imagens sendo disposto, fazendo com que as sociedades humanas performem uma “civilização da imagem”. A preocupação dele se encontra no bombardeio imagético presenciado mais frequentemente na contemporaneidade.

[...] que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a “civilização da imagem”? O poder de evocar imagens *in absentia* continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas? Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura; a possibilidade de dar forma a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas. Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo. (Calvino, 1990, p. 107)

Tal discussão é gerada antes mesmo do atual milênio. Se, no ano de 1984 – quando ministrou esta conferência –, o autor esboça sua preocupação com o bombardeio de imagens presentes na televisão, atualmente poderíamos adicionar a este escopo os *smartphones* e a *internet* como novos grandes veículos responsáveis por esta inundação. Não à toa a matéria da água retorna ao texto, afinal, nas redes digitais a ação de trânsito é a “navegação”. Estamos tratando de águas, por vezes, inexploradas, que ao mesmo tempo que permitem ao indivíduo curioso a atividade de sua capacidade fantástica e imaginativa, podem sugerir imaginação pré-fabricada, pronta para ser vendida no livre mercado digital. O desejo de ouvir o canto do cisne, imagem da superfície, passível de ser uma oca miragem (Bachelard, 2018).

É então que chegamos ao ponto de maior interesse: como não se deixar afogar no dilúvio da “civilização da imagem” e, mais longe ainda, como criar “arcas” que salvem outras pessoas deste possível afogamento? Uma resposta pode ser a “pedagogia da imaginação”.

Se incluí a Visibilidade em minha lista de valores a preservar foi para advertir que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a nossa própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, “icástica”. (Calvino, 1990, p. 107-108)

Alcançamos, portanto, a visão de Calvino (1990) sobre a ideia de “pedagogia da imaginação”. Para o autor, a “visibilidade” não têm necessariamente a ver com a capacidade fisiológica de enxergar. As “visões de olhos fechados” são o “cinema mental” do indivíduo, sua própria biblioteca de imagens, que são impulsionadas a mover-se dentro dele e se transformar em novas imagens, por vezes cristalizadas para impulsionar a imaginação alheia (Vigotski, 2014).

O que Calvino (1990) propõe é discutir um tipo de “escola da imaginação”. Um tipo de ideia que tenta, para além do fomento à abertura da mente e à contemplação das imagens, suscitar algum processo de treinamento, quase como uma meditação imaginativa. Tudo isso só é possível por meio da práxis da imaginação, uma atividade que envolve pensar sobre o que sente enquanto sente o que se pensa. Imaginar o que se reflete e, ao mesmo tempo, refletir o que se imagina. Poderemos, deste modo, sugerir uma primeira característica da “pedagogia da imaginação”: ela apenas pode ser alcançada por meio desta práxis imaginativa, num ciclo próprio do “aprender fazendo”.

Em seguida, o autor diz: “É claro que se trata de uma pedagogia que só podemos aplicar a nós mesmos, seguindo métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis.” (Calvino, 1990, p. 108). Com isso, discute-se o ponto de que não é possível “pedagogizar” a imaginação alheia. De fato, a proposta de “pedagogização” da imaginação de outra pessoa vai de encontro às ideias até aqui apresentadas: uma imaginação aberta, que mergulha em águas profundas e não se atém apenas nas imagens da superfície; uma imaginação impulsionada pela experiência, que se move e cristaliza em novas imagens; uma imaginação que fomenta a atividade de fantasiar, em detrimento da passividade do consumo de fantasias e imagens pré-fabricadas. Sugerimos, assim, uma segunda característica desta “pedagogia”: sua aplicação só é possível quando é realizada pelo indivíduo em si mesmo.

Como num parêntese, para encerrarmos por um momento a discussão proposta por Calvino (1990) sobre tal prática e buscarmos alinhavar uma sugestão conceitual dela, vejamos como o autor aconselhou caminhos para “vencer” as armadilhas de uma “sociedade da imagem” na contemporaneidade.

A literatura fantástica será possível no ano 2000, submetido a uma crescente inflação de imagens pré-fabricadas? Os caminhos que vemos abertos até agora parecem dois: 1) Reciclar as imagens usadas, inserindo-as num contexto novo que lhes mude o significado. O pós-modernismo pode ser considerado como a tendência de utilizar de modo irônico o imaginário dos meios de comunicação, ou antes como a tendência de introduzir o gosto do maravilhoso, herdado da tradição literária, em mecanismos narrativos que lhe acentuem o poder de estranhamento. 2) Ou então apagar tudo e recomeçar do zero. Samuel Beckett obteve os mais extraordinários resultados reduzindo ao mínimo os elementos visuais e a linguagem, como num mundo de depois do fim do mundo. (Calvino, 1990, p. 111)

Dos dois caminhos propostos pelo autor na época em que estava inserida sua fala, nos parece que o primeiro tem encontrado maior notoriedade nos últimos tempos. De fato, a busca por uma ressignificação das imagens, novas apropriações delas, têm aumentado bastante. A inundação continua, porém, uma das possibilidades para a navegação é a “reciclagem” das imagens, sua mistura, cortes, recortes e novas acepções.

Até este ponto, apreendemos duas das características de uma possível “pedagogia da imaginação”: a) ela só pode ser alcançada, experimentada e racionalizada pela práxis imaginativa; b) sua aplicação só se dá individualmente. Porém, como então poderíamos associar e defender tal “pedagogia” dentro do espaço escolar? Qual o papel do professor, visto que a ideia tende a depender apenas do indivíduo que imagina?

Aqui retomaremos a proposta do “salto pela janela”, apresentada por Rodari (1982) – e também imagem principal desta dissertação –, para lembrar que a atitude ideal de um educador é o estímulo à aprendizagem, não a exposição de um conhecimento. Se um indivíduo é estimulado ao seu “salto imaginativo”; lhe são apresentados caminhos possíveis e ferramentas acessíveis para a execução, o ambiente apresenta-se seguro e ele pode fazê-lo sem medo, a “pedagogia da imaginação” conseqüentemente ocorrerá. Portanto, aqui vai uma terceira característica desta “pedagogia”: ela pode – e ousa afirmar que “deve” – ser estimulada e orientada a qualquer momento da vida do indivíduo por meio de outro indivíduo.

A compreensão adequada e científica da educação não consiste em incutir artificialmente nas crianças os ideais, sentimentos ou critérios que lhes sejam completamente alheios. A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolvê-lo e orientar seu desenvolvimento em determinada direção. (Vigotski, 2014, p. 61)

Aprendemos uns com os outros o tempo inteiro. A educação deve surgir, então, deste movimento: ensinar a aprender. No processo, assim como Vigotski (2014) afirma, o indivíduo deve ser despertado a reconhecer sua própria potencialidade e utilizá-la pelo fim da produção do próprio espaço de conhecimento. A “pedagogia da imaginação” deve ser prática corriqueira, lúcida e lúdica. Em resumo: trata-se de uma práxis (reflexão prática) individual da imaginação humana, podendo ser estimulada e orientada por outro indivíduo – sobretudo um educador – objetivando, assim, a construção de múltiplos conhecimentos.

Este é, portanto, o entendimento que será considerado sobre a ideia de uma “pedagogia da imaginação”. Isto posto, poderemos seguir a discussão para outro momento de nosso salto: o impulso.

2. CAPÍTULO II – O IMPULSO: DA TEORIA DO JOGO E SUAS RELAÇÕES COM A IMAGINAÇÃO E APRENDIZAGEM

Após a preparação para o salto, é necessária uma força para impulsionar o movimento. O corpo possui músculos propulsores que se contraem durante a ação. Quais destes órgãos ativaremos para que o salto seja satisfatório? Quanta força imprimir? Neste segundo capítulo tratamos de buscar esta força em um dos possíveis “músculos” que a humanidade possui culturalmente: o jogo.

No capítulo anterior, analisamos as teorias da imaginação e a definição do que se entende, neste trabalho, por “pedagogia da imaginação”. De agora em diante a discussão será desenvolvida a fim de pensar o jogo como espaço possível da práxis imaginativa. Ora, se buscamos entender como isto se processa, antes deveríamos entender quais são os conceitos do jogo e como eles se aplicam à vida cotidiana. Para isso, serão utilizadas as teorias de Huizinga (2019) e Caillois (2017).

Para o primeiro autor: “O jogo é mais antigo do que a cultura” (Huizinga, 2019, p. 1), precede-a, afinal, outros animais também brincam⁸. Sugere, como imagem primeira, uma brincadeira entre cachorros, que fingem atacar uns aos outros, mas não o fazem de verdade. A ideia é focar na diversão, no prazer de simular uma batalha voraz que não machuca, muito pelo contrário. Sendo assim, para Huizinga (2019) todo jogo tem um sentido que vai além da necessidade fisiológica do ser. Ele diz que: “No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.” (Huizinga, 2019, p. 2). Tal sentido é o que começaremos a denominar de cultura. Para além da ideia de “instinto”, o jogo evocaria a ideia de “espírito”. Portanto, para Huizinga (2019) é a partir do jogo que nasce a cultura, e não o contrário.

Durante a investigação, o autor busca explicitar as ideias que o levaram até este pensamento. Dentro do recorte para esta pesquisa, nos ateremos aos capítulos que tratam mais proximamente da imaginação e da linguagem, além daqueles que discutem conhecimento e ludicidade. Huizinga (2019) demonstra conceitos como os da *paidia*, palavra grega que significa “aquilo que é próprio da criança” (Huizinga 2019, p. 37), e se refere aos jogos infantis.

⁸ É importante salientar que o verbo “jogar” é traduzido, na versão em língua portuguesa do livro de Huizinga (2019), a partir do verbo em inglês “*to play*”. Esta é uma dificuldade quando tratamos das teorias do jogo em nosso idioma, já que há nítida separação entre “brincar”, “começar”, “reproduzir”, e “jogar”, enquanto a palavra da língua inglesa pode significar qualquer uma destas. De todo modo, consideram-se o “brincar” e o “jogar” neste trabalho como palavras que tratam dos mesmos conceitos de “jogo”, para melhor compreensão das discussões trazidas tanto por Huizinga (2019) quanto por Caillois (2017), posteriormente.

Tal conceito será retomado posteriormente por Caillois (2017) e seu desenvolvimento penderá para um significado mais abrangente: a *paidia* abarca quaisquer manifestações espontâneas do instinto do jogo (Caillois, 2017, p. 69).

É Caillois (2017), inclusive, que faz com que a discussão se encontre mais próxima à investigação proposta nesta dissertação. A partir da obra de Huizinga (2019), o autor se debruça na categorização dos jogos, sugerindo quatro grandes tipos, a saber:

1) *Agôn* – Categoria que se refere aos jogos de competição, nos quais os jogadores dependem de suas próprias habilidades e conhecimentos para vencer. (Ex: concurso público, futebol etc.)

2) *Alea* – Categoria de jogos de azar. Jogos que independem de quaisquer treinamentos e habilidades individuais. (Ex: loteria, rifa etc.)

3) *Mimicry* – Jogos que envolvem a “máscara”, o “faz de conta”. São intrinsecamente relacionados à imaginação. (Ex: Teatro, *roleplay* etc.)

4) *Ilinx* – Os jogos que testam os limites físicos do indivíduo, causando por vezes confusão e desordem. (Ex: brincadeiras que envolvem girar no próprio eixo até cair, jogos de bebida etc.)

Estas quatro categorias são desenvolvidas por Caillois (2017) no intuito de expandir os conhecimentos já apresentados por Huizinga (2019). Assim, temos um entendimento maior da *paidia* e nos encontraremos, por exemplo, com o conceito de *ludus*, que é a atividade de “regrar”, organizar a ação instintiva e desregulada da *paidia*. Para Caillois (2017), *ludus* “representa, no jogo, o elemento cujo alcance e fecundidade culturais aparecem como os mais extraordinários.” (Caillois, 2017, p. 76). Sendo assim, o autor auxilia esta investigação na busca por um fio condutor que aproxime ainda mais a educação e o processo de desenvolvimento do conhecimento dos conceitos de jogo e ludicidade.

Vejamos, portanto, como se processam estes conceitos nos dois autores com mais detalhes nas próximas páginas, para afinal buscarmos compreender de que modo podemos relacionar o jogo à prática de uma sala de aula, entendendo-a enquanto espaço de cultura e, por conseguinte, de jogo. Jogamos enquanto ensinamos e ensinamos por que jogamos? Se a prática da educação pudesse ser por mais vezes como que “jogada”, quais seriam as regras que definiriam um melhor alinhamento com a ideia de pedagogia da imaginação que já encontramos?

2.1 – Conceitos do jogo para Huizinga

Como já citado, Huizinga (2019) considera que o jogo precede a cultura. Para isso, critica algumas das teorias que o definem enquanto uma atividade biológica ou fisiológica.

Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá; segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. Teorias há, ainda, que o consideram uma “ab-reação”, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, ou “realização do desejo”, ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal etc.

Há um elemento comum a todas essas hipóteses: elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica. (Huizinga, 2019, p. 2-3)

A preocupação de Huizinga (2019) persiste no fato de que as teorias iniciais sobre o jogo o enxergam como um elemento que necessita de outro para existir. Precisa-se indicar qual a finalidade biológica desta atividade, mas, o autor questiona-nos sobre o que faz o jogo ser divertido e excitante. Como explicar de maneira objetiva e racional que o jogo causa um misto de sensações ao indivíduo que joga? Para Huizinga (2019), o jogo está para além de qualquer racionalidade, portanto, diz que: “Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional.” (Huizinga, 2019, p. 4-5).

Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, espírito, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo. (Huizinga, 2019, p. 4)

O autor defende a ideia de que o jogo se encontra em um tipo de “dimensão separada” da vida cotidiana, da racionalidade humana. Isso faz com que seus conceitos sejam forjados por um certo ponto de irracionalidade que faz com que o jogo não possa ser negado. A própria ideia de negar algo já seria, em si, um jogo. Sendo assim, para Huizinga (2019) o jogo existe em indefinição.

Em seguida, partimos a encontrar o jogo e a cultura. Huizinga (2019) afirma que “As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo.” (Huizinga, 2019, p. 5). Como primeiro exemplo, portanto, escolhe tratar da linguagem. Para ele “É a linguagem que lhe permite [ao homem] distinguir as coisas, defini-las e constata-las; em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito” (Huizinga, 2019, p. 5). É a partir da linguagem que as imagens são cristalizadas. Estas imagens vão se unindo, formando o “imaginário”, assim como sugere Bachelard (1990), e modificam o mundo, jogam com o mundo.

Outro exemplo pode ser o mito. De fato, para Huizinga (2019), o mito é um processo mais elaborado de transformação de imagens do mundo exterior a partir da linguagem.

O homem primitivo procura, através do mito, dar conta do mundo dos fenômenos, atribuindo a esse um fundamento divino. Em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade. Se, finalmente, observarmos o fenômeno do culto, verificaremos que as sociedades primitivas celebram seus ritos sagrados, seus sacrifícios, consagrações e mistérios, destinados a assegurar a tranquilidade do mundo dentro de um espírito de puro jogo [...] (Huizinga, 2019, p. 6)

O autor considera que o mito e o culto são elementos constitutivos das civilizações humanas, provenientes do que denomina “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.” (Huizinga, 2019, p. 6). Estas forças encontram raízes, segundo ele, no próprio jogo.

Huizinga (2019) também trata, neste trecho sobre um “extremo limite entre a brincadeira e a seriedade”, sugerindo que o jogo é um oposto direto da seriedade. Porém, tal argumento é retomado pelo autor para reforçar que este ponto é paradoxal, visto que existem formas de jogo bastante sérias.

[...] o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável. É lícito dizer que o jogo é a não seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer quanto às características positivas do jogo, é extremamente fácil de refutar. Caso pretendamos passar de “o jogo não é a seriedade” para “o jogo não é sério”, imediatamente o contraste tornar-se-á impossível, pois certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias. (Huizinga, 2019, p. 7)

O que o autor pretende fazer é separar o jogo enquanto categoria autônoma, afirmando que não há uma “caixa” ou lugar possível de plena comparação com outra atividade cultural humana para abarcá-lo plenamente. O jogo parece possuir uma propriedade aquática, fluida, assim como nos sugere a imaginação material de Bachelard (2018). Huizinga (2019) usa como exemplo o riso, que se encontra sempre oposto à seriedade e que, mesmo assim, pode não possuir nenhuma ligação do jogo. Aponta a curiosidade de que “o ato puramente fisiológico de

rir é exclusivo dos homens, ao passo que a função significativa do jogo é comum aos homens e animais.” (Huizinga, 2019, p. 7). Sendo assim, por mais que seja oposto à seriedade, o jogo também não é riso.

Uma outra relação que Huizinga (2019) faz questão de separar é a do jogo com o cômico. Para ele, o cômico é uma categoria ligada diretamente à loucura, porém, diz que “não há loucura no jogo, já que se situa para além da antítese entre a sabedoria e a loucura.” (Huizinga, 2019, p. 8)

Quanto mais nos esforçamos por estabelecer uma separação entre a forma a que chamamos “jogo” e outras que lhe são aparentemente relacionadas, mais se evidencia a absoluta independência do conceito de jogo. [...] O jogo mantém-se fora da antítese entre sabedoria e loucura, ou das que opõem a verdade e a falsidade, ou o bem e o mal. Embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude. (Huizinga, 2019, p. 8)

O jogo é categoria autônoma, estando, segundo Huizinga (2019), além das diversas antíteses funcionais e morais, biológicas e fisiológicas. Em qual “não-lugar” encontra-se o jogo afinal? Huizinga (2019) chega num consenso também dúbio ao pensar que, talvez, o jogo esteja no “domínio da estética”. Desta forma, assume uma característica de um objeto que lida com a beleza, apesar de a beleza não ser em si um atributo essencial do jogo.

A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É nele que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu. Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo com a beleza. (Huizinga, 2019, p. 8)

Via de regra, o jogo possui um *status* de autonomia em relação às categorias possíveis em que queiramos ou tentemos encaixá-lo. O que Huizinga (2019) adiciona à discussão é a forma como a linguagem tenta encontrar no jogo de opostos as ideias do que o jogo poderia ser. Ou seja, não havendo a possibilidade de defini-lo por si, buscam-se conceitos contrários que exporiam suas qualidades. Porém, o autor reforça que esta é uma tarefa vã, já que a seriedade, seguindo este caminho, seria a negação do jogo ou o “não jogo”.

O significado de “seriedade” é definido de maneira exaustiva pela negação de jogo – seriedade significando ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de jogo de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo, enquanto tal, é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade. (Huizinga, 2019, p. 56)

Mas, se sabemos o que o jogo não é, quais são, afinal, as características que lhe dão forma? É o que Huizinga (2019) começa a desenvolver a seguir.

2.1.1 – As características formais dos jogos

Partindo da ideia de que “o jogo é uma função do ser vivo, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos.” (Huizinga, 2019, p. 8-9), analisaremos algumas características que dão forma aos jogos. Para isso, Huizinga (2019) se vale de um recorte dos jogos que estão ligados ao tema que pretende desenvolver: os jogos que fazem parte das manifestações sociais – os quais considera participarem das formas mais elevadas de jogo. Para ele, estes são mais fáceis de analisar e descrever, por possuírem características mais identificáveis se comparados a jogos mais “primitivos”, que não possuem organização social – o que posteriormente Caillois (2017) chamará de *Paidia*, como já introduzimos e desenvolveremos.

Para iniciar, Huizinga (2019) atesta que “[...] o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.” (Huizinga, 2019, p. 9). Portanto, só se pode considerar que alguém se encontra em “estado de jogo” quando existe a gratuidade – característica também importante para a ideia da pedagogia da imaginação.

Claro, esse voluntariado se esbarra na ideia de necessidade. Seria o jogo necessário, instintivo? Segundo Huizinga (2019) “o termo ‘instinto’ introduz algo indeterminado e, além disso, pressupor a utilidade do jogo é responsabilizar-se por uma petição de princípio (*petitio principii*).” (Huizinga, 2019, p. 9). Portanto, o jogo não precisa ser útil a determinada necessidade ou instinto. Para as crianças, assim como para os animais, a brincadeira e o jogo surgem gratuitamente, pelo prazer da diversão, não exatamente pela necessidade do jogo.

Seja como for, para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado no “tempo livre”. Liga-se a noções de obrigação e dever apenas quando constitui uma função cultural reconhecida, como no culto e no ritual. (Huizinga, 2019, p. 9-10)

Passamos a entender, assim, a primeira característica dos jogos enquanto elemento autônomo: o jogo é liberdade em si. Acontece no “tempo livre”, espaço-tempo fora das obrigações cotidianas. O jogador, que conduz e se dispõe ao jogo, tem consciência de que se trata de algo inútil, supérfluo, que pode ser parado ou deixado de lado a qualquer momento. Nota-se que Huizinga (2019) não nega a possibilidade do jogo tornar-se uma necessidade ou

uma obrigação, porém, o que o autor convida a refletir é o fato de que o jogo é caracteristicamente livre.

Esta liberdade tem ligação com um outro fator formal para o jogo: o espaço-tempo em ele acontece é um espaço-tempo separado da vida cotidiana – ou da “realidade”. O que Huizinga (2019) propõe aqui é o argumento de que o jogo acontece numa “esfera temporária de atividade com orientação própria.” (Huizinga, 2019, p. 10). Todo indivíduo tem a capacidade de separar o ambiente de jogo do ambiente cotidiano. No momento em que se está jogando, há um outro universo instituído, novas possibilidades regem o espaço-tempo e pode-se propor regras completamente novas para este local separado.

Porém, é importante apontar o fato de que o jogador pode sim ser cooptado pelo jogo, tomado de assalto por seu universo e este passar a creditá-lo como parte de sua “realidade cotidiana”. Nesse caso, retomamos a discussão sobre a seriedade por um momento.

Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. O contraste entre jogo e seriedade é sempre fluido. A inferioridade do jogo é sempre compensada pela correspondente superioridade de sua seriedade. O jogo se torna seriedade e a seriedade, jogo. É possível ao jogo alcançar extremos de beleza e de perfeição que ultrapassam em muito a seriedade. (Huizinga, 2019, p. 10)

O jogo pode, portanto, tocar a seriedade e, até mesmo, chegar a transformar-se nela, porém, veremos posteriormente com Caillois (2017) que esta transformação descamba numa espécie de “jogo institucionalizado”, retirando a pureza anti-séria do jogo. Sendo ação que acontece num espaço separado do cotidiano, Huizinga (2019) o considera um “interlúdio” da vida comum. A imagem proposta é mesmo a de um “lugar sagrado”. Huizinga argumenta que “Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea.” (Huizinga, 2019, p. 12). O estádio, o tabuleiro, o templo, a mesa... todos são locais delimitados, que marcam o espaço no qual o jogo acontece. E existe profunda seriedade no respeito a estes espaços.

Existindo como um tipo de “intervalo” do cotidiano, o jogo parece ornamentar a vida, enchê-la de beleza e graça, tornando-se um caminho forte para os processos sociais e comunitários humanos, gerador de cultura. Não é simplesmente útil e ligado a necessidades biológicas, encontra-se além. Ao mesmo tempo isto não o exclui de sê-lo. De todo modo, para Huizinga (2019), em suas formas mais elevadas o jogo pertence “ao domínio do ritual e do culto, ao domínio do sagrado.” (Huizinga, 2019, p. 11)

Mas o fato de ser necessário, de ser culturalmente útil e, até, de se tornar cultura diminuirá em alguma coisa o caráter desinteressado do jogo? Não, porque a finalidade a que obedece é exterior aos interesses materiais imediatos e à satisfação individual das necessidades biológicas. Em sua qualidade de atividade sagrada, o jogo

naturalmente contribui para a prosperidade do grupo social, mas de outro modo e através de meios totalmente diferentes dos da aquisição de elementos de subsistência. (Huizinga, 2019, p. 11)

Assumir características úteis e normativas não exclui aquela primordial do jogo: trata-se de uma atividade gratuita. Sua existência em si não objetiva a necessidade biológica, mas não se fecha a esta possibilidade. Eis mais um dos paradoxos do jogo.

Tratando especificamente do tempo do jogo, Huizinga (2019) postula que se pode considerar que se trata de uma atividade recortada temporalmente. Possui início e fim, porém, reverbera para além de sua duração de atividade. O autor diz que “Mesmo após ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória.” (Huizinga, 2019, p. 12). Pode constituir uma tradição, uma atividade que se repete, que é ensinada. A repetição também é, para Huizinga (2019) uma característica de quase todas as formas elevadas de jogo.

Em sua tendência à beleza, o jogo busca ordem. Sua ordem se apresenta ao jogador e este a aceita, a respeita, como um caminho de fé. O menor desvio à ordem pode “estragar o jogo”, fazê-lo quebrar as barreiras de espaço e tempo separados do cotidiano. Portanto, por mais que o jogo exista para além do domínio moral do que é bem e mal, existe em suas formas – segundo Huizinga (2019) – um “valor ético” (Huizinga, 2019, p. 13). Todo jogo possui suas próprias regras.

Tratando da característica formal das regras do jogo, o autor reforça a seriedade desenvolvida e defendida pelos jogadores ao assumir e aceitar normativas que regem a atividade do “jogar”. Quando as regras são quebradas todo o universo do jogo se desfaz e o mundo cotidiano retoma o seu lugar. Mesmo assim, esta “quebra” não se dá por uma negação da regra, afinal, podemos contá-la como regra mesma do processo se tomarmos um exemplo como o de um jogo que possua limitação de tempo. Assim que o tempo acabar o jogo é suspenso, levando à suspensão, também, todo o seu universo. Dessa forma, a “quebra” do jogo pode também ser uma regra fundamental para ele.

Huizinga (2019) apresenta um outro elemento interessante para pensar a relação das pessoas com os jogos e suas regras: o chamado “desmancha-prazeres”. Esse elemento se trata de um tipo de jogador que é contrário às regras do jogo, tentando quebrá-las ou modificá-las constantemente, e desrespeitando a ordem acordada e estabelecida pelos pares. Para o autor, ele se apresenta de maneira diferente do jogador desonesto pelo motivo de ser, este último, um grande conhecedor das regras – a tal ponto que se utiliza delas para obter vantagem – mas não um “destruidor” delas.

É curioso notar como os jogadores são muito mais indulgentes para com o trapaceiro do que com o desmancha-prazeres; o que se deve ao fato de este último abalar o próprio mundo do jogo. 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, 2019, p. 14)

O desmancha-prazeres atinge diretamente o universo do jogo e expõe a ilusão gerada pelos jogadores. Faz isso se utilizando do poder de quebrar as regras, como quem quebra as paredes de uma casa para expô-la ao ambiente externo. Huizinga (2019) aponta uma ponte dessa característica do jogo para com a cultura, no sentido de refletir as formas como sociedades escolhem, por muitas vezes, manter seus “jogadores desonestos” (aqui se pode ler “corruptos” também) em detrimento de expulsar os “desmancha-prazeres” do jogo (ou da comunidade). Isso se dá para que as regras costumeiras mantenham-se vivas, mesmo que algumas pessoas as utilizem para tirar vantagens pessoais.

Não nos ateremos mais longamente a este assunto por não ser nosso principal foco, porém, é importante ressaltar um detalhe trazido por Huizinga (2019) ainda sobre as atitudes do desmancha-prazeres:

Pode acontecer, entretanto, que os desmancha-prazeres fundem, por sua vez, uma nova comunidade, dotada de regras próprias. Os fora da lei, os revolucionários, os membros das sociedades secretas, os hereges de todos os tipos têm tendências fortemente associativas, se não sociáveis, e todas as suas ações são marcadas por um certo elemento lúdico. (Huizinga, 2019, p. 14)

Independentemente, portanto, de quebrar as regras de determinado jogo, os desmancha-prazeres não retiram tal característica deles. Todos os jogos possuem suas regras, e aqueles que tendem a quebrá-las constituem novas regras, geram novas comunidades e sociedades, outras culturas e costumes. Por isso, “As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo” (Huizinga, 2019, p. 14). Os grupos sociais se encontram através e pelo jogo e reverberam para além dele. Huizinga (2019) aponta que tal atividade, ao unir grupos sociais diversos, acaba gerando uma sensação de “nós e eles”. Neste sentido, o “nosso jogo” é diferente do “jogo deles”. As culturas encontram suas diferenças na maneira como jogam, ou seja, em como suas regras estão estabelecidas. Documentos oficiais, constituições federais, leis e costumes éticos de convivência etc., recortam as sociedades humanas a partir das regras dos seus jogos. É importante salientar que tal afirmação aparece aqui vinda de um entendimento amplo do conceito de Huizinga (2019) e não em relação aos jogos e movimentos específicos de cada comunidade humana.

De toda forma, pensar que é pelo jogo e no jogo que estes costumes, crenças e culturas são forjados nos apresenta a mais um paradoxo: se tal atividade acontece num universo separado do cotidiano, como poderíamos afirmar que as sociedades humanas e suas leis estabelecidas são elementos de jogo? Não estão elas também fundamentalmente ligadas ao cotidiano?

A resposta pode ser encontrada a partir do que já trouxemos anteriormente: o jogo reverbera para além do espaço-tempo em que existe, gerando uma constante influência sobre a atividade cotidiana. Os jogadores mantém-se juntos, em coletivo, mesmo após o seu término. Em outras palavras, todo jogo tem um espaço-tempo próprios, porém, esse espaço-tempo está diretamente ligado ao cotidiano, mesmo que haja uma suspensão e uma separação dele. Essas questões serão melhor desenvolvidas quando tratarmos mais aprofundadamente do jogo na cultura e sociedade, principalmente a partir dos escritos de Caillois (2017).

Dito isso, Huizinga (2019) apresenta um resumo das características formais do jogo da seguinte maneira:

Resumindo as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (Huizinga, 2019, p. 16)

Tendo em vista estas características, Huizinga (2019) sugere uma série de reflexões sobre os jogos em diversos contextos das sociedades humanas, dentre os quais destacaremos três que se nos interessam para o desenvolvimento da discussão sobre a “pedagogia da imaginação”: o jogo como elemento cultural; o jogo nas formas poéticas; e o jogo como conhecimento.

Para tratar do jogo e da cultura, Huizinga (2019) se apoia, também, no conceito de competição. Partindo da língua grega, o autor apresenta três palavras que funcionavam para designar o jogo de maneira geral: *paidia*, *athyro* (ou *athirma*) e *ágon*.

A primeira tem relação direta com os jogos infantis e, segundo Huizinga (2019): “serve para indicar toda espécie de formas lúdicas, incluindo as mais elevadas e sagradas” (Huizinga, 2019, p. 37). Dessa forma, a *paidia* associa-se à alegria, gratuidade e despreocupação (Huizinga, 2019, p. 38). A segunda palavra – *arthima* – está mais ligada aos conceitos de futilidade, inutilidade e frivolidade. Em comparação com a *paidia*, este termo se encontra num segundo plano da ideia de jogo (Huizinga, 2019, p. 38).

É então que o autor se debruça sobre a palavra *ágon*, que possui relação com a ideia de competição. Segundo Huizinga (2019), a distinção entre o jogo e a competição, para os gregos, tornava-se importante para evidenciar o elemento da “seriedade”, crendo-se que a brincadeira e os jogos infantis não possuíssem tal característica. Como já comentamos, o que acontece é o movimento contrário: a seriedade está presente no jogo assim como na competição. Sendo assim, Huizinga (2019) afirma que as atividades agonísticas, na sociedade grega, pertenciam também ao universo da ludicidade.

O *ágon* na vida dos gregos, ou a competição em qualquer outra parte do mundo, possui todas as características formais do jogo e, quanto à sua função, pertence quase inteiramente ao domínio da festa, isto é, ao domínio lúdico. É totalmente impossível separar a competição, como função cultural, do complexo “jogo-festa-ritual”. As razões devido às quais a língua grega estabelece essa nítida distinção terminológica entre o jogo e a competição podem, em minha opinião, ser explicadas da seguinte maneira. A concepção de uma noção geral de jogo, universal e logicamente homogênea, é, como vimos, uma invenção linguística bastante tardia. Todavia, desde muito cedo as competições sagradas e profanas haviam tomado um lugar tão importante na vida dos gregos, adquirido um valor tão excepcional, que as pessoas deixaram de ter consciência do seu caráter lúdico. (Huizinga, 2019, p. 39)

Dessa forma, para Huizinga (2019), a separação linguística entre jogo e competição acontece por conta de uma “falha” na sociedade grega em identificar o elemento lúdico presente nas atividades agonísticas. Não à toa, os “jogos olímpicos” são denominados como “jogos” pelas línguas latinas, devido à influência romana, que enxergava a competição de maneiras totalmente diferentes dos gregos (Huizinga, 2019, p. 38-39).

Munidos, portanto, da ideia principal de competição – a *ágon* – apresentada por Huizinga (2019), poderemos seguir investigando como o jogo se entrelaça à cultura. Para isso, inicialmente, faz-se necessário entender que, para ele, a cultura não surge a partir do jogo, mas se projeta “em jogo”.

Ao se falar do elemento lúdico na cultura não se quer dizer seja atribuído aos jogos um lugar de primeiro plano entre as diversas atividades da vida civilizada, nem se pretende afirmar que a civilização teve origem no jogo através de um processo evolutivo qualquer, no sentido de ter havido algo que inicialmente era jogo e depois se transformou em algo que não era mais jogo, porém sendo considerado cultura. (Huizinga, 2019, p. 59)

O que o autor pretende, na realidade, é apresentar a ideia de que “[a cultura] é, desde seus primeiros passos, como que ‘jogada’.” (Huizinga, 2019, p. 59). Por isso, não é o jogo um elemento que se transforma em cultura, e sim a cultura que possui elementos e processos do jogo desde os primórdios de sua acepção. Mesmo assim, Huizinga (2019) acredita que o que destaca o jogo é o fato de ser ele “objetivamente observável, passível de definição concreta, ao passo que a cultura é apenas um termo que nossa consciência histórica atribui a determinados

aspectos.” (Huizinga, 2019, p. 60). Portanto, o autor considera uma “dupla unidade” entre jogo e cultura.

[...] Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. Mas é sempre possível que a qualquer momento, mesmo nas civilizações mais desenvolvidas, o impulso lúdico se reafirme em sua plenitude, mergulhando o indivíduo e a massa na intoxicação de um jogo gigantesco (Huizinga, 2019, p. 60)

O que ocorre, segundo Huizinga (2019) é que a cultura, de alguma forma, “oculta” os elementos lúdicos que possui, cristalizando o cotidiano. Porém, isso não impede a possibilidade de reencontrarmos em qualquer prática humana a “ludicidade original” que permeia suas formas. Ou seja, o jogo e a cultura estão intrinsecamente ligados. A evidência dessa relação surge de maneira mais explícita nas já apresentadas “formas mais elevadas dos jogos sociais, que consistem na atividade ordenada de um grupo ou de dois grupos opostos.” (Huizinga, 2019, p. 60). É aqui, também, que o elemento agonístico reaparece, pois, até mesmo nos grupos animais não-humanos, os elementos lúdicos se apresentam. Desafios, exposições e outras competições diversas são encontrados na natureza. Dessa forma, segundo Huizinga (2019): “[...] as competições e exposições, enquanto divertimentos, não procedem da cultura, mas, pelo contrário, precedem-na.” (Huizinga, 2019, p. 61).

Apoiando-se nisso, ao autor trata, então, do caráter “antiético” dos jogos em grupo. Tal característica surge entendendo que, como o jogo precede a cultura e esta se dá em jogo, a ética – como elemento cultural – se forma após a competição, logo a existência de uma qualidade “antiética”. Porém, nem todo jogo “antiético” é um jogo competitivo, agonístico. Huizinga (2019) apresenta exemplos como “Um canto alternado, as duas metades de um coro, um minuetto [...]” (Huizinga, 2019, p. 61) enquanto jogos que nem sempre possuem características agonísticas, apesar de haver a possibilidade de emularem a competição.

Entre as características gerais do jogo, consideramos a tensão e a incerteza. Está sempre presente a pergunta: “dará certo”? Essa condição verifica-se mesmo quando jogamos paciência ou fazemos quebra-cabeças, acrósticos, palavras cruzadas, diabolô etc. A tensão e a incerteza quanto ao resultado aumentam enormemente quando o elemento antiético se torna efetivamente agonístico nos jogos entre grupos. A paixão de ganhar ameaça, por vezes, destruir a leveza própria do jogo. E aqui surge uma distinção importante. Nos jogos de pura sorte, a tensão sentida pelo jogador só muito fracamente é comunicada a qualquer observador. (Huizinga, 2019, p. 61)

A tensão e a incerteza do jogo transformam a experiência em um processo mais emocionante e significativo para o jogador. À medida que a característica “antiética” dos jogos de grupo ganha um teor mais competitivo, a tensão e incerteza aumentam. Não há como esperar

um resultado preciso, não se sabe ao certo no que um jogo resultará desde o momento em que ele começa. Mesmo assim, para Huizinga (2019), a competição torna-se uma forma importantíssima de jogo para a relação entre ludicidade e cultura. Por outro lado, o autor cita uma distinção específica dos jogos de azar, afirmando que eles devem ser considerados “inúteis para o estudo da evolução da cultura. São estéreis, nada acrescentam à vida do espírito.” (Huizinga, 2019, p. 61).

Huizinga (2019) postula, de fato, que os jogos mais importantes para o desenvolvimento e formação da cultura são aqueles que envolvam a exigência de “aplicação, conhecimentos, habilidade, coragem e força” (Huizinga, 2109, p. 61).

Quanto mais “difícil” for o jogo, maior a tensão entre os que a ele assistem. É possível um jogo de xadrez fascinar os assistentes, embora apesar disso, ele seja estéril para a cultura e destituído de qualquer encanto visível. E a partir do momento em que um jogo é um espetáculo belo, seu valor cultural torna-se evidente. Mas esse valor estético não é indispensável para a cultura: os valores físicos, intelectuais, morais ou espirituais também são capazes de elevar o jogo até o nível cultural. Quanto maior é a sua capacidade de elevar o tom, a intensidade da vida do indivíduo ou do grupo, mais rapidamente passará a fazer parte da civilização. A representação sagrada e a competição solene são duas formas que surgem constantemente na civilização, permitindo-lhe desenvolver-se como jogo e no jogo. (Huizinga, 2019, p. 61-62)

Nas ideias de Huizinga (2019), a “representação sagrada” se apoiaria nas crenças e religiosidade humanas, moldando pensamentos e costumes, envolvendo também a imaginatividade e a estética nas sociedades. A competição, por sua vez, é outra parte fundamental da formação cultural, exigindo respostas que evoquem habilidades e conhecimentos que dão valor a essas sociedades. O autor, posteriormente, retoma a discussão sobre o *ágon* grego dizendo que: “Na Grécia, não se deu qualquer transição ‘da batalha para o jogo’, nem do jogo para a batalha, o que se deu foi o desenvolvimento da cultura dentro de um contexto lúdico.” (Huizinga, 219, p. 95). Dessa forma, o processo de desenvolvimento cultural das sociedades humanas perpassa o jogo, tendo como principal forma de expressão os jogos de competição e a representação, ambos também possíveis numa esfera do sagrado.

Nosso ponto de partida deve ser a concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, exprimindo-se em muitas e variadas formas de jogo, algumas delas sérias e outras de caráter mais ligeiro, mas todas elas profundamente enraizadas no ritual e dotadas de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem que se desenvolvessem em toda sua plenitude as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax etc. A esse sentido lúdico está inseparavelmente ligado um espírito que aspira à honra, à dignidade, à superioridade e à beleza. Tanto a magia como o mistério, os sonhos de heroísmo, os primeiros passos da música, da escultura e da lógica, todos esses elementos da cultura procuram expressão em nobres formas lúdicas. [...]

Portanto, é desde o início que se encontram no jogo os elementos antiéticos e agonísticos que constituem os fundamentos da civilização, porque o jogo é mais antigo e muito mais original do que a civilização. (Huizinga, 2019, p. 95)

São estas ideias que servirão de base para a próxima discussão proposta aqui: se a competição e a representação são as formas mais propícias para o desenvolvimento da cultura, como os conceitos de Huizinga (2019) se ligam à construção do conhecimento e da ciência? Isso se torna importante para entendermos de quais maneiras o jogo pode ser elemento crucial na formação de um indivíduo, já que o “elemento lúdico” está fundamentalmente ligado às múltiplas experiências sociais a que estamos submetidos.

2.1.2 – A relação do Jogo com o conhecimento

Huizinga (2019), como vimos, considera a característica agonística um fator de ligação entre as diversas culturas humanas. Para ele, portanto, o desejo pela superação dos adversários é parte fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. O autor afirma, ainda, que a competição consegue assumir as mais variadas formas dentro das sociedades, assim como propõe a oportunidade de que o indivíduo alcance múltiplos “prêmios”.

A ânsia de ser o primeiro assume tantas formas de expressão quantas as oportunidades que a sociedade para tal oferece. As maneiras segundo as quais os homens são capazes de competir pela superioridade são tão variadas quanto os prêmios que são possíveis de se ganhar. [...] A competição permite-se assumir a forma de um oráculo, de uma aposta, de um julgamento, de um voto ou de um enigma. Mas, seja qual for a forma sob a qual se apresente, é sempre de jogo que se trata, e é sob esse ponto de vista que devemos interpretar sua função cultural.

Uma surpreendente semelhança que caracteriza os costumes agonísticos em todas as culturas talvez tenha seu exemplo mais impressionante no domínio do próprio espírito humano, quer dizer, no do conhecimento e da sabedoria. Para o homem arcaico, o fazer e o ousar são fontes de poder, mas o conhecimento é uma fonte de poder mágico. (Huizinga, 2019, p. 139-140)

O espírito agonístico que leva o ser humano ao desenvolvimento de seu intelecto é percebido, portanto, a partir do desejo de superar a si mesmo. Assim, considerando-se uma situação em que não haja o “eu” e o “outro”, mas apenas o primeiro, ainda pode-se encontrar a competição. Para além, Huizinga (2019) aponta como o saber se encontra, para o “homem arcaico”, num lugar mágico, onírico, em contato direto com o que há de sagrado.

Em sequência, o autor trata do enigma enquanto uma das primeiras formas de jogo de competição e conhecimento/sabedoria. Os segredos presentes no enigma fazem parte do universo divino, esotérico, e atestam às sociedades arcaicas quem detém o “poder” suficiente para desvendá-los. O poeta e o sacerdote são duas figuras que podem surgir aqui para

representar seres que possivelmente estariam num lugar mais próximo a estes segredos ou, no mínimo, conduziriam outras pessoas por seus caminhos. Citando, portanto, os textos brâmanes e seus enigmas, Huizinga (2019) afirma que tudo isso parte de um movimento cultural em jogo que auxilia no nascimento do pensamento filosófico.

O poeta-sacerdote está constantemente batendo à porta do Incognoscível, ao qual nem ele nem nós podemos ter acesso. Sobre esses veneráveis textos, tudo o que podemos dizer é que neles assistimos ao nascimento da filosofia, não como jogo inútil, mas no seio de um jogo sagrado. A mais alta sabedoria é praticada sob a forma de uma prova esotérica. Pode-se observar de passagem que o problema cosmogônico de saber como o mundo surgiu constitui uma das preocupações fundamentais do espírito humano. A psicologia infantil mostrou que uma grande parte das perguntas feitas pelas crianças de seis anos possui um caráter autenticamente cosmogônico, como, por exemplo, o que faz a água correr, de onde vem o vento, o que é estar morto etc. (Huizinga, 2019, p. 142)

Para Huizinga (2019), são estas questões enigmáticas, envoltas dos mistérios que rondam a essência humana, que fundamentam o nascimento do pensamento filosófico. Um jogo agonístico que se expressa também enquanto jogo de poder. O autor afirma que “O enigma é uma coisa sagrada, cheia de um poder secreto e, portanto, é uma coisa perigosa.” (Huizinga, 2019, p. 143). Reconhece, também, que tal elemento se adapta ao divertimento, propondo jogos de linguagem e adivinhação, mas sem perder sua característica “mágica”, daquilo que está oculto e precisa ser desvendado utilizando-se do conhecimento e da sabedoria de quem joga “contra” o enigma.

Mais à frente, Huizinga (2019) discute como os gregos mais tardios possuíam a consciência de que o jogo de enigmas e a filosofia detinham uma relação proximal.

Clearco, um dos discípulos de Aristóteles, escreveu um tratado sobre os provérbios, o qual encerrava uma teoria dos enigmas, provando que, originariamente, o enigma fora um assunto filosófico. Diz ele: “Os antigos usavam-no como prova de sua educação (*Paideia*)” [...] [...] Quanto ao estilo e quanto à forma, os exemplos mais antigos de filosofia possuem um caráter polêmico e agonístico. [...] Para Heráclito, o “filósofo obscuro”, a natureza e a vida são um *griphos*, um enigma, e ele próprio é um decifrador de enigmas. As afirmações de Empédocles têm muitas vezes a ressonância da solução de enigmas místicos, e se revestem ainda de uma forma poética. Suas quase grotescas fantasias relativas à origem da vida animal não pareceriam deslocadas num daqueles cantos dos brâmanes da Índia antiga, nos quais a imaginação parece completamente desenfreada [...] (Huizinga, 2019, p. 151-152)

Aqui retomamos o tema da imaginação e da fantasia. Vejamos, por exemplo, que Huizinga (2019) considera os cantos brâmanes e as afirmações do filósofo Empédocles formas que evidenciam uma aparente “imaginação desenfreada”. É possível sugerir que, a partir dessa imaginatividade presente em todos os seres, a filosofia encontra forças para seu surgimento e estabelecimento enquanto atividade culturalmente válida. As histórias míticas enigmáticas são

algumas das primeiras formas que a humanidade escolhe para explicar origens, costumes, crenças etc. O mito, a narrativa sagrada e secreta que responde algumas das questões filosóficas mais antigas, é carregado de “imaginação desenfreada”, como diz Huizinga (2019).

São sempre as mesmas velhas questões cosmogônicas, de tempos imemoriais, apresentadas em forma de enigmas e resolvidas através do mito. Antes de assumir definitivamente a forma da filosofia e da ciência, a especulação sobre a estrutura do universo teve de romper com a imaginação desenfreada da cosmologia mítica, como, por exemplo, a concepção pitagórica dos 183 mundos colocados uns ao lado dos outros, desenhando a figura de um triângulo equilátero. (Huizinga, 2019, p. 153)

Porém, ao assumir-se enquanto ciência e filosofia, o mito necessita de “freios” da imaginação, afinal, o mergulho na profundidade das águas do devaneio pode acarretar num afogamento inesperado. Aqui surge mais uma vez o caráter agônico da destas áreas de conhecimento, já que urge a necessidade de um “confronto” à “imaginação desenfreada”, portanto, é instaurada uma competição de ideias.

Assim o é, também, na ciência. Huizinga (2019) aponta que:

Todo conhecimento, incluindo evidentemente a filosofia, é por natureza profundamente polêmico, e é impossível compreender qualquer polêmica a não ser em termos agonísticos. As épocas em que a humanidade fez as descobertas culturais mais importantes foram geralmente marcadas pelas mais violentas controvérsias. Foi o que se deu no século XVII, no momento em que as ciências da natureza passaram por uma fase de glorioso esplendor, ao mesmo tempo em que se verificava um enfraquecimento da autoridade dos escritores antigos e um acentuado declínio da religiosidade. Todos passaram a ocupar posições bem definidas, cada um fazia parte de uma ou outra das facções em que se dividia o campo do saber. Era preciso ser cartesiano ou anti-cartesiano, contra ou a favor de Newton, tomar partido por *les modernes* ou por *les anciens*, contra ou a favor do achatamento da Terra nos pólos, da vacinação etc. (Huizinga, 2019, p. 206)

O conhecimento, portanto, passa por um processo agonístico de superação de si mesmo ou do outro, seja lá qual forma assumir, como um debate de ideias, teses, experimentos etc. No entanto, quando trata da ciência moderna, Huizinga (2019) se depara com questões e características que a opõem ao conceito de jogo do autor. Se levarmos em consideração que o mesmo acontece em seus próprios limites de espaço e de tempo, respeitando um sistema de regras fixas, poderemos inferir que toda ciência se trata de variadas formas de jogo (Huizinga, 2019, p. 265). Mas, se a análise for realizada com mais profundidade, há de se perceber que a ciência moderna está um pouco mais distante do conceito proposto.

[...] se aplicarmos plenamente nossa definição, concluiremos imediatamente que, para que uma atividade possa ser considerada um jogo, é necessário algo mais do que limitações e regras. Dissemos que todo jogo é limitado no tempo, não tem contato com qualquer realidade exterior a si mesmo e contém seu fim em sua própria realização. Caracteriza-se, além disso, pela consciência de se tratar de uma atividade agradável, que proporciona um relaxamento das tensões da vida cotidiana. Nada disso pode ser aplicado à ciência, a qual não só está constantemente procurando ter contato com a

realidade, devido à sua utilidade, isto é, ao fato de ser aplicada, mas além disso está constantemente procurando estabelecer um padrão universalmente válido da realidade, na medida em que é a ciência pura. Ao contrário das regras do jogo, as regras da ciência não são definitivas, são constantemente desmentidas pela experiência, sofrendo modificações de toda a ordem, ao passo que a alteração das regras de um jogo tem como consequência estragar o próprio jogo. (Huizinga, 2019. p. 265)

Sendo assim, não é tão fácil considerar como correta a afirmação de que a ciência é um jogo, porém, é possível entendê-la enquanto atividade “jogável”. Considerando que há, nas atividades e métodos científicos, elementos lúdicos, não seria incorreto entender que, assim como a cultura a ciência acontece “em jogo”.

Por fim, em se tratando da ciência e da busca pelo conhecimento através do jogo, Huizinga (2019) alerta para uma má compreensão das características agonísticas nesta prática humana. Para o autor, a ânsia em tornar-se melhor que os outros durante o processo de produção do conhecimento científico não precisa ser o foco do pesquisador. Existe, segundo Huizinga (2019) uma maior virtude na busca pelo saber a partir da gratuidade, sem o desejo pela recompensa da vitória sobre alguém. Em uma das passagens diz que “Aquele que realmente procura a verdade dá pouca importância ao triunfo sobre os seus adversários.” (Huizinga, 2019, p. 266).

2.1.3 – Jogo, imaginação, arte e poesia: a mitopoética

Agora que discutimos a relação entre ciência, filosofia e jogo para Huizinga (2019), trataremos de realizar um recorte de suas ideias no que diz respeito à arte, à imaginação e à poesia. Por isso, a princípio, sugere-se lembrar a potência que o autor considera se apresentar no enigma.

Os enigmas são, majoritariamente, organizados pelas palavras. Não à toa, a linguagem é uma das forças mais importantes da humanidade e, para Huizinga (2019), ela sugere uma expressão sagrada. Ele diz que “[...] a palavra pronunciada tem uma influência direta sobre a ordem do mundo.” (Huizinga, 2019. p. 140). Dessa forma, é possível entender a figura do poeta como um potencial modificador da ordem. O poeta joga com as palavras, diverte-se com a linguagem e usa dos enigmas para ocultar ou revelar mensagens. Todas estas expressões, como bem vimos no capítulo primeiro, geram imagens, e essas imagens movimentam a cultura.

A religião, a filosofia e a poesia encontram-se separadas por uma linha tênue, imprecisa (Huizinga, 2019, p. 157). Existe uma grande porção de ludicidade na função do poeta. De certo modo, o poeta nasce em jogo.

[...] a *poiesis* é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na “vida comum”, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade. Se a seriedade só pudesse ser concebida em termos da vida real, a poesia jamais poderia elevar-se ao nível da seriedade. Ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso. (Huizinga, 2019, p. 157)

É de um universo separado que a poesia age. Ela está em um local diferente, regido por regras outras que não fazem parte da vida cotidiana. Não podemos, contudo, afirmar que inexista seriedade no jogo poético, afinal, como já vimos no início da discussão: a seriedade está presente no jogo ainda mais fortemente do que fora dele. Portanto, os poetas possuem um grau de importância elevado para as sociedades antigas – ou “arcaicas”, como denomina Huizinga (2019) – e influencia diretamente na vida das populações. O autor chama este poeta arcaico de “vate, o possesso, inspirado por Deus, em transe” (Huizinga, 2019, p. 159), o que vai sofrendo adaptações e modificações conforme o crescimento das civilizações.

O poeta-vidente vai gradualmente assumindo as figuras do profeta, do sacerdote, do adivinho, do mistagogo e do poeta tal como o conhecemos; e também o filósofo, o legislador, o orador, o demagogo, o sofista e o mestre de retórica brotam desse tipo compósito primordial que é o vate. (Huizinga, 2019, p. 159)

Nesse sentido, para Huizinga (2019), o “vate” é o “poeta-vidente” primordial, a figura que desvela os enigmas do mundo e joga com a linguagem para apresentá-los à humanidade. Caminha pelo que é “desconhecido” e por isso é empolgante acreditá-lo. Há um quê de divertimento na caminhada do poeta, existe alegria e liberdade na poesia.

Em sua função original de feitor de culturas, a poesia nasceu durante o jogo e enquanto jogo – jogo sagrado, sem dúvida, mas sempre, mesmo em seu caráter sacro, nos limites da extravagância, da alegria e do divertimento. Até aqui não se trata da satisfação de qualquer espécie de impulso estético. Este se encontra ainda adormecido na experiência do próprio ato ritual, do qual a poesia surgiu sob a forma de hinos e odes criados num frenesi de êxtase ritualístico. (Huizinga, 2019, p. 160-161)

Destaca-se que a poesia, segundo Huizinga (2019) não deve ser entendida apenas por seu viés estético. Ela está para além disso desde os primórdios de sua vocação. Na realidade, a função poética deixa de ser puramente estética para encontrar-se num espaço litúrgico, ritualístico, ativamente movedor da cultura e fomentador de conhecimento. Diz o autor que “A

poesia continua ainda hoje sendo o modo de expressão mais natural para as coisas mais ‘elevadas’.” (Huizinga, 2019, p. 167).

Não à toa a humanidade apoia-se nas formas poéticas para expressar conhecimentos, ideias, ideais, sentimentos etc. A arte é fonte de imagens que traduzem o espelho d’água do mundo que quer se ver. Por isso, retomemos o mito para mergulhar mais fundo neste espelho e tratar do conteúdo poético de suas imagens.

Huizinga (2019) entende que “Toda poesia nasce do jogo [...]” (Huizinga, 2019, p. 168), mas se questiona sobre “Até que ponto se preserva essa qualidade lúdica da poesia, à medida que a civilização vai se tornando mais complexa?” (Huizinga, 2019, p. 169). Para buscar uma explicação, o autor se apoia na relação tripla entre jogo, poesia e mito.

Seja qual for a forma sob a qual chegue até nós, o mito é sempre poesia. Trabalhando com imagens e a ajuda da imaginação, o mito narra uma série de coisas que se supõe terem sucedido em épocas primevas. Pode revestir-se do mais sagrado e profundo significado. Pode ser que consiga exprimir relações que jamais poderiam ser descritas mediante um processo racional. Mas, apesar das características sagradas e místicas que lhe são próprias na fase mitopoética e da civilização, isto é, apesar da absoluta sinceridade com que era aceite, continua de pé o problema de saber se alguma vez o mito chegou a ser inteiramente sério. [...] Tal como tudo aquilo que transcende os limites do juízo lógico e deliberativo, tanto o mito como a poesia se situam dentro da esfera lúdica. (Huizinga, 2019, p. 169)

O mito surge para tornar possível o acesso às ideias primeiras do cosmos. Assume a forma de poesia e exala uma “mitopoética” capaz de expressar conceitos e assuntos que a “vida cotidiana” não dá conta de abarcar. Para Huizinga (2019, p. 169), apesar de exorbitantes e exagerados, não há motivo para a negação da potência do mito para as primeiras civilizações humanas, além disso, sua prática reverbera até os dias atuais, mesmo que tenha alcançado, por vezes, um significado de inverdade. Aqui, portanto, tratamos do mito em seu sentido original, de poesia que explica o que existe por meio das imagens possíveis, envolto em imaginatividade.

Nesta seara, o mito não pretende ser inteiramente sério – no sentido de converter-se em elemento cotidiano que foge às características lúdicas do jogo poético. Na realidade, tal expressão existe no entremez do jogo e da seriedade, transformando-se em “mitologia” apenas no momento em que é “dobrado” à literatura e cooptado por uma cultura que “se separou da imaginação primitiva” (Huizinga, 2019, p. 170).

No mito vivo não existe distinção entre jogo e seriedade. Só quando o mito se torna mitologia, ou seja, literatura, transmitida como uma forma tradicional por uma cultura que se separou da imaginação primitiva, poderá então ser aplicada ao mito a distinção entre o jogo e a seriedade, e isso em seu detrimento. [...] À medida em que diminui a crença na verdade literal do mito, o elemento lúdico, que desde o início havia sido próprio dele, volta a afirmar-se com redobrada força. Já desde Homero o palco da crença é o passado. Apesar disso, o mito, após haver perdido seu valor como instrumento adequado da compreensão do universo pelo homem, continua

desempenhando a função de exprimir o divino em linguagem poética, o que é alguma coisa mais do que uma função estética, pois na realidade é uma função litúrgica. (Huizinga, 2019, p. 170-171)

Mesmo tendo sido confrontado pela ciência, o mito não deixa de ser instrumento de leitura de mundo. As imagens e a imaginação não deixam de existir no jogo poético, dessa forma, são jogos poéticos em si.

Esse denominador comum a que se deve a surpreendente uniformidade e limitação dos modos de expressão poética em todas as épocas da sociedade humana talvez possa ser encontrado no fato de a função criadora a que chamamos poesia ter suas raízes numa função ainda mais primordial do que a própria cultura, a saber, o jogo.

[...]

Não é de modo algum uma metáfora chamar a poesia, como fez Paul Valéry, um jogo com as palavras e a linguagem: é uma verdade literal e precisa. (Huizinga, 2019, p. 172-173)

A poesia é nascida e acontece em jogo, assim como a cultura, pois o jogo precede-as. O elemento lúdico causa o “encantamento” do mundo através do “jogo com as palavras e a linguagem”. Imagens são geradas, traduzem conceitos, pessoas, objetos. Podemos tomar por exemplo a já citada “imaginação material da água”, de Bachelard (2018) ou a cristalização das imagens, de Vigotski (2014), e porque não a fantasia ativa, de Legrenzi (2013). É a partir desse caminho “ludopoético” que o mundo se vê e que vemos o mundo, tendo lugar para transformá-lo e reconfigurá-lo de diversas maneiras. Em nosso caso, propõe-se pensar na maneira da pedagogia da imaginação, sendo esta uma prática fomentada na educação.

Porém, como estes conceitos de Huizinga (2019) reverberam na contemporaneidade? Até agora tratamos bastante sobre as primeiras civilizações, mas, como o jogo e o lúdico se apresentam e se deslocam em tempos atuais?

2.1.4 – O lúdico na cultura contemporânea: o “puerilismo”

Dos fatores e discussões trazidas por Huizinga (2019) quanto à cultura contemporânea e o jogo, destacamos brevemente o conceito do “puerilismo”. Para o autor, no mundo moderno e no mundo contemporâneo – e torna-se importante salientar que a “contemporaneidade” da qual trata Huizinga beirava os anos 1930 – pode pender para dois equívocos:

[...] Em primeiro lugar, pode acontecer que certas formas lúdicas sejam consciente ou inconscientemente utilizadas para ocultar determinados desígnios políticos ou sociais, caso em que não estaríamos mais perante o eterno elemento lúdico que constitui o tema deste livro, e sim com o falso jogo. Em segundo lugar, é sempre possível nos

depararmos com fenômenos que uma visão superficial tomará como jogo, como tendências lúdicas permanentes, e que na realidade nada têm a ver com isso. (Huizinga, 2019, p. 267)

No primeiro equívoco, é possível que os elementos lúdicos passem do lugar da gratuidade para o utilitarismo. Assim como comentamos brevemente na introdução desta dissertação, a “vida útil” têm inundado o cotidiano das sociedades. Para Huizinga (2019), utilizar-se do lúdico para “ocultar [...] desígnios políticos ou sociais” expõe um tipo de “falso jogo” (Huizinga, 2019, p. 267), diferentemente das características trazidas no início deste capítulo.

Por outro lado, é também possível que se tenha uma “visão superficial” do jogo, fazendo com que certos elementos lúdicos sejam considerados jogos quando, na realidade, não o são. Na maioria das vezes, isso acontece se levarmos em consideração as características propostas por Huizinga (2019) de maneira mais simplista, entendendo que quaisquer atividades humanas que contenham regras e divertimento são, por estes motivos, jogos.

A vida social moderna está sendo cada vez mais fortemente dominada por uma característica que tem alguma coisa em comum com o jogo e dá a ilusão de um fator lúdico fortemente desenvolvido. Julguei poder dar a essa característica o nome de puerilismo, que me pareceu ser o mais adequado para designar essa mistura de adolescência e barbárie que se tem vindo a estender pelo mundo no decorrer das últimas duas ou três décadas. (Huizinga, 2019, p. 267)

O “puerilismo” é, portanto, um termo que o autor designa para conceituar atitudes que misturam um tipo de mentalidade adolescente que tem, segundo ele, tomado conta das culturas. Diz que: “Tudo se passa como se a mentalidade e o comportamento do adolescente tivessem passado a dominar certas áreas da vida civilizada que outrora pertenciam aos adultos responsáveis.” (Huizinga, 2019, p. 267).

Huizinga (2019) critica atitudes como as de saudações extravagantes, com gritos, um andar combinado em conjunto, como numa marcha etc. Além disso, outro sinal deste puerilismo pode ser “[...] a sede insaciável de divertimentos vulgares e de sensacionalismo, o gosto pelas reuniões e manifestações de massa, pelas paradas etc.” (Huizinga, 2019, p. 268).

Um outro exemplo discutido pelo autor é o nascimento de “clubes de nações”. Segundo ele, apesar de a instituição do clube ser antiga nas culturas humanas, há um equívoco em considerar a possibilidade de um clube que contenha todo um país. Caso isso aconteça, e uma nação torne-se um grande clube, será cada vez mais fácil fazer com que ideias perigosas como intolerância, desconfiança e sectarismo se manifestem como ilusões que se mantêm para “orgulho do grupo.” (Huizinga, 2019, p. 268).

Aqui cabe ainda tratar da política como lugar do puerilismo. Huizinga (2019) não pretende dizer que na política não existe o lúdico, ou que nela o jogo é falso, pelo contrário, entende que o lúdico se apresenta na política desde os seus primeiros passos, enquanto os políticos – jogadores – combatiam-se entre os pares com vistas ao bem de uma comunidade. A crítica realizada pelo autor, portanto, trata de evidenciar uma política que utiliza do fator lúdico para gerar embates sensacionalistas e individualistas, sendo assim, um falso jogo.

O autêntico jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo. Isso é especialmente verdadeiro no caso da política. (Huizinga, 2019, p. 269).

De todo modo, tratar desse fator como algo “pueril” não quer dizer, para Huizinga (2019) que os jogos e brinquedos infantis não são jogos de verdade. O emprego do termo se dá, nos contextos em que critica a cultura de massa, de maneira pejorativa, enquanto na brincadeira reside o lúdico em sua forma ainda original.

Nossa definição de jogo impõe uma nítida distinção entre o puerilismo e o caráter lúdico. Os brinquedos das crianças não são pueris no sentido pejorativo em que esse termo aqui é tomado. Além disso, se o puerilismo atual fosse autenticamente lúdico o resultado seria o regresso da civilização às grandes formas arcaicas de diversão, nas quais se verificava uma união perfeita entre o ritual, o estilo e a dignidade. (Huizinga, 2019, p. 269)

É importante, portanto, entender que Huizinga (2019) considera o puerilismo uma expressão do falso jogo, ou seja, algo que finge fomentar o lúdico, porém, apesar de emular seus elementos, é proposto de maneira utilitarista ou com vistas a garantir vantagens pessoais. Não é de nossa pretensão propor um alongamento das reflexões do autor ou gerar nenhum juízo das mesmas, por isso, nos ateremos à exposição do conceito e seguiremos para uma reunião de suas ideias.

Até aqui se pretendeu traçar um panorama das ideias de Huizinga (2019) quanto aos conceitos, características e expressões do jogo. Façamos, então, uma síntese do que foi discutido para que possamos seguir o movimento do salto com a devida segurança.

Entendemos que o jogo é, para Huizinga (2019), um fator que antecede a cultura, sendo esta, portanto, gerada “em jogo”. Isso faz com que ele possua um caráter antiético – já que também precede a ética – e oposto à seriedade. Porém, entende-se que a seriedade está presente no jogo, apesar de sua atividade ser contrária a ela. Dessa forma, o jogo permite a existência da seriedade, mas o mesmo não acontece de maneira inversa.

Foram apresentadas, também, as características formais do jogo, expondo que o mesmo se trata de uma atividade livre, que se encontra fora da vida cotidiana, desligada de qualquer

interesse material, praticada dentro de um espaço-tempo próprio e seguindo uma ordem de regras acordadas entre quem joga.

Em seguida, discutiu-se como o autor liga os conceitos dos jogos de competição (*ágon*) à cultura. Para ele, há o entendimento de que a competição humana faz com que o desenvolvimento das culturas seja possível. É ela, inclusive, que fomenta a criação das ideias filosóficas e da ciência, tendo como exemplos arcaicos os enigmas e os jogos de desafio a partir de perguntas. Estes enigmas se transformam, por vezes, em mitos, sendo então as primeiras conceituações de conhecimento de mundo.

O mito, por sua vez, é profundamente poético, contendo assim um elemento considerado como “mitopoética”. O poeta joga com as palavras e com a linguagem, propõe os enigmas que formam e transformam a cultura. Isso acontece graças aos elementos lúdicos que a moção de imagens proporciona ao cérebro humano. Dentro da imaginatividade há ludicidade, “encantando” o universo.

Por fim, pincelamos o conceito de “puerilismo” de Huizinga (2019), demonstrando uma preocupação do autor com as sociedades contemporâneas, no sentido de enxergar uma certa “adolescência cultural”. O sensacionalismo, o utilitarismo e o individualismo tornam algumas atividades humanas espaços de “falso jogo”, nos quais cria-se a ilusão de que o jogo existe, porém, suas características principais deturpam-se. Um dos setores mais impactados por este puerilismo é, segundo Huizinga (2019), a política, tornando-se lugar de “falsos jogos” que visam lucro próprio em detrimento da comunidade.

São esses alguns dos fatores principais que caracterizam o *Homo Ludens* de Huizinga (2019): o ser humano que joga antes mesmo de se entender enquanto humano. Com essas questões em mãos poderemos seguir discutindo como o jogo influencia o conhecimento e a cultura na humanidade. Porém, a partir de agora trataremos de aprofundar os conceitos de Huizinga (2019) com a ajuda de um segundo teórico, que nos auxiliará a aproximar ainda mais a educação e o jogo: trata-se de Roger Caillois (2017).

2.2 – O jogo para Caillois: aspectos introdutórios

Roger Caillois (2017) traz, em sua teoria, um desenvolvimento dos escritos de Huizinga (2019), entendendo mais a fundo a ideia do *Homo Ludens* e buscando gerar novos conceitos e categorizações para aos jogos. Via de regra, coaduna com o pensamento de seu predecessor quanto à gratuidade do jogo. Logo nas primeiras linhas aponta que:

[O jogo] estimula invariavelmente uma atmosfera de descanso ou de divertimento. Relaxa e distrai. Sugere uma atividade sem pressões, mas também sem consequências para a vida real. Opõe-se à seriedade desta última e se vê, assim, qualificado como frívolo. Por outro lado, opõe-se ao trabalho como o tempo perdido se opõe ao tempo bem empregado. Com efeito, o jogo não produz nada: nem bens, nem obras. É essencialmente estéril. A cada nova partida, e poderiam jogar por toda a vida, os jogadores repartem do zero e nas mesmas condições do início. Os jogos a dinheiro, apostas ou loterias não são exceção: não criam riquezas, apenas as deslocam. (Caillois, 2017, p. 15)

Também para Caillois (2017), portanto, o jogo existe num espaço diferente do habitual, da vida real, possibilitando o relaxamento e a distração. Porém, é exatamente por seu aspecto gratuito que tal atividade pretende sempre se encerrar em seus próprios limites, ou seja: tudo o que é construído no jogo se esvai quando ele acaba. O universo do jogo é independente, por isso não é possível, a partir dele, construir riquezas, apenas movê-las de lugar. Consequentemente, Caillois (2017) aponta que “Esta gratuidade fundamental do jogo é justamente a característica que mais o deprecia.” (Caillois, 2017, p. 16).

Entender o jogo enquanto atividade frívola acaba por abrir espaços para desacreditá-lo como força que impulsiona uma mudança real nas culturas. Sabendo disso, Caillois (2017) sugere se debruçar sobre alguns dos estudiosos do jogo para entender como ele pode ser defendido enquanto parte essencial da civilização humana. Mas, antes de iniciarmos este caminhar junto ao autor, analisemos como o mesmo nos provoca à reflexão do emprego do termo “jogo” em diversos contextos.

O primeiro deles é a ideia de “jogo” como “conjunto de elementos”. Dessa forma, um jogo de cartas, um jogo de cama ou um jogo de percussão são possibilidades de empregar o termo em um novo contexto: aquilo que reúne.

[...] em uma das acepções mais comuns, mais próximas também do sentido próprio, o termo jogo designa não apenas a atividade específica por ele nomeada, mas também a totalidade de imagens, dos símbolos ou dos instrumentos necessários a essa atividade

ou ao funcionamento de um conjunto complexo. [...] Conjuntos completos e numeráveis: um elemento a mais ou a menos e o jogo torna-se impossível ou adulterado, a menos que a retirada ou a adição de um ou de vários elementos seja anunciada antes e responda a uma intenção precisa, como é o caso do *coringa* no jogo de cartas [...] (Caillois, 2017, p. 17)

Empregado desta maneira, um jogo pressupõe a completude de elementos que são necessários para a atividade de jogar. Além disso, quando tratamos de dizer que ali há um “jogo de algo”, enquanto conjunto, subentende-se que referenciamos todos os itens que precisam estar presentes naquele conjunto.

Numa segunda acepção, o jogo pode designar um estilo ou uma maneira de agir. Também pode ser entendido como “habilidade”.

A palavra jogo designa ainda o estilo, a maneira de um intérprete, músico ou ator, isto é, as características originais que distinguem das outras a sua maneira de tocar um instrumento ou de representar um papel, Preso ao teto ou à partitura, nem por isso ele se sente menos livre, dentro de uma certa margem, para manifestar sua personalidade por meio de inimitáveis nuances ou variações.

O termo jogo combina então as ideias de limites, de liberdade e de invenção. Em um registro próximo, expressa uma notável mistura em que se leem conjuntamente as ideias complementares de sorte e de habilidade, de recursos recebidos do acaso ou do destino e da inteligência mais ou menos viva que os põe em ação e que trata de tirar deles um benefício máximo. (Caillois, 217, p. 18)

Aqui o autor propõe pensar em expressões como “jogo de cintura”, “esconder o jogo” etc. Nesse sentido, o jogo se apresenta num lugar de nomear as formas de jogar. Os jogadores possuem suas habilidades e técnicas para condução de seus respectivos jogos. Um músico sabe “jogar” sua música, um ator “joga” com sua atuação e, mesmo que tenham como guia algum tipo de roteiro, ainda assim conseguem se utilizar de seu “jogo” próprio para lidar com a atividade que lhe cabe.

A terceira imagem possível que Caillois (2017) apresenta é a do jogo enquanto “risco”:

A ideia de risco vem logo complicar alguns dados por si só entrelaçados, pois a avaliação dos recursos disponíveis e o cálculo das eventualidades previsíveis são rapidamente acompanhados de uma outra especulação, uma espécie de aposta que supõe uma comparação entre o risco aceito e o resultado esperado. É daí que nascem locuções como *colocar em jogo, jogar alto, jogar a toalha, sua carreira, sua vida*, ou ainda a constatação de que *o jogo não vale a vela que se queima* [...] (Caillois, 2017, p. 18. grifo do autor)

Como risco, o jogo expõe sua aleatoriedade essencial: assim que começa não se sabe ao certo onde parará. Não importa sobre qual tipo de jogo estivermos tratando, a arbitrariedade e o risco permanecem presentes em sua atividade, mesmo que os jogadores sejam os mesmos em todas as vezes em que ele aconteça. Assim como no Teatro, a efemeridade do jogo é o que permite entendermos sua compreensão também na proposta do “risco de viver”.

A penúltima acepção sugerida por Caillois (2017) é a do jogo aplicado à ideia de “sistema”. Nesse caso, trata-se de algo mais simples de entender, visto que o jogo possui, em si, regras sempre bem estabelecidas.

Todo jogo é um sistema de regras que definem o que é ou o que não é do *jogo*, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são ao mesmo tempo arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Não podem ser violadas sob nenhum pretexto, a menos que o jogo acabe no mesmo instante e este fato o destrua, pois a regra só é mantida pelo desejo de jogar, ou seja, pela vontade de respeitá-la. É preciso *jogar o jogo* ou então nem jogá-lo. (Caillois, 2017, p. 19)

Esse sistema de regras deve ser respeitado por quem joga a fim de manter o jogo ativo. Trata-se, nesse sentido, de uma ideia que acena com Huizinga (2019) quando o mesmo aponta para o fato de que a comunidade tende a proteger o jogo instituído, mesmo que esteja em desvantagem em comparação com algum jogador específico. Assim, o “desmancha-prazeres” proposto por ele surge aqui como um “destruidor do jogo” ou como um alguém que “saiu do jogo”, deixando de se voluntariar ao respeito de suas regras, está “fora da lei”.

Na última ideia, Caillois (2017) propõe o jogo entendido como “movimento calculado”. Geralmente associado a um mecanismo, essa acepção da palavra sugere uma liberdade não excessiva, ainda posta dentro de certos limites que fazem “a máquina” funcionar sem o risco iminente de colapso.

É o jogo que subsiste entre os diversos elementos que permitem o funcionamento de um mecanismo. Por outro lado, esse jogo não deve ser exagerado, pois a máquina enlouqueceria. Por isso esse espaço cuidadosamente avaliado impede que ela se bloqueie ou desregule. Jogo significa, portanto, a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor, para que este adquira ou conserve sua eficácia. (Caillois, 2017, p. 20)

O mecanismo de um relógio precisa do jogo das suas engrenagens, um navio que “joga” sua âncora, entre outras possibilidades, podem servir para ilustrar melhor a proposta de Caillois (2017) neste último ponto.

Existem casos em que os limites se atenuam, em que a regra se dissolve; existem outros, ao contrário, em que a liberdade e a invenção estão quase desaparecendo. Mas o jogo significa que os dois polos subsistem e que uma relação se mantém entre um e o outro. Propõe e propaga estruturas abstratas, imagens de meios fechados e preservados em que concorrentes ideias podem ser exercidas. (Caillois, 2017, p. 21)

Estas regras, limites, liberdade e atuações do jogo na sociedade geram, segundo Caillois (2017), modelos separados nos quais é permitida a experimentação. Dessa forma, o universo do jogo não têm aplicação direta e imediata na vida cotidiana, porém, possibilita a criação de espaços abstratos, imagéticos, que auxiliam testes práticos de múltiplas possibilidades culturais.

Como numa ideia de uma maquete, um projeto, o jogo estaria para a vida cotidiana numa dimensão paralela, tal qual a imaginação – que também é, em si, um jogo.

Caillois (2017) pondera que, apesar de não atuar diretamente na vida cotidiana – por estar separado dela – o jogo e seus princípios atingem uma ideia de equilíbrio social. A partir de suas imagens e projeções, as culturas humanas – com suas regras e fundamentos – se modificam e se desenvolvem, de maneira parecida com o que pensa Huizinga (2019).

[...] é possível perceber uma espécie de impressão de influência do princípio do jogo, ou pelo menos uma convergência com suas ambições próprias. É possível seguir o progresso em si da civilização na medida em que esta consiste em passar de um universo grosseiro a um universo administrado, baseado em um sistema coerente e equilibrado, ora de direitos e de deveres, ora de privilégios e de responsabilidades. Oferece continuamente a imagem de um meio puro, autônomo, em que a regra, respeitada voluntariamente por todos, não favorece nem prejudica a ninguém. Constitui uma ilhota de clareza e de perfeição, mesmo infinitesimal e precária, mesmo revogável e que desaparece por si só. Mas essa duração efêmera e essa extensão rara, que deixam de fora as coisas importantes, têm pelo menos valor de modelo. (Caillois, 2017, p. 24)

É desse lugar de “modelo” que Caillois (2017) aponta para o jogo em seu potencial formativo, tanto se o pensarmos culturalmente – como já se sugeriu – quanto se o consideramos com vistas a formação do indivíduo.

É visível que o panorama da fecundidade cultural dos jogos não deixa de ser impressionante. Sua contribuição no nível do indivíduo não é menor. Os psicólogos lhes reconhecem um importante papel na história da autoafirmação na criança e na formação de seu caráter. Jogos de força, de destreza, de cálculo são exercícios e treino. Tornam o corpo mais vigoroso, mais flexível e mais resistente, a visão mais afiada, o tato mais sutil, o espírito mais metódico ou mais engenhoso. Cada jogo reforça, exacerba algum poder físico ou intelectual. Pelo viés do prazer e da obstinação, torna fácil o que antes foi difícil ou extenuante. (Caillois, 2017, p. 24-25)

Estar num ambiente de relaxamento e diversão, separado da realidade comum e da vida cotidiana, permite ao indivíduo acessar, a partir do jogo, possibilidades infinitas de experiência. A imagem da “caixa de areia” infantil, por exemplo, é uma ótima metáfora para entendermos este lugar. Na caixa de areia a criança pode se tornar quem quiser, como quiser, criar seus próprios jogos e regras em conjunto com outras crianças. Há a possibilidade de adicionar elementos à caixa de areia, retirá-los se assim o grupo desejar, e os jogos continuam existindo num espaço infinito, baseado na qualidade imaginativa que todos possuem.

O jogo é este espaço “caixa de areia”, no qual o indivíduo se permite experimentar o extracotidiano, sugerindo novas formas de ser/estar, praticando a imaginação, fomentando a fantasia ativa, assim como sugere Legrenzi (2013) em seus escritos.

Porém, é importante frisar que Caillois (2017) reforça a gratuidade do jogo alertando para a ideia errônea de que as brincadeiras e jogos infantis emulariam a vida adulta para a

criança. Tal discurso reforça temas como “brinquedos para meninas e brinquedos para meninos”, entre outras coisas que não dizem respeito aos conceitos aqui defendidos de jogo.

Ao contrário do que geralmente se afirma, o jogo não é aprendizagem de trabalho. Não antecipa senão em aparência as atividades do adulto. O menino que brinca de cavalo ou de locomotiva de forma alguma se prepara para se tornar um cavaleiro ou um mecânico, em cozinheira a menina que em travessas imaginárias confecciona alimentos fictícios realçados por condimentos ilusórios. O jogo não prepara para uma profissão definida; introduz-se no conjunto da vida aumentando toda a capacidade de superar os obstáculos ou de enfrentar as dificuldades. É absurdo, e nada acrescenta na realidade, lançar o mais longe possível um martelo ou um disco de metal, ou recuperar e relançar incessantemente uma bola com uma raquete. Mas é vantajoso ter músculos potentes e reflexos rápidos. (Caillois, 2017, p. 25)

O jogo não emula um futuro possível, pelo contrário, é em si um presente palpável através da imaginatividade humana. Seus resultados diretos envolvem a formação do indivíduo em suas habilidades físicas e mentais, mesmo sem a pretensão de que este desenvolvimento venha a se estabelecer pelo jogo. Um outro detalhe é que é o jogo que ensina a experiência do fracasso e da derrota. Perder um jogo requer qualidades que cada vez mais exigidas de um indivíduo social.

[...] nada tanto quanto o jogo exige atenção, inteligência e resistência nervosa. Está provado que leva o indivíduo a um estado, por assim dizer, de efervescência, que, após o ápice, o desempenho, o extremo atingido como por milagre com destreza ou perseverança, deixa-o sem energia nem coragem. Também aqui o desapego é meritório. Assim como aceitar sorrindo perder tudo em um lance de dados ou em uma carta virada. (Caillois, 2017, p. 26)

Por fim, nesse primeiro momento, o autor reforça a imersão que o jogo proporciona ao jogador. Sua energia é posta em jogo de tal maneira que se esgota nele e gera o prazer de ter experimentado sua atividade, quer tenha sido exitoso e vitorioso ou não. Obviamente, cabe apontar a reflexão – também trazida por Caillois (2017) – de que, sendo o jogo uma atividade livre e gratuita, necessita de “tempo livre” para que sua experimentação possa ocorrer de forma devida. Porém, em tempos de capitalismo tardio⁹, considerando que o “tempo livre” não é mais possível de ser “inútil” (Ordine, 2016), a atividade do jogo torna-se “artigo de luxo”, sendo esse um fator a considerar quando tratamos do indivíduo que joga.

Dito isso, e dados os primeiros passos na discussão sugerida por Caillois (2017), seguimos com sua definição conceitual de jogo e as categorias fundamentais que lhe são atribuídas.

⁹ “Capitalismo tardio” é um termo popularizado pelo economista Ernest Mandel que se refere ao estágio avançado do sistema capitalista, caracterizado pela globalização, financeirização da economia, avanços tecnológicos e consumo em larga escala.

2.2.1 – Definições de jogo a partir de Caillois

Para bem entendermos as definições de jogo propostas por Caillois (2017) é necessário apontar que o autor admite serem os escritos de Huizinga (2019) fatores indispensáveis para suas concepções e conceitos. Porém, ao mesmo tempo, destaca que estes conceitos se dão, principalmente, com base em apenas um dos tipos de jogo existentes e, portanto, não podem ser considerados como definidores de toda uma ideia do que seria o jogo em si.

Uma das primeiras problemáticas encontradas por Caillois (2017) diz respeito ao segredo e ao mistério. Segundo ele:

É meritório e fecundo ter percebido a afinidade existente entre o jogo e o segredo ou o mistério, mas essa convivência não poderia, entretanto, entrar em uma definição do jogo, pois este é, geralmente, espetacular, ou até mesmo ostentatório. Sem dúvida, o segredo, o mistério, o disfarce, enfim, prestam-se a uma atividade de jogo, mas convém logo acrescentar que esta atividade se exerce necessariamente em detrimento do segredo e do mistério. Ela o expõe, o publica e, de alguma forma, o *consome*. [...] Mas quando o segredo, a máscara, o costume desempenham uma função sacramental, podemos estar certos de que não existe jogo, mas instituição. Tudo o que é mistério ou simulacro por natureza está próximo do jogo: mas ainda é preciso que a parcela da ficção e do divertimento prepondere, isto é, que o mistério não seja reverenciado e que o simulacro não seja início ou sinal de metamorfose e de possessão. (Caillois, 2017, p. 35. grifo do autor)

Nesse caso, o que Caillois (2017) pretende é afirmar que o jogo é público, não se isola ou se deixa ser capturado como propriedade privada. Sendo assim, o mistério e o segredo tendem a ser quebrados pelo próprio jogo. Para além, quando se trata da sacralidade do mistério, o jogo torna-se instituição, e perde seu caráter de ficção e divertimento, afastando mais uma vez a ideia de que jogo e segredo são a mesma coisa. As adivinhas, por exemplo – tratadas anteriormente por Huizinga (2019) –, podem ser jogos, porém, só o são quando não fazem parte de uma esfera sagrada, o que lhes renderia a ascensão da seriedade, elemento oposto à ideia do próprio jogo. As adivinhas são públicas, suas respostas encerram o jogo e buscam o divertimento pela surpresa da revelação do mistério.

Em seguida, Caillois (2017) toca num assunto um tanto quanto polêmico quando tratamos de conceituar o jogo: sua relação com a lucratividade e a produção de bens materiais. Revisando a obra de Huizinga (2017), o autor aponta que uma das “falhas” presentes nela consiste na atitude de ignorar os jogos de azar como potenciais ferramentas de lucro pessoal, ao passo que afirma que:

Em algumas de suas manifestações, o jogo é, pelo contrário, extremamente lucrativo ou ruinoso, e está destinado a sê-lo. Esta característica, porém, combina com o fato de o jogo, mesmo sob sua forma de jogo a dinheiro, permanecer rigorosamente

improdutivo. A soma de ganhos, no melhor dos casos, só poderia ser igual à soma das perdas dos outros jogadores. [...] *Há deslocamento de propriedade, mas não produção de bens.* (Caillois, 2017, p. 36. grifo do autor)

Caillois (2017, p. 36) entende que “Não criar nenhuma riqueza, nenhuma obra é, na verdade, uma característica do jogo.”, neste caso, ele se encontraria num espaço diferente do trabalho e da arte¹⁰. Por existir em um espaço-tempo separado da vida cotidiana, o jogo se torna contrário à ideia produtivista de uma “vida útil”, fazendo com que, todos os bens e propriedades que possam vir a fazer parte do seu escopo tenham que já existir fora dele, para que possam ser transferidos e realocados em seus domínios. Jogos de azar, apostas e cassinos frequentemente passam por estes lugares suspensos, nos quais o deslocamento de propriedade acontece visando o lucro, ou seja: um jogo pode ser lucrativo para alguém, mas não será diretamente responsável pela produção deste lucro.

Essa característica do jogo nos transporta para um outro ponto já comentado por Huizinga (2019) e reforçado por Caillois (2017): o jogo só acontece na gratuidade. “Um jogo ao qual fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo: tornar-se-ia uma obrigação, um fardo [...]” (Caillois, 2017, p. 37). Por isso, até mesmo nos jogos de azar existe o consentimento de quem joga, entendendo seus riscos possíveis e aceitando-os para que o jogo exista.

Alguns jogos, no entanto, dependem das habilidades dos jogadores para modificar as chances de definição de seus resultados. Mesmo assim, para Caillois (2017), o jogo é sempre incerto. Se, por exemplo, um jogador desenvolve habilidades que fazem com que ele vença um jogo com enorme facilidade, basicamente prevendo o resultado de uma partida, o jogo vai perdendo sua característica de divertimento e, em consequência, sua natureza lúdica. Por isso, as regras existem para garantir que o mínimo de incertezas exista, mesmo que hajam jogadores extremamente habilidosos participando da atividade. Dessa forma: “O jogo consiste na necessidade de encontrar, inventar imediatamente uma resposta *que é livre dentro dos limites das regras.*” (Caillois, 2017, p. 39. grifo do autor).

As regras podem ou não serem fictícias. Nesse sentido, até mesmo os jogos que não possuem regras amplamente restritivas têm em seu escopo, no mínimo, uma regra: a inexistência das regras.

¹⁰ Aqui podem ser apresentados alguns dos questionamentos mais comuns às teorias de jogo trazidas por Huizinga (2019) e Caillois (2017): se esta atividade nada produz, como se entendem as atividades de criação humanas que envolvem variadas formas de jogo, como o Teatro, por exemplo, frente aos conceitos de jogo? Preferiu-se discutir tais assuntos com mais enfoque no capítulo 3 dessa dissertação, quando tratamos de aproximar a educação, a pedagogia da imaginação e o jogo.

É neste ponto que, se um jogo regrado aparece em certas circunstâncias como uma atividade séria e fora do alcance de quem ignora suas regras, isto é, se aparece fazendo parte da vida cotidiana, esse jogo pode logo fornecer ao novato desorientado e curioso um esboço de um simulacro divertido. É bem fácil imaginar que crianças, a fim de imitar os adultos, manipulem de qualquer jeito peças, reais ou inventadas, em um tabuleiro fictício e considerem divertido, por exemplo “jogar xadrez”. (Caillois, 2017, p. 41)

Aqui evidenciamos, mais uma vez, a ação da atividade imaginativa nos jogos. Para que o universo do jogo exista, há a necessidade da separação da vida cotidiana via imaginação, ao mesmo tempo em que as regras de um jogo passam pelo caminho fictício. Até mesmo os jogos mais regrados necessitam de imaginatividade.

Em resumo, Caillois (2017) aponta seis características essenciais do jogo, a saber:

No momento, as análises precedentes já permitem definir o jogo como uma atividade:

- 1º) *livre*: à qual o jogador não pode ser obrigado, pois o jogo perderia imediatamente sua natureza de divertimento atraente e alegre;
- 2º) *separada*: circunscrito em limites de espaço e de tempo previamente definidos;
- 3º) *incerta*: cujo desenrolamento não pode ser determinado nem o resultado obtido de antemão, pois uma certa liberdade na necessidade de inventar é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador;
- 4º) *improdutiva*: pois não cria nem bens, nem riqueza, nem qualquer tipo de elemento novo; salvo deslocamento de propriedade no interior do círculo dos jogadores, resulta em uma situação idêntica àquela do início da partida;
- 5º) *regrada*: submetida às convenções que suspendem as leis ordinárias e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
- 6º) *fictícia*: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade diferente ou de franca irrealidade em relação à vida cotidiana; (Caillois, 2017, p. 42. grifo do autor)

Para o autor, essas características são formais e “não prejudgam o conteúdo dos jogos” (Caillois, 2017, p. 42). Portanto, até aqui, consideramos as qualidades do jogo presentes na teoria de Caillois (2017), a partir de uma breve revisão dos escritos de Huizinga (2019). Nota-se que, apesar de possuir características comuns ao jogo e uma diversidade de possibilidades e formatos, ainda é necessária uma análise mais minuciosa para que uma atividade seja considerada jogo, de fato. Além disso, essa diversidade se apresenta também nos jogos em si, por isso tratamos de expor, a partir de agora, as categorias dos jogos propostas por Caillois (2017) para melhor desenvolvimento das discussões posteriores.

2.2.2 – As categorias fundamentais dos jogos

Caillois (2017) nos impulsiona a levar em consideração, antes de qualquer coisa, que há uma variedade e quantidade infinita de jogos, o que impede qualquer teórico de estabelecer uma unidade perfeita entre eles. Nesse caso, o autor escolhe quatro “tipos” de jogo, a fim de abarcar a maior quantidade possível de atividades que se encaixam nas características propostas anteriormente: os jogos de competição, do acaso, do simulacro e da vertigem, denominados por ele, respectivamente, de: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx* (Caillois, 2017, p. 47).

É muito importante apontar, ainda antes de nos debruçarmos sobre cada um dos tipos, que Caillois (2017) considera estas quatro possibilidades como rubricas que se manifestam nos jogos não exclusivamente. Ou seja, um jogo pode conter mais de uma rubrica em seu andamento – como é o caso da roleta, sendo acaso e competição ao mesmo tempo. Porém, em cada jogo há uma predominância de uma dessas categorias, fazendo com que o jogo seja mais reconhecido devido a este aspecto em específico. Nas palavras do autor:

[...] essas designações ainda não recobrem completamente o universo do jogo. Distribuem-no em quadrantes onde cada um governa um quadrante original. Delimitam setores que reúnem jogos de mesma espécie. Mas no interior desses setores os diferentes jogos são escalonados na mesma ordem, de acordo com uma progressão comparável. Por isso se torna possível ao mesmo tempo organizá-los entre dois polos antagonistas. (Caillois, 2017, p. 47)

Os “dois polos antagonistas” a que se refere Caillois (2017) são a *Paidia* – já citado anteriormente e que, inclusive, chegamos a discutir enquanto tratamos das teorias de Huizinga (2019) – e o *Ludus*, que iremos conhecer melhor agora. Do mesmo modo, em Caillois (2017), a *Paidia* se refere a uma forma de pensar o jogo como algo mais parecido com a brincadeira infantil, desregrada e sem pretensão além do divertimento e da alegria.

Em uma extremidade reina, quase integralmente, um princípio comum de divertimento, de turbulência, de improvisação livre e de alegria despreocupada, por onde se manifesta uma certa **fantasia incontrolada** que pode ser designada com o nome de *paidia*. (Caillois, 2017, p. 47. **grifo meu.**)

A *paidia* é, para Caillois (2017) este espaço quase “instintivo” do jogo, no qual existe o prazer de jogar pelo jogar, o impulso que leva a atividade lúdica a acontecer. Destaca-se o termo escolhido pelo autor – “fantasia incontrolada” – pois nos parece ser esse um lugar em que a imaginação deságua em sua materialidade primeira, sem pretensão formal. A *paidia* nos parece um bom lugar para alocar a ideia de uma imaginação material (Bachelard, 2018), aberta e fluida.

Do outro lado da moeda, Caillois (2017) posiciona o *ludus*, tratando de organizar o possível “caos” que a *paidia* lança sobre o jogo.

Na extremidade oposta, essa exuberância marota e impulsiva é quase que inteiramente absorvida, pelo menos disciplinada, por uma tendência complementar, contrária em certos aspectos, mas não em todos, a sua natureza anárquica e caprichosa: uma necessidade crescente de curv-la às convenes arbitrárias, imperativas e propositalmente incmodas, de contrariá-la sempre mais, erguendo diante dela obstáculos mais e mais embaraçosos para que lhe seja cada vez mais difícil chegar ao resultado desejado. Este permanece perfeitamente inútil, exigindo mesmo assim uma quantidade sempre maior de esforços, de paciência, de destreza ou de engenhosidade. *Ludus*  o nome que dou a este segundo componente. (Caillois, 2017, p. 47-48)

Perceba-se que a necessidade de controle gerada pela ideia do *ludus*, mesmo sendo oposta  *paidia*, não lhe nega a existência. O divertimento mantm-se presente, a gratuidade também, porém, a isso  sugerida uma espécie de “freio”. Caillois (2017) sugere a imagem de obstáculos que são impostos  anárquica presença da *paidia*. Talvez, dessa maneira, o *ludus* se encontre mais proximamente de uma imaginao cristalizada, como propunha Vigotski (2014). Uma imaginao que tenta organizar suas formas e se preenche de enxertos (Bachelard, 2018), sendo assim, mais palpável e entendível racionalmente.

Da mesma forma que nas categorias dos jogos, Caillois (2017) não pretende encerrar o jogo nos limites entre *paidia* e *ludus*. Sua inteno , antes de tudo, elaborar uma compreensão mais próxima das formas de jogar. Seguiremos, portanto, explorando brevemente as categorias fundamentais dos jogos e tomando nota, quando possível, das implicaes dos dois conceitos nestas categorias.

A primeira delas nos  conhecida pelo motivo de ter sido comentada e reforçada por Huizinga (2019). Trata-se da categoria de jogos *Agôn*, ou seja: jogos de competio. Porém, o foco que Caillois (2017) dá para essa categoria  o fato de os jogos pertencentes a ela possuirem um equilíbrio justo de oportunidades de triunfo. Em outras palavras, para o autor, “[...] a igualdade das oportunidades  artificialmente criada para que os adversários se enfrentem em condies ideais, suscetíveis de dar um valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor.” (Caillois, 2017, p. 49).

Os esportes são ótimos exemplos de *agôn*, visto que, pelas regras, os jogadores possuem uma igualdade de chances de vitória. Nesse caso, jogos nesta categoria exigem que os jogadores evoluam em determinadas habilidades pessoais, a fim de utilizá-las para atingir o triunfo desejado. Mesmo assim, Caillois (2017) aponta que “Por mais cuidadosa que seja a tentativa de organizá-la, nem por isso uma igualdade absoluta parece inteiramente realizável.” (Caillois, 2017, p. 50). O autor cita como exemplo o jogo de damas, no qual a pessoa que inicia a jogada geralmente tem vantagem sobre o adversário. Portanto, esta igualdade se trata de uma

característica mais arbitrária – e, podemos considerar, imaginária – do que concreta dos jogos pertencentes a essa categoria.

Para além, Caillois (2017) explora o “espírito do *agôn*” (Caillois, 2017, p. 51) para fora do jogo, em outros fenômenos culturais como o duelo, o torneio, o concurso, o teste etc. Ademais, evidencia a presença deste espírito em outros animais, como cachorros, gatos e ursos. Todos estes, principalmente em idade mais jovem, costumam competir entre si pelo divertimento do jogo, derrubando-se e atacando uns aos outros, numa alusão à ideia da *paidia*, como num instinto de brincar.

Essa brincadeira atesta uma outra particularidade da categoria *agôn*: seus jogos não pretendem causar nenhum prejuízo sério aos jogadores. O objetivo é mais próximo ao de provar sua superioridade do que ao de destruir o adversário. Os humanos, portanto, adicionam à competição as regras que tornam incontestável a vitória de um dos lados competidores, já que se subentende que exista uma igualdade de condições para alcançá-la.

Entre as crianças, assim que a personalidade se afirma antes do aparecimento das competições regradas, é possível constatar a regularidade de estranhos desafios, em que os adversários se esforçam para provar que tem a maior resistência. São vistos apostado em quem fixará o sol por mais tempo, quem resistirá às cócegas, não respirará, não piscará os olhos etc. Algumas vezes o desafio é mais sério: trata-se de resistir à fome ou à dor, sob a forma de fustigação, de beliscões, de picadas, de queimaduras. Esses jogos de ascetismo, como foram chamados inauguram então algumas provas mais difíceis que antecipam as sevícias e as chacotas as quais os adolescentes devem suportar quando da iniciação. (Caillois, 2017, p. 52-53)

Mesmo considerando que a humanidade tenha uma propensão para a atividade agonística, há um lugar que Caillois (2017) entende como um certo distanciamento do *agôn*. Esse lugar trata da ideia de pensar a competição de resistência numa esfera ascética, mística, ou seja: com vias a forçar os limites físicos e espirituais. Nesse caso, os jogos se tornam quase como infinitos e, segundo o autor: “[...] acabam participando de um imenso concurso difuso e incessante.” (Caillois, 2017, p. 53), afastando-se da categoria.

A segunda classificação apresentada por Caillois (2017) é a *Alea*, ou seja: jogos que dependem do acaso. O termo é empregado pelo autor para designar

[...] todos os jogos baseados, exatamente ao contrário do *agôn*, em uma decisão que não depende do jogador, sobre a qual não poderia ter a mínima ascendência e que, conseqüentemente, trata de ganhar mais do destino do que do adversário. Melhor dizendo, o destino é o único artesão da vitória, e esta, quando existe rivalidade, significa exclusivamente que o vencedor foi mais beneficiado por ele do que o vencido. Alguns exemplos puros oferecidos por esta categoria são os dados, a roleta, o cara ou coroa, o bacará, a loteria etc. (Caillois, 2017, p. 53)

Os jogos *alea* contém a ideia de que o destino cuidará de escolher quem vence e quem é vencido. Nesse caso, os jogadores são agentes passivos que contam apenas com a sorte – ou com

o azar – para angariar os resultados da partida. Mais uma vez, são exigidas regras que garantam o mínimo de igualdade de condições para que os jogadores vençam, mesmo que não seja por mérito próprio deles que a vitória será conquistada. Para além, a *alea* é uma categoria que nega a ideia de trabalho e treino. Não há necessidade direta e nem utilidade para uma qualificação em jogos *alea*, já que eles são regidos pelo acaso. Como escreve Caillois (2017, p. 54): “É desgraça total ou graça absoluta.”

Em alguns jogos é possível observar uma combinação entre as categorias *agôn* e *alea*, vide uma grande parte dos jogos de cartas, como o pôquer ou a paciência. Neles, por exemplo, o jogador depende de suas habilidades, mas também joga com o destino das cartas que virão para a sua mão. Como dissemos: as categorias não podem ser enxergadas como algo isolado, uma negando a outra, mas muito pelo contrário, se retroalimentam reiteradamente.

Uma curiosidade interessante é a de que os jogos *alea* parecem ser, para Caillois (2017), essencialmente humanos, no sentido de que outros animais não praticam atividades que envolvam o ato de “deixar-se levar pelo destino”. A ideia do acaso ou de uma força que decida o caminho para além das próprias forças é uma característica da psicologia humana, não aplicável a outros animais, que conhecem mais propriamente as outras categorias de jogo. Outrossim, as crianças tendem a não se envolver tanto com os jogos de *alea*, visto que, na maior parte das vezes, esses jogos são praticados com o viés da transferência de posse. Além disso, Caillois (2017) entende que a criança quer agir no jogo, por isso, não é interessante para ela deixar que apenas o acaso decida os resultados das partidas, ela pretende ser protagonista de seus resultados: “Para ela, jogar é agir.” (Caillois, 2017, p. 56).

Ainda sobre essas categorias, Caillois (2017) aponta que, seja uma ou outra, suas atividades obedecem a uma ideia de

[...] tentativa para substituir a confusão normal da existência cotidiana por situações perfeitas. Estas são concebidas para que o papel do mérito ou do acaso se mostre nítido e indiscutível. Implicam também que todos devem desfrutar exatamente das mesmas possibilidades de provar seu valor ou, em outra escala, exatamente das mesmas oportunidades de receber um benefício. De uma forma ou de outra, evadimo-nos do mundo fazendo-o outro. (Caillois, 2017, p. 56-57)

Aqui se percebe o reforço que Caillois (2017) dá à concepção de que a atividade de jogo se dá em espaço-tempo separado e ideal. Suas condições de acontecimento envolvem um tipo de “fuga da realidade”, uma projeção do universo em outro, imaginário. Tanto o é que esse aspecto nos leva a pensar na próxima categoria sugerida pelo autor: a *Mimicry*.

Todo jogo supõe a aceitação temporária, se não de uma ilusão (ainda que esta última palavra signifique apenas entrar no jogo: *in-lusio*), pelo menos de um universo fechado, convencional e, sob certos aspectos, fictício. O jogo pode consistir não em

exibir uma atividade ou em experimentar um destino em um meio imaginário, mas em tornar a si mesmo um personagem ilusório e em se conduzir de acordo com ele. Encontramo-nos então diante de uma série variada de manifestações que tem como característica comum apoiar-se no fato de o sujeito simular crer, fazer crer a si próprio ou fazer com que os outros creiam que é um outro diferente de si mesmo. [...] O termo escolhido para designar tais manifestações foi *mimicry*, que nomeia em inglês o mimetismo, principalmente dos insetos, para ressaltar a natureza fundamental e elementar, quase orgânica, do impulso que as suscita. (Caillois, 2017, p. 57)

Os jogos que perpassam essa categoria tem por princípio a mímese e o disfarce. Segundo Caillois (2017) isso é observado nas atitudes de alguns grupos animais como, por exemplo, no caso dos “[...] caranguejos *oxyrhynchus*, que colocam sobre sua carapaça toda alga ou pólipo que podem pegar [...]” (Caillois, 2017, p. 59). Por sua vez, alguns pássaros machos utilizam do disfarce e da imitação para conquistar as fêmeas, e alguns insetos costumam imitar a natureza, emulando o formato e as cores de folhas, galhos, terra etc. Seja qual for a intenção, qualquer jogo de representação entra nesta categoria, portanto, o Teatro também se vale desse lugar.

Um outro aspecto relevante sobre a *mimicry* é o fato de que ela apenas pode ser concebida caso o jogador/intérprete não tenha por intenção “enganar” o público ou a si mesmo. Ou seja: a máscara utilizada pelo ator não exclui o fato de que ele é um ator representando a máscara, sendo assim não há uma ideia de possessão da personagem sobre o corpo do artista. Pessoas que usam do disfarce e da máscara para enganar, se fazendo passar por algo que não são, não estão jogando *mimicry* – segundo Caillois (2017) –, porque se estivessem manteriam a evidência de que se trata de uma representação. Da mesma forma, a crença do corpo como simulacro de uma força superior (como é o caso de algumas religiões e cultos humanos) não pode ser considerada *mimicry*.

Caillois (2017) considera que até mesmo a identificação da torcida com o jogador pode ser entendida como *mimicry*. Esta identificação, desejo de ser representado ou representar outrem, é a essência de tal tipo de jogo, daí entender-se que exista uma ligação potente e possível entre a *mimicry* e o *agôn*.

Até mesmo a simples identificação com o campeão já constitui uma *mimicry* análoga àquela que faz o leitor se reconhecer no herói do romance e o espectador nos heróis do filme. Para se convencer disso basta considerar a função perfeitamente simétrica do campeão e da estrela [...]. Os campeões, triunfadores do *agôn*, são as estrelas das reuniões esportivas. As estrelas, ao contrário, são as vencedoras de uma competição difusa cujo desafio é a consideração popular. Uns e outros recebem uma correspondência abundante, dão entrevistas para uma imprensa ávida, assinam autógrafos. (Caillois, 2017, p. 60-61)

O autor trata de como a estrela e o campeão, numa união de *agôn* e *mimicry* fomentam o espetáculo. Para Caillois (2017), do ponto de vista do espectador, o *agôn* configura uma verdadeira manifestação espetacular, causando identificação e, encontrando-se com a *mimicry*

adquire forças para seu acontecimento. A torcida não apenas grita, também se movimenta, emula o gesto do campeão e da estrela, dando-lhes forças para a manutenção da atividade agonística.

Sendo assim, de todas as características do jogo – liberdade, suspensão do cotidiano, improdutividade, espaço e tempo delimitados, incerteza, e regras bem estabelecidas –, só é considerada como exceção, na *mimicry*, a existência da imperatividade e precisão de regras (Caillois, 2017, p. 62).

[...] não se verifica a submissão contínua às regras imperativas e precisas. Como vimos, a dissimulação da realidade, a simulação de uma outra realidade ocorrem ali. A *mimicry* é invenção incessante. A regra do jogo é uma só: para o ator, consiste em fascinar o espectador, evitando que um erro o leve a recusar a ilusão; para o espectador, consiste em se entregar à ilusão sem recusar desde o primeiro instante o cenário, a máscara, o artifício no qual é convidado a acreditar, por um determinado tempo, como um real mais real do que o real. (Caillois, 2017, p. 62)

Na *mimicry* a única regra possível é a manutenção da ilusão e da máscara. Todo o resto virá de maneira mais fluida, sem obedecer a essa ou àquela regra em específico. Obviamente, dentro de um jogo *mimicry* podem existir outras regras além dessa, porém, o que Caillois (2017) aponta é que elas não são estanques, portanto, podem ser modificadas sem prejuízo da atividade do jogo.

A última das categorias apresentadas por Caillois (2017) é a que faz a reunião de jogos de vertigem, ou seja: “que consistem em uma tentativa de destruir por um instante a estabilidade da percepção e de infligir à consciência lúcida uma espécie de pânico voluptuoso.” (Caillois, 2017, p. 62). Essa categoria é nomeada de *ilinx* – “[...] palavra grega para turbilhão de água [...]” (Caillois, 2017, p. 64) –, e também busca “destruir a realidade”, porém, diferentemente da proposta da *mimicry*, a *ilinx* provoca um movimento brusco e direto, agindo sobre o jogador em desafio a seus limites físicos e mentais.

Um dos exemplos trazidos pelo autor é a brincadeira infantil de girar no próprio eixo até atingir tontura suficiente que provoque uma queda. Os jogos de *ilinx* provocam a vertigem pelo simples objetivo de atingi-la. A diversão está em deixar-se perder os sentidos ou as forças do corpo. Nos adultos, o *ilinx* surge muito nitidamente nos jogos com bebidas, ou apenas na escolha pela busca da embriaguez, por exemplo. Além disso, Caillois (2017) ainda aponta que outros animais também praticam jogos *ilinx*.

[...] É pertinente então evocar a *tontura* de certos mamíferos, especialmente os carneiros. Mesmo que esta seja uma manifestação patológica, é demasiado significativa para não ser mencionada. No entanto, não faltam exemplos em que esta característica do jogo é evidente. Os cães giram sobre si mesmos para pegar sua cauda, até que caem. Outras vezes são tomados por uma excitação de correr que só os abandona quando

esgotados. [...] Os ratos de água se divertem rolando sobre si mesmos, como se fossem levados pelos remoinhos da corrente. O caso das camurças é ainda mais extraordinário. Segundo Karl Groos, elas sobem nos montes de neve e então uma por vez toma impulso e desliza ao longo de uma rampa abrupta, enquanto as outras a observam. (Caillois, 2017, p. 65)

À sua maneira os humanos ainda chegaram a criar máquinas capazes de levá-los à vertigem, geralmente dispostas em parques de diversão ou até mesmo em parques de bairro. Brinquedos que são pensados simplesmente para o exercício da vertigem, jogando com a náusea e a excitação da exaustão. De todas as quatro categorias, a *ilinx* é a que mais parece misteriosa, de certo modo. Retomaremos as discussões sobre suas nuances quando tratarmos da corrupção dos jogos (Caillois, 2017).

Por hora, nos ateremos a este panorama das categorias do jogo, propostas por Caillois (2017). Porém, antes de finalizarmos este ponto da discussão, cabe ainda comentar sobre como o autor trata da vocação social dos jogos, afinal, para ele “O jogo não é apenas uma distração individual.” (Caillois, 2017, p. 81). Mesmo com brinquedos manuseados por uma única pessoa por vez, como o peão ou o ioiô, as pessoas tendem a reunir grupos sociais que discutam ou compartilhem suas técnicas, habilidades e pontos de diversão. O jogo fica mais divertido quando é compartilhado.

No *agôn* os adversários e a torcida movimentam o jogo, na *alea* o espetáculo do blefe e o prazer vindouro disto se tornam atrativos importantes dos jogos de azar. O Teatro (participante da categoria *mimicry*) é também chamado de “a arte do encontro”, e não por acaso, afinal, necessita de público para fazer-se Teatro. Já os jogos *ilinx* possuem algum tipo de “efervescências e uma febre coletiva” (Caillois, 2017, p. 85) para fazer com que os jogadores sejam levados a testar os seus limites.

Cada uma das categorias fundamentais do jogo apresenta assim aspectos socializados que, por sua amplitude e estabilidade, adquiriram direito de cidadania na vida coletiva. Para o *agôn*, essa forma socializada é essencialmente o esporte [...]; para a *alea*, são os cassinos, os hipódromos, as loterias de Estado e a variedade dos jogos gerenciados por poderosas sociedades de aposta mútua; para a *mimicry*, as artes do espetáculo, da ópera às marionetes e ao teatro de bonecos e, de uma maneira um tanto duvidosa, já orientada para a vertigem, o Carnaval e o baile de máscaras; para o *ilinx*, enfim, os parques de diversão e as ocasiões anuais cíclicas de festejos e alegrias populares (Caillois, 2017, p. 86)

Retomando as ideias de *paidia* e *ludus* é mais fácil entender o desenho proposto por Caillois (2017). A segunda dessas formas de jogar é, digamos, uma forma mais socializada. É, por isso, o jogo socializado e organizado na cultura humana que pode sugerir uma espécie de corrupção de sua própria natureza. Afinal, é um tanto contraditório afirmar que uma das qualidades do jogo é ser uma atividade totalmente separada do cotidiano e ao mesmo tempo

defendê-lo como atividade socialmente estabelecida. No próximo ponto, portanto, analisamos como Caillois (2017) explora a corrupção dos jogos, em cada uma de suas categorias quando eles entram em contato com os elementos da cultura.

2.2.3 – A corrupção dos jogos e seu encontro com a cultura

Até aqui percorremos um longo caminho de discussão analisando o jogo em suas qualidades, características, formas e categorias. Cremos que tais definições já parecem estar bem entendidas ao leitor a partir deste ponto, portanto, poderemos tratar de um detalhe intrigante acerca do jogo ao qual Caillois (2017) reserva um capítulo inteiro para tratar: a sua corrupção.

É importante, antes de tudo, lembrar que o jogo é entendido como uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regrada e fictícia, sendo que estas duas últimas características tendem a excluí-se (Caillois, 2017, p. 87). Porém, dentre elas destaca-se a ideia do jogo como uma atividade “separada”, ou seja, fora da vida cotidiana. Bem se sabe que o jogo está na cultura – e Huizinga (2019) o considera até mesmo anterior à cultura –, e esse fato torna as coisas um tanto mais complicadas. Para Caillois (2017), é ingênuo considerar que o jogo exista apenas em seu “reino mágico” sem se deixar contaminar pela vida cotidiana.

Essas seis qualidades, meramente formais, informam muito pouco sobre as diferentes atitudes psicológicas que comandam os jogos. Ao opor firmemente o mundo do jogo ao mundo da realidade, ao ressaltar que o jogo é essencialmente uma atividade *à parte*, deixam de prever que toda contaminação com a vida cotidiana corre o risco de se corromper e de arruinar sua própria natureza. (Caillois, 2017, p. 87)

Dessa forma o jogo tem, como um de seus princípios, a separação do cotidiano, porém, não consegue evitar que sua natureza seja contaminada pelo próprio cotidiano. Assim, os códigos e normas próprios de um jogo podem ser, de certa maneira, invadidos pelas regras da vida comum, que envolvem a ética humana – lembremo-nos que Huizinga (2019) trata do caráter antiético do jogo. Nessa dita “invasão”, o universo perfeito no qual o jogo se encontra é destituído e se torna o universo comum, numa mistura que acarreta uma confusão de convenções. O jogo se transforma em algo demasiadamente real.

O que era prazer torna-se uma ideia fixa; o que era evasão torna-se obrigação; o que era divertimento torna-se paixão, obsessão e fonte de angústia.

O princípio do jogo está corrompido. É preciso aqui levar em consideração que isso não ocorre pela existência de trapaceiros ou de jogadores profissionais, mas unicamente pelo contágio da realidade. (Caillois, 2017, p. 89)

O trapaceiro ou o profissional não fazem do jogo, porém, um não-jogo. Na verdade, para Caillois (2017) o jogo mantém-se no mesmo lugar, quem muda são os jogadores. “A natureza da competição ou a do espetáculo em nada é modificada quando os atletas ou os atores são profissionais que atuam por um salário, e não amadores que só esperam o prazer.” (Caillois, 2017, p. 90). Por isso, o jogo só começa a perder sua natureza de jogo quando suas principais convenções são quebradas – principalmente a da separação. Porém, isso não quer dizer que ele deixa de existir, na realidade transforma-se em outra coisa que não é jogo: instituição, cultura, costume, crença etc. Todas essas ditas “coisas que não são jogo” contém, em si, algumas das particularidades e características do jogo, mas não o são em sua pureza. Portanto, já se pode sugerir que a educação, enquanto instituição da cultura humana, não é um jogo em si, mas possui elementos e características dos jogos.

Para Huizinga (2019) a cultura toma forma em jogo, sendo que este precede àquela, já Caillois (2017) entende que o jogo é um acontecimento simultâneo e opositor à cultura. Ou seja: não há possibilidade de demarcar uma hierarquia ou temporalidade no surgimento de um para o outro. São, portanto, dois fenômenos que se retroalimentam mesmo que estejam em planos opostos, negando-se constantemente.

O que Caillois (2017) propõe é uma separação entre o conceito do “espírito do jogo” e o objeto “jogo” ou “brinquedo”. Nesse caso, entende que os jogos e brinquedos são “resíduos de cultura”, mas “O espírito do jogo é essencial à cultura [...]” (Caillois, 2017, p. 107).

Tomemos um tempo antes de continuar tratando da corrupção e institucionalização das categorias de jogo para alcançar um consenso sobre qual visão da relação cultura/jogo nos parece mais propícia nesta pesquisa. Entender, pois, que os jogos enquanto objetos são “resíduos de cultura” pode soar hierárquico, como quem relega as brincadeiras e brinquedos a um espaço de menor importância em relação à cultura. Caillois (2017) indica, por exemplo, que há pesquisadores que consideram os jogos um tipo de cultura que não é mais séria, que perdeu sua seriedade inicial quando ligada a ritos próprios da cultura. Porém, o que dizer de jogos que reproduzem instituições e costumes humanos que ainda se mantêm em voga? Um dos exemplos trazidos pelo autor é o jogo *Monopoly*¹¹, que emula o funcionamento do capitalismo mesmo não tendo surgido após o seu fim (Caillois, 2017, p. 111).

¹¹ Jogo de tabuleiro moderno no qual os jogadores gerenciam a compra e venda de imóveis, ações financeiras, entre outros elementos pertencentes ao sistema capitalista. O objetivo é ser o jogador mais rico da partida e não ir à falência.

Sendo assim, a ideia de que há um tipo de degradação de uma atividade séria em divertimento não condiz com a realidade dos jogos, já que mesmo sendo resíduos de cultura, eles não se encontram em posição de sucessão da cultura. Para Caillois (2017) o jogo é entendido mais como “uma atividade paralela, independente, que se opõe aos gestos e às decisões da vida cotidiana por meio das características específicas que lhe são próprias e que a fazem ser um jogo.” (Caillois, 2017, p. 113).

Explicar os jogos a partir das leis, costumes e liturgias ou, ao contrário, explicar a jurisprudência, a liturgia, as regras da estratégia, do silogismo ou da estética pelo espírito de jogo são operações complementares, igualmente fecundas, se não se considerarem exclusivas. As estruturas do jogo e as estruturas úteis são muitas vezes idênticas, mas as atividades respectivas por elas ordenadas são irredutíveis uma à outra em um tempo e em um lugar determinados. São exercidas, de todo modo, em campos incompatíveis. (Caillois, 2017, p. 115)

Perceba-se que Caillois (2017) escreve “as estruturas do jogo e as estruturas úteis”, com vias a evidenciar, mais uma vez, que o jogo é atividade gratuita, essencialmente inútil. Mesmo assim, o autor considera que as motivações do jogo e da cultura coincidem. Como dissemos: existe uma relação de retroalimentação entre eles.

Toda instituição funciona em parte como um jogo, de forma que se apresenta também como um jogo que foi preciso instaurar, apoiando-se em novos princípios e que teve de expulsar um jogo antigo. Esse jogo inédito responde a outras necessidades, valoriza outras normas e legislações, exige outras virtudes e aptidões. Desse ponto de vista, uma revolução aparece como uma mudança das regras do jogo, [...] (Caillois, 2017, p. 116)

Sendo assim, optamos por apoiar a discussão desta pesquisa nas ideias que Caillois (2017) propõe em revisão aos escritos de Huizinga (2019): o jogo é contemporâneo à cultura, sendo ambas atividades complementares e opostos entre si, geralmente podendo surgir das mesmas motivações, porém, seguindo em direções diferentes. O jogo está sempre separado das instituições, costumes e da vida cotidiana, ao mesmo tempo que afeta – e se deixa afetar – por esses fatores. Há, portanto, uma coexistência entre os dois conceitos que nos permitirá enxergar mais proximamente o que Caillois (2017) define por corrupção dos jogos.

Retomando, pois, essa ideia, as categorias de jogo propostas por Caillois (2017) podem sofrer duas formas de intervenção do cotidiano: I) a **corrupção**, no sentido de excluir do jogo características que lhe dão forma, principalmente levando em consideração sua separação da realidade; e II) a **institucionalização**, com vistas no acontecimento de um tipo de “integração” do jogo ao cotidiano na forma de atividade séria e útil. Portanto, cada categoria, a seu modo, pode sofrer tais transformações.

A corrupção do *agôn* acontece quando “nenhum arbítrio nem arbitragem são reconhecidos.” (Caillois, 2017, p. 91), ou seja: quando a dimensão da competição passa a se tornar uma espécie de obsessão pela vitória, mesmo que isso cause danos reais aos adversários durante o jogo. O espírito do jogo *agôn* consiste em fazer com que todos os jogadores tenham condições equivalentes de se tornarem campeões, porém, quando estas condições são quebradas ou quando os jogadores deixam de respeitar os limites de espaço e tempo do jogo, o *agôn* se corrompe. Essa corrupção pode ser enxergada nas guerras armadas, por exemplo, que se tratam de fenômenos antigos que evocam as características agonísticas, porém, consomem-se na seriedade cotidiana, causando morte, violências e destruição.

Por outro lado, o *agôn* integrado à cultura – ou seja, sua institucionalização – pode ser enxergado nos exames escolares, concursos ou até mesmo na competição comercial. Apesar disso, não poderíamos deixar de refletir que estas instituições do *agôn* operam sob uma equivalência flutuante, variando em cada cultura em que acontecem. Caso seguissem uma espécie de “pureza agonística”, não necessitaríamos da existência de cotas voltadas às minorias, por exemplo. Importante lembrar que a igualdade presente nos jogos *agôn* é mais arbitrária do que efetiva.

Na corrupção da *alea*, por sua vez, Caillois (2017) aponta a existência de horóscopos, guias e superstições. Para o autor, estes fatores representariam a corrupção dos jogos de azar por se tratarem de tentativas de burlar o destino ou comandar o acaso. Nesse sentido, a pessoa que lê no jornal, revista ou na publicação da rede social que deve sair vestida de vermelho pois esta é a sua “cor do dia”, está corrompendo a característica fundamental da *alea*: deixar-se levar pelo destino. Caillois (2017) diz que: “Cada um de nós, ao sair da cama, deve supostamente se considerar um ganhador ou perdedor em uma gigantesca loteria incessante, gratuita, inevitável, que determina por vinte e quatro horas nosso coeficiente geral de sucesso ou fracasso.” (Caillois, 2017, p. 93).

Essa tensão gerada pela *alea* nos impulsiona, por exemplo, à competição desregulada, junto à ambição da vitória, que corrompe o *agôn*. Mesmo assim, institucionalmente falando, a cultura humana carrega a loteria como jogo de azar socialmente aceito. Como apontamos, os jogos *alea* são exclusivos da humanidade e, portanto, se integram ao cotidiano quando tratamos de sorteios, rifas, loterias etc. Lembrando que o jogo em si não é capaz de produzir bens materiais, mas sim transferi-los.

A *mimicry* possui uma corrupção bastante simples: quando o simulacro deixa de ser entendido como simulação e passa a ser real para o jogador, a *mimicry* está corrompida.

A corrupção da *mimicry* [...] produz-se quando o simulacro não é mais considerado como tal, quando aquele que está disfarçado crê na realidade do papel, do disfarce e da máscara. E não *interpreta* mais esse *outro* que está representando, pois está persuadido de que é o *outro*, conduz-se de acordo e se esquece do ser que é. A perda de sua identidade profunda representa o castigo de quem não sabe interromper, no jogo, o gosto que tem de assumir uma personalidade estranha. A isso se chama *alienação*. (Caillois, 2017, p. 95. *grifo do autor*)

É a alienação, portanto, a imagem mais próxima da corrupção da *mimicry*. O carnaval, por exemplo, tem seu tempo e espaço definidos. As máscaras são empréstimos de personalidade aos jogadores, fazendo com que possam com elas atuar pela prática do fingimento. Findados os dias de festa, finda-se o jogo, porém, o ser alienado pode manter-se preso a seu universo mesmo depois de terminada tal atividade. O alienado não aceita o fim do jogo e quer que ele se mantenha de pé, mas engana a si mesmo pois o jogo é efêmero e já se esvaiu.

De maneira sucinta: para Caillois (2017) o carnaval não é uma corrupção nem uma institucionalização do jogo, configurando-se mais como uma forma cultural que permanece à margem da vida dita séria. As institucionalizações da *mimicry* podem ser vistas, portanto, no teatro profissional, nos uniformes e paradas militares, nas convenções sociais de comportamento etc.

Caillois (2017) alerta, ainda, que nessas três categorias

[...] a intensidade do jogo nunca é a causa do desvio funesto. Este é sempre decorrência de uma contaminação com a vida comum. Produz-se quando o instinto que comanda o jogo se manifesta fora dos limites estritos de tempo e de lugar, sem convenções prévias e imperiosas. É legítimo jogar tão sério quanto se queira, dilapidar, arriscar toda a sua fortuna e, até mesmo, sua vida, mas é preciso conseguir parar no limite previamente fixado e saber retornar à condição comum, no momento em que as regras do jogo, ao mesmo tempo libertadoras e protetoras, não valem mais. (Caillois, 2017, p. 96)

De fato, o jogo possui em seu escopo uma espécie de liberdade e proteção para quem joga. Suas regras são únicas, seu acontecimento efêmero e, após o seu fim, tudo retorna ao comum com o máximo de igualdade ao momento inicial. As corrupções e institucionalizações do jogo, portanto, acontecem para além dele, fora de seus limites, alcançando a cultura e os costumes e, sendo assim consideradas não jogos. Porém, não se pode negar que, dentro do cotidiano existam elementos e características essenciais ao jogo em seu princípio.

Por fim, no caso da *ilinx*, os jogos de vertigem têm um outro caminho para a corrupção. Caillois (2017) enxerga que a competição, o acaso e o simulacro são facilmente entendidos quando incorporados à vida cotidiana, porém, a vertigem necessita de vias diferentes para ser acessada e corrompida de seu estado de jogo.

O autor diz que “Para incorporar a vertigem à vida cotidiana é necessário passar dos impetuosos efeitos da física aos poderes duvidosos e confusos da química.” (Caillois, 2017, p.

97). Nesse caso, o que quer dizer é que brinquedos de parques de diversão não são suficientes para garantir uma corrupção da *ilinx*. Aqui se anexam as drogas e o álcool, entre outras substâncias que causam embriaguez e intoxicação – seja ela voluntária ou não. No processo, o vício torna a corrupção do jogo *ilinx* mais aparente, fazendo com que entendamos que ela se dá exatamente na dependência e na necessidade de (assim como no caso da *mimicry*) fazer com que a vertigem (o jogo) não acabe.

Quanto à institucionalização, pode-se considerar a atividade profissional de quem lida com a vertigem de outras pessoas: médicos anestesiastas, hipnólogos, entre outras profissões que conduzem alguém à perda dos próprios sentidos, podem ser entendidos como institucionalizações dos jogos *ilinx*.

Cabe ainda ressaltar que Caillois (2017) comenta brevemente como se dá a integração da *paidia* e do *ludus* na vida comum. Para o autor, por se tratarem de formas de se jogar e não categorias de jogo, toda vez que se opõem caos e ordem, “a algazarra a uma sinfonia, o rabisco à aplicação competente das leis da perspectiva.” (Caillois, 2017), se é possível compreender como os conceitos de *paidia* e *ludus* se ligam ao cotidiano.

Toda a corrupção dos princípios do jogo se traduz por um abandono dessas convenções precárias e duvidosas que ainda permanece possível – ou mesmo vantajoso – negar, mas cuja difícil adoção marca, no entanto, o desenvolvimento da civilização. Se, com efeito, os princípios dos jogos correspondem a instintos poderosos (competição, busca obstinada da sorte, simulacro, vertigem), é fácil compreender que só possam receber uma satisfação positiva e criadora em condições ideais e circunscritas, aquelas que as regras do jogo propõem para cada caso. Entregues a si mesmos, frenéticos e prejudiciais como todos os instintos, esses impulsos elementares só poderiam resultar em funestas consequências. Os jogos disciplinam os instintos e lhes impõem uma existência institucional. No momento em que lhes concedem uma satisfação formal e limitada, os instintos são educados, fertilizados e vacinam a alma contra sua virulência, tornando-os ao mesmo tempo próprios a uma útil contribuição ao enriquecimento e à fixação dos estilos das culturas. (Caillois, 2017, p. 102-103)

Os jogos são, portanto, uma parte fundamental da cultura, funcionando como força motriz e ao mesmo tempo formadora da própria cultura, mesmo estando opostos à sua ideia de seriedade e separados da vida cotidiana. Alimentam-se dos costumes, das crenças e das atividades culturais para existirem e permanecem num constante processo de mutação em diferentes contextos, auxiliando no enriquecimento das práticas humanas. Suas formas corrompidas e institucionalizadas não excluem a sua existência, nem a transforma, antes geram uma outra coisa, que não é jogo e, portanto, é mais facilmente analisável do ponto de vista investigativo. É o caso que discutiremos quanto à instituição da educação no próximo capítulo.

Recuperando, enfim, as ideias trazidas até agora, a partir de Caillois (2017) decidimos discutir a relação de jogo e cultura mais aprofundadamente. Sua teoria amplia a visão de

Huizinga (2019) e, de certa maneira, sugere uma correção de alguns equívocos possíveis, porém, sem deixar de apontar a importância que estes primeiros estudos têm para toda a teoria dos jogos.

Inicialmente, investigou-se alguns empregos da palavra “jogo” em diversos contextos, analisando como os sentidos mudam em cada um deles. O jogo, portanto, pode ser entendido como: “conjunto de itens” (ex: jogo de talheres); “habilidade” (ex: jogo de cintura); “risco” (ex: jogar a toalha); “sistema” (ex: o jogo do direito); ou “mecanismo” (ex: jogo de engrenagens). Todos estes, trabalhados por Caillois (2017), se apresentam como problematizadores da construção de uma ideia geral de jogo.

Independentemente de como se apresenta, o jogo existe de maneira separada da vida cotidiana, permitindo-nos, por isso, experimentá-lo como uma “caixa de areia”, na qual qualquer coisa pode acontecer, reverberando para fora dele as aprendizagens possíveis através de sua execução. Além disso, por sua característica ser a de uma atividade livre e separada, o jogo pode ser entendido como “artigo de luxo”, já que são poucas as pessoas que, em tempos de capitalismo tardio, podem garantir “tempo para jogar” verdadeiramente.

Após este passo, nos debruçamos sobre as definições de jogo trazidas por Caillois (2017). Não muito diferentemente de Huizinga (2019), o autor entende que as características essenciais dos jogos são seis: trata-se de uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regrada e fictícia, sendo que estas duas últimas se excluem – ou seja, o jogo pode ser, ou regrado ou fictício.

Introduziu-se, portanto, os conceitos de *paidia* – aqui retomado por Caillois (2017) – e de *ludus*, sendo ambos formas de se jogar, porém, a primeira mais relacionada ao instinto e ao espírito primordial do prazer do jogo e a segunda referente ao jogo regrado e mais institucionalizado, por assim dizer. Em seguida, conhecemos as quatro categorias dos jogos propostas pelo autor: o *agôn*, se tratando dos jogos de competição; a *alea*, que reúne os jogos de azar; a *mimicry*, a qual pertencem os jogos de simulacro; e a *ilinx*, que diz respeito aos jogos de vertigem.

As categorias possuem suas características próprias, porém não se constituem como ideias estanques. Sendo assim, há uma gama de jogos que se encontram em várias categorias ao mesmo tempo – como veremos com o caso do *Role Playing Game*, no terceiro capítulo. De todo modo, em relação à vida cotidiana, e em sua integração, as categorias sofrem alguns tipos de transformação que Caillois (2017) considera se posicionarem entre a corrupção do jogo ou a institucionalização dele.

Por fim, ficou entendido que, assim como Caillois (2017), consideraremos a cultura e o jogo elementos opostos e complementares ao mesmo tempo. Ambos caminham em processo de retroalimentação, já que a cultura é “jogada” e esta, por sua vez, tem a capacidade de produção de atividades de jogos diversos em seu escopo. Este entendimento auxiliará a discussão na compreensão de como o ambiente escolar se posiciona ao lado do jogo. Portanto, nos próximos tópicos nos ateremos a sugerir uma aproximação da educação com os conceitos de jogo trazidos por Huizinga (2019) e Caillois (2017), além de refletir como esta aproximação poderia ou não fomentar a prática do que entendemos neste trabalho por “pedagogia da imaginação”.

3. CAPÍTULO III – O SALTO PELA JANELA: UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O JOGO A PARTIR DA PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO

Uma revisão muito breve do movimento realizado até aqui: num primeiro momento, preparamos o salto, medimos a distância até a janela com o olhar, mensurando o impulso vindouro. Em seguida, os músculos tensionam, o corpo começa a se movimentar, inclina-se e faz com que a respiração pare por alguns segundos para, enfim, chegar ao ponto em que nos encontramos agora. É chegado o momento de um salto pela janela.

Importante recordar a imagem do salto antes de prosseguirmos às reflexões desse capítulo. A porta, tão comum e já conhecida passagem para o lado de fora (ou o de dentro), continua no mesmo lugar. O “salto pela janela”, portanto, faz parte de um caminho de escolhas. Ao saltar, o corpo sente a adrenalina do acaso, torcendo para que o movimento seja assertivo e ao mesmo tempo cogitando todas as opções de resultados contrários a isso. Todo o efeito acontece em segundos preciosos, que exigem atenção e percepção de si. Passar pela porta talvez teria sido mais seguro, porém, escolhemos saltar a janela e encaramos o desafio de propor uma discussão que ampliasse o próprio conceito encontrado para a “pedagogia da imaginação”.

Portanto, inciemos por esse ponto: o capítulo que se segue propõe um tipo de esticamento da provocação realizada por Calvino (1990). A pedagogia da imaginação agora nos impulsiona à reflexão sobre a educação e a escola em relação com as teorias dos jogos. Dessa forma, sugerimos uma aproximação de tais elementos, a fim de suscitar uma outra maneira de pensar os espaços educativos e a formação do indivíduo. Dentro do salto se sugere um exemplo de prática possível para uma pedagogia da imaginação: o jogo de contar histórias coletivas chamado de *Role Playing Game* (RPG). Salienta-se, então, que a proposta de escrita do presente capítulo se diferencia dos anteriores por sugerir um formato que não segue uma seccionalidade entre os temas tratados mas, ao contrário, suscita uma intersecção de conceitos e definições (inclusos os apresentados anteriormente) para facilitar ainda mais o entendimento da discussão proposta.

Um dos objetivos temáticos do terceiro capítulo é o de realizar uma série de reflexões acerca de como serão considerados os conceitos de educação e escola. Tais pensamentos são importantes para que possamos relacioná-los às características essenciais dos jogos e às ideias conceituais de uma pedagogia da imaginação. Para isso, o diálogo será impulsionado a partir do pensamento de Masschelein e Simons (2023) sobre o que é o escolar. Aqui o salto se dará num

entendimento da escola enquanto espírito, não necessariamente instituição. Essa separação se faz necessária para que não se confunda em qual janela estamos saltando.

Vejamos: Masschelein e Simons (2023) trazem para a cena o conceito primordial do termo “escola”, vindo do grego “*skholé*” e com significado direto de “tempo livre”, a saber:

[...] é importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. [...] Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*. (Masschelein; Simons, 2023, p. 26)

A partir daí sugerem pensar num tipo de “espírito escolar” como um elemento que busca evidenciar a experiência deste tempo livre, que é por si, também, um tempo de aprendizagem. Os autores, assim, defendem um tipo de “absolvição da escola”, sugerindo que sua gênese ideal vai além do que se entende por escola na contemporaneidade. Suas ideias, então, se unem com as de Larrosa (2022) ao tratar dos saberes desenvolvidos na experiência.

Para Larrosa (2022): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (Larrosa, 2022, p. 18). Desse modo, o indivíduo tem potencial processo de aprendizagem e desenvolvimento com base nas experiências que vive, e não necessariamente pelo conhecimento que adquire. Ademais, assim como viemos discutindo, o saber em si é gratuito, não cabendo em sua essência uma característica de produto comercial. Larrosa (2022) afirma que: “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (Larrosa, 2022, p. 30), por isso, o saber que a experiência fomenta é rico, permitindo uma apropriação da própria vida do indivíduo (Larrosa, 2022, p. 33).

A experiência do escolar, inclusive, é enxergada por Masschelein e Simons (2023) como algo separado da vida cotidiana, dentro de um espaço-tempo que não é o familiar nem o do trabalho, acenando, assim, a uma das características principais do jogo: a separação da “realidade”. Dessa forma: “A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre [...]” (Masschelein; Simons, 2023, p. 29), fazendo com que seja ventilada a possibilidade de transcendência das ordens sociais (econômica e política) e das posições de desigualdades associadas a elas. Defender a escola é defender a experiência do escolar.

Nesse entremez, sugere-se um encontro dos escritos supracitados com o conceito de ludicidade trazido por Luckesi (2022). Para o autor: “A experiência lúdica – a ludicidade, afinal – é interna ao sujeito que a vivencia, por isso só pode ser percebida e expressa por ele, por ninguém mais.” (Luckesi, 2022, p. 20), dessa forma, torna-se possível uma aproximação da pedagogia da imaginação e da ludicidade. Basta recordar que, da mesma maneira, uma das características da prática imaginativa é a de que ela nos passa individualmente, mesmo que fomentada por terceiros. Cada experiência é única e individual, mesmo tendo como ponto de partida uma atividade compartilhada.

Ademais, tais apontamentos levam Luckesi (2022) ao entendimento de que considerar atividades enquanto lúdicas ou não tem a ver com um viés mais subjetivo do que objetivo. Já que a ludicidade perpassa a experiência individual do sujeito, o que é considerado lúdico para alguém pode não ser lúdico para outra pessoa e vice-versa.

Esse processo nos leva a algumas das questões relacionadas ao jogo de RPG: sendo uma atividade pensada para o divertimento e a ludicidade, há maneiras de garantir que a experiência lúdica seja fomentada por meio da criação de histórias coletivas gerenciadas nesse jogo? E quanto ao “escolar”? Será mesmo que o RPG, como exemplo de uma atividade que estimula uma pedagogia da imaginação, pode garantir o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo enquanto jogo? O salto começa a ser experimentado a partir daqui.

3.1 – O *Role Playing Game* (RPG) como exemplo e prática de pedagogia da imaginação

É necessário que façamos uma revisita às características principais do *Role Playing Game* (RPG) para que o decorrer da discussão seja mais frutuoso. Não se pretende uma explanação exaustiva de seus tipos, sistemas¹², métodos etc. O que nos interessa, na realidade, são os fatores que lhes dão forma e sugerem seu potencial criativo e escolar. Dessa forma, retoma-se a definição apresentada por Rodrigues (2004):

O Roleplaying Game é um jogo de produzir ficção. Uma aventura é proposta por um narrador principal – o mestre – e interpretada por um grupo de jogadores. A ação pode ser passar em vários “mundo”: de fantasia medieval, terror ou futurista. Pode também interagir com um universo ficcional preexistente. As regras do RPG são as da narrativa. A construção das personagens, o detalhamento do cenário, os “ganchos” do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores de RPG, mas foram, antes, colocados em cena por autores dos mais diferentes gêneros de narrativa. Mistura do “faz-de-conta” com o velho hábito de contar histórias, entrelaçamento da literatura com o roteiro de televisão e de cinema, o jogo mobiliza milhares de jovens, produzindo aventuras verbalmente, que, para serem contadas, podem levar dias, semanas e meses. (Rodrigues, 2004, p. 18)

O RPG é, portanto, um jogo que lida diretamente com o processo imaginativo. Sua característica principal é a de desenvolver histórias autorais conduzidas pelos participantes, mesmo que essas histórias sejam inspiradas por outras. Pode-se sugerir, por exemplo, que ao trabalhar a criação de narrativas a partir de obras terceiras se alcance um espaço que transite da contemplação/consumo (fantasia passiva) para a imersão/transformação (fantasia ativa) dessas obras. Já neste ponto podemos observar um diálogo entre as ideias de Bachelard (2018), Vigotski (2014) e Legrenzi (2013), no que diz respeito à imaginação material/criadora/ativa, e o RPG.

Porém, por enquanto tomemos um tempo para resumir a dinâmica básica dos RPGs. Em primeiro lugar é importante citar a existência de RPGs digitais, criados via programação de dados, obedecendo às principais ideias do jogo, porém, possuindo limitações específicas devido às plataformas em que são hospedados e executados. A diferença limitante do RPG digital para o RPG analógico – conhecido também como RPG de mesa – é a de que a máquina

¹² Os mais variados jogos de interpretação (RPGs) contém diversos temas e mecânicas próprias, apesar de partirem da mesma premissa: contar uma história ficcional em coletividade. Cada um desses jogos é considerado um “sistema” diferente. Importante não confundir “sistema” aqui com a ideia de “regras” ou “mecânicas”.

computadorizada não possui vontade própria. Ou seja: o “mestre”, citado anteriormente por Rodrigues (2004) como um tipo de “narrador principal”, não pode ser transposto num *prompt* de comandos de computador, afinal, quem assume esse papel na versão de mesa é um ser humano, preenchido de uma imaginatividade não encontrada na programação de um jogo digital.

Isso posto, interessa a esta pesquisa tratar especificamente do RPG de mesa, jogado de maneira oralizada – como também aponta Rodrigues (2004, p. 18) – enquanto exemplo prático de uma possível pedagogia da imaginação. Suas mecânicas principais se desenrolam de maneira bastante simples, a saber:

[...] o mestre de RPG é o narrador principal e o diretor de cena. A ficção produzida em grupo, de forma interativa, é verbalizada, uma mistura de narrativa oral e teatro do improviso. [...]

O mestre inicia o jogo descrevendo o lugar onde a aventura se passa, as características das personagens, leva a história até o ponto onde os jogadores começam a atuar e coloca dificuldades e surpresas para os jogadores resolverem. Os jogadores são responsáveis pelas ações e iniciativas de suas personagens. (Rodrigues, 2004, p. 19)

Para que o mestre não possua um caráter ditatorial e decida por si todos os acontecimentos da narrativa, os sistemas de RPG utilizam mecânicas de aleatoriedade como rolagens de dados, sorteio de cartas, entre outras possibilidades na definição dos pontos-chave da história. Por exemplo: se uma personagem resolve escalar uma montanha não será o narrador/mestre que decidirá o resultado de tal façanha. Pode ser que as regras do sistema exijam que o jogador responsável por aquela personagem faça um lance de dados, a fim de atingir um resultado favorável o bastante para a realização da escalada. A depender desse resultado o mestre conduzirá a narrativa para um novo ponto de conflito, e assim por diante.

Essas mecânicas acompanham a maioria dos jogos de RPGs de mesa. Alguns são mais centrados na construção narrativa, outros nas jogadas de aleatoriedade, uns terceiros não necessitam que uma pessoa desempenhe o papel de mestre, ficando as decisões delegadas a uma predefinição de sistema conhecida como “oráculo”. De todo modo, o objetivo é sempre o mesmo: a busca da ludicidade criativa na construção de histórias fantásticas.

Levando-se em consideração as categorias sugeridas por Caillois (2017) pode-se dizer que o RPG se encontra num ponto de intercessão entre três delas: *agôn*, *alea* e *mimicry*. Os elementos agonísticos dizem respeito aos momentos de conflito, batalhas e competições diversas que podem existir tanto dentro da narrativa quanto fora dela. Poucas vezes, inclusive, os jogadores competem entre si, sendo a maior parte do tempo regida de um sentimento cooperativo, antagonizando a figura do narrador, que sempre surge com um novo obstáculo para as personagens. Esse obstáculo pode ser também uma personagem, por exemplo. Nesse caso, ela é considerada uma “personagem não-jogável” (PNJ) ou “personagem do mestre” (PDM). A

característica cooperativa do RPG não exclui a possibilidade de existirem grupos que praticam competições internas entre as próprias personagens dos jogadores (PDJs). Para vencerem essas disputas eles devem realizar escolhas estratégicas pensando nas possibilidades e habilidades das personagens controladas.

Portanto, a categoria *agôn* se encaixa bem nas mecânicas do RPG, porém ela não está sozinha. Mesmo que os jogadores possuam as mesmas chances de vencer as disputas e desafios do jogo, o resultado não dependerá apenas de suas escolhas pois a elas se somam os elementos de aleatoriedade, citados algumas linhas acima. A *alea*, portanto, também é uma categoria que toca o RPG, afinal, a maioria dos conflitos da narrativa são resolvidos por meio de um sorteio – geralmente de dados. Porém, por se tratar de uma mistura entre *agôn* e *alea*, cada jogador pode obter vantagens e/ou desvantagens nesse sorteio.

Vejam: cada personagem é organizada e descrita através de uma ficha de personagem. Essa ficha fica a cargo do jogador que a controla durante a narrativa. Nela estão descritas as principais habilidades da personagem, sua personalidade, objetivos etc. Na maioria dos sistemas essas habilidades são enumeradas por nível (nível 1, 2, 3...), dando-lhe vantagens ou desvantagens durante a história. Ou seja, se uma personagem possui a habilidade de “persuasão” mais evoluída que outra personagem, os seus resultados em jogadas aleatórias dos dados serão mais assertivos em eventos narrativos relacionados a essa aptidão – como barganhar com um vendedor, por exemplo. Assim, os resultados da jogada de dados são somados ao nível da habilidade da personagem e ela terá mais chances de atingir seus objetivos durante a história. Daí a exigência de uma escolha estratégica dos jogadores em suas intervenções na narrativa, já que eles possuem ciência de quais habilidades podem garantir maior sucesso ou não nos conflitos propostos.

Caillois (2017) considera, inclusive, que a combinação de *agôn* e *alea* seja essencial, já que: “[...] são paralelas e complementares. Ambas exigem uma equidade absoluta, uma igualdade das chances matemáticas e que, pelo menos, aproxime-se tanto quanto possível de um rigor impecável.” (Caillois, 2017, p. 127).

Além dessa combinação, uma outra categoria que toca os RPGs é a *mimicry*. Embora surja de forma mais independente do que em combinação com as outras duas, é de suma importância para o andamento do jogo, já que se trata de um “jogo de interpretação”. Na *mimicry*, os jogadores utilizam do simulacro e da imaginação para fazer com que a personagem jogável seja crível e coerente, portanto, a interpretação de seus modos de falar, agir e pensar na narrativa é sugerida diretamente por aquele que a controla. Isso acontece em tempo real, frente ao mestre/narrador e aos outros jogadores-personagem, exigindo de cada pessoa presente na

mesa um processo contínuo de construção e transformação de imagens coletivas e individuais, concomitantemente.

É nesse ponto que se pode observar a principal pulsão criativa dos RPGs. A narrativa contada não é construída apenas como um objeto manipulável, observado de fora, como num experimento científico. A criação de mundos paralelos (Legrenzi, 2013) por meio dos jogos de simulacro permite aos jogadores uma imersão aprofundada no universo sugerido pela imaginação, emulando suas possibilidades e formas de dentro pra fora e vice-versa.

Para Caillois (2017): “[...] só uma única categoria de jogos é verdadeiramente criativa: a *mimicry*, na combinação da máscara e da vertigem; [...]” (Caillois, 2017, p. 132), porém, é importante frisar que a combinação dessa categoria com a *ilinx* (vertigem) pode acarretar num caminho um tanto perigoso, no qual confundem-se os universos tangível e possível. Ao interpretar as personagens é importante que cada jogador tenha em mente as separações entre tais universos, afinal, o jogo é separado da vida cotidiana, senão deixa de ser jogo. A existência de mecânicas de *agôn* e *alea* no RPG, portanto, auxiliam na transição entre um universo e outro, como se recordassem aos jogadores que “se trata de um jogo, não é vida real”, apesar de alimentar-se dela e influenciá-la constantemente.

Mas agora que se entendem as bases que constituem os RPGs, como elas se encontram na pedagogia da imaginação? Retomemos as características de tal pedagogia: trata-se de uma práxis individual humana que pode ser estimulada e/ou orientada por indivíduos (e/ou estímulos) terceiros. Iniciemos, portanto, pela ideia da práxis (reflexão prática) individual encontrando-nos com Larrosa (2022) quando o autor trata do saber da experiência:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. [...]
 [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (Larrosa, 2022, p. 32-33)

No jogo, e mais precisamente no RPG, a prática é realizada sugerindo um processo de criação coletivo e individual ao mesmo tempo. O ser imaginante imagina suas próprias imagens, independentemente do estímulo externo. Claro, é importante lembrar que, assim como apontam os autores que tratam da imaginação, viver num mundo inundado de imagens predispostas faz com que as possibilidades criativas possam ser limitadas. Porém, no RPG consta a predileção pelo elemento lúdico, que desconstrói as formas, ou seja, de fato **transforma** as imagens (Bachelard, 2018). De todo modo, dentro de cada narrativa criada coletivamente constam outras tantas narrativas individuais imaginadas e reimaginadas constantemente por seus jogadores. A

ludicidade, elemento também individual como vimos (Luckesi, 2022), é possibilidade dessa experiência, afinal, segundo Luckesi (2022): “[...] ludicidade é um estado interno de cada pessoa, que pode advir, de modo socialmente responsável, das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. [...]” (Luckesi, 2022, p. 23).

Dentro da ideia da pedagogia da imaginação jogos como o RPG se apoiam na faculdade humana de criar universos possíveis para emular experiências lúdicas. Lembrando: diferentemente de um experimento científico, no RPG o jogador é convidado a experimentar, colocar-se em contato com a personagem de tempos em tempos, tornando-se corpo simulacro de uma vivência separada de seu cotidiano comum. Essa é uma primeira potência que une o jogo de interpretação aos conceitos da pedagogia da imaginação: mesmo se tratando de um jogo coletivo, sua manifestação ocorre, essencialmente, na individualidade. A história gerada é imaginação cristalizada (Vigotski, 2014), trazida “para fora” do pensamento dos jogadores, porém, dentro de cada um deles ela se transforma a partir de suas próprias referências imagéticas, sendo assim uma e várias narrativas ao mesmo tempo.

O segundo aspecto que define a ideia de pedagogia da imaginação trata da possibilidade de a prática ser fomentada por estímulos diversos e/ou outra pessoa. Nesta pesquisa, especificamente, salienta-se o papel do professor enquanto agente em potencial para tal processo. O salto pela janela exige, além de um certo tipo de “treino” do movimento, alguém que haja tal qual o avô de Lênin na história trazida durante a introdução deste trabalho. Calçar as extremidades da janela com protetores, deixar o salto “seguro” o suficiente para o estudante sem eximir ou esconder os perigos da movimentação são qualidades exigidas de um professor que se dedique ao fomento da pedagogia da imaginação.

No RPG, esse segundo aspecto pode ser relacionado a muitos elementos (estímulos físicos), tais como as fichas de personagem, o universo ficcional sugerido por cada sistema, a temática geral da narrativa etc. É importante não desconsiderar que imaginatividade se potencializa mais a depender do repertório imagético de cada pessoa. Portanto, tais imagens podem surgir na “bagagem” do indivíduo a partir de sua cristalização, vivência ou socialização (Vigotski, 2014), o que faz com que os materiais de cada jogo tenham em si potências próprias de estímulo a uma atividade criativa. Porém, reiterando, aqui focaremos o olhar no agente humano do RPG: o mestre.

O mestre é um dos principais condutores da narrativa, agindo na “ligação dos pontos” ou na “amarração da história”, além de propor novos desafios e caminhos para toda a aventura que está sendo criada em conjunto.

[...] Cabe ao Mestre, não só ficar atento às regras da brincadeira, mas principalmente garantir o divertimento dos demais jogadores. Isso porque é o Mestre quem vai dirigindo a aventura, colocando desafios e apresentando outros personagens secundários que poderão ajudar o grupo. (Amaral, 2013, p. 10)

O mestre mantém os jogadores em “estado de jogo”, os conduz à ludicidade, ou ao menos possui essa missão. Não à toa existem poucos jogadores de RPG que “mestram”¹³ partidas. Seus deveres se assemelham aos de um professor que, responsável pela sala de aula, pretende manter os estudantes no “estado de jogo” educativo que propõe. Aproxima-se, portanto, o papel do mestre dos papéis de indivíduos que possuem potencial elevado para o fomento da pedagogia da imaginação em outras pessoas, como é o caso do professor.

O RPG já é aplicado em espaços de educação há décadas. Segundo Amaral (2013), há uma apropriação de suas mecânicas pelos educadores brasileiros desde os anos 1990 (Amaral, 2013, p. 13). Porém, o jogo possui especificidades e objetivos diferentes a depender de quem joga. O autor considera, inclusive, a utilização do termo “RPG pedagógico” quando se refere ao jogo em contextos educacionais.

[...] enquanto a maioria dos RPGs comuns se baseiam, principalmente, em combates (imaginários) entre os personagens dos jogadores e os personagens do Mestre, o RPG pedagógico prioriza a solução de situações-problema a partir do uso dos conceitos científicos ou apresenta um cenário no qual se possam fazer comparações com conteúdos estudados. Além disso, as regras do RPG utilizado na escola são mais simples do que as do jogo comercial. Isso é muito importante, visto que o professor dispõe de pouco tempo em sala de aula, e seu objetivo é dar agilidade ao jogo. (Amaral, 2013, p. 13).

É importante, no entanto, o entendimento de que mesmo sendo “utilizado” – ou seja, “tornado útil” – pelas instituições de educação e ensino para atingir este ou aquele objetivo, o RPG não deixa de ser um potente agente transformador e fomentador de conhecimentos diversos por si só. Do mesmo modo, o jogo não se desvencilha da capacidade de treinar e ampliar a imaginatividade de seus jogadores.

Dessa maneira, o RPG pode ser considerado um exemplo de estímulo à pedagogia da imaginação em sua essência. Analisando suas práticas, mecânicas e elementos, mesmo fora de espaços de educação (e, talvez, principalmente aí), percebe-se sua estreita aproximação com a proposta. Cabe agora evidenciar nessa relação entre o jogo de RPG e a pedagogia da imaginação o elemento do “espírito escolar” (Masschelein; Simons, 2023).

¹³ É comum aos jogadores de RPG – também chamados de “rpgistas”, como na citação de Amaral (2013) – a utilização do verbo “mestrar” para designar a ação do jogador que conduz a narrativa.

3.2 – RPG, Jogo e o “escolar”: uma proposta de aproximação

Alcançamos, então, um ponto crucial do salto: como os elementos investigados até aqui se relacionam e se aproximam ao que se entende por “escola”? Para responder a esta pergunta cabe, em primeiro lugar, expor mais uma vez de qual conceito de escola parte a investigação.

Como tratado no início desse capítulo, o foco da discussão se dá na educação escolar, ou seja: na ideia primeira do espírito escolar, vinda do grego *skholé* (tempo livre). Tal conceito é orientado a partir de Masschelein e Simons (2023). A escola é, portanto, um entre-lugar, espaço de passagem e experiência (Larrosa, 2022). Ao longo de sua trajetória, como apontam os autores, ela passa por uma série de tentativas de “domesticação” e “domação” dos mais diversos tipos.

[...] muitos dizem que a escola, como uma instituição, deveria ser uma extensão da família, ou seja, deveria fornecer um segundo “ambiente de educação” suplementar ao provido pela família. Outra variante da domesticação da escola reza que ela deve ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de seleção e, assim, reforçar o mercado de trabalho e proporcionar bons cidadãos. O que, frequentemente, aconteceu e continua a acontecer – e vamos voltar a isso em breve – é que a quinta-essência do escolar muitas vezes é completamente expulsa da escola. (Masschelein; Simons, 2023, p. 27)

Dessa forma, trata-se aqui da escola enquanto espírito e não instituição. Não se pretende a negação da existência dos inúmeros espaços (principalmente instituições) de educação e aprendizagem nas sociedades humanas. Na verdade, a proposta é a de dar evidência ao que há de “escolar”, na essência do termo, nesses espaços. Em resumo: nem toda educação é uma educação escolar, assim como nem toda educação escolar precisa – ou consegue – acontecer em espaços institucionalizados de educação. Nas palavras de Masschelein e Simons (2023): “[...] queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 28).

A nossa ambição, contudo, não é esboçar a escola ideal, mas uma tentativa de tornar explícito o que faz com que uma escola seja uma escola e, conseqüentemente, diferente de outros ambientes de aprendizagem (ou de socialização ou iniciações). E, mais uma vez, o objetivo não é o de salvaguardar uma velha instituição, mas de articular um marco para a escola do futuro. (Masschelein; Simons, 2023, p. 29)

Para os autores, não se trata da ideia de uma defesa institucional ou da criação de um modelo escolar a ser seguido. Existe aqui uma sugestão de transformação do olhar para com a escola e o que a faz ser espaço desse “tempo livre” essencial para as mais diversas formas de aprendizagem.

3.2.1 – Os oito pontos de ligação: suspensão, profanação, atenção, tecnologia, potencialidade, amor, preparação e responsabilidade

Isso posto, prossigamos para a exposição dos argumentos de Masschelein e Simons (2023) tratando de aproximá-los dos conceitos de jogo e pedagogia da imaginação (aqui exemplificada por meio do RPG). Tratam-se de oito características principais do “escolar” apresentadas pelos autores que aqui organizaremos como pontos de ligação. O primeiro deles nos traz à ideia de suspensão:

[...] a construção de uma escola implica suspensão. Quando ocorre a suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube esportivo, o bar e hospital, já não se aplicam. Isso não implica a destruição desses aspectos, no entanto. A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. (Masschelein; Simons, 2023, p. 32)

Para os autores, a suspensão consiste na ideia de que a escola é um espaço separado do cotidiano comum. Além disso, o tempo da escola também é diferente, acontecendo fora do tempo de produção: “Na escola o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. [...] De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 33).

Essa separação ou suspensão não acontece apenas para o estudante, mas também se apresenta ao professor e à matéria aprendida na escola, de modo que estes se localizem dentro de um espaço-tempo essencialmente contrário ao *modus operandi* de uma linha de produtividade em massa.

Pode-se dizer que ser um professor implica, desde o início, uma espécie de isenção ou imunidade. Os professores não trabalham para o ritmo do mundo produtivo. Da mesma forma, o conhecimento e as habilidades aprendidas na escola de fato têm uma clara ligação com o mundo – derivam dele, mas não coincidem com ele. Uma vez que o conhecimento e as habilidades são trazidos para dentro do currículo escolar, passam a ser matérias e, de certo modo, tornam-se separados da aplicação diária. (Masschelein; Simons, 2023, p. 32)

Se trata, assim, de uma posição contrária à ideia de enxergar a escola como espaço constante de ligação entre a vida cotidiana e o conhecimento. Na realidade, para Masschelein e Simons (2023), a escola é um outro espaço, no qual se suspende a vida e, a aplicação dos conhecimentos práticos no cotidiano também se “liberta” para serem experimentados – no cerne do entendimento de experiência como “aquilo que nos passa” (Larrosa, 2022). Portanto, segundo os autores: “[...] a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 35).

A ideia da “suspensão escolar” aqui defendida é o que permite a construção de um tempo-feito-livre. Tal processo é idêntico a uma das características essenciais da teoria dos jogos: a separação (Caillois, 2017). Como vimos, o jogo é atividade separada, acontecendo à distância da vida comum. Isso se torna importante para toda atividade de jogo pois ela necessita acontecer em um espaço-tempo recortado, arbitrário, no qual tudo pode ser movido e transformado em um simples movimento imaginativo.

Essa característica é encontrada também no RPG, afinal, se considera a criação de um universo completamente “novo”, mesmo que baseado em elementos reais. Dentro desse novo espaço (criado) é possível adicionar e retirar o que quiser. Existe uma regra outra, corpos outros, uma outra maneira de ser/estar. Quando um jogador-personagem age dentro da narrativa é uma realidade paralela que está sendo transformada, não o mundo cotidiano do jogador que controla a personagem. De fato, a busca pelos jogos de RPG é motivada, às vezes, por um tipo de desejo de “fuga” da realidade, já que o jogo permite suspendê-la durante um tempo limitado.

Dentro de suas mecânicas, o jogo de contar histórias (e outros jogos também) propõem sempre uma reinvenção. Já foi dito que cada grupo pode decidir suas regras, ambientação, tempo de “imersão” na narrativa etc. Esse espaço no qual podemos avançar, retroceder, testar outra vez ou apagar um acontecimento só é possível se o cotidiano for suspenso, potência presente tanto no RPG quanto na ideia de escola proposta por Masschelein e Simons (2023): “Nesse sentido, o espaço escolar é aberto e não fixo.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 37).

O segundo ponto de ligação trazido para a discussão é chamado de “profanação”. Para Masschelein e Simons (2023), ao espaço escolar é permitido “profanar” quaisquer objetos, tecnologias e matérias, ou seja: tornar público tudo o que, de algum modo, possa entender-se como privado e, ao mesmo tempo, mover a experiência escolar a partir das coisas públicas. Dentro da escola o cotidiano se transforma em matéria – como já apontamos acima – num sentido próximo à imaginação material proposta por Bachelard (2018). Matéria que se permite

ver e ser vista, tocar e ser tocada; matéria como objeto de experiência, não de experimento. Portanto, profanar as coisas comuns é uma outra potência da escola.

Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público. (Masschelein; Simons, 2023, p. 39)

Para os autores essa essência escolar é importantíssima, vide que o sentido de igualdade gerado pelo espaço tornado livre necessita da profanação dos *status quo* existentes em cada ambiente cotidiano. Todas as pessoas envolvidas – incluindo o professor – são suspensas de suas vidas comuns para existirem em um outro espaço-tempo, possibilitando a expropriação usual de quaisquer coisas que lhes envolvam. Esse processo é semelhante ao de um pesquisador que revisita um objeto de pesquisa quantas vezes for necessário, revisando-o e desconhecendo-o a cada momento em que volta a tocá-lo; transformando-o em algo diferente a cada vez em que o recorta do cotidiano.

Porém, isso não faz da escola um espaço que nega a existência da vida comum:

Nesse caso, a escola é o tempo e o lugar para estudo e prática – as atividades escolares que podem alcançar um significado e um valor em si mesmas. Mas isso não significa que a escola, como uma espécie de torre de marfim ou ilha, se refira a um tempo ou lugar fora da sociedade. O que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado pelos atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação. (Masschelein; Simons, 2023, p. 40)

Dessa maneira, a escola é lugar de transformação do real, processo criativo que pode ser potencializado pela ideia de pedagogia da imaginação. A matéria, assim como para Bachelard (2018) é forma primeira, bruta, que pode ser movida desde o simples olhar. Para Masschelein e Simons (2023): “[...] na escola, sempre há *alguma coisa* sobre a mesa”, no sentido de que sua prática é sempre sobre algo, alguma matéria. Para além, os autores usam a expressão “posto em jogo” para tratar desse ato escolar:

Desse modo, algo da sociedade é *posto em jogo* ou *executado em jogo*. Isso volta a uma das palavras latinas para a escola, *ludus*, que também significa “jogo” ou “brincadeira”. Em certo sentido, a escola é de fato o *playground* da sociedade. O que a escola faz é trazer algo para o *jogo*, ou fazer alguma coisa no *jogo*. Isso não significa que a escola não seja séria ou não tenha regras. Muito pelo contrário. Isto significa que a sua seriedade e regras já não são derivadas da ordem social e do peso de suas leis, mas, antes, de *alguma coisa* do próprio mundo – um texto, uma expressão matemática ou uma ação como arquivar ou serrar – e essa *alguma coisa* é, de uma forma ou de outra, valiosa. (Masschelein; Simons, 2023, p. 41-42. *grifo dos autores*)

Percebe-se a partir desse trecho uma aproximação direta entre jogo e educação escolar. Para os autores o *ludus* surge como sinônimo de “escola”. Como vimos no capítulo 2, para a

teoria dos jogos o *ludus* sugere uma organização da essência caótica do divertimento (*paidia*), ao mesmo tempo em que circunscreve esse divertimento em regras que estabelecem os mais diversos jogos que conhecemos (Caillois, 2017) – como é o caso do jogo chamado “escola”. Masschelein e Simons (2017) continuam, dizendo que: “[...] por transformar *alguma coisa* em jogo, [a matéria na ação escolar] está simultaneamente, sendo oferecida para o uso livre e novo. Está sendo solta e colocada sobre a mesa.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 42).

Um outro ponto de aproximação entre o jogo e a escola é o fato de ambos serem atividades públicas em sua essência. Claro, há de se convir que as privatizações existem nos dois casos, porém, lida-se aqui com as ideias e os conceitos primordiais de cada um desses objetos. Sendo assim, a gratuidade é característica tanto do jogo quanto da educação escolar.

Colocar a matéria “em jogo” é tarefa que exige imaginação. No RPG, o entendimento do que está “posto em jogo” ou não é chave para a experimentação lúdica da atividade. Os jogadores podem escolher os elementos da narrativa a partir de quaisquer objetos e matérias baseadas na vida comum, possuindo – igualmente à ideia do escolar – a possibilidade de “profanar” esses objetos e matérias para o bem da história a ser criada. Não à toa, várias regras sociais e/ou naturais são transformadas dentro de um jogo de RPG, sendo possível encontrar uma sociedade inteira de ladrões ou galinhas que põem ovos de ouro.

Contudo, esse “desligamento” e consequente expropriação da realidade comum não faz, necessariamente, com que os jogadores criem em seus mundos paralelos a ponto de confundilos com o cotidiano. Quando isso acontece – caso aconteça – pode-se considerar a corrupção e risco da categoria *ilinx*, categoria de jogos que impulsionam seus jogadores à vertigem. Para Caillois (2017), o perigo consiste em tornar o jogo rito, ou seja, crer no jogo enquanto espaço do que é sagrado, fazendo com que ele perca sua característica separada e a suspensão do real seja perdida.

Numa última consideração sobre a profanação escolar, Masschelein e Simons (2023) sugerem que a ideia de “alunos” ou “estudantes” é mais condizente com esse espaço, ao contrário da de “aprendizes”.

Aprender um ofício deve compartilhar uma relação direta e imediata com a produção do mundo real do uso pretendido do negócio. Para nós, no entanto, há uma diferença substancial entre alunos e aprendizes – o modelo escolar *faz* algo, e através dele, a prática e o estudo são possibilitados. A escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde *algo* – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria – realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele *algo* à família ou à sociedade. É esse trazer para o jogo, esse *transformar algo em matéria de estudo*, que é necessário, a fim de se aprofundar em alguma coisa como um objeto de prática e de estudo. (Masschelein; Simons, 2023, p. 43. *grifo dos autores*)

O aprendiz, para os autores, é uma pessoa que aprende o ofício, a utilidade do saber. Na escola, assim como na ideia de pedagogia da imaginação, a prática não deve ser voltada à noção do que é útil mas sim do que é lúdico, ou seja, daquilo que transforma o indivíduo pelos saberes da experiência. É o estudante (ou o aluno), portanto, que percorre o caminho da formação escolar, experienciando.

Caminhando para o terceiro ponto de ligação, Masschelein e Simons (2023) argumentam que “[...] a profanação e a suspensão tornam possível *abrir o mundo* na escola e que ela é, de fato, o mundo (e não necessidades ou talentos individuais de aprendizagem) que está sendo revelado” (Masschelein; Simons, 2023, p. 45. *grifo dos autores*). Essa “abertura” requer, portanto, atenção.

[...] entendemos a formação não como um tipo de atividade auxiliar da escola; como algo que ocorre fora das matérias de estudo atuais e que tem a ver com os valores de um ou outro projeto educacional. Em vez disso, a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo. (Masschelein; Simons, 2023, p. 47-48)

Para os autores a formação do indivíduo tem a ver, de fato, com a implicação e o interesse desses indivíduos para com o mundo que lhe é aberto no espaço livre escolar. A diferença entre “aprendizagem” e “formação”, no entanto, pode ser entendida na obra de Masschelein e Simons (2023) da seguinte maneira: aprender é estender o mundo do indivíduo, acrescentando-lhe algo; já a formação coloca esse mundo em jogo, assim como coloca o próprio indivíduo em estado de jogo, com vias à possibilidade de ultrapassar o seu próprio mundo (Masschelein; Simons, 2023, p. 49). Esse é um movimento que distancia e reaproxima ao mesmo tempo o “eu comum” do “eu profano”.

Abrir o mundo não significa apenas vir a conhecer o mundo, mas também se refere ao modo como o fechado-no-mundo – isto é, a maneira determinada em que o mundo deve ser compreendido e usado, ou a maneira como ele é, realmente, usado – é aberto e o próprio mundo é tornado aberto e livre e, portanto, compartilhado e compartilhável, algo interessante ou potencialmente interessante: um objeto de estudo e de prática. (Masschelein; Simons, 2023, p. 50-51)

Assim como se sugere na pedagogia da imaginação, a fantasia ativa (Legrenzi, 2013) é necessária para a formação do indivíduo. Retomando a imagem constante do salto aqui proposto, pode-se sugerir uma relação entre esse movimento e o conceito de formação trazido por Masschelein e Simons (2023), já que se trata de uma nova forma de conhecer e se colocar no mundo; não pela porta cotidiana, mas pela janela da imaginação. Os próprios autores, inclusive, reforçam a necessidade de uma escola “ativa”.

A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se “reais”. Ela faz alguma coisa, ela é ativa. Nesse sentido, não se trata de um recurso, produto ou objeto para utilização como parte de uma determinada economia. Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. (Masschelein; Simons, 2023, p. 51. *grifo dos autores*).

No universo do jogo, assim como na imaginação material da água (Bachelard, 2018), é necessária uma imersão, um aprofundamento, um mergulho. Esse mergulhar se dá de maneira atenta, de maneira tal que a realidade é suspensa para que um outro mundo possa ser trazido à tona. O jogo só acontece quando os jogadores estão presentes livremente e assim também o é no processo de formação do indivíduo. Jogar requer disponibilidade e atenção, não motivação externa, por isso há muitos jogadores que jogam a trabalho e, por vezes, não encontram a ludicidade – como foi defendida por Luckesi (2022) – em sua atividade.

Em se tratando especificamente do RPG, a atenção é fator primordial para a experiência da ludicidade ocorrer, da mesma forma que a pedagogia da imaginação exige essa atenção e interesse. Rodrigues (2004) diz que:

Para jogar com a ficção – e jogar é uma atividade mais ativa do que refestelar-se numa poltrona diante da TV – é necessário um aperfeiçoamento constante em relação às regras. É como qualquer outro jogo. Este é o centro do problema porque quem é um receptor atento às regras do gênero pode transitar por qualquer universo ficcional. Estar atento pressupõe um mínimo de iniciação. Aí sim se pode extrair prazer e reflexão de qualquer leitura, nem que seja para usufruir dos clichês ou abominá-los (Rodrigues, 2004, p. 47)

Coadunando com a ideia de fantasia ativa de Legrenzi (2013), o RPG exige do jogador a atenção necessária para garantir suas possibilidades narrativas. Atenção às regras, atenção às personagens e às dinâmicas; estar presente, interessado é parte fundamental do jogo de contar histórias coletivas, evidenciando mais um eixo de contato entre a pedagogia da imaginação, o jogo e a educação escolar.

Encerrando esse ponto, voltamos a Masschelein e Simons (2023) para reforçar que, para a escola, a necessidade da suspensão do mundo comum e da criação e abertura de um outro mundo (dessa vez mais palpável e transformável) é o que faz da escola um lugar de potência para a formação do indivíduo.

A escola se torna um tempo/espaço do *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comun-icação* é possível. Sem um mundo, não há interesse nem atenção. (Masschelein; Simons, 2023, p. 52. *grifo dos autores*)

Tratando, portanto, dessa necessidade de exposição do mundo, os autores seguem para o próximo ponto discutindo a seguinte questão: por meio de quem ou de quê é que se pode garantir a criação e abertura de um mundo da/na/para a escola? Uma resposta encontrada se refere à próxima ligação: a partir da tecnologia.

Por tecnologia Masschelein e Simons (2023) entendem a arquitetura, objetos, ferramentas, arranjo espacial etc., tudo o que está disponível para a existência do espírito escolar. Esses elementos são importantíssimos para garantir ao estudante um espaço no qual se tenha a oportunidade de “sentir-se capaz de”.

Sentar em uma carteira não é apenas um estado físico; isso também acalma e focaliza a atenção; um lugar para sentar e ficar à vontade. A lousa não é apenas uma superfície em que a matéria aparece na forma escrita. Muitas vezes, a lousa mantém o professor com os pés no chão. Passo a passo, um mundo é levado a se revelar diante dos olhos dos alunos. (Masschelein; Simons, 2023, p. 55)

Evidente é que pensar a escola tradicional como exemplo de tecnologia não é o objetivo dos autores, e também não se pretende sugerir tal ideia nesta pesquisa. O que se aponta aqui é a importância de um grupo de estruturas e elementos para que a prática de uma educação escolar possa ser experienciada. Dentro dessa lista, por exemplo, adicionam-se também os métodos de ensino enquanto tecnologias possíveis. Portanto, porque não pensar a pedagogia da imaginação enquanto tecnologia da ideia do “escolar” proposta por Masschelein e Simons (2023)?

Tratando do método enquanto tecnologia, os autores se valem da prática do “ditado”. Para eles: “Um ditado é um evento em que o mundo é comunicado – ‘um encontro direto com a língua’ – e que desperta o interesse.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 56). Dizem isso porque entendem que, no ditado, põe-se a língua e os próprios estudantes em jogo.

Exatamente como qualquer outro método de ensino, o ditado torna explícito o lugar do professor como mediador que conecta o aluno ao mundo. Esse encontro permite ao aluno deixar seu imediato mundo da vida e entrar no mundo do tempo livre. Nesse sentido, um método de ensino deve, constantemente, ser conectado ao mundo da vida dos jovens, porém, exatamente para removê-los de seu mundo de experiência. As regras para um ditado são claras; todos sabem o que ele é e como ele funciona. Um ditado é um ditado. Esse é um puro método de ensino. Mas a “eficácia” dos métodos de ensino escolares repousa, especialmente, nos pequenos – frequentemente muito pequenos – detalhes que despertam a curiosidade dos jovens, proclamam a existência de novos mundos e incitam os alunos a se dedicarem a iniciar algo (ou seja, praticar e estudar). (Masschelein; Simons, 2023, p. 57)

Um método de ensino escolar deve ser o “impulso para as perguntas” e não a resposta. Masschelein e Simons (2023) complementam que se trata sempre de um ponto de partida: “A experiência é, conseqüentemente, uma experiência de ponto de partida – uma experiência de ser capaz de fazer alguma coisa.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 58). Porém, os autores entendem

e explicitam os riscos que toda e qualquer técnica e/ou tecnologia escolar estão dispostos a enfrentar:

O risco de que uma experiência inicial emancipatória vai se transformar em uma rendição à incompetência existe em todas as técnicas escolares: tempo, espaço e recursos são organizados para tornar possível a experiência do ponto de partida e o evento do encontro. Permitem a experiência de estar envolvido em prática e estudo interessantes, mas não a fabricam. A aplicação correta de uma técnica não garante que os alunos irão se entregar, automaticamente, à prática e ao estudo. (Masschelein; Simons, 2023, p. 58)

A ideia de dispor-se ao risco é parte do escolar. Da mesma maneira em que, no jogo, a incerteza é elemento crucial. Vejamos: sabe-se como um jogo começa, mas nunca se pode definir exatamente como ele terminará, sendo assim, essa característica se liga às ideias de Masschelein e Simons (2023) quando os autores dizem que: “[...] na escola não há problemas, apenas questões.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 60). Sempre se trata de uma tecnologia que pensa o “estar disponível para”, o “ponto de partida”, e não a finalidade, resultado objetivo etc. Caillois (2017) aponta que:

Um desempenho conhecido de antemão, sem possibilidade de erro ou de surpresa, conduzindo claramente a um resultado inelutável, é incompatível com a natureza do jogo. É preciso uma renovação constante e imprevisível da situação, como ocorre em cada ataque ou em cada resposta na esgrima ou no futebol, em cada troca de bola no tênis, ou ainda no xadrez toda vez que um dos adversários move uma peça. O jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta *que é livre dentro dos limites das regras*. (Caillois, 2017, p. 39. grifo do autor)

Para o jogo, assim como para a educação escolar, não há graça em saber o resultado antes de começar a jogar. Esta pesquisa, por exemplo, traçou em si caminhos diversos desde sua gênese, atestando que estudar é estar disposto ao risco e a escola é o espaço em que o risco deve poder ser experienciado.

Ademais, se pensarmos em outras tecnologias presentes no jogo como suas mecânicas, regras, itens e peças, podemos ligá-las ao RPG e à pedagogia da imaginação sem muito prolongamento. Em todos esses casos é perceptível a necessidade tecnológica para a “eficácia” de suas práticas. No RPG, por exemplo, as fichas das personagens, os dados ou os complementos da aventura (como compêndios, glossários, dicionários específicos etc.) são fonte imprescindível para que a fantasia possa alcançar sua ativação em cada um dos jogadores. Ao mesmo tempo, o fato de que a narrativa criada tem sempre um lugar incerto enquanto acontece une os pensamentos supracitados mais fortemente.

Masschelein e Simons (2023) encerram esse tópico lembrando que a educação escolar em que acreditam visa uma formação de *um* indivíduo (como pessoa) e não *do* indivíduo (como modelo, cidadão).

As tecnologias da educação escolar [...] não são, de foma alguma, ferramentas que, quando usadas corretamente, produzem jovens bem formados, como produtos acabados saídos de uma linha de montagem. Não são tecnologias organizadas pela velha geração para manipular a nova geração, embora esse perigo, certamente, ainda exista – reformadores conservadores e progressistas, de maneira similar, têm acumulado um grande arsenal de tecnologias de educação escolar para servir às suas ideias políticas. As tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa. É apenas dessa maneira que a escola é capaz de gerar interesse e, assim, tornar possível a “formação”. [...] não é uma técnica que o homem aplica à natureza para manipulá-la. É uma técnica habilidosa inventada pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma, por assim dizer. (Masschelein; Simons, 2023, p. 66)

O último trecho dessa citação, inclusive, traz semelhanças mais uma vez às ideias da pedagogia da imaginação, sendo ela uma práxis aplicada por alguém em si mesmo para a sua própria transformação. Levando-se em consideração, então, a imagem do salto, é possível entender a tecnologia como o “calço” ou suporte colocado próximo à janela, possibilitando um movimento mais seguro, porém, sempre disposto ao risco e à incerteza.

Adiante, alcançando o quinto ponto característico do escolar – e aqui tratado, também, como ponto de ligação –, Masschelein e Simons (2023) consideram a escola como, talvez, a maior invenção humana para a criação de igualdade (Masschelein; Simons, 2023, p. 68). Isso se dá pois o espaço escolar (no sentido do “espírito escolar”) possibilita a suspensão de toda e qualquer lei externa a ele, ou seja, dentro de seus limites é possível transpor as barreiras sociais, morais e econômicas que se impõem ao cotidiano dos estudantes. Isso leva a discussão ao entendimento de que: “A escola [...] sempre tem a ver com a experiência da *potencialidade*.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 69. grifo dos autores).

Os elementos que “fazem” a escola – suspensão, profanação, o mundo, atenção, disciplina, técnica – estão conectados (ou, certamente, podem ser conectados) com a experiência da habilidade e da possibilidade. [...] A igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida prático que considera que “todo mundo é capaz” e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, isto é, a experiência de “ser capaz de” [...]. (Masschelein; Simons, 2023, p. 69)

O “ser capaz de” é uma condição da educação escolar. A escola é um espaço no qual a igualdade pode encontrar lugar, porém, essa igualdade não necessariamente existirá em termos científicos e estatísticos. Trata-se na verdade, de uma prática hipotética de igualdade, realizada pela comunidade escolar com vistas a garantir a característica essencial da potencialidade (Masschelein; Simons, 2023, p. 71).

Alegamos que a escola tem o dever de continuar a acreditar no potencial da próxima geração: cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver de maneira

significativa. O que acontece na escola a esse respeito é sempre “inatural”, “improvável”. A escola vai contra as “leis da gravidade” (por exemplo, a “lei natural” que diz que os alunos de um dado *status* socioeconômico não têm interesse num determinado tema ou coisa) e se recusa a legitimar as diferenças baseadas na “gravidade” específica dos alunos. (Masschelein; Simons, 2023, p. 73)

A escola duvida, rejeita e questiona, mais uma vez: a escola abre o mundo. Com o mundo aberto, os estudantes podem navegar em suas águas à vontade, pois existe potencialidade suficiente em cada um para realizarem tal ato. É a escola, assim, que sugere o salto pela janela e esquece (mesmo que temporariamente) a porta cotidiana. Gera impulso e fomenta a força.

Ora, no jogo, o princípio da igualdade aparece na maior parte de suas formas. Como já citamos, qualquer pessoa *pode* jogar qualquer jogo. Claro, limitações vão existir, porém, nenhum jogo é uma ilha que não possa ser acessada e transformada, portanto, as adaptações não são negações de um jogo mas sim novas possibilidades. Ademais, em atividades lúdicas a potencialidade humana é cada vez mais estimulada. Vejamos o que diz Luckesi (2022):

Nas atividades efetivamente lúdicas, o ser humano – criança, adolescente, adulto ou idoso – vivencia simultaneamente o sentir, o pensar e o agir. E, na participação em uma atividade que se manifeste lúdica, o ser humano torna-se pleno, [...] fator que implica no contato *com* e *na* posse das fontes restauradoras do equilíbrio psico-corporal de cada um de nós.

[...]

[...] no que se refere ao campo da educação e conseqüentemente da aprendizagem, podemos criar vias e recursos com vistas a possibilitar a expressão de cada educando, de cada educanda de modo ordenado. Podemos, pois, sempre e continuamente, auxiliar nossos estudantes e nossas estudantes na busca de modos adequados e funcionais de vida, tendo em vista possibilitar-lhes um suporte para entrar em contato com sua Essência e, então, poder expressá-la em seus modos cotidianos de ser e de estar na vida. (Luckesi, 2022, p. 75-77)

Dentro do espaço da educação escolar o professor se movimenta enquanto agente catalisador, ou seja, dá vazão ao “ponto de partida” discutido anteriormente. Isso acontece porque a suspensão do cotidiano emula a igualdade entre todos, expondo suas potencialidades para a própria formação.

Na ideia de pedagogia da imaginação isso não acontece diferente. O RPG, aqui servindo de exemplo prático, tem por base uma equidade entre os participantes. Como comentado no início do capítulo, o principal objetivo do jogo de contar histórias é o próprio jogo em si, evocando sua ludicidade nos participantes. Para isso, todos devem poder interferir na narrativa igualmente, seguindo as regras estabelecidas em cada partida, sendo que estas regras já são outras, separadas das leis comuns e da ordem socioeconômica pré estabelecida na vida de cada um dos jogadores. É muito comum que as relações sociais, inclusive, se fortaleçam ao jogar

RPG com um grupo, afinal, trata-se de um jogo predominantemente cooperativo. Nas palavras de Amaral (2013):

Dentro do jogo, cada participante pode mostrar o que tem de melhor para oferecer em prol da resolução dos problemas que vão surgindo. E sabem que todos devem chegar juntos ao final, pois cada personagem tem características únicas que podem ser bastante úteis em determinados momentos da aventura. Assim, é comum, após as sessões de jogo, os participantes comentarem entre si dos feitos de um ou outro personagem e como isso refletiu na aventura. Essas ideias ou ações que se destacam no jogo, acabam refletindo nas relações sociais. (Amaral, 2013, p. 16)

Importante lembrar que Huizinga (2019) já aponta a inevitável reverberação do jogo na cultura e, por sua vez, Caillois (2017) alerta sobre a retroalimentação existente entre esses dois elementos. No RPG, como se pode constatar pela fala de Amaral (2013), os jogadores se permitem à exploração das potencialidades no espaço fictício da narrativa, praticando a pedagogia da imaginação e, em consequência – mas não tendo como objetivo – apoiando-se na ludicidade para a sua própria formação.

Contudo, é válido o apontamento de que não tratamos esse assunto de maneira a ignorar as dificuldades de uma suspensão ideal da vida cotidiana no espaço da escola. Sabe-se que, da mesma forma com a qual o jogo é inundado de cultura e se “corrompe” por ela (Caillois, 2017), a ideia do espírito escolar enquanto espaço-tempo separado do cotidiano é inundado por ele. Não se pretende – mais uma vez – sugerir um modelo ideal de educação escolar mas sim um caminho possível, aproximando-a do jogo e, mais precisamente, do jogo de imaginar (a partir da pedagogia da imaginação).

Dito isso, nos ateremos ao próximo ponto de ligação: a paixão. Para o início da discussão, os autores destacam que: “[...] o amor que entra em cena no ‘fazer a escola’ é descrito como ‘amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)’ e ‘amor pelos alunos’.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 76). Ao mesmo tempo, reforçam que esse “amor” não se apresenta de maneira espetacular, mas em pequenos gestos e atitudes simples como falar e escutar. Dessa forma, o assunto se dá na esfera do que consideram o “*amateurismo* do professor” (Masschelein; Simons, 2023, p. 77).

[...] expressado em termos conscientemente provocantes, poderíamos dizer que fazer a escola reside, em parte, no *amateurismo* do professor”. Poderia ser que o professor nunca é totalmente um profissional, é, pelo menos parcialmente, um amador (alguém que faz isso por amor)? Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. [...] Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está aivamente envolvido nesse algo. [...] Dessa maneira, é bem-sucedido em colocar os alunos em contato com a matéria e permitir que percam a noção do tempo; isto é, consegue tirá-los do tempo comum e trazê-los a um ponto no presente onde sua atenção é exigida – uma *presença no presente*, pode-se dizer. (Masschelein; Simons, 2023, p. 77. grifo dos autores).

Dessa maneira, o professor “amador” está presente, está atento, está apaixonado por aquilo que ensina, e joga com a matéria, a transforma porque é isso que gosta de fazer. Tal atitude, para Masschelein e Simons (2023) tem grande potencial de envolver os estudantes nos exercícios que a escola exige, transportando-os também para o presente. Mais interessante ainda: os autores acreditam que esse professor tem a consciência de que “o amor pelo assunto” não pode ser ensinado, apenas estimulado.

Nesse sentido, o professor *amateur* sabe muito bem que “o amor pelo assunto” não pode ser ensinado. O professor pode pedir a seus alunos para praticarem, se prepararem, tentarem se engajar. Pode dar instruções, estabelecer regras, exigir estudo, prática, perseverança e dedicação de seus alunos. E, neste sentido, podemos falar também de uma espécie de disciplina. Disciplina que permite que algo aconteça e que traz tanto o professor quanto o aluno para o presente, fechando a porta da sala de aula por um tempo para tornar possível essa temporalidade. (Masschelein; Simons, 2023, p. 81)

Na gênese dessa temporalidade livre que a escola propõe está a disciplina, um conjunto de regras que o professor traz consigo a partir do seu amor pelo assunto. Quando se é um “amador” (no sentido aqui tratado) não existem regras que não possam ser seguidas, afinal, elas surgem conforme a necessidade e o respeito de “amar o assunto” que se estuda. O rigor da escola se dá pela paixão dos professores pela matéria, daí é proposta uma outra ideia de disciplina escolar, que não se trata de reprimenda, recompensa ou concessão, mas de respeito e “amor” (Masschelein; Simons, 2023, p. 82).

Por esses motivos, tanto ao estudante quanto ao professor são “impostas” regras para o jogo da educação escolar. Masschelein e Simons (2023) argumentam que:

O ponto de partida [do professor amoroso] é o amor pelo assunto, pela matéria, e pelos alunos; um amor que se expressa na abertura e compartilhamento do mundo. Com base nisso, o professor não pode fazer nada além de assumir a igualdade, ou seja, agir a partir do pressuposto de que todo mundo é capaz de atenção, interesse, prática e estudo. Assim, ele não parte do pressuposto de que certos indivíduos são diferentes desde o início [...]. Em suma, o professor *amateur* ama sua matéria e acredita que deve ser dada a todos, repetidas vezes, a oportunidade de se engajarem na matéria que ele ama. (Masschelein; Simons, 2023, p. 84)

Uma dessas regras, portanto, é a da igualdade. Para o professor “amador”: “A educação individual, ou que foca exclusivamente nos chamados caminhos de aprendizagem individual, não é uma forma de educação escolar.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 84). Dessa maneira, a escola é pensada para o coletivo, para a comunidade, exigindo do professor um olhar mais amplo durante a prática da “abertura do mundo”.

A comunidade de alunos é uma comunidade única; é uma comunidade de pessoas que não têm nada (ainda) em comum, mas, por confrontarem o que é fornecido, os seus membros podem experimentar o que significa compartilhar alguma coisa e ativar a sua

capacidade de renovar o mundo. É claro que existem diferenças entre os alunos, seja nas roupas, na religião, no sexo, nos antecedentes ou na cultura. Mas, na sala de aula, por se concentrarem no que é oferecido, essas diferenças são (temporariamente) suspensas e uma comunidade é formada com base na participação conjunta. A comunidade escolar é, nesse sentido, uma comunidade profana (ou seja, secular). (Masschelein; Simons, 2023, p. 85)

Também no jogo a comunidade é única. Mais especificamente no RPG, como citado, o chamado às relações interpessoais é diretamente ligado ao andamento das próprias mecânicas. Uma das primeiras regras vistas na definição desse jogo é que ele se trata de um jogo de contação de histórias coletivo (Rodrigues, 2004). Todo esse processo, portanto, envolve não só a abertura do mundo, mas também a abertura do mundo de cada jogador com vias a uma suspensão de ambos. Portanto, para que a prática da pedagogia da imaginação exista é preciso deixar-se ser afetado e afetar pelas imagens. É necessário ler e ser lido, olhar e ser olhado, beber e ser bebido (Bachelard, 2018).

Na teoria dos jogos, uma das primeiras características citadas por Caillois (2017) é a de que se trata de uma atividade “livre”, ou seja: nenhum jogo acontece de fato sem que os jogadores estejam imbricados e “apaixonados” pelo jogo. Sem essa paixão – que aqui se relaciona ao “*amateurismo*” de Masschelein e Simons (2023) – não é possível que o jogo verdadeiramente exista. Daí deriva a seriedade dos jogos: do “amor” de seus jogadores, do respeito pelas regras, e do desejo pela manutenção de sua continuidade. Masschelein e Simons (2023), então, concluem: “O modelo escolar contribui para a construção da própria comunidade em si, e é o tempo e o lugar em que a própria *experiência* de comunidade está em jogo.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 86).

Seguindo, assim, ao penúltimo ponto de ligação sugerido nesta pesquisa, os autores apontam para a **preparação**. Preparação esta que aparece aqui como um tipo de responsabilidade social da escola:

A formação – como uma espécie de autoformação ou “entrar em forma” – consiste, na verdade, em preparação. Isso, certamente, pode assumir a forma de preparação para coisas muito concretas no ensino superior ou no mercado de trabalho, mas não é a principal preocupação da escola. Pelo contrário, é a própria preparação que é importante. Consiste no estudo e na prática, e para realmente se qualificar como estudo ou prática, a orientação para a produtividade, eficiência ou empregabilidade deve, pelo menos temporariamente, ser colocada entre colchetes ou neutralizada. A escola, poderíamos dizer, é a preparação em prol da preparação. (Masschelein; Simons, 2023, p. 89)

Como se trata de um jogo que pretende posicionar os jogadores num espaço de potencialidade, a educação escolar é práxis contínua. Estudar e praticar se alinham para que a preparação seja constante, independentemente de qual caminho o estudante seguirá. Por isso, os

autores sugerem inverter um eixo de pensamento: em vez de pensar no significado da escola para a sociedade, se perguntar o que a sociedade significa para a escola.

[...] Por conseguinte, se quisermos levar a sério o modelo da educação escolar, não precisamos perguntar qual é a função ou significado da escola para comunidade, mas, pelo contrário, qual é o significado que a sociedade pode ter para a escola. E isso se resume a nos perguntarmos o que achamos importante na sociedade e como trazer essas coisas “para o jogo” na escola. Não se trata de manter a sociedade (ou o mercado de trabalho) fora da escola, ou de como construir a escola dentro de uma espécie de ilha, a fim de protegê-la contra as influências perniciosas. Em certo sentido, a escola carrega a sociedade nos ombros, com o dever de determinar o que pode e deveria se qualificar como matéria adequada à prática, estudo e preparação pela geração mais jovem. Isso significa que a escola obriga a sociedade a refletir sobre si mesma de certa maneira. (Masschelein; Simons, 2023, p. 90)

Dessa forma, a escola e “o mundo fora dela” (a sociedade) se retroalimentam da mesma forma que o jogo e a cultura. Pode-se questionar, por exemplo – como sugere brevemente Caillois (2017) –, o que a cultura apreende do jogo? Para Masschelein e Simons (2023), a aprendizagem não é elemento exclusivo do escolar, afinal, se aprende em outros espaços e até mesmo a partir de “coisas”. Porém, isso não quer dizer que, na escola, não haja aprendizagem. O que os autores defendem, na verdade, é que a aprendizagem escolar é uma outra aprendizagem: aquela que não possui finalidade imediata (Masschelein; Simons, 2023, p. 91).

Trata-se de aprender *algo* (matemática, inglês, carpintaria, culinária, etc.), mas esse algo permanece sozinho. Na escola, o objetivo é focar em algo de perto e em detalhe, se empenhar em algo e trabalhar arduamente nisso. [...] é sobre praticar e estudar algo. Como sugere o dicionário, estudar é uma forma de aprender em que não se sabe, antecipadamente, o que se pode ou se vai aprender; é um evento aberto que não tem “função”. É um evento ilimitado que só pode ocorrer se não houver propósito de fim para ele e nenhuma funcionalidade externa estabelecida. (Masschelein; Simons, 2023, p. 92)

Nessa definição de aprendizagem enxergam-se semelhanças a uma outra característica do jogo: a improdutividade (Caillois, 2017). O jogo em si não visa uma função ou utilidade, não *serve para* algo, alguém ou alguma coisa. Claro, é importante reiterar que ele não é colocado aqui de maneira ingênua, tanto que existe a consciência de que o jogo pode ser transformado em algo útil para o cotidiano, mesmo sendo inútil essencialmente. Da mesma forma, o jogo – assim como a educação e a imaginação – pode ter vias à produção de algo, à produtividade, não havendo aqui a pretensão da negação de tal fato. O ponto é que, em suas características principais reside a inutilidade. Cabe, assim, ao jogador, preparar-se para estar preparado, afinal, o jogo existe por si só mesmo que não se queira. Qualquer jogo “corrompido” à produtividade pode retomar sua característica de apenas ter a função de ser jogo.

Assim o é no RPG em si, afinal, estamos tratando do jogo de contar histórias como jogo em si e não enquanto prática aplicada à educação. Dentro do seu escopo a educação escolar

existe mesmo que a atividade não esteja acontecendo dentro de um espaço institucionalizado. O que se almeja, portanto, é ligar a pedagogia da imaginação à prática de preparação sugerida por Masschelein e Simons (2023) para o alcance do espírito escolar. Sua práxis criativa é contínua e constante, num processo infinito de idas e vindas imagéticas, se aproximando facilmente do conceito trazido pelos autores.

Além disso, a criação da narrativa (produção dos jogadores) não necessariamente está ligada à produtividade comercial ou à aprendizagem deste ou daquele assunto, matéria, técnica etc. – não excluindo essa possibilidade. A história gerada pode existir apenas pelo jogo, deixando-se “evaporar” no mesmo tempo em que ele se finda ou quando os jogadores resolverem mudar o foco, ou seja, seu caráter descartável evidencia a improdutividade do próprio RPG. Em resumo: é possível que o jogo produza algo (como a narrativa), porém, o jogo em si é atividade improdutiva.

Por fim, o último ponto de ligação trazido a partir dos escritos de Masschelein e Simons (2023) sobre o escolar é a **responsabilidade**, mais precisamente: a responsabilidade pedagógica. Para eles: “[...] a pedagogia se refere a *fazer do tempo livre uma realidade.*” (Masschelein; Simons, 2023, p. 97). É a pedagogia, então, que deve ajudar a realizar o elemento “escolar” da escola.

Formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos da criança. Não dizemos isso porque a socialização e o desenvolvimento de talentos não são importantes – certamente são –, mas sim porque formar e educar uma criança tem a ver com algo fundamentalmente diferente. Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que ao compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no “tempo escolar”. (Masschelein; Simons, 2023, p. 97-98)

A responsabilidade pedagógica consiste na assunção desse papel pelo professor. Fazer com que o estudante compreenda a sua formação do “eu posso fazer” em oposição ao “eu devo fazer” (Masschelein; Simons, 2023, p. 99). Ao mesmo tempo, é uma responsabilidade para além de formar, talvez “trans-formar”. Porém, é uma transformação gerada a partir da exposição do mundo, deixando-se ser, também, transformado.

A educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar *sobre* o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para aprender e para descobrir. (Masschelein; Simons, 2023, p. 98-99. grifo dos autores)

O tempo-feito-livre que é o tempo escolar não se trata de tempo “para não fazer nada”. Na verdade, é um tempo em que se faz muito porque é de interesse fazê-lo. Não há tempo

“perdido” para o tempo de uma pedagogia da imaginação, por exemplo. Pensar num tempo que “se perde” é pensar a partir de um viés da produtividade e do trabalho e, como vimos, a improdutividade é característica da pedagogia da imaginação, como é da educação escolar e do jogo.

Por isso, para Masschelein e Simons (2023), o professor pedagogo e a escola em si possuem uma responsabilidade pedagógica em duas vias: a primeira na missão de “libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função *imediata*, explicação ou destino para o que essa criança faz.” (Masschelein; Simons, 2023, p. 101. grifo dos autores), ou seja: retirá-la do espaço puramente objetivo de sua formação (“você está aprendendo para ‘isso’ ou para ‘aquilo’”). O que se pretende é deixar a criança ser uma criança aprendendo, no entendimento diário de que a vida não é (ou não precisa ser) útil.

A segunda tarefa da responsabilidade pedagógica, segundo Masschelein e Simons (2023), é a de “[...] estimular o interesse” (Masschelein; Simons, 2023, p. 102). Para isso, o professor pedagogo deve se tornar o professor “amador”. Ao “amar a matéria” e expor o seu amor para os estudantes, estimula-os ao encontro e ao afeto. Assim, seguindo estas duas tarefas, o espírito escolar encontra espaço e tempo em quaisquer ambientes, sejam de educação ou não, institucionalizados ou não.

Esse ponto é o que menos se relaciona com a teoria dos jogos, por ter um sentido muito mais próximo à educação, porém, quando se trata da ligação à pedagogia da imaginação, pode-se propor as mesmas atitudes. Ao fomentar uma pedagogia da imaginação em outras pessoas, o pedagogo deve abraçar as duas tarefas propostas: a primeira a fim de não pretender utilidade imediata na práxis imaginativa e a segunda para que o interesse pela continuidade da criação e transformação de imagens seja contínuo.

Numa partida de RPG, o jogador que conduz a narrativa é convidado à tarefa da manutenção da diversão e da ludicidade. Isso exige uma tarefa parecida com a do professor pedagogo, afinal, ele deve estar sempre atento ao estímulo para o jogo, fazendo com que os jogadores-personagem não “emerjam” do mundo paralelo que está sendo criado.

Antes de concluir o salto e seguir para o pouso, entretanto, foi organizada uma tabela com os principais conceitos e relações tratados nesta discussão, a fim de ajudar ainda mais na visualização do que se pretendeu realizar aqui.

Tabela 2: Quadro comparativo com os oito pontos de ligação entre educação escolar, jogo e pedagogia da imaginação (RPG)

Ponto de Ligação	Educação escolar	Jogo	Pedagogia da Imaginação (<i>Role Playing Game</i>)
Suspensão	Atividade separada da família e do trabalho	Atividade separada do espaço-tempo cotidiano	Atividade separada do “sentido da realidade” (Legrenzi, 2013)
Profanação	Expropriação das coisas comuns (públicas); Realidade posta “em jogo”	O próprio jogo é público. Qualquer pessoa pode jogar qualquer coisa.	Qualquer mundo é possível. Não há nada que não possa ser trazido à história.
Atenção	A formação do indivíduo requer atenção ao mundo e a si mesmo no mundo. Na escola, o mundo é “aberto” para ser experienciado com atenção. O interesse é estimulado por essa atenção e não pela motivação de alguém ou algo.	O jogo necessita de presença. A atenção do jogador se volta ao jogo e a si mesmo dentro dele. Seu interesse pelo jogo é crucial para a existência do mesmo.	A criação das histórias requer do jogador-personagem atenção, prontidão e interesse. Caso contrário, a imersão pode se perder.
Tecnologia	Elementos constitutivos e necessários à prática da educação escolar (ferramentas, arquitetura, espaço físico etc.). Métodos de ensino dão suporte para a ideia de uma disposição ao risco; abrir o mundo do estudante para o ponto de partida de sua formação.	Itens, regras, mecânicas etc. necessárias para que o jogo aconteça. O jogo é incerto, existindo por si e não necessariamente com uma finalidade ou resultado.	Sistemas, itens, acessórios de suporte etc. A narrativa possui um ponto de partida e incerteza sobre o andamento ou existência de final ou finalidade. Pedagogia da imaginação como práxis do estudar/pesquisar.
Potencialidade	A educação escolar emula um espaço-tempo de igualdade, explorando a ideia do “ser capaz de”; fomentando a potencialidade.	O jogo possui, por princípio, a igualdade entre os jogadores, fazendo com que cada um possa alcançar seus próprios potenciais independentemente de quem são.	O RPG gera um espaço ficcional que torna possível a igualdade e potencialidade de todos os jogadores na criação de suas próprias narrativas.
Amor	O professor possui um “ <i>amateurismo</i> ” (é um “amador”). Seu “amor pelo assunto” é o que	O jogo é atividade “livre” e só acontece enquanto os jogadores se imbricarem	No RPG, a comunidade se movimenta para a criação das narrativas,

	evoca aos estudantes o próprio “amor pelo assunto” deles. Isso se dá, via de regra, na comunidade escolar, envolta na necessidade de uma igualdade arbitrária, porém, típica de seu espaço-tempo.	verdadeiramente na atividade lúdica a partir dos próprios desejos. O “amor” pelo jogo evoca a seriedade e o respeito às regras e sua disciplina.	afinal, trata-se de uma atividade coletiva em essência. Para a pedagogia da imaginação impera a necessidade da abertura ao afeto. Afetar e ser afetado pelas imagens externas e internas.
Preparação	Na escola é necessário estar preparado. A escola tem, por função, a preparação para a preparação, e não para com uma finalidade produtiva ou mercadológica específica.	O jogo evoca a prontidão. Ele é, em si, atividade improdutiva. O jogo existe pelo jogo.	No RPG, a práxis da pedagogia da imaginação é constante. O pulso criativo exige atenção e preparação para a construção da narrativa, sendo ela um produto “descartável” para o jogo em si.
Responsabilidade	O professor “amador” e a escola devem entender a responsabilidade pedagógica de sua prática: “libertar” os estudantes de seus cotidianos, por vezes limitantes e estimulá-los ao prazer lúdico do interesse.	<i>(não houveram ligações específicas)</i>	No RPG, o mestre tem função semelhante à do professor pedagogo, mantendo firme o interesse dos jogadores pelo jogo. Além disso, a própria pedagogia da imaginação exige de quem a fomenta as duas tarefas da responsabilidade pedagógica na formação de um indivíduo.

Destacam-se, nesta tabela, os principais resultados encontrados na presente investigação: a escola, o jogo e a imaginação são espaços de uma mesma práxis, tensionando o contato entre a criatividade e a transformação de conhecimentos constantemente. Dessa forma, a atitude de quem ensina o salto pela janela é como a do professor “amador”, levando em consideração sua responsabilidade pedagógica: abrir a janela, interessar-se no salto a ponto de também saltar, calçar o espaço para que mais pessoas saltem junto, e preparar-se para outros saltos continuamente.

4. CONCLUSÃO – UM POUSO: O JOGO DE (RE)IMAGINAR A ESCOLA.

O momento do pouso é um momento que sugere relaxamento, porém, ao contrário do que se espera, causa bastante tensão. Para pousar, o corpo exige a reativação de muitos músculos que estavam em certo repouso durante o voo do salto. A janela foi ultrapassada e agora se está “do outro lado”. Isso não significa que não haverão outras portas e outras janelas, ou que não será necessário saltar a mesma janela outra vez, por isso, o pouso é o momento de uma conclusão momentânea, em busca de – talvez – uma outra passagem inesperada. Portanto, enquanto ainda podemos observar o ponto de onde viemos, faremos mais uma breve reflexão acerca da janela que passa.

Iniciamos o salto com a preparação do movimento, entendendo o conceito da pedagogia da imaginação enquanto uma práxis aberta aos estímulos externos e internos. Para além, compreendemos modos e mecanismos pelos quais a imaginação humana se processa, refletindo sobre os perigos de um bombardeio de imagens cotidianas e pré-fabricadas. Há de se militar por uma imaginação que busque atividade em vez de aceitar-se passiva daquilo que lhe é entregue. Também é importante apontar para a exigência de uma abertura às experiências, ao aumento do repertório de imagens que nos circundam, a fim de treinar a imaginatividade pessoal e auxiliar – enquanto professores – no processo de práxis imaginativa dos estudantes.

Em seguida, durante o impulso, investigamos um dos aliados mais próximos a este processo: o jogo. Dentro da investigação ficou entendido que o jogo é atividade inerente à humanidade, assim como às outras espécies animais ao redor do mundo. Trata-se de uma atividade voluntária, que influencia e é influenciada pela cultura, num ir e vir constante. Seu escopo pode abarcar diversas categorias, formatos, mecânicas, elementos etc., porém todo jogo é inútil por essência. Prevê gratuidade e disponibilidade a uma suspensão do cotidiano, do ordinário. O jogo se desvencilha do que é ordinário e propõe novas realidades, novas imagens e possibilidades.

É isso que vai culminar no achamento do resultado da investigação aqui proposta: a relação entre o *Role Playing Game* (RPG) e a educação é acontecimento fortemente possível, afinal, em se tratando de propor novas realidades, imagens e possibilidades, o jogo de contação de histórias prevê, a partir da práxis imaginativa, uma potencialidade educativa ímpar. Ao mesmo tempo, este salto realizado nos propõe uma (re)aproximação da escola e do jogo, com o intuito de sugerir que, por mais que pensemos este elemento enquanto instrumento pedagógico,

na realidade pode ser que ele seja a própria pedagogia a ser instaurada em nossos espaços de educação.

Pensando nisso, para concluir esta escrita, façamos um exercício de (re)imaginar a escola. Exercício este baseado em um outro proposto por Larrosa (2023) durante uma de suas práticas intitulada “desenhar a escola” (Larrosa, 2023, p. 249). Segundo o próprio autor, portanto:

Desenhar é [...] *dar forma*. Desenhar a escola seria, então, elaborar (ou idear, modelar) uma *forma* imaterial (uma ideia, um modelo) que poderia ser *realizada* sobre uma matéria ou [...] que pode ser recheada com uma matéria ou uma série de matérias. Desenhar a escola seria, então, elaborar uma forma que pudesse ser *materializada*. [...] Desenhar a escola é *des-velar* ou *re-velar* a escola. Mas a forma da escola não está oculta, e sim na própria escola, e a única coisa que precisamos fazer é olhar para ela com atenção. (Larrosa, 2023, p. 251. Grifo do autor)

Coadunando com o pensamento de Bachelard (2018), podemos considerar que o exercício de desenhar a escola, proposto por Larrosa (2023) é um processo de enxertar a escola, ou tratá-la por sua matéria, transformá-la. Em seguida, portanto, o autor considera cinco categorias para pensar o exercício ou cinco aspectos para se pensar neste desenho:

Tempos: a escola dá tempo livre, separando o tempo escolar do tempo do trabalho.
Espaços: a escola como a espacialização do tempo livre em um lugar público ou, conforme diz Masschelein, como o lugar onde o tempo livre encontra um lugar público.
Matérias: a escola como o tempo (livre) e o espaço (público) em que as coisas do mundo se transformam em matéria de estudo.
Atividades: a escola como o tempo e o espaço que, por estar separado da produção, permite o exercício e o estudo.
E sujeitos: a escola como o tempo e o espaço em que alguns adultos se separam do mundo do trabalho e se transformam em professores, e a a escola como o tempo e o espaço em que as crianças e os jovens abandonam também o mundo da produção – e do consumo – e se transformam em alunos e estudantes. (Larrosa, 2023, p. 255)

Com isso posto, poderemos passar a desenhar a escola a partir da pedagogia da imaginação e do jogo. Vejamos: o tempo da práxis imaginativa se dá exatamente num momento e espaço separados da vida produtiva. Ora, é aqui que podemos imaginar uma escola que se valha de mecanismos e características do jogo para ambientar os seus espaços, transformar o prédio frio em um lugar caloroso que, inclusive, ultrapassa o próprio prédio. A escola enquanto espírito mesmo que não seja, necessariamente, dentro de uma sala de aula.

Porém não podemos deixar de imaginar a escola enquanto espaço físico separado, de fato. Considerar a escola em ensinos remotos, salas de aula digitais e tutorias individuais não é a ideia que se pretende gerar a partir destas imagens. Defende-se aqui a “escola refúgio”, na qual tanto estudantes quanto professores – e, porque não, a comunidade de secretários, coordenadores pedagógicos e funcionários em geral – podem “fugir” aos espaços produtivos de

sua “vida do trabalho”, numa outra forma de lidar com o cotidiano, tratando-o enquanto matéria de estudo.

As matérias da escola, portanto, podem ser consideradas matérias em sua essência, tal qual a argila – tecnologia importante, segundo Larrosa (2023) quando afirma que: “A argila seria a imagem da escola, esse lugar de modelagem do corpo e da alma.” (Larrosa, 2023, p. 266). Por isso a escola aqui imaginada pretende fomentar uma práxis imaginativa que transforme a matéria. Uma imaginação material ativa, uma pedagogia da imaginação em treinamento constante.

Os sujeitos pertencentes a este espaço podem ir além de suas origens cotidianas, podem permitir-se ser e estar em outras formas e materialidades, afinal, se valem de uma imaginação aberta, que mergulha nas águas e transformam a vida durante a própria vivência. Tais indivíduos se encontrariam em atividade constante, sempre em busca de algo novo, indo de um ponto a outro para responder o que ainda não foi respondido e para questionar o que já possui resposta definida.

A escola que se pretende (re)imaginada é afetada pela gratuidade das relações e de seus jogos essenciais. Promove a diversidade cultural e a igualdade. De certa forma, se encontra num campo da utopia. Porém, a própria práxis imaginativa é utópica, sempre agindo dentro de um espaço do “e se...”, em busca do “ser possível”, e nunca no campo das certezas cristalizadas.

Por fim, é importante a consciência de que a luta por uma pedagogia da imaginação que encontre no jogo escolar um lugar de emancipação do indivíduo e de fomento à sua aprendizagem é algo a ser realizado a partir de vários e ininterruptos saltos pelas janelas. Por vezes, há de se aceitar as passagens em portas, há de se esperar as brechas que surgem em todos os sistemas e, assim que uma fresta de luz começar a despontar nas paredes, estar preparado para iniciar a corrida. Preparação, impulso, salto e pouso. Um movimento cíclico para aqueles que acreditam numa educação de qualidade que possa se transformar diariamente para fazer-se escola – em seu mais essencial sentido de “tempo livre”.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ricardo Ribeiro do. **RPG na escola: aventuras pedagógicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. 3ª ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2018.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1990.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990
- FONTELA, Orides. **Poesia reunida**. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 9ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2019
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições**. São Paulo: Cortez, 2022.
- LEGRENZI, Paolo. **A Fantasia: os nossos mundos paralelos**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.