

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM METAFÍSICA

**O LUGAR DOS JOGOS NA FILOSOFIA E NA EDUCAÇÃO:
UMA ESTRATÉGIA INTERATIVA PARA PROMOVER
O TRABALHO INTELECTUAL DE MULHERES**

ANA PAULA LOPES

Brasília

2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM METAFÍSICA

**O LUGAR DOS JOGOS NA FILOSOFIA E NA EDUCAÇÃO:
UMA ESTRATÉGIA INTERATIVA PARA PROMOVER
O TRABALHO INTELECTUAL DE MULHERES**

ANA PAULA LOPES

Dissertação de mestrado submetida ao programa de pós-graduação em Metafísica, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Metafísica na linha de pesquisa Ontologias Contemporâneas

Dr. Pedro Erginaldo Gontijo
Universidade de Brasília
Orientador

Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Examinadora Externa à Instituição

Dra. Priscila Rossinetti Rufinoni
Universidade de Brasília
Examinadora Externa ao Programa

Dr. Wanderson Flor do Nascimento
Universidade de Brasília
Examinador Interno Suplente

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar o conceito de jogo na filosofia e na educação, bem como desenvolver um jogo que dê visibilidade ao trabalho de mulheres intelectuais em diferentes áreas do conhecimento, particularmente na filosofia. Busca-se, assim, reivindicar o lugar dessas mulheres no cânone filosófico e nos currículos escolares da educação básica. Para atingir esse objetivo, propõe-se o uso de jogos como recursos didáticos no ensino da filosofia, a fim de tornar a apresentação da produção literária feminina mais dinâmica e acessível. A pesquisa visa, ainda, democratizar o acesso ao conhecimento por meio de jogos e contribuir para reflexões sobre as metodologias aplicadas ao ensino da filosofia, abordando o uso de jogos como mecanismo de educação e o silenciamento do trabalho intelectual das mulheres. A metodologia adotada compreende uma revisão bibliográfica de obras que abordam o jogo como conceito filosófico e como ferramenta para o ensino, além de obras de mulheres intelectuais na filosofia e outras áreas do conhecimento. Espera-se contribuir para uma educação mais inclusiva e diversa, proporcionando materiais de ensino que valorizem o papel das mulheres na história do pensamento e incentivem o acesso ao conhecimento de forma democrática e participativa. Os jogos podem ser recursos eficazes para a promoção da igualdade de gênero e da inclusão no âmbito da educação, favorecendo a reflexão crítica sobre a história da filosofia e o papel das mulheres no desenvolvimento do pensamento humano.

Palavras-chave: Filosofia, Mulheres, Jogos, Ensino.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the concept of play in philosophy and education, as well as to develop a game that highlights the work of intellectual women in different fields of knowledge, particularly in philosophy. The aim is to reclaim the place of these women in the philosophical canon and in the curricula of basic education. To achieve this goal, it is proposed to use games as didactic resources in the teaching of philosophy, in order to make the presentation of female literary production more dynamic and accessible. The research also seeks to democratize access to knowledge through games and contribute to reflections on the methodologies applied to the teaching of philosophy, addressing the use of games as an educational mechanism and the silencing of women's intellectual work. The methodology adopted includes a literature review of works that address play as a philosophical concept and as a tool for teaching, as well as works by intellectual women in philosophy and other fields of knowledge. It is hoped to contribute to a more inclusive and diverse education, providing teaching materials that value the role of women in the history of thought and encourage access to knowledge in a democratic and participatory way. Games can be effective resources for promoting gender equality and inclusion in the realm of education, fostering critical reflection on the history of philosophy and the role of women in the development of human thought.

Keywords: Philosophy, Women, Games, Teaching.

SUMÁRIO

Introdução.....	7
Reflexões sobre o jogo: uma análise do conceito.....	18
1.1 Jogo e Cultura.....	18
1.2 Círculo Mágico.....	22
1.3 Jogo e Seriedade.....	28
1.4 Jogo e Filosofia.....	31
1.5 Categorias dos Jogos.....	40
1.6 Jogo e Utopia.....	52
1.7 A obra de arte e o jogo como sujeitos da experiência.....	56
1.8 Os Jogos e a Educação.....	60
Jogos e aprendizagem: uma análise do potencial educativo dos jogos.....	64
2.1 O universo dos jogos como fenômeno social.....	64
2.2 Histórico dos Jogos no Ensino.....	67
2.3 O papel dos jogos no processo educacional.....	77
2.4 Ensino de filosofia.....	90
2.5 Oficina de conceitos com jogos.....	98
2.6 Comunidade de investigação, oficina de conceitos e círculo mágico.....	103
Jogo Cidade das Damas: Promovendo a reflexão filosófica e a valorização das mulheres na história intelectual por meio de um jogo educativo.....	111
3.1 Reflexões sociais por meio de jogos	111
3.2 Jogos e Letramento de Gênero.....	123
3.3 Christine de Pizan e a educação para mulheres.....	133
3.4 Análise do Jogo Cidade das Damas.....	138
3.5 Jogos em sala de aula.....	157
Conclusão.....	162
Apêndice: Tradução e original do Real Art Manifesto.....	165

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 01: Caixa, peças e cartas do jogo Cidade das Damas.....	17
Imagem 02: Personagem do jogo Journey.....	35
Imagem 03: Personagem do jogo Soma.....	36
Imagem 04: Cena do jogo Soma.....	37
Imagem 05: Cenário do jogo Scorn.....	39
Imagem 06: Cena dos jogo A Slower Speed of Light.....	68
Imagem 07: Tabuleiro e peças do jogo Promesa.....	69
Imagem 08: Tabuleiro do jogo The Royal Geographical Pastime.....	72
Imagem 09: Cena do jogo The Path.....	83
Imagem 10: Cena do jogo The Graveyard.....	85
Imagem 11: Cenas dos jogos Let's Play: Ancient Greek Punishment.....	87
Imagem 12: Cena do jogo Papers, Please.....	113
Imagem 13: Cena do jogo Bury me, my Love.....	116
Imagem 14: Descrição do jogo Simulador de Escravidão.....	118
Imagem 15: Personagem do jogo Simulador de Escravidão.....	119
Imagem 16: Comentários sobre o jogo Simulador de Escravidão.....	120
Imagem 17: Tabuleiros dos jogos The Landlord's Game e Monopoly.....	121
Imagem 18: Cena do jogo Barbie Fashion Designer.....	125
Imagem 19: Cena do jogo Tomb Raider.....	127
Imagem 20: Imagem de divulgação do jogo Ms. Pac-Man.....	129
Imagem 21: Foto de pessoas jogando Earthball.....	131
Imagem 22: Cartas do jogo Emancipação.....	132
Imagem 23: Iluminura do manuscrito do livro La Cité des Dames.....	135
Imagem 24: Cena do jogo Filosofighters.....	139
Imagem 25: Infográfico explicativo do jogo Filosofighters.....	140
Imagem 26: Tabuleiro do jogo Cidade das Damas.....	142
Imagem 27: Iluminuras dos manuscritos originais de Christine de Pizan.....	143
Imagem 28: Tabuleiro, cartas e peças do jogo Cidade das Damas.....	145
Imagem 29: Frente e verso da carta da personagem do jogo Cidade das Damas.....	147
Imagem 30: Frente e verso de carta de ação do jogo Cidade das Damas.....	148
Imagem 31: Frente e verso de carta de fragmento do jogo Cidade das Damas.....	149
Imagem 32: Peças de objeto do jogo Cidade das Damas.....	150

Imagem 33: Frente e verso da carta de máquina do tempo do jogo Cidade das Damas...	152
Imagem 34: Frente e verso da carta Fortuna do jogo Cidade das Damas.....	153
Imagem 35: Frente e verso da carta Fortuna do jogo Cidade das Damas.....	153
Imagem 36: Tabuleiro da edição francesa do jogo Kapital.....	155

INTRODUÇÃO

A utilização dos jogos como recurso pedagógico em sala de aula é tema de pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Alguns exemplos incluem o jogo *Impérios da Guiné e Impérios do Níger*, criado por Átila Pires para o ensino de História da África; o evento *JALEQUIM - Encontro Nacional de Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química, Física e Biologia*, organizado por professores de diferentes universidades federais; o grupo de pesquisa Lupea - o lúdico no processo de ensino e aprendizagem, fundado por sua coordenadora Prof. Dra. Maria Vitoria Maia; o jogo *Emancipação: Jogando contra o machismo*, coordenado pelas professoras Valeska Zanello, da Universidade de Brasília, e Lígia Feitosa, da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de promover o letramento de gênero entre jovens e adolescentes; o jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*, elaborado por Danubio José Monteiro dos Santos em sua pesquisa no Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco para o ensino de filosofia; e a tradução para língua portuguesa do jogo *Kapital!: Quem ganhará a luta de classes?*, lançado em 2020 pela socióloga Monique Pinçon-Charlot e pelo sociólogo Michel Pinçon-Charlot, o jogo ensina de forma lúdica, dinâmica e divertida conceitos importantes sobre as desigualdades sociais, política e temas afins.

Com o lançamento da coleção *Clássicos do Jogo* (2015 à 2017), é possível observar um claro interesse pela pesquisa em jogos no Brasil. Coordenada pela professora Tânia Ramos Fortuna e publicada pela conceituada editora Vozes, a coleção busca ampliar o acesso, em língua portuguesa, a obras fundamentais na área de estudos sobre jogo, tornando-as acessíveis a um público mais amplo. A iniciativa demonstra a relevância do estudo dos jogos como fenômeno social e cultural, abrindo espaço para novas pesquisas e discussões sobre o tema.

Os exemplos citados anteriormente demonstram o crescente interesse em analisar os jogos como ferramentas pedagógicas capazes de promover o aprendizado e o desenvolvimento do conhecimento. Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva fomentar essa prática no ensino de filosofia, por meio da proposição de jogos que facilitem a compreensão dos problemas filosóficos e transformem o espaço da sala de aula em um ambiente de aprendizado colaborativo.

Considerando a perspectiva de alguns autores e autoras dedicados à educação ou ao ensino de filosofia, como Sílvia Gallo (2020), bell hooks (2017), Matthew Lipman (1990), Paulo Freire (2021), Gilles Brougère (1998) e Jean Vial (2015), este projeto busca

explorar maneiras de tornar o conhecimento filosófico mais acessível e atraente, bem como transformar o ambiente da sala de aula por meio de jogos. O objetivo desta pesquisa é demonstrar como a utilização dos jogos no ensino podem democratizar o acesso aos textos, conceitos e problemas filosóficos, permitindo uma aprendizagem colaborativa e participativa.

A notável ausência de representatividade das filósofas, tanto no cânone quanto nos currículos escolares de filosofia, conforme demonstra Sousa (2019), é outro fator crucial que motiva esta pesquisa. Ao observarmos as teorias emancipatórias clássicas presentes no cânone filosófico, que abordam temas como política, educação, cidadania e direitos individuais, podemos identificar contradições que suscitam reflexões. Surge o questionamento sobre como as teorias filosóficas que promovem a emancipação dos indivíduos em diversas perspectivas trataram as mulheres ao longo da história da filosofia. Alguns exemplos incluem a obra *Emílio ou da Educação* (1995), na qual Rousseau afirma que a mulher é feita para agradar ao homem e sugere que meninas deveriam ser educadas para servirem aos homens, e que seu principal propósito era serem mães e esposas.

Estabelecido este princípio, segue-se que a mulher é feita especialmente para agradar ao homem. Se o homem deve agradar-lhe por sua vez, é necessidade menos direta: seu mérito está na sua força; agrada, já, pela simples razão de ser forte. Não se trata da lei do amor, concordo; mas é a da natureza, anterior ao próprio amor. Se a mulher é feita para agradar e ser subjugada, ela deve tornar-se agradável ao homem ao invés de provocá-lo. (Rousseau, 1995, p. 424)

Outro exemplo é encontrado em Schopenhauer (2004) que refere-se a mulher como um sexo inferior. Ele acredita que as mulheres são menos racionais e mais propensas à emoção e, portanto, menos capazes do que os homens em diversas áreas.

Nem para a música, nem para a poesia, tampouco para as artes plásticas as mulheres têm, real e verdadeiramente, talento e sensibilidade; quando, porém, elas afetam ou simulam essas qualidades, de nada mais se trata senão de pura macaqueice voltada a seu desejo de agradar. Isto significa que elas não são capazes de tomar parte em coisa alguma de forma puramente objetiva, e o motivo disso, penso, é o seguinte: o homem se esforça em tudo para ter um domínio direto sobre as coisas, seja buscando entendê-las, seja vencendo-as pela força; já a mulher está sempre e em toda parte fadada a um domínio meramente indireto, intermediado pelo homem, que é o único sobre quem ela tem domínio direto. Por essa razão, é da natureza da mulher ver em tudo apenas um meio de conquistar o homem, e sua participação em qualquer outra coisa é sempre apenas um pretexto simulado e tolo, ou seja, tudo acaba em coqueteria e afetação. (Schopenhauer, 2004, p. 26)

Outra ilustração de pensamento discriminatório baseado em gênero pode ser encontrada na obra *Política* de Aristóteles, onde o filósofo afirma que em todas as espécies o macho é superior à fêmea e, na espécie humana, não seria diferente. Portanto, segundo Aristóteles, o homem sempre estaria acima da mulher (Aristóteles, 2006, p. 13).

Assim, ainda que façamos um esforço de leitura para situar as obras em um contexto histórico no qual essas alegações possam ser entendidas como algo pertencente aos costumes sociais de um determinado período, veremos com Christine de Pizan que a posição que relegou as mulheres à inferioridade, não apenas intelectual, mas em diversos campos, revela-se como um sistema muito mais elaborado do que simplesmente um entendimento situado em uma época específica. Dessa forma, é importante ressaltar que a inclusão de autoras e a análise crítica de obras que reproduzem preconceitos e discriminações não devem ser apenas uma preocupação pontual, mas sim uma prática constante na educação e no ensino de filosofia.

Ademais, como observado por Volpi (2004), esses pensamentos continuaram ecoando e moldando a presença, ou ausência, das mulheres na filosofia.

Seja como for, a tradição do pensamento ocidental, apesar da diversidade das posições, das tendências e das escolas que a constituem, mostra uma surpreendente compactação ao remover, de princípio ou de fato, o sexo feminino, excluindo-o de um papel ativo na filosofia. Se o paralelo não suscitasse hilaridade, e se alguém já não o tivesse proposto, poderíamos arriscar a seguinte tese: assim como Heidegger afirmou que a filosofia ocidental é caracterizada pelo "esquecimento do Ser", poderíamos sustentar que ela é marcada por outro muito mais escandaloso: o "esquecimento da mulher". (Volpi, 2004, p.6)

Ao examinar as teorias filosóficas que destacam a emancipação e a educação dos indivíduos, percebemos que o *indivíduo* é frequentemente representado como um homem, branco e ocidental. Essa abordagem negligencia a diversidade de perspectivas e experiências presentes na sociedade. Neste sentido, o conceito de indivíduo é tratado como universal, mas sua representação é frequentemente limitada a um grupo específico. Essa perspectiva parcial continua a moldar estudos e a produção de conhecimento filosófico de várias maneiras, resultando no contínuo apagamento da contribuição das filósofas. Com isso em mente, esta pesquisa sugere o uso de jogos como uma ferramenta para refletir sobre questões de igualdade de gênero e inclusão de diversas perspectivas. Além disso, visa incorporar as valiosas contribuições de filósofas e intelectuais de diferentes áreas ao ensino e ao cânone filosófico.

A partir das perspectivas apresentadas sobre a visão de alguns dos grandes e renomados filósofos a respeito das mulheres, questionamos: como a produção intelectual feminina tem sido recebida e incluída no cânone filosófico? Onde podemos encontrar essa produção? Com essas e outras indagações, se inicia a obra *Ellas lo pensaron antes: filósofas excluidas de la memoria* (2020) de María Femenías. Ela argumenta que o problema não está na ausência de mulheres pensadoras ou filósofas, mas sim no fato de que seus trabalhos não nos foram transmitidos ou não foram devidamente reconhecidos. Inicialmente, suas obras foram subestimadas, desvalorizadas, e não propagadas, tornando improvável sua inclusão no cânone.

Estas preguntas, hechas há mais de trinta anos, concentram vários questionamentos que desafiam o cânone filosófico que, com poucas exceções, excluiu as mulheres até tempos muito recentes. A recente produção historiográfica sobre mulheres também revelou sua ausência nas listas de filósofos. Só se fez referência, de forma anedótica, aos interesses filosóficos de Cristina da Suécia em sua correspondência com René Descartes, ou às narrativas platônicas de um Sócrates instruído no amor por uma mítica Diótima e ao conhecimento enciclopédico de Hildegarda de Bingen, nomes com os quais, geralmente, se resumia a presença das mulheres na filosofia. [...] A pergunta central, portanto, deve se direcionar não tanto a se existiram filósofas, cientistas ou criadoras, mas sim, sob quais condições desenvolveram suas contribuições e por que elas não chegaram até nós ou não foram incluídas no cânone. Ou seja, trata-se de analisar as formas de ocultamento ou invisibilização das empreitadas teóricas realizadas por mulheres e questionar os vieses que impediram a transmissão de seus textos e, especificamente, sua incidência na história geral da filosofia. (Femenías, 2020, p. 12 - Tradução nossa)¹

A invisibilidade do trabalho intelectual das mulheres na história da filosofia, como observamos com Femenías (2020) é resultado de um apagamento sistemático. Souza (2019), em sua pesquisa sobre a presença de filósofas em livros didáticos de filosofia do ensino médio, revelou que apenas 3% dos nomes citados em oito livros analisados referiam-se ao trabalho de mulheres.

¹ No original: Estas preguntas, formuladas hace más de treinta años, concentran varios interrogantes que desafían el canon filosófico que, salvo escasas excepciones, hasta tiempos muy recientes excluyó a las mujeres. La reciente producción historiográfica de mujeres desveló también su ausencia de los listados de filósofos. Solo se ha hecho referencia, a modo de anécdota, a los intereses filosóficos de Cristina de Suecia en su correspondencia con René Descartes, o a los relatos platónicos de un Sócrates instruido en el amor por una mítica Diótima y al enciclopédico conocimiento de Hildegarda de Bingen, nombres con los que, por lo general, se saldaba la presencia de las mujeres en la filosofía. [...] La pregunta central, por consiguiente, debe apuntar no tanto a si existieron filósofas, científicas o creadoras, sino, más bien, a en qué condiciones desarrollaron sus contribuciones, por qué ni llegaron hasta nosotros, ni ingresaron al canon. Es decir, se trata de analizar los modos de ocultamiento o invisibilización de las empresas teóricas llevadas a cabo por mujeres y de preguntar por los sesgos que impidieron la transmisión de sus textos y, de manera particular, su incidencia en la historia general de la filosofía. (Femenías, 2020, p. 12)

A ausência de filósofas não-ocidentais no cânone filosófico e nos currículos da educação básica é outra questão relevante que esta pesquisa busca abordar por meio da experiência com jogos. Conforme demonstrado por Souza (2019), nas poucas ocasiões em que filósofas são mencionadas, um dos nomes frequentemente citados é o de Hannah Arendt. Entretanto, é lamentável que nomes importantes como Lélia González, Sueli Carneiro, Maria Lacerda de Moura, Ivone Gebara, Djamila Ribeiro, Viviane Mosé, Olgária Matos, entre outras filósofas brasileiras, sejam raramente lembrados.

Igualmente é a ausência de filósofas latino-americanas, africanas e indianas no cânone filosófico reflete uma histórica marginalização desses territórios no panorama da história da filosofia. Frequentemente, as contribuições filosóficas dessas regiões são menosprezadas ou ignoradas, o que se sustenta por uma percepção errônea de que tais regiões não seriam capazes de fornecer reflexões filosóficas tão profundas quanto aquelas originárias de países tradicionalmente centrais na história da filosofia. Isso fica evidente na análise de Cabrera (2013) acerca da filosofia no Brasil:

Os filósofos europeístas costumam declarar que “não há” filósofos no Brasil nem na América Latina; “grandes filósofos”, só na Europa. A primeira e mais óbvia resposta a isso, contudo, seria perguntar-lhes se conhecem realmente o pensamento latino-americano, brasileiro e não brasileiro; se já leram a teoria lógica do uruguaio Carlos Vaz Ferreira, a teoria dos valores do argentino Alejandro Korn, a estética metafísica de Graça Aranha, a estética geral do peruano Alejandro Deustúa; ou a filosofia da pessoa humana do mexicano Antonio Caso, a Filosofia da lógica de José Vasconcelos, também mexicano, ou a teoria literária de Pedro Henríquez Ureña, da República Dominicana; [...] ou a crítica do argentino Enrique Dussel contra o marxismo, a teoria do ser como dever-ser de Miguel Reale ou a lógica da diferença de Luiz Sérgio Coclho de Sampaio, ambos brasileiros. Penso que não conhecem devido a todo este enorme acervo filosófico ter sido impiedosamente submetido aos mecanismos de categorias eliminatórias (e, em virtude disso, considerados trabalhos “não genuinamente filosóficos”, “carentes de universalidade”, etc., etc.). (Cabrera, 2013, p. 14)

Utilizando os jogos como mecanismo de ensino na sala de aula, buscamos incorporar o trabalho intelectual feminino, em resposta à ausência sistemática deste nas escolas de educação básica e universidades. Não pretendemos investigar profundamente as origens desse silenciamento, já abordado em obras como *Ellas lo pensaron antes: filósofas excluidas de la memoria* (2020) de María Femenías e *A History of Women Philosophers* (1987), atualmente em processo de tradução para português por Gislene Vale dos Santos, Ilze Zirbel, Ana Rieger Schmidt e Marília Espírito Santo, dentre outros estudos. No entanto, nosso foco recai sobre a elaboração de materiais didáticos que possam ser utilizados no contexto da sala de aula ou mesmo fora dela, e que destaquem o

trabalho de algumas filósofas, sociólogas, antropólogas, historiadoras e outras pesquisadoras.

No primeiro capítulo deste estudo, exploramos o conceito de jogo. Investigamos sua abordagem por diversos autores, entre eles Johan Huizinga (2019), Hans-Georg Gadamer (2015), Catherine Garvey (2015), Roger Caillois (2017), Bernard Suits (1925) e Tizuko Morchida Kishimoto (2017).

Huizinga (2019) entende o jogo como um elemento fundamental da cultura, defendendo ser ele anterior à própria concepção de cultura. Para Huizinga (2019), o jogo não é apenas um fundamento da civilização, mas é intrínseco tanto aos seres humanos quanto aos animais. Em sua perspectiva histórica abrangente, ele argumenta, como discutiremos neste estudo, que o jogo, contrariamente às percepções iniciais, não se distancia da seriedade. Tal visão desafia a noção comum de que o jogo é apenas um "mero divertimento", sendo inapropriado para contextos que requerem um comprometimento sério com os desafios apresentados, como é o caso das salas de aula

Em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto à seriedade. À primeira vista, esta oposição parece tão irredutível a outras categorias como o próprio conceito de jogo. Todavia, caso o examinemos mais de perto, verificaremos que 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 é a não-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)

Um outro elemento de interesse na obra de Huizinga (2019) para este trabalho é o conceito de círculo mágico. Este conceito refere-se a um espaço delimitado, seja de forma material ou imaginária, que constitui o terreno do jogo, um espaço temporário e exclusivo com suas próprias definições e regras. Dentro desse espaço, os jogadores são convocados a entrar em um mundo mágico proposto pelo jogo.

Considerando a possibilidade do jogo como uma ferramenta de ensino, é interessante pensar no círculo mágico como a comunidade de investigação, proposta por Matthew Lipman (1990). Ele defende a transformação da sala de aula em um espaço de aprendizagem coletiva, onde todos estão envolvidos na investigação de algum problema, assim como ocorre com a participação dos jogadores no círculo mágico. Esse movimento pode ser associado também à noção de entusiasmo, proposta por bell hooks (2017). Sua pedagogia engajada defende que a sala de aula deve ser um espaço onde os estudantes

sintam prazer em aprender e estejam motivados pelo entusiasmo em seu processo de aprendizagem.

Neste capítulo, também trataremos das diferentes categorias de jogos, explorando a proposta de classificação do sociólogo francês Roger Caillois (2017) em seu livro *Os Jogos e os Homens: A Máscara e a Vertigem*. De acordo com Caillois (2017), os jogos requerem um conjunto de regras que estabelecem o que é permitido ou proibido dentro do espaço designado. Essas regras são convenções arbitrárias, imperativas e incontestáveis que garantem a estabilidade e existência do universo do jogo.

Além disso, define o jogo como uma atividade voluntária e livre, com limites bem definidos em termos de espaço e tempo. Caillois (2017) enfatiza que a aplicação das regras do jogo pode ajudar a estabelecer um senso de ordem e estabilidade em diferentes contextos sociais. Ele destaca que é crucial entender que o jogo é uma atividade voluntária, na qual o jogador participa por vontade própria e não por obrigação. Essa perspectiva também ressalta a importância de respeitar as convenções do jogo para estabelecer uma ordem estável e garantir que as expectativas de todos os envolvidos sejam atendidas, criando assim uma comunidade de objetivos comuns.

No primeiro capítulo, vamos explorar também as definições propostas por Bernard Suits (1925) sobre jogos no livro *“The Grasshopper: Games, Life and Utopia (1925)”*, onde os jogos são atividades voluntárias realizadas com o objetivo de chegar ao fim cumprindo suas determinações. Ele define um jogo como uma atividade na qual os jogadores se esforçam para alcançar um objetivo usando apenas os meios permitidos pelas regras. Essas regras são um conjunto de restrições autoimpostas que os jogadores aceitam para alcançar um objetivo.

Os jogos são valiosos por si mesmos e podem ser usados para atingir uma utopia, permitindo que experimentemos uma vida idealizada na qual todas as nossas necessidades são atendidas e somos livres para perseguir nossos interesses particulares (Suits, 1925, p. 173). Ele também enfatiza que os jogos não são apenas atividades lúdicas, mas também envolvem um aspecto técnico. Ele usa exemplos de jogos como poker e golfe para mostrar como jogar jogos pode ser considerado uma atividade técnica que requer habilidades para alcançar o objetivo específico do jogo.

Buscamos compreender a relação entre o jogo e o jogador, bem como os significados intrínsecos ao jogo quando visto como um conceito e uma vertente filosófica. Para isso, realizamos uma análise da obra *“Verdade e Método I (2015)”* de Hans-Georg Gadamer. Através da perspectiva de Gadamer (2015), exploramos o potencial do jogo

não apenas como atividade, mas também como uma ferramenta valiosa para a reflexão filosófica, dando ênfase à sua essência e natureza.

Gadamer (2015) destaca a seriedade e a sacralidade do jogo, que possui uma forma de ser própria e complexa, independente da subjetividade dos jogadores. Para ele, entender o jogo é fundamental para a experiência estética, pois permite uma relação significativa com a obra de arte. Além disso, a essência do jogo é revelada pela forma como ele se manifesta, e não pela percepção subjetiva dos jogadores (Gadamer, 2015, p. 189).

Neste capítulo, discutimos brevemente as diferenças entre jogo e brincadeira, utilizando como referência as obras "*A Brincadeira: A criança em desenvolvimento*" de Catherine Garvey e "*Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (2017)*" de Tizuko Morchida Kishimoto.

De acordo com Garvey (2015), a brincadeira é uma atividade dinâmica, criativa e social, voltada para a diversão, exploração e experimentação. Ela não necessita de uma estrutura pré-definida ou de um objetivo explícito, mas exige um consenso entre os participantes. Em contrapartida, o jogo é percebido como uma atividade mais organizada, com objetivos bem definidos e regras estritas, sendo mais frequentemente associado à competição.

Kishimoto (2017), por sua vez, enfatiza a importância do jogo na educação infantil, argumentando que ele pode promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Os jogos podem ser estruturados de maneira a promover a aprendizagem, mas também podem ser mais livres e criativos, permitindo que as crianças explorem suas próprias ideias e interesses. A brincadeira, para ela, é um tipo de jogo que permite que as crianças aprendam de forma lúdica e divertida.

Embora as perspectivas de Garvey (2015) e Kishimoto (2017) apresentem algumas diferenças, ambas concordam que o jogo e a brincadeira são atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil e para a educação. Garvey (2015) destaca a importância da liberdade e criatividade na brincadeira, enquanto Kishimoto (2017) enfatiza a importância da estruturação do jogo para promover a aprendizagem.

No segundo capítulo desta pesquisa, analisaremos algumas obras importantes para compreender a relação entre o jogo e a educação, dentre as quais: "Jogo e Educação: As ludotecas", de Jean Vial, e "Jogo e Educação", de Giles Brougère. A partir de uma perspectiva histórica, abordaremos a noção de brinquedo na educação e a relação entre a

escola e os jogos, especificamente no contexto da educação escolar com a utilização do jogo como recurso para o ensino.

Jean Vial discorre sobre a relevância do jogo na sociedade, afirmando que, embora tenha sido considerado por muito tempo apenas um passatempo sem valor, diversos estudos evidenciam sua importância e profundidade, que vão além do universo infantil. O autor ressalta que os jogos são capazes de refletir as crenças, valores e estruturas sociais, funcionando como um espelho da sociedade, o que é exemplificado por Gilles Brougère através das bonecas manequim.

Vial destaca ainda a resiliência dos jogos diante das mudanças e turbulências do tempo, demonstrando sua grandeza e profundidade. Ele defende que os jogos são fenômenos sociais que refletem a cultura e as classes sociais que os praticam. (VIAL, 2015, p. 47). Através de inúmeros exemplos, o autor demonstra o surgimento e a evolução dos jogos e sua utilização como recurso para o ensino.

Gilles Brougère apresenta uma reflexão sobre a relação entre jogos e aprendizagem. O autor discute a importância do jogo como atividade humana e sua evolução ao longo do tempo, desde sua origem na sociedade até sua utilização contemporânea como recurso pedagógico. Ele também aborda a questão da ludicidade na educação, destacando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das pessoas. Brougère ressalta que o jogo não deve ser visto apenas como uma atividade lúdica, mas como um meio de aprendizagem que pode ser incorporado de forma significativa ao currículo escolar.

No terceiro capítulo, aprofundaremos a elaboração do jogo "Cidade das Damas", desenvolvido como trabalho de conclusão de graduação em filosofia na Universidade de Brasília. Embora esta pesquisa se concentre no conceito de jogo na filosofia e na educação, nossa abordagem não se limitará apenas às teorias do jogo. A partir das discussões sobre o conceito de jogo e o jogo na educação, ofereceremos um estudo sobre sua aplicação como ferramenta de ensino para a filosofia e apresentaremos propostas de melhorias para o jogo citado, contribuindo para a construção de material de apoio para professoras e professores interessados em utilizar e desenvolver jogos em sala de aula.

"Cidade das Damas" é um jogo de trilha que apresenta uma releitura em formato de jogo da metáfora da construção da cidade proposta por Christine de Pizan em sua obra homônima. Christine de Pizan foi uma escritora e filósofa francesa do século XIV, considerada uma das primeiras precursoras das discussões que posteriormente dariam luz ao feminismo. Em sua obra mais conhecida, *A Cidade das Damas*, Pizan elabora uma

metáfora da construção de uma cidade habitada apenas por mulheres, onde elas encontram refúgio contra as injúrias cometidas pelos homens. Nas páginas do livro, a autora dialoga com três damas alegóricas, que representam a Razão, a Justiça e a Retidão ou Prudência, e discute questões como a educação das mulheres, a violência contra elas e a falta de representatividade feminina nas artes e na política. A obra de Christine de Pizan é considerada uma importante contribuição para o feminismo e para o debate sobre os direitos das mulheres.

Os argumentos elaborados por Pizan servem como materiais para a construção da cidade, que é, ao mesmo tempo, a construção de sua fortaleza contra as injúrias cometidas pelos homens e pela estrutura social de sua época. A trilha do jogo reflete a experiência do percurso feito por Pizan, desde o encontro com as damas, nas primeiras páginas do livro, até a conclusão de sua cidade. Dessa forma, o jogo oferece aos jogadores a oportunidade de vivenciar a jornada de Pizan, aprendendo sobre sua história e suas conquistas, bem como sobre as inúmeras personalidades femininas apresentadas pela autora ao longo da obra.

Além disso, à medida que avançam na trilha do jogo, os jogadores também têm a oportunidade de receber cartas contendo trechos do texto original de Pizan, bem como pequenas biografias de filósofas, sociólogas e historiadoras, acompanhadas de sugestões de leitura de seus trabalhos. Isso promove a apresentação da produção intelectual feminina em diversas áreas do conhecimento, demonstrando o potencial interdisciplinar do jogo. Para possibilitar o contato com discussões contemporâneas sobre o tema e ressaltar a importância social dos debates sobre gênero, o jogo também contém cartas com dados de pesquisas e informações atuais sobre o assunto, como a CPMI da violência contra a mulher no Brasil. O jogo *Cidade das Damas* é uma experiência valiosa para todos aqueles que buscam aprender mais sobre a história das mulheres e sua luta pela igualdade de gênero.

Imagem 01: Caixa, peças e cartas do jogo Cidade das Damas



Fonte: Acervo Pessoal

Com a proposta do jogo citado, buscamos apresentar discussões contemporâneas relevantes em sala de aula por meio das obras de Christine de Pizan, Lélia González, Maria Lacerda de Moura e outras intelectuais autoras. Isso permite que os estudantes possam trazer qualquer um dos temas abordados dentro ou fora do jogo para discussão, através das mecânicas que essa dinâmica propicia, além de oferecer material didático para o ensino de filosofia, promover o uso de jogos como possibilidade pedagógica e filosófica, e demonstrar novas formas de pensar o ensino da disciplina. O objetivo desta pesquisa é contribuir com a investigação sobre o uso do jogo como ferramenta de ensino para a filosofia e propor melhorias para o jogo “*Cidade das Damas*”.

1

REFLEXÕES SOBRE O JOGO: UMA ANÁLISE DO CONCEITO

Uma época mais otimista que a atual atreveu-se a chamar nossa espécie pelo nome de *Homo sapiens*. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que, afinal de contas, não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor; a moda dos tempos modernos inclinou-se então a designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição tão duvidosa quanto a de *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* (homem lúdico) merece um lugar em nossa nomenclatura. (Huizinga, 2019, prefácio)

1.1 Jogo e Cultura

Johan Huizinga, historiador, filósofo e literato holandês, defende que o jogo é uma força primordial na formação da cultura humana e que tem o poder de nos caracterizar enquanto espécie. Ele salientou que o ato de brincar não se restringe apenas às sociedades humanas, mas é observado também no mundo animal, sugerindo que o jogo preexiste à própria cultura. O jogo não é apenas um elemento casual, mas sim um aspecto fundamental e intrínseco da vida cotidiana. Assim, ele destaca que o jogo se manifesta muito antes da evolução da cultura humana, estando também presente nas interações de outras espécies animais.

Para Huizinga (2019) todo ser pensante é capaz de entender a realidade autônoma do jogo, mesmo que sua língua não tenha uma palavra específica para defini-lo. A ideia de que o jogo ultrapassa a esfera da vida humana sugere que o jogo é algo que transcende a nossa compreensão racional e está presente em toda a vida. Os animais também são capazes de brincar, o que sugere que o jogo é algo intrínseco à vida, e não algo exclusivo dos seres humanos ou gerado pela cultura humana. Dessa forma, o autor defende que o jogo não é apenas um elemento incidental na cultura, mas é o puro e simples jogo que constitui uma das principais bases da civilização. Jean Vial (2015) apresenta uma perspectiva complementar ao argumentar pela resistência dos jogos ao tempo.

Os jogos se revelam menos mortais do que as próprias civilizações: era necessário que a boneca (ou a amarelinha) tivesse uma razão de ser bem profunda para se perpetuar depois de milênios - ao passo que a humanidade se renova completamente, renovara completamente seus costumes e casas, suas roupas e ferramentas. (Vial, 2019, p.23)

Huizinga (2019) destaca a importância do jogo como fator cultural da vida e como ele é utilizado para expressar a interpretação da sociedade sobre a vida e o mundo. Ele sugere que mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como a caça, tendem a assumir nas primeiras sociedades uma forma lúdica. A cultura possui um caráter lúdico em suas fases mais primitivas e o jogo é o elemento fundamental para compreender essa relação. Huizinga (2019) não pretende atribuir aos jogos o lugar de centralidade máxima entre as diversas atividades da vida civilizada, nem afirmar que a civilização teve origem necessariamente no jogo, mas sim que a cultura surge de forma lúdica desde seus primeiros passos.

A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Não queremos com isso dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e o ambiente do jogo. Na dupla unidade do jogo e da cultura, é ao jogo que cabe a primazia. (Huizinga, 2019, p.59).

Outro elemento importante destacado por Huizinga (2019), é a relação entre o jogo e o espírito. O autor argumenta que ao se reconhecer o jogo, se reconhece também o espírito, pois o jogo não é algo puramente material. Isso destaca a presença de um elemento não material na essência do jogo, pois ele ultrapassa os limites da realidade física. Sugere-se então que o jogo é algo que transcende a dimensão material, constituindo-se de um universo próprio de significados.

O jogo não pode ser entendido apenas como um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ele é algo que transcende esses aspectos, pois possui uma função significativa que ultrapassa as necessidades básicas da vida cotidiana. O jogo contém dentro de si mesmo a possibilidade de gerar sentido para uma ação, sem depender de fatores externos para lhe conferir significado. Todo jogo possui algum tipo de significado e exerce uma função significante. Independentemente da forma como seja considerado o princípio ativo do jogo, a existência de elementos que sempre o conferem sentido denota a presença de elementos imateriais em sua essência.

Encontramo-nos aqui perante uma categoria absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar desde o próprio nível animal. É legítimo considerar o jogo uma “totalidade”, no moderno sentido da palavra, e é como totalidade que devemos procurar avaliá-lo e compreendê-lo. (Huizinga, 2019, p. 2)

Para Huizinga (2019) o jogo é um elemento presente na cultura desde as mais remotas origens até a atualidade, em diferentes espécies. Ele defende que o jogo deve ser visto como uma qualidade de ação distinta da vida cotidiana e que sua análise deve ser feita considerando a perspectiva dos jogadores. No entanto, a perspectiva de Gadamer (2015) diverge dessa visão, pois ele entende que o jogo não deve ser compreendido apenas pela subjetividade dos jogadores, mas também por suas próprias características intrínsecas.

Huizinga (2019) enfatiza a importância fundamental da manipulação de imagens e da imaginação como uma forma de criação de realidade no jogo, que possui suas próprias bases e regras. Isso sugere que o jogo transcende a dimensão material e está ligado à dimensão simbólica e imaginária. Estes conceitos e outros temas relevantes oferecem oportunidades para o uso de jogos como uma ferramenta pedagógica na educação e no ensino de filosofia nas escolas, como veremos no decorrer deste trabalho.

O jogo, especialmente os jogos simbólicos, como jogos de tabuleiro, são capazes de criar um mundo autônomo com regras e significados únicos. Esses jogos elaboram um espaço distinto do mundo real, dotado de regras e estruturas próprias, e os jogadores devem seguir essas regras para jogar. Quem não leva a sério o jogo é um desmancha-prazeres. O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como se fosse um objeto (Gadamer, 2015, p.155).

Respeitar o universo do jogo cria uma sensação de imersão ou imitação da realidade, onde os jogadores são capazes de experimentar situações e desafios que podem ser diferentes da sua vida cotidiana, mesmo quando mimetizam situações relacionadas a ela. Além disso, os jogos simbólicos também possuem significados próprios, como as metáforas e simbolismos presentes nas narrativas dos jogos. Esses significados criam uma camada adicional de significação elevando a dimensão do jogo para além das regras e estruturas definidas.

Jogos simbólicos são jogos que utilizam símbolos, metáforas e simbolismos para criar significado e história. Eles são diferentes de jogos puramente mecânicos, que se baseiam apenas nas regras e estruturas do jogo, sem um significado ou narrativa adicional em seu enredo. Jogos simbólicos podem incluir jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos

de role-playing² e jogos de aventura. Esses jogos geralmente têm um objetivo narrativo ou simbólico, como contar uma história, transmitir uma mensagem ou desenvolver uma habilidade.

Alguns exemplos de jogos simbólicos incluem jogos como “*Monopoly*”, que simboliza a economia e as relações comerciais, jogos de cartas como Tarot, que têm simbolismos e significados místicos, e jogos de role-playing como “*Dungeons & Dragons*”, que permitem que os jogadores explorem um mundo fictício e criem suas próprias histórias dentro desse mundo.

Outro tipo de jogos são os jogos puramente mecânicos, como jogos de estratégia, jogos de quebra-cabeça e jogos esportivos. Esses jogos se baseiam nas regras e estruturas do jogo e não possuem um significado ou narrativa adicional. O objetivo principal desses jogos é testar habilidades de raciocínio lógico, estratégia e habilidade física. Exemplos desse tipo de jogo incluem jogos como Tetris, Sudoku, jogo da velha, jogo da memória, jogo de dardos, dominó, sinuca e jogos de futebol.

Enquanto jogos simbólicos têm significado e narrativa adicionais, jogos puramente mecânicos se concentram na mecânica do jogo. Ambas as categorias de jogos podem ser divertidas e desafiadoras de formas diferentes e cada tipo de jogo pode atrair um tipo diferente de jogador.

O jogo é capaz de criar um mundo autônomo, com regras e significados, que transcende a compreensão racional. Isso significa que o jogo é algo que vai além do mundo objetivo, e é capaz de criar um mundo subjetivo, onde os jogadores são capazes de experimentar situações e desafios de forma diferente da realidade. Além disso, os jogos simbólicos possuem um significado próprio, que transcende a compreensão racional, e pode ser interpretado de diferentes formas pelos jogadores. Essa capacidade de criar mundos autônomos com regras e significados próprios ilustra como o jogo é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento e acesso a diversas formas de conhecimento, e é capaz de criar experiências únicas e significativas.

Para Huizinga (2019), o jogo é um mundo próprio, dotado de regras e significações, que convida o jogador a entrar em seu terreno, desvendar seus mistérios e compor sua história. Esse aspecto lúdico é o que torna os jogos tão atraentes e eficazes

² Jogos de role playing são baseados em histórias, onde os jogadores assumem papéis fictícios e interagem uns com os outros para criar uma narrativa compartilhada. Cada jogador interpreta um personagem com habilidades, personalidade, história e objetivos específicos dentro de um cenário imaginário. A interação entre os jogadores acontece por meio de diálogos e ações baseadas em seus personagens, com o uso de dados para determinar o sucesso ou fracasso de suas ações. É uma forma de jogo de improvisação que permite aos jogadores se expressarem de maneira livre e imaginativa.

como ferramenta educacional, pois permite que os estudantes explorem novos conhecimentos de forma engajada e com liberdade para criar novas possibilidades no mundo do jogo.

1.2 Círculo Mágico

Quando uma criança utiliza a sua imaginação para transformar um objeto comum, como um sapato, em um telefone e o convida para participar na brincadeira, é necessário superar a realidade imediata que percebemos do objeto e entrar no mundo transcendente do jogo, onde o objeto é ressignificado. Essa capacidade de transcender a realidade e ressignificar os objetos é um fenômeno comum da imaginação e pode ser observado também quando uma caixa de papelão se transforma em uma nave espacial, a sala de casa se transforma em um campo de batalha, uma vassoura se transforma em um belo cavalo ou um pedaço de papel se transforma em um avião ou barquinho. É ao permitir-se ressignificar e transcender a nossa realidade e aceitar as regras do jogo que entramos no círculo mágico.

A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc. têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (Huizinga, 2019, p. 12).

O círculo mágico é um elemento importante proposto por Johan Huizinga que nos auxilia a pensar os jogos no contexto da educação. O círculo mágico é o terreno do jogo, a delimitação espacial e temporal em que o jogo ocorre, seu universo particular com definições e regras próprias. Segundo ele, "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 círculo mágico é, portanto, um espaço sagrado, isolado e fechado, em que as regras são respeitadas e reina uma ordem específica e absoluta na qual o jogo se torna possível.

A relação entre o jogo e a ordem é profunda, o reino do jogo surge com um conjunto de definições e regras temporários e limitados, exigindo uma ordem suprema e absoluta para que o jogo seja viável. O jogo introduz no caos da vida cotidiana e na imperfeição do mundo um universo controlado que depende de acordos bem delimitados para viabilizá-lo, no qual a quebra do acordo, ou a menor desobediência à ordem do

universo do jogo o estraga, privando-o de seu valor. Quebrar as regras do jogo é fazer ruir seu universo, rompendo o círculo mágico do pacto que faz este mundo imaginário transcender sobre a realidade.

Huizinga (2019) defende que o jogador que desrespeita ou ignora as regras é um "desmancha-prazeres". Ele se diferencia do jogador desonesto, conhecido como "trapaceiro", aquele que finge jogar seriamente e aparenta reconhecer o círculo mágico do jogo, mas tem como objetivo subvertê-lo conforme a sua vontade. Huizinga (2019) observa que é curioso notar como os jogadores são muito mais indulgentes com o trapaceiro do que com o desmancha-prazeres; o que se deve ao fato de este último abalar o próprio mundo do jogo.

Ele argumenta que as regras são fundamentais para a existência do universo do jogo, pois as regras determinam o que é permitido e possível dentro deste universo imaginário. Corroborando essa visão, Gadamer (2015) indica que a verdadeira essência do jogo reside nas regras e parâmetros que moldam o espaço lúdico (Gadamer, 2017, p. 160). Dessa forma, as regras estabelecidas para cada jogo são consideradas absolutas e não podem ser discutidas, independentemente de haver jogos com regras mais estritas e outros com diretrizes mais adaptáveis, elas são sempre necessárias. Assim, ainda que existam jogos onde é possível alterar algum conjunto interno de regras, isso depende de um acordo pré-estabelecido no universo do jogo, para que as alterações não façam com que o jogo perca seu sentido ou se torne impossível de ser jogado.

Todo jogo tem suas regras. São elas que determinam aquilo que "vale" dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. Uma vez, de passagem, Paul Valéry exprimiu uma ideia das mais importantes: "No que diz respeito às regras de um jogo, nenhum ceticismo é possível, pois o princípio no qual elas assentam é uma verdade apresentada como inabalável". Sem dúvida, tão logo as regras sejam quebradas, todo o mundo do jogo entra em colapso. O jogo acaba: o apito do árbitro quebra o feitiço e a vida "real" recomeça. (Huizinga, 2019, p. 13)

Roger Caillois (2017) afirma, por sua vez, que muitos jogos não possuem regras fixas e rígidas, como jogos de imaginação, de boneca, soldado, polícia e ladrão, cavalinho, trenzinho, avião, que geralmente supõem uma livre improvisação e cujo principal atrativo vem do prazer de desempenhar um papel, de se conduzir *como se* fosse alguém ou mesmo alguma coisa diferente, uma máquina, por exemplo. A regra cria uma ficção por conta própria e que o sentimento do *como se* substitui a regra e cumpre exatamente a mesma função (Caillois, 2017, p.40). Desta forma o conjunto primordial de regras apontado por

Huizinga (2019) como necessário para que o mundo imaginário do jogo se torne possível continua sendo imprescindível, mesmo no exemplo de jogos que não possuem regras rígidas e fixas, como os mencionados por Caillois (2017), uma vez que a simulação realizada no *como se* cumpre a função de regra de jogo.

Os jogos que buscam reproduzir a realidade devem seguir as normas e princípios que regem a verdade da própria realidade. Embora no mundo imaginário possam haver extrapolações da verdade do mundo real, para que a simulação do faz-de-conta permita ao jogador experimentar o mundo real dentro do mundo da fantasia, é necessário seguir as definições da realidade que se pretende simular.

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhes são propostas. Ela brinca com o que tem a mão e o que tem na cabeça. [...] Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. (Brougère, 2022, p. 111)

Exemplos disso aparecem quando as crianças simulam ser médicas ou brincam de pilotar um avião imaginário, esses tipos de jogos são realizados com a consciência de que a atitude mantida é uma encenação, uma simples imitação da realidade, mas com o intuito de performar essa realidade com algum sucesso. Jogos com regras fixas, como o xadrez, a dama ou o dominó, são jogados preservando a seriedade dessas regras, e não como os jogos do faz-de-conta, fictícios, jogados com a consciência de sua irreabilidade básica. Dessa forma, podemos pensar em dois tipos de jogos, aqueles que performam a realidade, no mundo do faz-de-conta, e aqueles que seguem regras fixas e pré-estabelecidas.

Neste contexto, o "destruidor de jogos", a quem Huizinga (2019) chama de "desmancha prazeres", passa daquele que denuncia a contradição das regras para aquele que rompe a fantasia do faz-de-conta, se recusando a ceder a proposta da simulação e da ilusão do jogo, lembrando ao jogador que ele não é um verdadeiro detetive ou que seu barco é apenas um pedaço de papel e seu cavalo nada mais é que um cabo de vassoura.

Para Caillois (2017), jogos fictícios que buscam imitar a vida são jogados com a consciência de sua irreabilidade. É claro para o jogador que ele está atuando no mundo da fantasia, enquanto jogos com conjuntos fixos de regras são jogados de acordo com essas regras e não na forma do *como se*. No entanto, mesmo na distinção entre as categorias de jogos elencadas por Caillois (2017), as regras que viabilizam o mundo do jogo proposto por Huizinga (2019) são inteiramente necessárias para a manutenção do terreno do jogo.

É nesse ambiente que aqueles que se recusam a participar da brincadeira do faz-de-conta ou a seguir as regras quebram o círculo mágico, que depende desse conjunto de fatores para a sua manutenção.

O pai foi encontrar seu filhinho de quatro anos brincando “de trenzinho” na frente de uma fila de cadeiras. Quando foi beijá-lo, disse-lhe o menino: “Não dê beijo na máquina, Papai, senão os vagões não vão acreditar que é de verdade”. [...] Todavia, conforme já salientamos, esta consciência do fato de “só fazer de conta” no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra “só” da frase acima. (Huizinga, 2019, p.33)

Assim, pode-se afirmar que as regras são fundamentais para a existência do universo do jogo, mesmo quando são passíveis de alteração. É necessário que o pacto de viabilidade do jogo deixe todas as suas características pré-definidas, pois as regras de cada jogo determinam o que é permitido e possível dentro do universo do jogo. A capacidade de transcender a realidade, de imaginar, de entrar na brincadeira e de ressignificar os objetos são fenômenos comuns no universo do jogo e permitem a entrada dos jogadores no círculo mágico. O jogo é uma forma de transcender a realidade e criar mundos imaginários, mas esses mundos dependem de regras para serem possíveis e se tornarem interessantes, sem as quais o rompimento do círculo mágico se torna inevitável.

No seu livro *Brincadeira: A criança em desenvolvimento* (2015), Catherine Garvey argumenta que as regras são fundamentais para os jogos, pois elas permitem que as crianças testem e ampliem seu conhecimento sobre suas próprias capacidades e também aprendam sobre a natureza dos sistemas de regras sociais.

O que faz um bom jogo de esconde-esconde é o respeito mútuo de cada participante pelas regras - isto é, suas expectativas compartilhadas relacionadas com o que ocorre a seguir e sua disposição para obedecer aos procedimentos acordados. (Garvey, 2015, p. 180)

A brincadeira com regras aparece em uma idade bastante prematura e se torna cada vez mais complexa à medida que a criança cresce. Ela apresenta uma distinção entre os conceitos de jogo e brincadeira, alegando que este é um problema semântico que permeia toda a literatura sobre jogos (Garvey, 2015, p. 187). Ela aponta que em idiomas como francês, alemão e russo existe uma palavra única que se refere a esses dois conceitos (jeu, spiel e igra), criando um desafio para os tradutores de obras importantes sobre o tema. Esses tradutores precisam decidir como traduzir essa palavra e às vezes essa escolha não é consistente, o que gera uma maior dificuldade para aqueles que tentam estudar o

assunto. Embora não seja o objetivo deste trabalho elaborar uma distinção profunda sobre esses conceitos, é relevante refletir sobre o que Garvey (2015) propõe como brincadeira e como jogo, tema que visitaremos novamente ao fim do capítulo com Tizuko Morchida Kishimoto.

Para Garvey (2015), a brincadeira é uma atividade social, dinâmica e criativa, que é desempenhada com o objetivo de divertir, explorar e experimentar. Enquanto isso, o jogo é visto como uma atividade mais estruturada, com objetivos claros e regras rigorosas. Além disso, o jogo tende a ser associado à competição, o que não é sempre o caso com a brincadeira, que é uma atividade mais livre e sem necessariamente demandar objetivos definidos.

A brincadeira pode incluir uma ampla gama de atividades, desde atividades simples, como brincar de bola, até jogos mais complexos, como um teatro de bonecos. Ao contrário do jogo, a brincadeira não requer necessariamente uma estrutura definida, ou um objetivo claro, mas requer sempre algum tipo de acordo entre aqueles que participam da brincadeira. Dessa forma, a brincadeira é uma forma de experimentação e exploração, que permite que as crianças aprendam sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

É importante destacar que brincadeira e jogos não são sinônimos e muitas vezes são difíceis de se distinguir. Por exemplo, um jogo de tabuleiro pode incluir elementos de brincadeira e, por sua vez, uma brincadeira pode evoluir para um jogo mais formal e rigoroso sem uma definição clara de onde um termina e o outro começa. Em resumo, a brincadeira é uma forma crucial de interação social que permite que as crianças experimentem e explorem o mundo ao seu redor. A brincadeira tende a ser mais livre e criativa, enquanto jogos são mais estruturados e têm objetivos claros. No entanto, é importante estar ciente dos conflitos conceituais entre os estudiosos do assunto, como elencado por Brian Sutton-Smith:

Todos nós brincamos ocasionalmente, e todos conhecemos a sensação de brincar. Mas quando se trata de fazer declarações teóricas sobre o que é brincar, começamos a dizer tolices. Há pouco acordo entre nós e muita ambiguidade. Alguns dos estudiosos mais renomados da brincadeira infantil preocuparam-se com essa ambiguidade. O estudioso clássico Mihail Spariosu (1989), por exemplo, chama a brincadeira de “anfíbola” que significa que ela vai em duas direções ao mesmo tempo e não é clara. Victor Turner (1969), o antropólogo, chama a brincadeira de “liminar” ou “liminoide” querendo dizer que ela ocupa um limiar entre a realidade e a não realidade, como se, por exemplo, ela estivesse na praia, entre a terra e o mar. Geoffrey Bateson (1955), biólogo, sugere que a brincadeira é um paradoxo porque ela tanto é quanto não é o que parece ser. Animais brincando se mordem de brincadeira,

sabendo que uma mordidinha de brincadeira significa uma mordida, mas não aquilo que uma mordida realmente significa. (Sutton-Smith, 2017, p.21)

Ao retomarmos a discussão sobre a importância de regras no mundo dos jogos, é preciso destacar que Garvey (2015) defende que elas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Essas regras permitem que as crianças experimentem e ampliem seus conhecimentos sobre suas próprias habilidades e aprendam sobre a natureza dos sistemas sociais baseados em regras. No entanto, ela também argumenta que existe um aspecto da brincadeira que envolve o desafio das regras, onde as crianças experimentam as consequências de transgredir as fronteiras daquilo que lhes foi permitido. Nessas circunstâncias, arriscar as consequências de invadir os limites do permissível ou do possível parece ser a fonte de prazer.

Como é que as crianças brincam com regras e limites? Alguns exemplos familiares indicarão a diversidade de restrições que podem ser desafiadas por crianças em idade escolar. [...] Testar os limites daquilo que outra pessoa irá tolerar é também comum; o perigo nesse caso é precipitar uma séria ruptura de amizade. Esse tipo de brincadeira é, por esse motivo, frequentemente ritualizada, de modo que nela fique claro o significado não literal. (Garvey, 2015, p.184)

Em estudos com crianças que brincavam de provocar umas às outras com algum tipo de insulto³ observou-se que quando os jogadores se conheciam bem, a provocação raramente ultrapassava os limites toleráveis. No entanto, quando as crianças não se conheciam, a provocação podia levar a situações desagradáveis (Garvey, 2015, p. 184). Para Garvey (2015) é através da violação das convenções e testando os limites impostos pelo consenso do grupo de pares, que as crianças ampliam seu conhecimento de suas próprias capacidades e aprendem sobre a natureza das regras sociais.

Considerando que tanto sociedades quanto personalidades são moldadas por regras, uma melhor compreensão do início deste tipo de brincadeira é essencial para o estudo do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Garvey (2015) argumenta, em consonância com o que observamos em Huizinga (2019) e Caillois (2017), que as regras são fundamentais para o entendimento do papel do jogo na formação das sociedades e no desenvolvimento individual.

³ A brincadeira do insulto foi analisada por William Labov (1972) e consiste em associar uma pessoa próxima do destinatário a alguma característica depreciativa exageradamente falsa, de forma que não se torne realmente ofensiva. Se a brincadeira seguir as regras, o rival compreenderá o insulto e responderá da mesma maneira, criando uma troca de ofensas bem sucedida. Um exemplo deste tipo de comentário depreciativo seria "sua mãe é tão velha que quando Deus disse 'que se faça a luz', ela acendeu a vela".

1.3 Jogo e Seriedade

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 como 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. 98)

A seriedade é uma característica fundamental em muitos aspectos da vida humana, desde o trabalho, passando pela educação, política e até mesmo a arte. Na sua essência, a seriedade pode significar a necessidade de ter uma atitude responsável e comprometida com a tarefa ou objetivo em questão. Na cultura ocidental, a seriedade é frequentemente associada a valores como a responsabilidade, profissionalismo e maturidade. Muitos acreditam que ser sério é sinônimo de ser formal e rígido, nesta perspectiva, não há espaço para o lúdico. Onde é necessário haver seriedade, o riso e a brincadeira geralmente são considerados incompatíveis e não encontram espaço.

Esse é o aspecto mais negativo do século XIX. As grandes correntes do pensamento da época, sob todos os pontos de vista, eram adversas ao fator lúdico na vida social. Nem o liberalismo nem o socialismo contribuíram para ele em alguma coisa. A ciência analítica e experimental, a filosofia, o reformismo, a igreja e o Estado, a economia, tudo no século XIX se revestia da mais extrema seriedade. Mesmo em arte e em literatura, depois de passado o entusiasmo romântico, a imemorial associação com o jogo passou a ser considerada pouco respeitável. (Huizinga, 2019, p. 363)

Todo jogo, tanto das crianças como dos adultos, pode efetuar-se dentro do mais completo espírito de seriedade (Huizinga, 2019, p.21). Ele afirma que o problema é que tendemos a ver o jogo e as atividades sérias como antagônicas. Para Huizinga (2019), a atitude espiritual de um grupo social durante a realização de seus rituais é sagrada e absolutamente séria. Assim, a seriedade no jogo pode ser vista como uma forma significativa e profunda de expressão humana, comparável à seriedade dos rituais sagrados. Segundo o autor, o jogo é muito mais do que uma atividade recreativa, é uma forma de conexão e expressão profunda com nossos valores e tradições.

O ritual é uma das manifestações mais sagradas da seriedade para Huizinga (2019). Segundo ele, a criança que brinca, apesar de saber que brinca, o faz na mais profunda seriedade, comprometida consigo mesma. Da mesma forma o faz o violinista, embora ele possa elevar-se a reinos além dos limites do nosso mundo cotidiano, através

de sua arte. Assim o faz também o personagem do jogo, que para ele, pode se ligar as formas de ação e representação mais sublimes, transcendendo os limites do comum. Huizinga (2019) defende que o ato ritualístico é muito semelhante a um jogo, pois possui todos os aspectos formais e essenciais deste. Ele transporta os participantes para um universo diferente com um conjunto de estruturas a seguir.

No entanto, ele reconhece que a comparação entre o ritual sagrado e o jogo pode parecer absurda à primeira vista. Ele defende que é importante não subestimar ou exagerar a importância das coisas abstratas e evitar ampliar demais a ideia de jogo, o que seria apenas uma brincadeira de palavras sem sentido. Ainda assim, considerando todos os aspectos envolvidos na análise do par conceitual jogo e ritual, Huizinga (2019) defende que não há demérito em descrever o ritual sagrado e religioso como uma forma de atividade lúdica. Para ele o terreno do jogo se assemelha ao terreno do ritual, pois estes compartilham seus conjuntos de regras, dinâmicas e valores que os elevam ao estado do sagrado.

O ato ritualístico possui todas as características formais e essenciais do jogo, que anteriormente enumeramos, sobretudo na medida em que transfere os participantes para um mundo diferente. Essa identidade do ritual e do jogo era reconhecida sem reservas por Platão, que não hesitava em incluir o sagrado na categoria de jogo. “É preciso tratar com seriedade aquilo que é sério”, diz ele. (Huizinga, 2019, p.22)

Para entender a aparente contradição entre o que é jogo e o que é *coisa séria* Huizinga (2019) trabalha com o valor conceitual das palavras jogo e seriedade, demonstrando que o valor conceitual de uma palavra é sempre condicionado pela palavra que designa seu oposto. O conceito de antítese é fundamental na compreensão da linguagem humana. De acordo com esta ideia, as palavras têm um significado condicionado pela relação que mantêm com seus opostos. Em particular, a palavra "jogo" tem seu significado influenciado pela presença da palavra "seriedade". Essas duas palavras são complementares; para entender integralmente o significado de uma, é essencial conhecer o da outra. Huizinga (2019) sugere que a articulação deste conceito nas diversas línguas pode ser imprecisa e não abrangente.

O valor conceitual de uma palavra é sempre condicionado pela palavra que designa seu oposto. Para nós, a antítese do jogo é a seriedade e, também num sentido muito especial, o de trabalho, ao passo que à seriedade podem também opor-se a piada e a brincadeira. Todavia, a mais importante é a parceria complementar de opostos jogo-seriedade. (Huizinga, 2019, p. 98)

Para Huizinga (2019), em várias línguas, a palavra "seriedade" possui raízes semânticas distintas. Todavia, todas elas carregam ideias como "dedicação", "empenho" e "aplicação", mesmo que essas características possam igualmente ser atribuídas ao jogo. O surgimento do termo "seriedade" sugere que a percepção humana sobre o conceito de jogo evoluiu, tornando-se uma entidade autônoma. O contraponto de "jogo" é "seriedade", mas as línguas enfrentam desafios ao expressar esse conceito de maneira abrangente. Para ele, o termo "seriedade" representa uma tentativa secundária da linguagem de estabelecer uma antítese para "jogo".

A seriedade é compreendida como um estado de mentalidade ou comportamento que requer atenção e responsabilidade. Por outro lado, o jogo é geralmente visto como o oposto da seriedade, como algo fácil e sem responsabilidade. No entanto, ao examinar mais de perto a relação entre o jogo e a seriedade, podemos ver que essa oposição não é tão simples e decisiva. Gadamer (2015) destaca que é a seriedade inerente ao jogo que o define em sua essência.

Aquele que joga sabe, ele mesmo, que o jogo é somente jogo, e que se encontra num mundo que é determinado pela seriedade dos fins. Mas isso não sabe na forma pela qual ele, como jogador, ainda imaginava essa relação com a seriedade. Somente então é que o jogar preenche a finalidade que tem, quando aquele que joga entra no jogo. Não é a relação que, a partir do jogo, de dentro para fora, aponta para a seriedade, mas é apenas a seriedade que há no jogo que permite que o jogo seja inteiramente um jogo. (Gadamer, 2015, p. 175)

A afirmação de que "o jogo é a não seriedade" é insuficiente e facilmente refutável, uma vez que algumas formas de jogo podem ser extremamente sérias (Huizinga, 2019, p. 29). Além disso, há outras manifestações da vida que também são abrangidas pela "não seriedade" e não têm nada a ver com o jogo, como o riso. O riso é compreendido como uma oposição à seriedade, mas não está diretamente relacionado ao jogo. De fato, jogos como futebol, xadrez ou pôquer são executados com a mais profunda seriedade, sem que os jogadores tenham qualquer tendência para o riso.

Huizinga (2019) defende que o cômico também está ligado à categoria da não seriedade, mas sua relação com o jogo é secundária. O jogo em si mesmo não é cômico nem para os jogadores nem para o público, embora alguns tipos de jogos possam ser, essa não é uma característica fundamental. No entanto, a arte cômica do palhaço, segundo ele, pode ser considerada um verdadeiro jogo.

Desta forma, a relação entre o jogo e a seriedade é mais complexa do que parece à primeira vista. Embora o jogo seja frequentemente visto como o oposto da seriedade,

algumas formas de jogo são extremamente sérias, e há outras manifestações da vida que também são abrangidas pela "não seriedade" e não se relacionam com o jogo. Portanto, é importante reconhecer a complexidade da relação entre o jogo e a seriedade e não reduzir essa relação a uma oposição simples e decisiva.

1.4 Jogo e Filosofia

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que há uma conexão intrínseca entre filosofia e jogos, pois ambos possibilitam a exploração de questões fundamentais acerca da existência humana e da natureza da realidade. Desde a Antiguidade até os tempos contemporâneos, a intersecção entre jogo e filosofia foi evidenciada no pensamento de vários filósofos. Heráclito, por exemplo, comparava o *lógos* a uma criança que brinca. Já na modernidade, Kant refletia sobre o jogo harmônico das faculdades na experiência estética; Schiller abordou o aspecto lúdico na educação moral; Wittgenstein introduziu os conceitos de jogos de linguagem; e Suits percorreu aspectos do jogo através de diálogos com sua "Cigarra Filosófica". Gadamer (2015), por outro lado, destacou a natureza do jogo como um meio de compreender a experiência com a obra de arte. Estas reflexões, entre tantas outras, evidenciam a rica e profunda maneira como o jogo tem sido abordado, ainda que de forma lateral, na trajetória do pensamento filosófico.

O jogo pode ser entendido como uma maneira de simular eventos e situações da vida real, possibilitando que as pessoas experimentem e examinem diferentes perspectivas e abordagens. Tal como a Filosofia, os jogos oferecem a oportunidade de refletir sobre questões importantes, como ética, moral, política e sociedade. Além disso, muitos jogos apresentam discussões filosóficas de forma subjetiva, estimulando os jogadores a pensar sobre questões complexas de forma lúdica. Desta forma, a relação entre Filosofia e jogos é próxima, já que ambos oferecem mecanismos para compreender o mundo e a humanidade por meio da reflexão e da simulação.

A figura do sofista grego é fundamental para entender sua concepção de jogo (Huizinga, 2019, p. 193). Ele o descreve como uma extensão de outras figuras importantes da cultura arcaica, como o profeta, o vidente, o poeta e o taumaturgo, que compartilham duas funções comuns: exibir seus notáveis conhecimentos e derrotar seus oponentes diante do público. Estas características são os elementos-chave do jogo social na sociedade arcaica, sendo elas o exibicionismo e a rivalidade. Na visão de Huizinga (2019), a profissão de alguns sofistas era bastante semelhante à de um esporte, onde as

respostas bem dadas eram aplaudidas pelo público. (Huizinga, 2019, p.284). O desafio consistia em prender o adversário em uma rede de argumentos ou aplicar-lhe um golpe mortal, e o auge da glória residia em apresentar perguntas elaboradas como dilemas para as quais todas as respostas só poderiam estar erradas.

Huizinga (2019) aponta que Protágoras se referiu à sofística como uma "velha arte", revelando a essência do problema. De fato, trata-se de um antigo jogo de astúcia que teve início nas culturas mais antigas e oscila entre a exibição e a rivalidade. Os próprios sofistas tinham plena consciência do caráter lúdico de sua arte (Huizinga, 2019, p. 284). No entanto, é importante destacar que não pretendemos aqui oferecer uma análise que abarque a totalidade da figura do sofista, que exigiria um estudo mais aprofundado e cuidadoso. Em vez disso, nosso objetivo é seguir a trilha proposta por Huizinga (2019) e explorar a concepção de jogo elaborada pelo autor, bem como sua relação com a Filosofia.

Os sofistas foram também responsáveis por contribuir para a concepção helênica da educação e cultura. Contudo, a sabedoria e a ciência dos gregos não eram resultadas de uma escola no sentido atual da palavra, mas sim frutos do tempo livre ou ócio. Huizinga (2019) demonstra que a palavra "escola" originalmente significava "ócio", mas com o passar do tempo adquiriu o significado oposto, de trabalho e educação sistemática, à medida que a liberdade dos jovens foi sendo restringida, levando-os a uma vida de dedicação rigorosa a preparação para o mundo do trabalho.

A sofística é vista por Huizinga (2019) como uma forma de expressão que tem semelhanças com o jogo primitivo encontrado no vate, predecessor do sofista (Huizinga, 2019, p.285). Ele enxerga uma relação estreita entre o sofisma e o enigma, que pode ser compreendido como uma forma de técnica utilizada em competições. Vemos com ele que a palavra "problema", em sua forma original em grego, tinha o sentido de algo usado para se defender ou algo que desafia o outro. Os dois significados da palavra se aplicam perfeitamente à arte do sofista, uma vez que perguntas e argumentos do sofista são, na verdade, desafios para o adversário.

Os jogos mentais em que se tentava surpreender as pessoas com perguntas engraçadas ou de difícil resposta eram comuns na conversação entre os antigos gregos. Esses jogos foram classificados e receberam nomes técnicos, como *sorites*, *apophaskon*, *outis*, *pseudomenos*, *antistrephon*, entre outros. As perguntas astutas eram baseadas na premissa de que o adversário aceitasse implicitamente as regras lógicas do jogo, sem fazer objeções. Algumas proposições eram adornadas com elementos estilísticos, tais como rimas, repetições, paralelismos, entre outros artifícios.

Huizinga (2019) apresenta um discípulo de Aristóteles chamado Clearco escreveu uma teoria sobre os enigmas, com foco principal no jogo humorístico de perguntas e respostas conhecido como *grifos*, para o qual ao fim, poderia haver uma recompensa ou um castigo. Essa forma de jogo encontra similaridade na obra de fantasia de J.R.R. Tolkien, "O Hobbit", que inspirou a criação de vários jogos sobre o gênero. Nesta história, encontramos uma estrutura semelhante de jogo de adivinhações que desempenha um papel fundamental na trama.

“O que é que fica sempre o mesmo em toda a parte e em nenhuma?”
Resposta: “O tempo.” (Huizinga, 2019, p. 287 apud C. Prantl, *Geschichte der Logik*, I, p.492)

Essa é a coisa que tudo devora
Feras, aves, plantas, flora.
Aço e ferro são sua comida,
E a dura pedra por ele moída;
Aos reis abate, a cidade arruína,
E a alta montanha faz pequenina.
[...]
- Tempo! Tempo. (Tolkien, 2019, p.80)

Para Huizinga (2019), existe uma fluidez constante entre o lúdico e o sério na arte do sofista, que para ele se encontra relacionado tanto aos enigmas comuns quanto aos sagrados e cosmológicos. Ele defende que em diálogos platônicos como Eutidemo, os truques lógicos e gramaticais podem variar de simples e infantis a profundos e complexos, abrangendo temas como cosmologia e epistemologia. Mesmo as mais profundas reflexões filosóficas, como as conclusões dos Eleatas sobre a existência, são apresentadas sob a forma de um jogo de perguntas e respostas. Até as deduções abstratas, como a impossibilidade de formular um juízo universalmente válido, são baseadas em simples jogos de perguntas, como o *sorites*, que consiste em uma série de perguntas progressivas. Ele define essa mistura entre o lúdico e o sério como uma característica marcante da arte do sofista.

Os próprios gregos percebiam o quanto estavam “jogando” em tais matérias. [...] Se tanto ele como Aristóteles consideravam os argumentos falaciosos e os jogos de palavras dos sofistas merecedores de uma refutação tão séria e completa, só podia ser porque seu próprio pensamento filosófico não se havia ainda desprendido da esfera lúdica arcaica. Mas cabe talvez perguntar se algum dia a filosofia poderá fazê-lo. (Huizinga, 2019, p. 291)

A relação entre o jogo e a filosofia é tão profunda, que o caráter lúdico aparece junto a filosofia desde os primeiros elementos que originaram seu surgimento. Para

defender esta tese, ele apresenta uma análise histórica da filosofia, destacando o elemento lúdico em sua evolução. Podemos esboçar grosseiramente as sucessivas fases da filosofia da seguinte maneira (Huizinga, 2019, p. 291) a filosofia teve seu início na antiguidade, a partir de jogos sagrados que eram, ao mesmo tempo, rituais e divertimentos festivos. Considerando a religião, isso resultou na profunda filosofia e teosofia dos Upanishads e dos pré-socráticos; considerando o jogo, produziu-se a arte do sofista.

Huizinga (2019) argumenta que após Aristóteles, o pensamento filosófico entrou em declínio devido à intensa competição e a uma visão restrita de doutrina. Na Idade Média, houve um declínio semelhante, quando a grande escolástica, que buscava entender profundamente a natureza das coisas, foi substituída por uma fase onde apenas palavras e fórmulas eram suficientes. De acordo com o autor, a ausência de separação nítida entre o jogo e o conhecimento é exemplificada pela maneira como os estóicos tratavam tanto os sofismas que se baseavam em armadilhas de linguagem quanto às investigações extremamente acuradas da escola de Mégara.

Na Grécia, a discussão e a declamação eram formas prevaletentes de competição pública, sendo a oratória uma forma de exibicionismo e de ostentar as palavras. A competição verbal era para os gregos a forma literária adequada para resolver questões críticas, que segundo ele é exemplificado por Tucídides na apresentação de dilemas como paz e guerra, poder e direito, sob a forma de jogos de perguntas e respostas extremamente sofisticados.

Tratando da relação entre filosofia e jogos no contexto atual, há exemplos de jogos que abordam questões filosóficas de forma subjetiva, como *Journey*, lançado pela produtora *Thatgamecompany* em 2012, *Soma*, lançado pela *Frictional Games* em 2015, e *Scorn*, lançado pela *Ebb Software* em 2022.

“*Journey*” é um jogo de aventura e exploração que se destaca por não possuir diálogos nem textos, permitindo que os jogadores experimentem a história e as emoções por meio da música e da interação com o cenário. O jogador controla uma personagem vestida com um manto vermelho, que deve viajar por uma vasta paisagem desértica repleta de ruínas de uma antiga civilização em busca de uma montanha distante, realizando diversas missões em sua jornada. O jogo aborda questões profundas e universais como solidão, conexão humana, resiliência e pertencimento, tornando-se uma experiência emocionalmente enriquecedora.

Imagem 02: Personagem do jogo Journey



Fonte: Thatgamecompany

A jornada do personagem principal pode ser vista como uma metáfora para a jornada da vida, onde a busca por respostas, conexão e entendimento sobre sua identidade particular é um tema central, e é preciso ser persistente para superar todos os duros desafios do caminho em busca de tornar-se uma melhor versão de si mesmo. Durante o jogo, o personagem principal soluciona uma série de enigmas por meio dos quais ele se comunica com entidades de um plano transcendental que guiam o jogador em sua jornada, revelando gradativamente o enredo da história.

Para Jenova Chan, designer do jogo, a proposta de “*Journey*” é se comunicar com o jogador pelas emoções, utilizando a beleza e a elegância dos cenários e trilha sonora para criar uma experiência única e envolvente. Essa abordagem demonstra o potencial dos videogames em comunicar experiências emocionais profundas, desafiando a concepção de que jogos são apenas uma forma de entretenimento superficial.

“*Soma*” é um jogo de terror e ficção científica que se passa em um futuro distópico, no qual a humanidade está prestes a desaparecer. O jogador controla uma personagem que acorda dentro de um submarino abandonado e é desafiado a explorá-lo e resolver enigmas para descobrir o que aconteceu com a tripulação e com a própria humanidade. O jogo apresenta questões filosóficas complexas sobre a natureza da consciência humana, da realidade e da existência. Ele aborda temas como transhumanismo, inteligência artificial e o futuro da humanidade, questionando a diferença entre a vida humana e a vida artificial.

Imagem 03: Personagem do jogo Soma

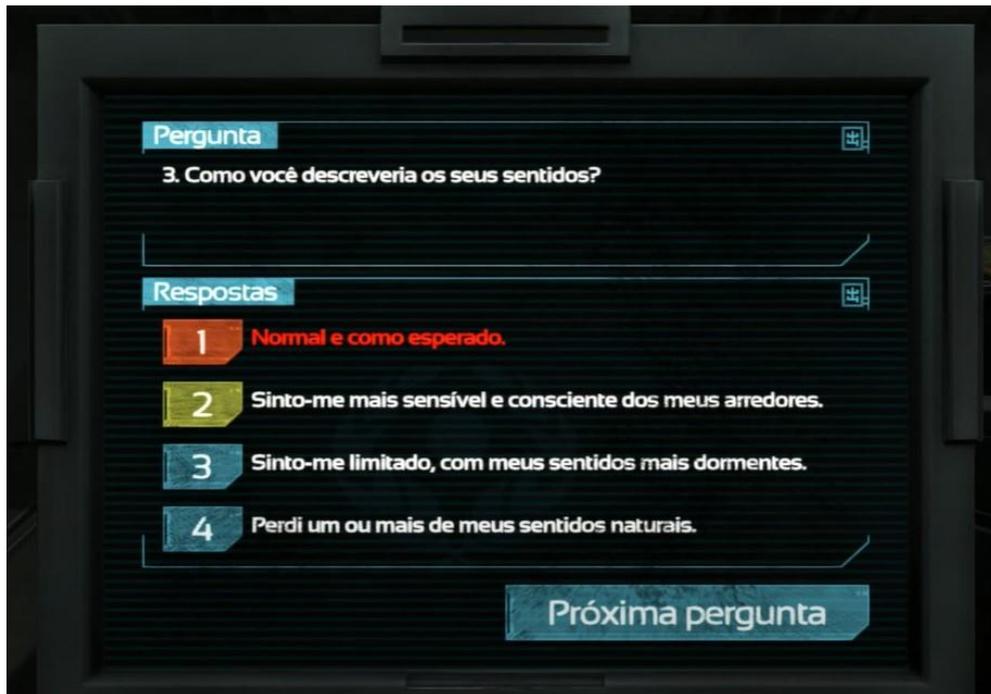


Fonte: Frictional Games

Em diversas cenas, o jogador interage com robôs que carregam a consciência de seres humanos, sem saber de sua condição, acreditando ainda serem humanos. O enredo do jogo trabalha com a perspectiva de que a única forma de preservar a humanidade de uma catástrofe que inviabilizou a vida no planeta gira em torno da preservação da consciência. Este é um jogo capaz de levar o jogador a refletir profundamente sobre os limites dos dilemas éticos, ao forçá-lo a tomar decisões difíceis, mas extremamente importantes para a continuidade do enredo. Por exemplo, o jogador precisa decidir se deve reduplicar infinitas vezes uma consciência que pode experimentar diversas vezes seguidas a experiência da morte, em busca de um código capaz de ajudá-lo a fornecer um ambiente de sobrevivência para um número maior de consciências.

“*Soma*” é capaz de levar o jogador em uma aventura de reflexão sobre o que é estar vivo, o que é a consciência e quais são os limites que definem o que somos nós e o que é uma cópia do que um dia fomos. O personagem principal enfrenta o dilema de saber se ainda possui o conjunto de elementos capaz de defini-lo como uma pessoa ou se transformou, dezenas de anos depois, em uma cópia repleta de resquícios do passado daquela pessoa. Soma oferece uma experiência profundamente existencialista, que busca refletir sobre a condição humana, a solidão, os limites do corpo físico, e que pode ser uma excelente porta de entrada para a discussão do que nos torna humanos.

Imagem 04: Cena do jogo Soma



Fonte: Frictional Games

“*Scorn*” é um jogo de terror e aventura em primeira pessoa que, assim como “*Journey*”, não possui diálogos. O jogo se passa em um mundo futurista e biológico, às vezes chamado de *biopunk*⁴, que é conhecido por sua estética aterrorizante e envolvente misturando formas orgânicas e máquinas. *Scorn* transporta o jogador para um mundo surrealista, misterioso e hostil, repleto de criaturas enigmáticas e, às vezes, perigosas, e ruínas de uma civilização tecnologicamente ultra avançada. O jogo é profundamente inspirado no trabalho do artista suíço H. R. Giger e do artista polonês Zdzislaw Beksinski.

H. R. Giger é famoso pelo seu trabalho na franquia de filmes *Alien*, onde projetou a icônica criatura do filme. Sua visão apaixonada pela anatomia humana e seu interesse pela arte perturbadora fizeram dele um dos artistas mais originais e controversos de seu tempo. Suas obras misturam elementos da anatomia humana com formas de máquinas, e sua influência estética em *Scorn* gera um cenário tão rico e elaborado que pode ser considerado um personagem em si.

Zdzislaw Beksinski foi um artista polonês, que se destacou por suas obras sombrias, caracterizadas por imagens surreais e expressionistas. Ele é frequentemente associado ao movimento artístico conhecido como Surrealismo Obscuro, caracterizado

⁴ Biopunk é um subgênero da ficção científica que se concentra na biotecnologia e em suas implicações éticas e sociais. Ele combina elementos da contracultura "punk", caracterizada por sua rebeldia e questionamento das normas sociais, com a manipulação biológica, genética e avanços na medicina.

pela exploração de temas como a morte, a dor e a destruição. As obras de Beksinski eram geralmente monocromáticas e apresentavam paisagens distópicas, figuras humanas deformadas e monstruosas, além de imagens de cidades em ruínas. Sua técnica de pintura envolvia a aplicação de camadas de tinta para criar texturas complexas e detalhadas, o que resultava em uma sensação de profundidade e realismo nas imagens. Beksinski também criou esculturas, fotografia e projetos de cenários para filmes. Seu trabalho teve uma forte influência na cultura popular, especialmente no mundo dos jogos de RPG, quadrinhos e no cinema de terror.

O ambiente elaborado a partir das influências desses artistas leva o jogador em uma viagem que mistura carne, osso e sangue com máquinas de uma tecnologia desconhecida. Percorrendo o cenário o jogador encontra uma gigantesca e horrorosa criatura, que, apesar de sua horrenda aparência, é extremamente dócil e transmite tanta ternura que gera sentimentos de cuidado em quem joga. Para avançar no jogo, é preciso ferir a criatura e entrar em seu corpo, que funciona como ambiente meta narrativo do espaço orgânico do jogo, levando o jogador a atravessar outro organismo vivo, dentro do qual existe um mundo desconhecido e estranho. Ferir uma criatura tão dócil e tranquila leva o jogador a questionar os limites de ferir outro ser em busca de um objetivo.

De acordo com a sinopse do jogo, a experiência é centrada na ideia de "ser lançado ao mundo". O personagem explora um ambiente onírico cheio de significados para encontrar um sentido para tudo ao seu redor e entender sua própria existência. Ao relacionar "*Scorn*" com a filosofia, podemos observar que o jogo aborda várias questões, como a consciência de si, a consciência corporal, a reprodutibilidade da espécie, a objetificação de si e do outro, a perpetuação e multiplicidade da consciência, a simbiose entre indivíduos e as consequências de uma escolha. Esses temas são explorados subjetiva e objetivamente, relacionando-se à diversas áreas da filosofia.

Imagem 05: Cenário do jogo Scorn



Fonte: Ebb Software

Para o diretor do jogo, Ljubomir Peklar, embora muitos tenham pensado que o cenário de *Scorn* pretende remeter a um mundo alienígena, para ele, o jogo contém um subtexto muito mais profundo, que busca falar sobre o entrelaçamento entre os humanos e a tecnologia. Esse enlace aparece de uma forma mais visceral em *Scorn* do que em *Soma*. Em *Soma* vemos uma abordagem mais psicológica da junção entre humanos e máquinas, *Scorn* traz uma perspectiva que também envolve o mental, mais aparece de forma mais física. Para Peklar, *Scorn* trata da dança entre libido e morte, repleta de conceitos freudianos capazes de nos comover e nos aterrorizar.

Assim, como observamos com os jogos acima apresentados e retomando as discussões apresentadas por Huizinga (2019), o jogo é uma atividade presente em todas as culturas e momentos históricos, e vai além da dimensão da diversão, estando conectado à cultura, arte e religião. Além disso, os jogos permitem que as pessoas experimentem e explorem novas ideias e possibilidades. A conexão entre jogos e filosofia pode ser observada de diversas maneiras.

Uma das principais conexões entre jogos e filosofia é a capacidade dos jogos de criar mundos que transcendem a realidade e permitem que os jogadores experimentem diferentes perspectivas e pontos de vista, como em “*Scorn*”, “*Soma*” e “*Journey*”. Essa imersão em um mundo virtual pode ser vista como uma abordagem filosófica, já que os jogadores podem explorar conceitos e questões profundas sobre a vida e a existência.

Um exemplo dessa conexão é a relação entre jogos e ética. Os jogos oferecem um espaço seguro para a experimentação de diferentes formas de comportamento e

tomada de decisão. Eles permitem que as pessoas experimentem diferentes papéis sociais e explorem diferentes valores e ideias. Nesse sentido, os jogos podem ser vistos como uma forma de prática ética, permitindo que as pessoas experimentem e reflitam sobre diferentes formas de comportamento e as consequências de diversas possibilidades de escolha através da simulação.

Além disso, os jogos podem ser aplicados como uma ferramenta para promover valores e ideias específicas, como é o caso dos jogos educacionais que podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, a filosofia pode ser usada para analisar e entender os jogos. Por exemplo, a teoria dos jogos pode ser aplicada para entender a tomada de decisões em jogos competitivos, enquanto a filosofia da mente pode ser usada para explorar como os jogos afetam nossa experiência da realidade, cognição e percepção.

A filosofia também pode ser empregada para examinar as implicações sociais e políticas dos jogos, como em diversas pesquisas que relacionam o impacto dos jogos violentos na sociedade ou o papel dos jogos na construção de identidades culturais.

A relação entre jogos e filosofia é complexa e multifacetada. Enquanto os jogos podem ser vistos como uma forma de filosofar, eles também podem ser analisados e compreendidos pela filosofia. A integração de elementos filosóficos nos jogos e a análise filosófica dos jogos pode enriquecer nossa compreensão tanto da filosofia, como dos jogos. Os jogos podem ser usados para ensinar história da filosofia, e podem também ser criados com base em ideias filosóficas, como veremos no capítulo três. Os jogos podem ser vistos como uma forma única de arte que oferece experiências significativas e emocionais que podem desafiar nossas próprias ideias e conceitos sobre o mundo.

1.5 Categorias dos Jogos

Seguindo o trabalho proposto por Huizinga (2019), o sociólogo francês Roger Caillois publicou o livro *Os Jogos e os Homens: A Máscara e a Vertigem*. Embora Caillois (2017) tenha adotado muitas definições propostas por Huizinga (2019), ele as aprofundou ao propor uma categorização dos tipos de jogos. Tal qual Huizinga (2019), ele argumenta que um jogo demanda um conjunto de regras que determinam o que pertence ou não ao universo lúdico, estabelecendo o que é permitido e o que é proibido em sua dinâmica. Essas delimitações são convenções ao mesmo tempo arbitrárias,

imperativas e inapeláveis, o que significa que o conjunto de regras e convenções que mantém o universo do jogo funcionando devem ser respeitadas sem exceção, sob as consequências de que o jogo acabe instantaneamente.

No entanto, jogar um jogo envolve mais do que seguir um conjunto de regras; é um conceito que se aplica além do próprio jogo. As convenções implícitas do jogo são frequentemente aplicadas em contextos que não estão diretamente relacionados, como em relações sociais, acordos e outras formas de interação. Fato é que não existe uma sanção oficial para punir aqueles que violam as regras fora do contexto do jogo. Respeitar as convenções do jogo para estabelecer uma ordem estável e viabilizar sua existência é ainda mais importante. Caillois (2017) destaca que o jogo é regrado, ou seja, é submetido a convenções que suspendem as leis ordinárias e instauram momentaneamente uma legislação nova. Ao fazer isso, estabelecemos uma ordem e garantimos que as expectativas de todos os envolvidos sejam atendidas e o mundo do jogo se mantenha, criando uma comunidade de objetivos comuns. Dessa forma, a aplicação das regras do jogo pode ajudar a promover um senso de ordem e estabilidade em diferentes contextos sociais, além de ser fundamental para a própria dinâmica do jogo.

Contudo, é importante ressaltar que, apesar da necessidade de regras para o funcionamento do jogo, este termo não deve ser entendido como algo estanque e impositivo, mas sim como condição de possibilidade para a existência do mundo do jogo. Afinal, como observado por Caillois (2017) ao retomar as teses de Huizinga (2019), a regra só é mantida pelo desejo de jogar, ou seja, pela vontade de respeitá-la. Sendo assim, o jogo também é definido como atividade livre e voluntária, na qual, apesar da necessidade de seguir um conjunto de regras, aquele que joga se atém por vontade, e não por obrigação.

Ao definir as características essenciais do jogo, Caillois (2017) argumenta que o jogo é uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regrada e fictícia. Ele explica que o jogo deve ser livre, ou seja, o jogador não pode ser obrigado a jogar, pois isso removeria a natureza divertida do jogo. Além disso, o jogo é separado, circunscrito por limites de espaço e tempo definidos, e é incerto, ou seja, o desenrolar do jogo e seu resultado não podem ser determinados antecipadamente.

A primeira característica destacada por Caillois (2017) é a liberdade. O jogo é uma atividade voluntária e não pode ser obrigatória, pois isso tiraria sua natureza de diversão e prazer. O jogador deve estar livre para escolher se quer ou não participar do jogo.

A segunda característica é a separação. O jogo é circunscrito em limites de espaço e tempo previamente definidos. Isso significa que o jogo acontece em um espaço delimitado e por um período de tempo determinado. Essa separação ajuda a criar um ambiente propício para a atividade lúdica.

A terceira característica é a incerteza. O jogo é uma atividade cujo desenrolar não pode ser determinado de antemão, pois existe uma certa liberdade na necessidade de inventar que é deixada à iniciativa do jogador. O resultado não pode ser previsto com certeza, o que torna a atividade mais desafiadora.

A quarta característica é a improdutividade. O jogo não cria bens, riquezas ou qualquer tipo de elemento novo, a não ser o deslocamento de propriedade no interior do círculo dos jogadores. Ou seja, não há um resultado materialmente objetivo a ser alcançado, a não ser a interação proporcionada pela atividade.

A quinta característica é a regra. O jogo é submetido a convenções que suspendem as leis ordinárias e instauram momentaneamente um conjunto novo de regras, o único válido naquele universo. Essas regras podem ser estabelecidas pelos jogadores ou pelo próprio jogo e são fundamentais para o bom andamento da atividade.

A sexta e última característica é a ficção. O jogo é acompanhado de uma consciência da realidade diferente simulada dentro do universo do jogo ou da franca irrealidade em relação à vida. Ou seja, o jogador sabe que está participando de uma atividade fictícia e simulada, que pode ou não ter relação com as características da vida cotidiana.

Para Caillois (2017), todas essas características são puramente formais e não prejudgam o conteúdo dos jogos. No entanto, ele defende que é necessário não apenas identificar essas características, mas também elencar as formas possíveis de categorias de jogos, pois existem tipos de jogos muito diferentes entre si, mas que carregam todas as mesmas características fundamentais. Ele argumenta que seria inadequado estabelecer uma classificação que opusesse, por exemplo, jogos de cartas a jogos de habilidade, ou usar o instrumento pelo qual o jogo se viabiliza como critério de classificação. Caillois (2017) reconhece que a classificação dos jogos pode se tornar ainda mais complicada quando um mesmo jogo pode ser jogado sozinho ou com várias pessoas, e quando há jogos que requerem vários acessórios ou nenhum. Ele destaca que existem jogos em que um mesmo acessório pode desempenhar várias funções.

Diante dessa dificuldade de classificar os jogos com base em vários aspectos, Caillois (2017), ampliando as teses propostas por Huizinga (2019), propõe uma

categorização baseada em quatro pilares principais que consideram as características predominantes de cada formato de jogo: a competição, o acaso, o simulacro e a vertigem. Ele denomina essas categorias como *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*, respectivamente. Caillois (2017) enfatiza que essas categorias não buscam restringir e abarcar completamente todas as possibilidades de tipos de jogos, mas sim fornecer uma categorização setorial que engloba jogos da mesma espécie. Além disso, ele mostra que os nomes escolhidos para denominar cada categoria visam evitar que cada conjunto analisado seja reduzido a apenas um dos elementos reunidos nele.

A primeira categoria destacada por Caillois (2017) é *Agôn*, composta por jogos competitivos. Nesses jogos, ocorre um combate no qual as chances de vitória são artificialmente iguais, a fim de que os adversários se enfrentem em condições ideais, permitindo que o desempenho do vencedor tenha um valor preciso e incontestável. Nestes jogos a rivalidade é baseada em uma única qualidade, como rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade ou engenho, e ocorre dentro de limites bem definidos, sem qualquer tipo de ajuda externa, de forma que o vencedor se sobressaia como o melhor em uma determinada categoria de habilidades.

Os jogos que se enquadram na categoria *Agôn* são, em sua maioria, as provas esportivas, que podem envolver dois indivíduos ou duas equipes, tais como futebol, lutas, tênis, boxe, esgrima, entre outros. Além disso, existem jogos que envolvem um número indefinido de concorrentes, como corridas, concursos de tiro ao alvo, golfe, atletismo, entre outros. Esses jogos são caracterizados pela igualdade de oportunidades, ou seja, os adversários têm, desde o início, elementos de valor e número equivalentes, o que os torna exemplos perfeitos de jogos de *Agôn*. Jogos em que os antagonistas dispõem, à partida, de elementos de valor e número idênticos, como as damas, o xadrez e o bilhar, também são exemplos perfeitos de jogos de *Agôn*.

Caillois (2017) afirma que, ainda que seja difícil alcançar uma igualdade absoluta, é possível minimizar ou eliminar as disparidades entre os competidores por meio de sorteio ou mudança da posição privilegiada ao longo do jogo. O interesse dos jogos da categoria *Agôn* está em reconhecer a excelência em um determinado domínio, o que exige dedicação constante, treinamento apropriado, esforço contínuo e desejo de vencer. Para alcançar esse objetivo, é necessário ter disciplina, perseverança e a capacidade de utilizar os recursos disponíveis com integridade e dentro dos limites estabelecidos pelas regras do jogo. Dessa forma, a categoria *Agôn* dos jogos é

caracterizada pela busca pela excelência e pela necessidade de se dedicar constantemente para alcançar o sucesso.

O interesse dos competidores em um jogo da categoria Agôn é serem reconhecidos por sua habilidade em um determinado campo. Para alcançar esse objetivo, é essencial manter uma atenção constante, realizar um treinamento adequado, se esforçar continuamente e ser perseverante em seu objetivo. A busca pela excelência requer disciplina e persistência, e o vencedor é deixado a seus próprios recursos para aproveitá-los da melhor maneira possível. É obrigatório que o vencedor utilize os recursos com integridade e dentro dos limites estabelecidos, que tentam ser iguais para todos os jogadores, tornando assim a superioridade do vencedor indiscutível e criando um ambiente justo para a competição.

Além dos limites do próprio jogo, a ideia de Agôn pode ser encontrada em outras manifestações culturais que seguem o mesmo princípio, como o duelo e o torneio. A categoria de jogo Agôn é extremamente significativa em termos históricos, já que pode ser identificada em diversas culturas ao longo do tempo, desde jogos antigos praticados na Grécia e Roma, como o pancrácio, até jogos modernos, como futebol e tênis. A justa competição e a igualdade de condições são valores constantes em muitos jogos e esportes, demonstrando a relevância e o papel duradouro da categoria de jogos Agôn na sociedade.

A segunda categoria é Alea, composta por jogos nos quais a vitória não depende do jogador, mas sim do destino ou acaso. Jogos como dados, roleta, jogo do bicho e loteria exemplificam claramente essa categoria. Dessa forma, o jogador acaba por assumir uma postura passiva, sem utilizar sua inteligência ou força para alcançar a vitória, mas sim apostando em jogos como dados, roleta, jogo do bicho, cara ou coroa, loteria, na esperança de ser recompensado proporcionalmente ao risco assumido. Em outras palavras, o jogador não tem controle sobre o resultado final do jogo, apenas espera o que o destino pode lhe fornecer através de sua sorte ou azar.

A categoria Alea de jogos é conhecida por deixar o jogador totalmente à mercê do destino, já que o resultado final não depende de suas habilidades ou esforços, mas sim do acaso. Dessa forma, a justiça nesses jogos se manifesta de maneira diferente, sendo a aleatoriedade a única preocupação. A benevolência do destino é o fator determinante para a vitória, e a categoria Alea acaba por negar o valor de profissionalismo, regularidade e treinamento. Isso acontece porque a habilidade do jogador não tem influência no resultado final, eliminando assim a possibilidade de ganhar por mérito. Tudo depende do acaso e da sorte ou azar de quem joga, tornando os resultados acumulados irrelevantes.

A categoria Alea representa a oposição direta à categoria Agôn, que preza pela responsabilidade individual. Enquanto no Agôn, a vitória depende somente das habilidades do jogador, no Alea, vários fatores externos afetam o resultado, como traços únicos do jogador e pistas mínimas, mas nunca o esforço individual do jogador. Alguns jogos, porém, combinam elementos de Agôn e Alea, como o dominó e a maioria dos jogos de cartas. Nesses jogos, o acaso determina as cartas ou números que cada jogador recebe, e estes devem aproveitar ao máximo o que lhes foi concedido pela sorte. Em jogos como o pôquer, a leitura psicológica e o caráter são fatores determinantes para o sucesso, enquanto em jogos como xadrez, a estratégia e a experiência são cruciais para tirar o máximo proveito das peças disponíveis.

Outro aspecto importante presente em muitos desses jogos é o papel do dinheiro, que é especialmente significativo na categoria Alea. A incerteza é ainda maior quando a defesa do jogador é mais fraca. A Alea não tem o propósito de permitir que os mais inteligentes ganhem mais dinheiro, mas sim de nivelar as diferenças naturais ou adquiridas entre os indivíduos, a fim de colocar todos em igualdade diante da imprevisibilidade da sorte. Afinal, como demonstra Caillois (2017), a categoria Alea é composta por jogos em que a vitória não é determinada pelas habilidades ou esforços do jogador, mas sim pelo acaso.

Os jogos de azar se destacam como uma forma de recreação bastante difundida em diversas culturas pelo mundo (Caillois, 2017, p. 221). São jogos que oferecem aos jogadores a possibilidade de obter ganhos financeiros que não se limitam apenas às suas habilidades, mas também são influenciados por fatores externos, como a sorte. Contudo, devido ao potencial viciante desses jogos, alguns países, incluindo o Brasil e o Japão, proíbem a sua prática associada ao ganho de dinheiro e a apostas. Em outros países, no entanto, essa categoria de jogos movimentou uma indústria turística expressiva, atraindo pessoas de diferentes partes do mundo em busca de diversão e da possibilidade de lucrar, como é o caso dos cassinos em Las Vegas, onde esses jogos são legais e regulamentados pelo governo de Nevada. Os cassinos oferecem uma ampla variedade de jogos de azar, como máquinas caça-níqueis, jogos de mesa como blackjack, roleta, pôquer, entre outros.

Mesmo que na categoria Alea o jogo pareça ser completamente influenciado pelo acaso, ainda é possível que os jogadores utilizem algumas habilidades para aumentar suas chances de sucesso, tais como técnicas de gestão de risco e estratégias de apostas. Ainda assim, essas habilidades são menos importantes em comparação com aquelas exigidas pelos jogos da categoria Agôn, como o xadrez ou o futebol, em que o jogador influencia

o resultado com sua técnica e habilidade. Dessa forma, enquanto a Alea apresenta um alto grau de incerteza e chance, os jogos da categoria Agôn estão mais diretamente ligados ao esforço individual ou do time.

A Alea é uma categoria de jogo que seduz muitos jogadores devido à sua atratividade, já que não exige treinamento ou habilidades específicas para ser jogado. Além disso, a Alea pode ser vista como uma forma de escapismo da rotina diária, uma oportunidade de vivenciar o poder da sorte e do acaso, que podem ser muito diferentes da realidade. Caillois (2017) defende que a Alea representa uma forma de rebelião contra a ordem social estabelecida, em que o sucesso é baseado no mérito e no trabalho árduo. Com a Alea, os jogadores podem subverter essa ordem e desafiar as expectativas sociais impostas.

A terceira categoria é Mimicry, composta por jogos que se baseiam na encarnação de um personagem ilusório ou faz de conta. É a aceitação temporária de uma ilusão ou de um universo fechado e imaginário, onde aquele que joga busca fazer crer a si próprio ou aos outros que é outra pessoa ou outra coisa. Para destacar a natureza fundamental e radical desse impulso, Caillois (2017) usa o termo *mimicry*, que em inglês significa mimetismo.

Para explicar o Mimicry, Caillois (2017) utiliza como exemplo o comportamento dos insetos. Segundo ele, nos insetos, a mimetização é uma modificação orgânica, rígida, absoluta, que caracteriza a espécie e que vemos infinita e exatamente reproduzida, de geração em geração, em milhares de seres (Caillois, 2017, p.58).

Por menos que se admita essa hipótese, sobre cuja imprudência não nutro qualquer ilusão, o inexplicável mimetismo dos insetos fornece de repente uma extraordinária réplica ao prazer do homem em se disfarçar, em se travestir, em usar uma máscara, em *representar um personagem*. Mas desta vez, a máscara e o disfarce, em lugar de serem um adereço fabricado, fazem parte do corpo. Nos dois casos, porém, servem exatamente aos mesmos fins: mudar a aparência do portador e assustar os outros. (Caillois, 2017, p. 58)

Um exemplo abordado por Caillois (2017) para demonstrar o comportamento dessa categoria de jogos nos insetos é o caso da borboleta apiforme *Trochilium* (Caillois, 2017, p. 273). *Trochilium* é uma espécie de borboleta conhecida por imitar o voo e o comportamento de uma abelha. A imitação da *Trochilium* é uma adaptação evolutiva para se proteger de predadores, como aves e aranhas, que podem ser desencorajados pela picada de uma abelha. Outro exemplo de comportamento imitativo nos insetos é a

camuflagem de alguns indivíduos em seu habitat, que pode gerar uma semelhança tão grande com o ambiente em que vivem que muitas vezes é difícil distinguir um do outro.

Nos vertebrados, a tendência para imitar traduz-se inicialmente por um contágio físico, análogo ao contágio do bocejo, da corrida, do sorriso e, acima de tudo, do movimento, aquilo que por vezes chamamos de “efeito manada”. De acordo com o Caillois (2017), essa propensão ao contágio e à imitação ainda não se configura como um simulacro, mas possibilita e dá origem à ideia e ao prazer da mímica. Ele demonstra que nas aves, essa tendência atinge seu ápice durante as paradas nupciais, nas cerimônias e exposições de vaidade, onde a imitação se converte em uma forma de expressão que influencia diretamente na reprodução e na sobrevivência da espécie.

Ao utilizar o conceito de mimetismo como uma categoria de jogo, Caillois (2017) enfatiza a importância da imaginação e da encarnação de personagens fictícios no contexto do jogo. Ao assumir um personagem imaginário, o jogador pode temporariamente se desconectar de sua própria personalidade e se envolver na experiência do jogo. Essa característica é comum em várias formas de jogos que envolvem o mimetismo, como o teatro - considerado por Caillois (2017) uma forma de jogo mimético -, a interpretação de papéis, o cosplay e os jogos de faz de conta. Em essência, o mimetismo oferece aos jogadores a oportunidade de explorar identidades alternativas, o que pode ser uma fonte de liberdade para a imaginação.

A imitação e o disfarce são considerados elementos essenciais dos jogos que compõem a categoria do Mimicry. Para Caillois (2017) essa categoria de jogo surge nas crianças por meio da imitação dos adultos e da realidade mais imediata com a qual a criança se relaciona. Essa categoria também é responsável pelo grande sucesso dos brinquedos que simulam objetos do mundo adulto em forma de réplicas, como aviões, panelinhas, bonecas e carrinhos, bem como por brincadeiras em que a criança assume o papel de um objeto, como quando estende os braços e finge ser um avião. Embora os jogos de imaginação e faz de conta sejam comuns no universo infantil, as condutas de imitação extrapolam a infância e se estendem à vida adulta, como é o caso das fantasias de Carnaval, por exemplo.

A categoria Mimicry envolve jogos que permitem a imitação e a representação de papéis. Esses jogos são importantes para o desenvolvimento infantil, pois permitem que as crianças experimentem e explorem diferentes papéis e identidades. No entanto, essa categoria de jogo também é apreciada por adultos e pode ser encontrada em diversos

jogos que dependem da simulação e do faz de conta, como RPGs, jogos de interpretação de personagens, jogos de tabuleiro e muitos outros.

A Mimicry é uma invenção incessante (Caillois, 2017, p. 62), o que significa que é um tipo de jogo que estimula a imaginação por excelência. Além disso, a Mimicry não se limita apenas aos jogos, mas também pode ser encontrada em outras formas de expressão artística, como no teatro, no cinema e na literatura, onde a imitação e a representação de papéis são essenciais para a criação de personagens e histórias fictícias.

É importante destacar, contudo, que a Mimicry pode ter diferentes níveis de complexidade e exigir habilidades distintas dos jogadores. Por exemplo, em jogos de interpretação de personagens, os jogadores precisam se aprofundar na personalidade e nas motivações dos personagens que estão interpretando, enquanto em jogos de tabuleiro com elementos de Mimicry, como o jogo Imagem e Ação, os jogadores precisam deduzir a partir de poucas pistas as características de uma pessoa ou objeto.

A quarta categoria é Ilinx, composta por jogos que tem como objetivo provocar uma sensação de vertigem e instabilidade na percepção, buscando gerar uma alteração na consciência. Esses jogos são caracterizados pela busca de uma experiência de vertigem, espasmo ou estonteamento, que cause uma espécie de desvanecimento abrupto da realidade. A sensação de perturbação gerada pela vertigem é buscada como um fim em si mesma, e está frequentemente associada a práticas como esportes radicais e brinquedos mais desafiadores encontrados em parques de diversão.

Alguns exemplos desses jogos incluem rolar por uma ladeira, descer em um tobogã, andar em um carrossel ou balanço, entre outros. Essas atividades visam induzir uma mudança temporária na percepção, proporcionando uma experiência intensa e emocionante para aqueles que se dispõem a participar delas.

Essa categoria de jogos também é comum nas brincadeiras das crianças, que muitas vezes exploram a sensação de vertigem e instabilidade de forma espontânea. Ao girar rapidamente, por exemplo, as crianças podem atingir um estado centrífugo de fuga e evasão, em que o corpo perde seu equilíbrio e a percepção, sua nitidez. Um exemplo disso é o jogo do pião, em que se gira em torno de um calcanhar o mais rápido possível.

De acordo com Callois (2017), essa brincadeira é semelhante ao jogo haitiano do "milho de ouro", em que duas crianças dão as mãos, com os braços estendidos, girando até ficarem sem fôlego, simplesmente pelo prazer de cambalear quando param. Outras brincadeiras que podem provocar sensações semelhantes incluem gritar até ficar exausto, brincar de carrinho de bate-bate ou carrinho de rolimã, entre outros.

Existem diversas maneiras de provocar a vertigem, tais como o voo, a queda, a projeção no espaço, a rotação rápida, a derivação, a velocidade, a aceleração de um movimento retilíneo ou a combinação de um movimento giratório com outro tipo de movimento. Para Caillois (2017), o essencial na categoria de jogo Ilinx é a busca pela vertigem, o desejo de experimentar um estado alterado de consciência dentro dos limites do jogo. Essa categoria é comumente associada à busca por emoção em esportes radicais e brincadeiras perigosas, por exemplo, quando as crianças giram rapidamente em um balanço e se levantam abruptamente para experimentar a sensação de tontura.

O essencial reside aqui na busca dessa desordem específica, desse pânico momentâneo definido pelo termo vertigem e pelas indubitáveis características de jogo que a ele se encontram associadas: liberdade de aceitar ou de recusar a prova, limite estritos e imutáveis, separação do resto da realidade. (Caillois, 2017, p. 67)

Dessa forma, os jogos Ilinx permitem que os participantes experimentem seus limites físicos e mentais de maneira controlada e o mais segura possível. Eles oferecem uma oportunidade para que os jogadores possam vivenciar um estado alterado de consciência dentro dos limites do jogo, sem que isso envolva perigos reais. Assim, a categoria Ilinx de jogos é uma forma de buscar sensações intensas e emocionantes, e pode ser encontrada em diferentes contextos, desde brincadeiras infantis até esportes radicais.

Os elementos básicos que compõe as categorias apresentadas por Caillois (2017) nem sempre são encontradas de forma isolada nos jogos. Muitos jogos são baseados na própria capacidade de associação desses elementos. Existem seis combinações possíveis entre esses quatro princípios, que são competição e sorte (*Agôn - Alea*), competição e simulação (*Agôn - Mimicry*), competição e vertigem (*Agôn - Ilinx*), sorte e simulação (*Alea - Mimicry*), sorte e vertigem (*Alea - Ilinx*) e simulação e vertigem (*Mimicry - Ilinx*).

Embora seja possível prever combinações que unam três dessas categorias, essas combinações são, em grande parte, junções esporádicas sem influência nas características dos jogos onde aparecem. Em vez disso, os três níveis permanecem relativamente autônomos. De acordo com ele, o princípio de uma corrida de cavalos, por exemplo, é simultaneamente um *Agôn* para os *jockeys*, um espetáculo que acentua a *Mimicry* e um pretexto para apostas, situação em que a competição serve de base à *Alea*. No entanto, os três níveis não deixam de permanecer relativamente autônomos entre si.

A natureza dos conteúdos encontrados nos jogos fornece às seis combinações teoricamente possíveis um nível de probabilidade e eficácia bem diferentes. Algumas

combinações são inconcebíveis à partida, enquanto outras permanecem puramente acidentais. Outras combinações são possíveis, mas não correspondem a afinidades estritamente necessárias. A razão pela qual algumas combinações são viáveis enquanto outras são antinaturais reside na natureza dos princípios dos jogos e nas estruturas que os diferentes tipos de jogos apresentam. No entanto, quando se trata da combinação de categorias, é preciso ter cuidado para não criar o que ele nomeia como combinações proibidas.

Um exemplo é a combinação da vertigem com a rivalidade sujeita a regras, ou seja, a combinação da Ilinx com o Agôn. De acordo com Caillois (2017), isso se deve ao fato de que a vertigem é incompatível com a rivalidade controlada por regras. A vertigem pode levar à paralisia ou a uma emoção exaltada, o que torna difícil seguir algumas regras do jogo. Assim, a essência do Agôn é destruída, uma vez que o controle, a habilidade, o respeito às regras elaboradas e a submissão à sentença do árbitro são negados pela vertigem da categoria Ilinx.

Da mesma forma, a Alea também não pode ser combinada com o Mimicry, ou seja, a sorte não pode ser enganada por um simulacro. Isso porque a Alea exige um total abandono ao arbítrio da sorte, o que é incompatível com a tentativa de manipulá-la. Além disso, qualquer simulação ou trapaça que busque iludir o destino é uma interferência no próprio conceito de Alea, que supõe uma completa entrega ao acaso.

Sendo assim, a combinação de certas categorias de jogos pode ser proibida, pois pode destruir a essência de cada uma delas. A vertigem não pode ser combinada com a rivalidade sujeita a regras, assim como a Alea não pode ser combinada com o simulacro. É preciso compreender as particularidades de cada categoria de jogo para saber quais combinações são possíveis e quais devem ser evitadas. Caso contrário, deixa de haver jogo.

Embora algumas combinações de categorias sejam proibidas, por entrarem em conflito em suas formas essenciais, Caillois (2017) apresenta também algumas combinações consideradas fundamentais. Uma das mais notáveis é a simetria entre as categorias Agôn e Alea, que exigem uma igualdade de oportunidades entre os jogadores. Embora os jogos Agôn e Alea tenham diferenças notáveis, como a forma de designar o vencedor, muitos jogos combinam as duas atitudes em proporções variáveis. Jogos de cartas, golfe e dominó são exemplos de jogos que exigem que os jogadores tirem o melhor proveito de uma situação que não criaram ou de eventos que só podem controlar em parte. Nestes jogos, a sorte representa a resistência da natureza ou do mundo exterior, e as regras

permitem que o universo do jogo apareça como um espelho da vida, mas com uma imagem perfeitamente controlada, ordenada e idealizada, que surge através das características desse tipo de jogo.

Por outro lado, as categorias Mimicry e Ilinx supõem um mundo desordenado e exigem uma improvisação constante do jogador. Na Mimicry, os jogadores estão conscientes do mundo imaginário que surge pela simulação, enquanto na Ilinx há desordem, que podem levar à total alteração da consciência. A combinação da máscara na simulação do Mimicry e da vertigem no Ilinx é para Caillois (2017) a mais temível, pois provoca um entusiasmo tão grande que o mundo real fica temporariamente suspenso na consciência do indivíduo.

As combinações entre Alea e Agôn exigem a satisfação de vencer uma dificuldade concebida e aceita voluntariamente, enquanto a combinação entre Mimicry e Ilinx permite uma emoção inexplicável, que se manifesta como uma metamorfose das condições de vida. Dessa forma, as combinações entre as quatro categorias de jogos de Caillois (2017) podem produzir experiências lúdicas únicas e emocionantes, que vão desde a satisfação de vencer uma dificuldade a uma metamorfose das condições da vida. As combinações fundamentais entre Agôn e Alea, de um lado, e Mimicry e Ilinx, de outro, criam experiências de jogo bastante distintas, que podem ser associadas a valores, autoridade e intensidade diferentes. Compreender essas combinações é fundamental para entender o papel dos jogos na cultura humana e como eles nos proporcionam prazer e desafio.

Como vimos, Caillois (2017) propõe uma categorização dos tipos de jogo baseada em quatro pilares principais: competição, acaso, simulacro e vertigem. Esses tipos de jogos podem ser utilizados para ensinar diferentes habilidades, como a resolução de conflitos (competição), a tomada de decisões (acaso), a criatividade e a imaginação (simulacro) e o controle emocional (vertigem). Dessa forma, os jogos podem ser uma ferramenta importante para a educação, pois proporcionam um ambiente de aprendizagem que é ao mesmo tempo lúdico e desafiador. Ao seguir as definições propostas por Huizinga (2019), e ampliadas por Caillois (2017) é possível perceber que os jogos se relacionam com uma imensa quantidade de elementos importantes da educação.

1.6 Jogo e Utopia

O livro "*The Grasshopper: Games, Life and Utopia (1925)*", escrito pelo filósofo Bernard Suits, explora profundamente a essência e a natureza dos jogos, e como eles se relacionam com conceitos de vida e utopia. Suits (1925) postula que os jogos não são meramente atividades lúdicas, mas sim empreendimentos voluntários que possuem intrínseco valor. São realizados pelo puro prazer e desafio de cumprir suas regras e alcançar o objetivo estabelecido. Em suma, um jogo pode ser visto como uma série de limitações autoimpostas que os participantes aceitam de bom grado, a fim de atingir um objetivo específico usando os meios ditados por tais regras.

Essa definição de jogo contribui para explorar questões filosóficas mais amplas, como a natureza da liberdade, a relação entre jogo e trabalho, e o papel dos jogos na construção de utopias. Ele argumenta que o jogo é uma atividade que é valiosa em si mesma, independentemente de qualquer benefício que possa trazer. Além disso, ele sugere que os jogos podem ser usados como uma forma de alcançar a utopia, na medida em que eles nos permitem experimentar uma vida idealizada em que todas as nossas necessidades são satisfeitas e somos livres para nos dedicarmos ao que mais nos interessa.

Os jogos não são uma atividade somente lúdica, mas que também envolvem um aspecto técnico. Para exemplificar sua tese, Suits (1925) compara o jogo ao trabalho, para ele é um entendimento comum e amplamente difundido de que o jogo e o trabalho são atividades antagônicas, jogar é diferente de trabalhar. Enquanto o trabalho é uma atividade técnica, em que o objetivo é atingido através do uso dos meios mais eficientes disponíveis, jogar é uma atividade dirigida para metas em que os meios ineficientes são intencionalmente escolhidos. Em outras palavras, jogos são atividades direcionadas para objetivos em que meios ineficientes são usados de propósito, como correr em volta da pista em um circuito pré-definido em jogos de corrida ao invés de cortar caminho diretamente pelo campo para chegar mais rápido.

No entanto, o autor discute que essa definição de jogo como algo antagônico ao trabalho e a atividade técnica pode ser questionada, já que o objetivo de um jogo é vencê-lo. Ele aborda a questão com o seguinte exemplo: no poker, o objetivo é ganhar dinheiro seguindo as regras estabelecidas. A vitória no poker consiste em aumentar o dinheiro usando apenas os meios permitidos pelas regras, dessa forma, aquele que joga não pode simplesmente ir até seu oponente e retirar-lhe a força o seu dinheiro. Embora obediência às regras não garanta a vitória, usar meios melhores ou piores de acordo com as

habilidades do jogador é igualmente permitido pelas regras. Dessa forma Suits (1925) defende que jogar poker é uma atividade técnica.

O jogo de golfe é outro exemplo para ilustrar como jogar pode ser uma atividade técnica. Embora o objetivo do golfe seja fazer a bola entrar nos buracos, o objetivo real é alcançar esse objetivo com o menor número possível de tacadas, que é uma técnica específica para acertar a bola com um taco de golfe. Nesse caso, usar um taco de golfe é um meio eficiente de atingir a meta. Dessa forma ele argumenta que jogar um jogo pode ser considerado uma atividade técnica, uma vez que a eficiência é levada em consideração para atingir os objetivos estabelecidos pelo jogo.

Embora sua definição possa parecer controversa em relação à visão popular de que jogar é uma atividade lúdica e não técnica, Suits (1925) defende que os jogos podem ser considerados atividades técnicas quando se leva em conta a meta específica do jogo. Portanto, jogar não é apenas uma atividade lúdica, mas também requer habilidades técnicas para alcançar a meta do jogo de maneira eficiente.

A visão de Suits (1925) sobre jogos como atividades técnicas é relevante porque ela desafia a percepção comum de que jogar é uma atividade trivial e sem propósito. Ao contrário, jogar é uma atividade complexa que requer habilidades técnicas e estratégicas para atingir objetivos específicos. Ele sugere que a distinção tradicional entre trabalho e jogo pode ser problemática, uma vez que os jogos podem ser igualmente exigentes e desafiadores quanto às atividades de trabalho.

No entanto, é importante notar que nem todos os jogos são igualmente técnicos. Alguns jogos podem ser mais simples e ter objetivos mais diretos, enquanto outros podem ser mais complexos e exigir habilidades técnicas mais avançadas. Além disso, o que é considerado uma técnica eficiente em um jogo pode variar dependendo do jogo em questão. Por exemplo, em um jogo de estratégia como xadrez, a eficiência pode estar relacionada à previsão dos movimentos do adversário, enquanto em um jogo de corrida como Mario Kart, a eficiência pode estar relacionada à escolha dos itens certos para usar em momentos estratégicos.

Minha conclusão é que jogar um jogo é se envolver em uma atividade direcionada para trazer um estado específico de coisas, usando apenas meios permitidos pelas regras, onde as regras proíbem meios mais eficientes em favor de meios menos eficientes, e onde tais regras são aceitas simplesmente porque permitem essa atividade.⁵ (Suits, 1978, p. 34, tradução nossa)

⁵ No original: My conclusion is that to play a game is to engage in activity directed towards bringing about a specific state of affairs, using only means permitted by rules, where the rules prohibit more efficient in

Em relação às necessidades das regras para a manutenção do universo do jogo, a tese de Suits (1925) concorda com a de Huizinga (2019), Caillois (2017), Garvey (2015), Gadamer (2015) e outros teóricos apresentados ao decorrer deste trabalho, para os quais as regras funcionam como condição de possibilidade do mundo do jogo. Suits (1925) defende que enquanto em atividades técnicas é possível alcançar um objetivo quebrando uma regra, em jogos as regras parecem ser inseparáveis dos fins, pois violá-las impossibilita a conquista do objetivo. Por exemplo, é possível ganhar um troféu mentindo sobre a pontuação no golfe, mas não se ganha o jogo dessa maneira. As regras do jogo são fundamentais para definir o objetivo e ganhar significa jogar de acordo com essas regras. Em contrapartida, em atividades técnicas é possível alcançar um objetivo de maneiras alternativas, inclusive, quebrando as regras ou agindo de forma dissimulada em relação a elas.

Contudo, apesar do consenso entre os teóricos do jogo quanto à importância das regras, Suits (1925) aprofunda essa perspectiva. Ele argumenta que, em jogos, as regras não são absolutas; isto é, pode sempre existir uma regra externa ao jogo à qual a regra interna pode estar subordinada. Em outras palavras, a observância das regras possibilita o jogo, mas não é definitiva. Por exemplo, em uma brincadeira de estátua, onde a regra é não se movimentar pelo máximo de tempo possível, essa regra pode ser suplantada pela necessidade urgente de ajudar um amigo em apuros, assim, a regra social da ajuda e colaboração diferem em sua importância, sugerindo que a regra de não se movimentar pode ser imediatamente suplantada. Assim, o autor propõe que um jogo é uma atividade em que as regras são inseparáveis dos objetivos, mas nunca são últimas e podem sempre ser subordinadas a outras regras mais amplas.

Outra discussão interessante abordada por Suits (1925) busca identificar se existe alguma distinção essencial que altere o sentido do conceito de jogo quando abordado em relação a jogadores amadores ou a jogadores profissionais que tem o jogo como forma de trabalho.

Suits (1925) aborda a questão por meio do que chama de *atitude lusória*, que é a disposição de um jogador para jogar um jogo, aceitando as limitações impostas pelas regras, simplesmente porque essa aceitação torna possível a atividade de jogar, levantando a questão de como essa atitude se aplica aos jogadores profissionais, que

favour of less efficient mean, and where such rules are accepted just because they make possible such activity.

jogam como forma de trabalho. Embora os jogadores profissionais possam ter outras motivações para jogar além da pura diversão, eles ainda estão jogando um jogo e aceitando as regras.

Nesta abordagem não há distinção entre jogadores amadores, que jogam pelo prazer do jogo em si, e jogadores profissionais, que têm em vista algum objetivo adicional que pode ser alcançado por meio do jogo. Embora as atitudes dos jogadores amadores e profissionais possam ser diferentes em relação ao jogo, elas ainda são atitudes em relação ao jogo em si, e não a alguma outra coisa. O autor sugere que é possível ser um jogador profissional genuíno, desde que se esteja jogando um jogo e aceitando as regras como uma condição necessária para ganhar a vida.

Assim, no mesmo sentido, podemos dizer que jogadores profissionais de jogos ainda são jogadores genuínos, mesmo que suas motivações para jogar possam ser diferentes das de amadores. O fato de que eles possam estar jogando por um objetivo específico, como ganhar a vida ou ganhar aprovação, não os exclui da categoria de jogadores. Afinal, eles ainda estão aceitando as regras do jogo e se envolvendo em atividades ludicamente estruturadas.

A definição de *atitude lusória* de Suits (1925) pode ser ampliada para levar em consideração jogadores profissionais e suas motivações específicas. No entanto, a ideia fundamental de que a aceitação das limitações das regras é o que permite a atividade lúdica ainda é válida tanto para amadores quanto para profissionais.

A *atitude lusória* é definida como uma disposição distinta, diferente das atitudes que mantemos em relação a outras atividades cotidianas. Para jogar um jogo de maneira autêntica, engajada e completa, essa atitude é essencial. Trata-se de um compromisso voluntário com um conjunto de regras que o indivíduo aceita, mesmo que, em outros contextos, essas regras possam parecer restritivas. Suits (1925) argumenta que simplesmente aceitar as regras do jogo é uma condição necessária, mas não suficiente, para jogar. A *atitude lusória* age como um comprometimento voluntário adicional, essencial para a concretização do jogo. Este conceito é muito semelhante ao *círculo mágico* proposto por Huizinga (2019), que é um espaço único e exclusivo ao jogo, onde os participantes devem aceitar as regras desse universo, tornando possível a existência do jogo.

Suits (1925) sintetiza que jogar é fundamental para alcançar o ideal de existência, que não pode ser atingido por nenhuma outra atividade. Para apoiar sua tese, o autor cria uma imagem utópica onde todas as atividades instrumentais foram eliminadas e as

necessidades econômicas são instantaneamente satisfeitas, mas problemas interpessoais persistem. Mesmo nessa sociedade utópica, as pessoas precisam trabalhar para alcançar objetivos intrinsecamente valiosos, como amor, atenção e admiração.

Ele destaca ainda que o jogo é uma ferramenta valiosa para alcançar objetivos intrínsecos sem a necessidade de trabalho instrumental. Mesmo em uma sociedade utópica, o trabalho ainda seria necessário para alcançar esses objetivos valiosos, mas o jogo pode fornecer uma forma prazerosa de realizá-lo. Em resumo, Suits (1925) defende que o jogo desempenha um papel crucial na delimitação do ideal de existência, oferecendo uma maneira agradável de alcançar esses objetivos sem o ônus do trabalho duro.

1.7 A obra de arte e o jogo como sujeitos da experiência

Em "*Verdade e Método I (2015)*", Hans-Georg Gadamer explora a essência da compreensão humana e a relevância da hermenêutica na filosofia. O autor defende que a compreensão não pode ser reduzida a técnicas ou regras, sendo influenciada pelas tradições culturais e pela linguagem. Ele propõe uma abordagem hermenêutica para interpretar textos e obras de arte, enfatizando a importância da tradição e do horizonte de entendimento no alcance de um conhecimento autêntico. Gadamer (2015) também explora o papel fundamental do conceito de jogo na estética, utilizando-o como fio condutor para sua reflexão ontológica, especialmente no que tange à obra de arte. Para ele, o jogo não se refere apenas ao comportamento ou estado de ânimo de quem cria ou desfruta de uma obra de arte, mas ao próprio modo de ser da obra em questão.

Gadamer (2015) defende que o jogo possui uma seriedade própria e sagrada, o que permite que ele seja inteiramente um jogo. Para ele, quem joga sabe que está em um mundo que é determinado pela seriedade dos fins, mas não sabe exatamente o que isso significa. Ele argumenta que o modo de ser do próprio jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como se ele fosse um simples objeto. Em outras palavras, o jogo é algo muito mais complexo e não pode ser reduzido a um mero passatempo ou a uma atividade desprovida de sentido. Entender o jogo é um elemento fundamental para a experiência estética, pois permite ao espectador adentrar o mundo da obra de arte e estabelecer uma relação profunda e significativa com ela.

O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como em relação a um objeto. Aquele que joga sabe muito bem o que é o

jogo e que o que está fazendo é "apenas um jogo", mas não sabe o que ele "sabe" nisso. (Gadamer, 2015, p. 175)

A natureza do jogo não pode ser compreendida através da reflexão subjetiva dos jogadores, perspectiva que destoa de Huizinga (2019), que acredita ser possível compreender o jogo dessa forma. Em vez disso, ele argumenta que devemos considerar a experiência da arte e examinar como a obra de arte se manifesta. Gadamer (2015) defende que a verdadeira essência da obra de arte é revelada quando ela se torna uma experiência que transforma quem a vivencia. Nesse sentido, o sujeito da experiência da arte não é a subjetividade do espectador, mas a própria obra de arte em si.

O mesmo princípio se aplica ao jogo. Para ele, o jogo possui uma natureza própria e um universo próprio, independente da consciência dos jogadores. O sujeito do jogo, portanto, não são os jogadores em si, mas o próprio jogo. É por isso que Gadamer (2015) enfatiza que devemos entender o modo de ser do jogo como sendo a própria essência do jogo, e não apenas como o comportamento subjetivo ou o estado de ânimo dos jogadores. Dessa forma, o modo de ser do jogo se refere à maneira como ele se manifesta por si só, e não à forma como os jogadores o experimentam.

Encontra-se aí justamente o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significativo. Pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam. O jogo encontra-se também lá, sim, propriamente lá onde nenhum ser-para-si da subjetividade limita o horizonte temático e onde não existem sujeitos que se comportam ludicamente. O sujeito do jogo não são os jogadores, porém o jogo, através dos que jogam, simplesmente ganha representação. (Gadamer, 2015, p. 176)

Nesse sentido, é possível estabelecer uma distinção entre o comportamento do jogador e o próprio jogo. Para o jogador, o jogo pode parecer uma atividade lúdica e divertida, que oferece prazer e recompensa. No entanto, isso não significa que o jogo não seja sério em si mesmo. Gadamer (2015) argumenta que o jogo é sério e até mesmo sagrado, independentemente da percepção do jogador.

Embora o jogador possa estar ciente de que está jogando, ele pode não compreender completamente a relação entre o jogo e a seriedade. O jogador sabe que o jogo é apenas um jogo, mas não sabe como essa relação entre a seriedade e o jogo funciona. No entanto, ele pode perceber que o jogo tem uma seriedade própria, o que permite que ele seja completamente um jogo.

Reiterando a tese de Huizinga (2019), Gadamer (2015) reforça que aqueles que não levam o jogo a sério são desmancha-prazeres. Isso porque a seriedade é parte

integrante do jogo e é isso que o torna significativo, permite que seu universo exista e seja completo em si mesmo. Portanto, mesmo que o jogador não esteja ciente da seriedade do jogo, ela ainda está presente e é um aspecto essencial dessa experiência.

Dessa forma, Gadamer (2015) argumenta que não podemos explicar a natureza do jogo apenas através da reflexão subjetiva dos jogadores. Em vez disso, devemos nos perguntar sobre o modo de ser do jogo como tal. Assim como a experiência da arte transforma o espectador, o modo de ser do jogo se torna significativa quando percebemos que ele tem uma natureza própria, independente da consciência dos jogadores. O jogo existe em um espaço onde não há limites impostos pela subjetividade dos jogadores, e onde não há sujeitos agindo ludicamente ou brincando, afinal, a existência do jogo é independente.

Portanto, o sujeito do jogo não são os jogadores, mas sim o próprio jogo. Os jogadores simplesmente dão representação ao jogo. É o modo peculiar de ser do jogo que permite que ele possa ser utilizado para explicar a ontologia e a natureza da obra de arte. Assim como a obra de arte tem seu verdadeiro ser na experiência que transforma o espectador, o jogo tem sua natureza e ser próprios que se manifestam quando jogamos.

O modo de ser do jogo não é, pois, da espécie que tenha de ter um sujeito que se porte nos moldes do jogo, de maneira que o jogo seja jogado. Antes, o mais originário sentido de jogar é o sentido medieval. Assim, por exemplo, costumamos falar que algo "está jogando" lá ou lá, ou então e então, que algo está se desenrolando como jogo, que algo está em jogo. (Gadamer, 2015, p. 177)

Gadamer (2015) sugere que o jogo é uma atividade humana que envolve movimento e competição, criando uma tensão dinâmica que é fundamental para a atividade lúdica. Na competição surge o tenso movimento do vaivém, do qual resulta o vencedor, fazendo assim com que o conjunto seja um jogo (Gadamer, 2015, p. 159). Assim, a existência de um adversário não é estritamente necessária para a prática do jogo, mas é essencial que haja um elemento com o qual o jogador possa interagir e responder com um contra lance que mantenha o jogo em movimento.

Esse movimento é ilustrado com o exemplo de um gato brincando com um novelo de lã. Embora não haja um adversário presente, o novelo de lã em movimento interage com o gato, tornando-se um elemento de jogo. Gadamer (2015) também destaca a importância dos jogos com bola, que mantêm a mobilidade e produzem surpresas com seus movimentos imprevisíveis.

Dessa forma, o jogo é uma atividade fundamentalmente competitiva, mas que não necessariamente requer um adversário para ser jogado. É a interação com um elemento externo que mantém o jogo em movimento, e essa interação pode ser tão simples quanto um gato brincando com um novelo de lã ou tão complexa quanto uma partida de futebol.

Outro elemento fundamental para compreender o conceito de jogo para Gadamer (2015) é o risco. O jogo é arriscado porque a liberdade de decisão do jogador pode ser limitada ou restringida, e é precisamente esse risco que torna o jogo atraente. A liberdade de decisão do jogador é limitada pelas possibilidades significativas que o jogo oferece, tornando-o desafiador.

A essência do jogo se manifesta no comportamento lúdico, onde o jogador é jogado pelo próprio jogo, para ele todo jogar é um ser-jogado (Gadamer, 2015, p. 160). O que torna o jogo atraente é o fato de que ele se apodera do jogador, mantendo-o em movimento e envolvido no jogo. É nesse movimento que o verdadeiro sujeito do jogo emerge, o próprio jogo, que mantém o jogador em andamento, envolvido na dinâmica. É por isso que, para Gadamer (2015), os jogos possuem um espírito particular.

Os próprios jogadores experimentam o primado do jogo em relação aos indivíduos que o praticam de uma maneira especial. O jogo é um risco para o jogador, que só pode jogar com sérias possibilidades. Isso significa que só podemos confiar nas possibilidades na medida em que elas possam dominar alguém e se impor (Gadamer, 2015, p.181). O atrativo que o jogo exerce sobre o jogador reside exatamente nesse risco. A liberdade de decisão que temos ao jogar é o que nos permite correr riscos, ao mesmo tempo em que estamos restritos pelas regras do universo do jogo.

Dessa forma, é possível relacionar o conceito de jogo de Gadamer (2015) com os jogos na educação, já que eles também criam uma tensão dinâmica que é fundamental para a atividade lúdica e podem ser usados para transformar aqueles que os jogam. Além disso, os jogos podem ser vistos como obras de arte na proposta de Gadamer (2015), com um modo de ser próprio, independentemente da consciência dos jogadores, e capazes de proporcionar uma experiência singular.

1.8 Os Jogos e a Educação

A relação entre jogo e educação é um dos temas centrais desta pesquisa, uma vez que os jogos podem ser uma forma divertida, atrativa e eficaz de ensino e aprendizagem. Tizuko Morchida Kishimoto, pesquisadora da área de educação, explora essa complexidade em seu livro “*Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (2017)*”, no qual aponta que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo, dependendo do contexto cultural em que está inserido.

Para Kishimoto (2017), o jogo pode ser visto como resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto. A linguagem utilizada em cada contexto social é fundamental para a compreensão do jogo, pois é ela que dá significado aos vocábulos a partir de analogias. Segundo a autora, é crucial que se leve em conta o uso diário e social da linguagem, levando em consideração as interpretações e projeções sociais, ao invés de simplesmente seguir a lógica da nomenclatura científica dos fenômenos.

Assim, cada contexto cria sua concepção de jogo, não se limitando apenas à ação de nomeá-lo (Kishimoto, 2017, p. 18). O jogo é um fato social e assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui, por isso, dependendo do lugar e da época, os jogos podem assumir significados distintos. Como observado por Caillois (2017):

Na Índia, o xadrez era jogado com quatro reis. O jogo chegou ao Ocidente medieval. Sob a dupla influência do culto da Virgem e do amor cortês, um dos reis foi transformado em rainha ou em dama, que se torna a peça mais poderosa, enquanto o rei encontrava-se confinado ao papel de aposta ideal – mas quase passivo – da partida. [...] Não é absurda a tentativa de diagnosticar uma civilização a partir dos jogos que ali prosperam particularmente. Com efeito, se os jogos são fatores e imagens de cultura, conclui-se que, em certa medida, uma civilização, e, no interior de uma civilização, uma época pode ser caracterizada pelos seus jogos. (Caillois, 2017, p. 133)

Em relação à educação, o jogo pode ser uma ferramenta pedagógica muito eficaz, pois permite o desenvolvimento de habilidades e competências diversas, como a imaginação, a criatividade, a cooperação, a comunicação e a resolução de problemas. Além disso, os jogos podem ser utilizados para ensinar conteúdos específicos, como matemática, história, ciências, línguas e filosofia, como demonstraremos neste trabalho.

A relação entre jogo e educação pode ser abordada de diferentes maneiras. Por exemplo, os jogos podem ser usados para motivar os alunos a aprender, tornando o processo de aprendizagem mais atraente e envolvente. Além disso, os jogos podem ser

usados para desenvolver habilidades importantes, como pensamento crítico, solução de problemas, trabalho em equipe e criatividade.

É importante destacar que o jogo na educação não deve ser visto como uma atividade meramente recreativa, mas sim como uma estratégia pedagógica capaz de promover o aprendizado significativo.

Kishimoto (2017) defende que, entre os materiais lúdicos, alguns são chamados de jogos e outros de brinquedos, mas qual é a diferença entre eles? Para responder a essa pergunta, ela recorre aos pesquisadores do *Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet*, da Université Paris-Nord, que apontam três níveis de diferenciação.

O primeiro nível de diferenciação é o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, onde o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Ou seja, há um funcionamento pragmático da linguagem, que resulta em um conjunto de fatos ou atitudes que dão significados aos vocábulos a partir de analogias. Assim, o essencial não é obedecer à lógica de uma designação científica dos fenômenos, mas sim respeitar o uso cotidiano da linguagem e o contexto social que cada cultura lhe atribui.

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário. Subtende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. [...] Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. (Kishimoto, 2017, p.19)

O segundo nível de diferenciação é um sistema de regras, que como vimos com Huizinga (2019), Caillois (2017), Garvey (2015) e os demais teóricos e teóricas do jogo, são características fundamentais, uma vez que definem a estrutura do jogo, a maneira como ele é jogado e as condições de vitória ou derrota. As regras do jogo costumam variar conforme a modalidade, mas elas são um elemento essencial em qualquer tipo de jogo. Um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade (Kishimoto, 2017, p. 20).

A perspectiva exposta pelo terceiro nível de diferenciação diverge do argumento de Gadamer (2015) sobre o conceito de jogo, pois considera o jogo como um objeto. Isso sugere que o jogo pode ser entendido como um objeto físico ou mental utilizado na

atividade lúdica, como cartas, peças de xadrez ou um campo de futebol. O objeto pode ser tanto material quanto imaterial, a exemplo dos jogos de imaginação. A discussão acerca do jogo como objeto será retomada no capítulo seguinte, quando analisarmos as categorias propostas por Gilles Brougère.

O conceito de brinquedo se diferencia do conceito de jogo a medida em que, como vimos, o jogo envolve a existência de um sistema de regras que organizam sua utilização, já o brinquedo é mais aberto e supõe uma relação íntima com a criança, permitindo várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras de simulação e imaginação, como brincar de escolinha, por exemplo (Kishimoto, 2017, p. 21). O brinquedo incentiva a representação e a expressão de imagens que remetem a aspectos da realidade. Os jogos abrangem esses elementos, mas requerem a execução de habilidades estabelecidas por uma estrutura preexistente, baseada em um conjunto de mecânicas específicas.

O brinquedo é capaz de representar certas realidades, dando à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los, metamorfoseando e escaneando a realidade (Kishimoto, 2017, p.21). Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo reproduz uma totalidade social, expressando preferencialmente personagens sob a forma de bonecos, como manequins articulados ou super-heróis, animais, máquinas, carros, entre outros. O brinquedo simula um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso das crianças, o imaginário flutua de acordo com a idade, e os fabricantes ou indivíduos que criam brinquedos incorporam imagens que se alteram conforme a cultura. Kishimoto (2017) argumenta que cada cultura possui diferentes perspectivas sobre a criança que influenciam na forma como são construídos os brinquedos.

O fabricante ou sujeito que constrói brinquedos neles introduz imagens que variam de acordo com a sua cultura. Cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar. Entre as antigas concepções, a criança, vista como homem em miniatura, revela uma visão negativa: a criança é um ser inacabado, sem nada específico e original, sem valor positivo. É contra essa visão que, a partir do século XVIII, Rousseau, em *Emílio*, defende a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida. (Kishimoto, 2017, p. 22)

Nesse sentido, é importante considerar a relação entre o brinquedo e a educação, já que o brinquedo é capaz de estimular a imaginação, a criatividade, a expressão e a representação. Além disso, o brinquedo pode ser utilizado para auxiliar no aprendizado de conceitos complexos e abstratos, tornando o processo de ensino mais lúdico e atraente.

Portanto, é imprescindível que os educadores reconheçam a relevância do brinquedo no desenvolvimento e na aprendizagem, utilizando-os de maneira adequada.

Não é possível simplificar o significado da palavra brinquedo apenas pela variedade de significados do termo jogo, uma vez que esses termos representam uma variedade material cultural e técnica distintas. Enquanto o brinquedo é um material para fazer fluir o imaginário infantil e suporte da brincadeira, a própria brincadeira é ação executada ao entrar no universo lúdico. Kishimoto (2017) defende também que o brinquedo não mobiliza somente as crianças, mas mantém sua influência na vida do adulto por meio da memória e da imaginação.

Assim como a poesia, os jogos infantis despertam em nós o imaginário, a memória dos tempos passados. Em *Infância* (1984), Graciliano Ramos recorda seu cotidiano de criança pobre, que construía brinquedos de barro e invejava os meninos que possuíam brinquedos mecânicos. Em contraposição, Baudelaire, em “Curiosités esthétiques” (apud Brougère, 1993), relembra o menino burguês que deixa seus brinquedos sofisticados para olhar interessado o brinquedo vivo (rato) do menino maltrapilho. São também sugestivas as poéticas páginas de José Lins do Rêgo, em *Menino de engenho* (1969), lembrando seus tempos de infância em que nadava nos rios, trepava nas árvores, trocava frutas roubadas da despensa com piões que dormiam nas mãos dos espertos meninos da senzala. (Kishimoto, 2017, p.25)

Embora a pesquisa em questão não tenha como objetivo central o aprofundamento no conceito de brincadeira, as definições levantadas por Kishimoto (2017) são importantes para esclarecer as possíveis aproximações e distinções entre brincadeira e jogo, bem como suas funções na educação. No próximo capítulo, exploraremos como o conceito de jogo pode ser aplicado na educação e examinaremos as diversas abordagens de teóricos da educação em relação a essa questão, além de explorarmos como ela se relaciona com a filosofia da educação. Compreender essas aproximações é fundamental para utilizar em sala de aula materiais mais eficazes e envolventes, capazes de estimular o aprendizado e contribuir para a formação integral dos estudantes.

2

JOGOS E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO POTENCIAL EDUCATIVO DOS JOGOS

Basta dizer simplesmente que a origem do jogo se perdeu na noite dos tempos, que cada período, cada país conheceu esse tipo de atividade ao mesmo tempo engajada e desinteressada, que no seio dos grupos nacionais, as revoluções mais profundas não trazem nenhuma solução de continuidade. Certamente, ainda que os dois fatos nem sempre tenham estado estreitamente ligados, o jogo e a educação marcaram a humanidade a partir do momento em que ela começou a escapar aos rigorosos determinismos da sobrevivência e da animalidade. As civilizações mais coercitivas, os religiosos, os filósofos e os políticos mais austeros admitiram, em todo caso, a necessidade do "divertimento", mesmo com o consequente risco de contê-lo nos limites estreitos ou nas fórmulas impostas. (Vial, 2015, p. 21)

2.1 O universo dos jogos como fenômeno social

Em seu livro "Jogo e Educação: As ludotecas", Jean Vial argumenta que, por muito tempo, o jogo foi subestimado, e entendido como um mero passatempo sem valor ou relevância para as ciências humanas. De acordo com ele, na antiguidade, os políticos encaravam o jogo como um meio de distrair as multidões, enquanto os filósofos o consideravam uma atividade infantil. Além disso, as representações artísticas de jogos da época eram direcionadas às brincadeiras das crianças, recorrendo ao estereótipo que reduz a infância a um momento repleto de atividades menos importantes e banais, com o objetivo de criar uma imagem depreciativa e diminuta do que poderia ser o jogo.

No entanto, com pesquisas subsequentes e o crescente interesse pelo jogo, os estudiosos passaram a reconhecer que o fenômeno do jogo era mais relevante do que se imaginava e não se limitava apenas ao universo infantil. A partir dessa nova compreensão sobre os significados profundos do jogo, novas teses foram desenvolvidas, enfocando as funções desempenhadas pelas atividades lúdicas.

Jean Vial destaca a resistência dos jogos às mudanças e turbulências do tempo, das mudanças sociais, das revoluções e das guerras, o que demonstra a dimensão e profundidade desse conceito. Enquanto outras instituições culturais e sociais surgem e desaparecem, os jogos persistem e se adaptam às novas tecnologias de sua época, renovando-se continuamente.

Para muitos teóricos do jogo, ele também pode ser percebido como um espelho da sociedade, refletindo suas crenças, valores e estruturas sociais. Isso é evidenciado na análise de Gilles Brougère sobre as bonecas manequins, que projetam recortes da sociedade em suas roupas e objetos, enquanto, ao mesmo tempo, deformam a realidade nessa duplicidade de idealização e distorção.

É um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificação, transformações imaginárias. A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. [...] Alguns exemplos: muitas crianças brincam, na França e em outros países com uma boneca que representa um adulto, chamada Barbie. Seu universo é o da beleza, da riqueza, do luxo. Embora algumas brincadeiras permaneçam fiéis a essa imagem (o baile, a maquiagem etc.) a apropriação das crianças leva a inseri-las em outros contextos ligados à sua vivência cotidiana: ela se torna faxineira, babá ou mãe de família. A temática original, sem desaparecer, dá lugar a outros interesses profundamente enraizados na vida cotidiana da criança. (Brougère, 2022, p. 45)

A característica de refletir a sociedade presente nos jogos demonstra o que em Vial podemos chamar de fenômeno social. Segundo ele, essa característica explica a sobrevivência de muitos jogos, alguns dos quais têm milhares de anos de idade. De acordo com Vial, a dimensão social dos jogos é tão profunda que eles podem ser orientados por classes sociais (VIAL, 2015, p.47). Como exemplo, ele demonstra que camponeses praticam jogos como luta ou jogo de palma, enquanto a esgrima é um esporte relacionado a um alto nível de poder aquisitivo e a nobreza. É importante ressaltar, contudo, que a prática desses jogos não pode ser reduzida meramente a sua presença em determinadas classes sociais, pois os custos envolvidos na prática também são relevantes para determinar onde esses jogos podem estar mais presentes, o que não deixa de se fazer notar as diferenças e tendências dos tipos de jogos praticados entre cada tipo de classe social.

Vial (2015) menciona um fato curioso de que, entre a nobreza, não se joga bola, e que jogos de cartas como *bridge* e belote são característicos de diferentes classes sociais. No entanto, ele demonstra que após o fim da Segunda Guerra Mundial, alguns jogos ganharam maior notoriedade e se popularizaram entre os trabalhadores, como é o caso do esqui, tênis e equitação. Dessa forma, Vial defende que os jogos são fenômenos sociais que refletem a cultura e as classes sociais que os praticam.

De fato, o jogo é social em sua origem e seu vocabulário, em seu ritual e em suas convenções, em seu meio e em suas manifestações, em seus efeitos também - e é tão social que talvez esse seja seu traço dominante. [...] É nesse ponto que o jogo faz parte da cultura transmitida, da cultura dita popular. É por

isso que todo estudo da cultura “popular” deve levar em conta a análise dos jogos. (Vial, 2015, p. 46)

O jogo é um fenômeno social que requer regras para seu funcionamento adequado. Assim como outros autores e autoras abordados nesta pesquisa, Vial argumenta que para jogar efetivamente, é necessário não apenas compreender as regras, mas também entrar no mundo lúdico em que o jogo se situa. Nesse sentido, Vial afirma que o jogo é caracterizado por uma tensão entre a ética e a técnica, ambas enraizadas na sociabilidade.

Seguindo a mesma linha de pensamento sobre a técnica, Suits (1925) argumenta que os jogos exigem habilidades para serem jogados com sucesso, o que desafia a ideia de que jogar é apenas uma atividade lúdica e sem propósito. Como Vial observa, essa dimensão técnica dos jogos é parte integrante de sua sociabilidade, criadora da tensão entre a ética e a técnica que é fundamental para o funcionamento adequado dos jogos. Portanto, tanto Vial (2015) quanto Suits (1925) destacam a importância da técnica nos jogos e como isso afeta o funcionamento adequado dos mesmos.

É por meio das convenções geradas por esses mecanismos e dos fenômenos sociais que o jogo se manifesta. Essas convenções representam valores sociais que exigem que o jogador siga uma série de regras de conduta que se impõe sobre ele. Após ter feito a escolha livre de entrar no mundo do jogo, o jogador se sujeita à limitação de sua liberdade pelas regras com as quais concordou. Isso se assemelha à tese de Suits (1925), segundo a qual os jogadores precisam aceitar um conjunto de normas arbitrárias e inapeláveis das quais não podem deixar de se submeter, para alcançar um objetivo que só faz sentido dentro do contexto do jogo em questão, como fazer a bola cair no buraco com um taco de metal a uma determinada distância, em vez de simplesmente colocar a bola onde se deseja.

Uma ênfase é dada por Vial (2015) ao fato de que as regras do jogo são aplicadas igualmente aos adversários. Segundo ele, é por meio da legislação imposta pelo determinismo das regras que surge a segurança da manutenção do mundo do jogo, o que leva à expressão da moralidade social no jogo. De forma semelhante, Garvey argumenta que as crianças aprendem importantes elementos para suas vidas sociais e cotidianas por meio das simulações e interações dos jogos.

Contudo, por outro lado, essa coerção vale para o adversário. Nesse sentido, como se manifesta graças à legislação das sociedades, a segurança aparece. [...], Mas a essa segurança se adiciona a expressão da moralidade social não menos requisitada: Jean Piaget ressaltou a relação que se estabelece entre a

Os jogos fazem parte da estrutura social em que vivemos, e a escola é uma instituição que também se insere nesse contexto. Embora muitas vezes se acredite que a escola seja sempre proibitiva em relação aos jogos, de acordo com as análises de Vial (2015), essa relação não pode ser generalizada para todas as culturas e épocas.

A relação entre educação, escolas e jogos é complexa e antiga. Como veremos com as reflexões de Silvio Gallo, ela se assemelha à relação entre educação escolar e filosofia, que envolve muitas idas e vindas. Para entender essa dinâmica, é fundamental examinar cuidadosamente a interação entre a escola, a educação e os jogos.

A abordagem histórica de Vial (2015) oferece uma oportunidade única para refletir sobre como os jogos podem ser incorporados na educação escolar. Em vez de serem vistos como uma distração ou um obstáculo, os jogos podem ser encarados como uma ferramenta valiosa para ajudar os alunos a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

É fundamental destacar que os jogos constituem uma expressão cultural de grande relevância em diversas sociedades, marcando presença desde a antiguidade em variadas culturas. A importância dos jogos se torna cada vez mais nítida com o progresso e aprimoramento de jogos eletrônicos e tecnologias de realidade virtual, que intensificam a experiência do jogo ao criar cenários incrivelmente realistas. Desse modo, em vez de serem encarados como atividades marginais ou inadequadas, os jogos merecem ser valorizados como elementos fundamentais da vida social e da experiência cultural humana. A análise proposta por Vial (2015) nos permite compreender de maneira mais abrangente a relação entre jogos e ensino, assim como as formas pelas quais podem ser significativamente incorporados à educação escolar.

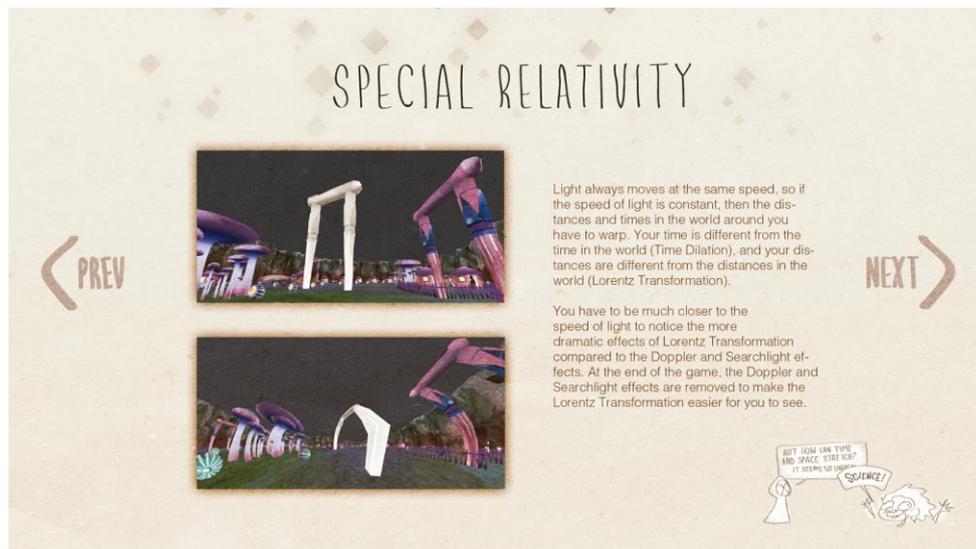
2.2 Histórico dos Jogos no Ensino

À primeira vista, se acreditarmos em sua história, a escola em geral e a escola francesa em particular agregaram com frequência a prática do jogo, do "jogo didático", associando prazer e estudo. Mas essa cooperação vem de longe, uma vez que, para Platão, o próprio estudo era apenas uma forma de jogo. Exagerando um pouco a colocação, Hegel teria a pretensão de que a escola oferecesse uma representação conceitual e dramatizada do universo, fictício, artificial, quase gratuita. Jogo no limite da ilusão, com seus atores, sua atuação. "Ciência como jogo". Tudo é jogo. (Vial, 2015, p.171)

Os mais variados tipos de jogos, desde os jogos de tabuleiro até os jogos digitais, têm despertado cada vez mais o interesse dos educadores quanto à sua utilização como recurso pedagógico. Isso se deve à capacidade dos jogos de envolver e motivar estudantes por meio de mecânicas relacionadas ao enredo, personagens e ambiente, bem como sua versatilidade como mídia, capaz de abordar os mais diversos temas de diferentes formas. Um exemplo notável do interesse pelo estudo dos jogos é o MIT Game Lab, um laboratório de pesquisa em jogos do Massachusetts Institute of Technology, que desenvolve jogos com finalidades voltadas ao ensino.

Entre esses jogos, destaca-se “*A Slower Speed of Light*”, que apresenta conceitos relacionados à velocidade da luz e física de forma interativa e visualmente atraente. Outro exemplo é o jogo “*Promesa*”, um jogo de tabuleiro que está em desenvolvimento por pesquisadores do laboratório sob a coordenação de Mikael Jakobsson. O jogo ilustra como os jogos podem ser usados para abordar questões sociais relevantes, ampliando vozes e perspectivas de culturas historicamente silenciadas, com um enfoque na perspectiva decolonial. O jogo busca contar uma história diferente da normalmente retratada em jogos de tabuleiro sobre o tema, ampliando as vozes e perspectivas dos latino-americanos contemporâneos e promovendo a compreensão do que foi o empreendimento colonial sob uma perspectiva que evita a visão eurocêntrica.

Imagem 06: Cena dos jogo A Slower Speed of Light



Fonte: MIT Game Lab

Imagem 07: Tabuleiro e peças do jogo Promessa



Fonte: MIT Game Lab

Outro exemplo de projeto que utiliza os jogos como experiência de aprendizagem lúdica é o *CLEVR - Collaborative Learning Environments in Virtual Reality*. Esta iniciativa é resultado da parceria entre o MIT Game Lab e o Education Arcade, um projeto que desenvolve jogos educativos de segurança da informação, projetados para ensinar as pessoas boas práticas de segurança cibernética. Essas organizações conduzem pesquisas com o objetivo de desenvolver jogos colaborativos utilizando tecnologia imersiva de realidade virtual. Um desses jogos é o “*Cellverse*”, que tem como objetivo ajudar turmas de estudantes do ensino médio a aprender biologia celular de forma mais atrativa.

Essas estratégias podem fomentar o engajamento ativo dos alunos no processo de aprendizado, possibilitando a exploração de conceitos complexos de maneira dinâmica. A aplicação de tecnologias imersivas também pode propiciar experiências altamente realistas, habilitando os estudantes a vivenciar distintas situações e aferir seus conhecimentos de forma mais interativa e estimulante. O projeto *CLEVR* é um exemplo promissor de como os jogos podem ser aplicados para melhorar a educação, e a iniciativa do “*Cellverse*” é um dos importantes passos para incentivar a colaboração entre os alunos e aprimorar a forma como eles aprendem conteúdos importantes em sua formação escolar.

Além das iniciativas de desenvolvimento de jogos, a crescente pesquisa nesta área também tem chamado cada vez mais atenção. Como exemplos destacam-se as publicações de livros como *Teoria do Jogo: A dimensão lúdica da existência humana*,

escrito pelo professor-doutor em Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Jeferson Retondar, e publicado em 2013 pela editora Vozes, onde o autor discute a teoria do jogo e sua utilização como ferramenta de ensino. Além disso, o livro *Jogos de Tabuleiro na Educação*, organizado por Paula Piccolo e Arnaldo V. Carvalho e publicado pela editora DEVIR em 2022, interessada no investimento em pesquisas para favorecer o jogo de tabuleiro e o RPG como mecanismos de aprendizado.

Diante de inúmeras iniciativas, observamos um interesse notável e crescente na aplicação de jogos no âmbito educacional, com o objetivo de tornar o aprendizado mais envolvente, criativo e eficaz. Os jogos conseguem despertar a curiosidade e oferecer uma experiência enriquecedora e dinâmica, além de fomentar o desenvolvimento de habilidades fundamentais, tais como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração em equipe.

No entanto, esta iniciativa não se limita ao tempo presente, como pode parecer em uma primeira análise. Jean Vial apresenta uma perspectiva histórica sobre o surgimento e a utilização dos jogos no ensino, que remonta à Antiguidade. Ele relata como os jogos foram usados para ensinar não só leitura e escrita, mas também conceitos de filosofia e matemática.

Um exemplo citado por Vial (2015) de jogo atrelado ao ensino na Antiguidade, é o jogo de dados com várias faces, em que cada face apresenta uma vogal ou consoante, permitindo a combinação de sílabas para a aprendizagem da leitura e escrita (Vial, 2015, p. 171). Esse jogo é um exemplo claro de como os jogos podem ser usados para motivar a aprendizagem.

Além disso, Vial destaca o exemplo de um professor alemão que no final do século XIV usava cartas de baralho para ensinar conceitos de filosofia aos seus alunos (VIAL, 2015, p. 172). Esse é um exemplo de como os jogos podem ser utilizados para ensinar conceitos abstratos de forma lúdica e divertida.

Outro exemplo destacado por Vial (2015) é o jogo pitagórico criado por Daufinois de Boissières em 1554 para ensinar adição e multiplicação a partir de moedas de tamanhos e cores diferentes (VIAL, 2015, p. 172). Esse jogo é um exemplo de como os jogos podem ser utilizados para ensinar habilidades matemáticas de forma prática e interativa.

Dessa forma, Vial (2015) defende que a relação entre jogo e escola acontece desde a Antiguidade. Contudo, segundo ele, foi no século XVII que ocorreu uma expansão da utilização dos jogos no ensino. Dessa forma, é possível perceber que a

utilização de jogos como forma de acesso ao conhecimento é uma prática que vem sendo utilizada ao longo da história da educação.

Mas foi no século XVII que ocorreu a mais extraordinária expansão dos jogos didáticos. E isso é confirmado por A. Baillet, autor de *Crianças célebres por seus estudos* (1682), quando trata da educação do filho do Chanceler Lamoignon (p. 2). E jogos de cartas são utilizados para a aquisição de diversos conhecimentos: arte do brasão (Oronce Claude Finé, *Jogo de brasões dos soberanos e Estados da Europa*, para o Delfim, Lyon, 1660; *Jogo de brasões*, para o Duque de Borgogne, Paris, por volta de 1690; Daumont, *Jogo heráldico*, 24 cartas, Paris, 1698). *História dos reis e das rainhas* (Stefano della Bella, Paris, 1669); literatura (Stefano della Bella, *Jogo de fábulas*, Paris, por volta de 1640); e língua latina (*Jogo real*, 51 cartas, Paris, por volta de 1640). Os Jogos da Glória didáticos também são numerosos, se acreditarmos no *Boletim da Sociedade Histórica de Paris e da Ilha de França*, t. XIII, 1896, e H.-R. d'Allemagne, *Do nobre Jogo da Glória na França, de 1640 a 1950* (Paris, 1950). Citemos, entre outros: *Jogos instrutivos envolvendo Paris e inspirados no Jogo da Glória* (Paris, s.d.); *Jogo cronológico que ensina a sequência dos séculos e o que de mais notável aconteceu em cada um* (Lyon, 1650); Du Val, *Jogo das províncias da França* (Paris, 1659): "Quem irá para a Normandia (casa 6) gritará Ha-Ro, pedindo ajuda a Raul, primeiro duque de Normandia e receberá..." (Vial, 2015, p. 172)

Alguns dos exemplos de jogos educativos elencados por Vial (2015) incluem um *Método Recreativo para Ensinar as Crianças a Ler sem que Pensem Nisso*, publicado em Paris em 1773 pelo Barão de Bouis; os jogos de geografia, de N. de Poilly, publicados em 1783; um alfabeto sobre cartas ilustradas criado em 1780 pelo alemão Basedow; o jogo escolar da boneca para resolver problemas pedagógicos, proposto por Madame Campan em 1824. Outra iniciativa interessante é a do professor de matemática T. Richard, que defende a eficiência de se utilizar métodos de ensino com os quais os estudantes se identificam.

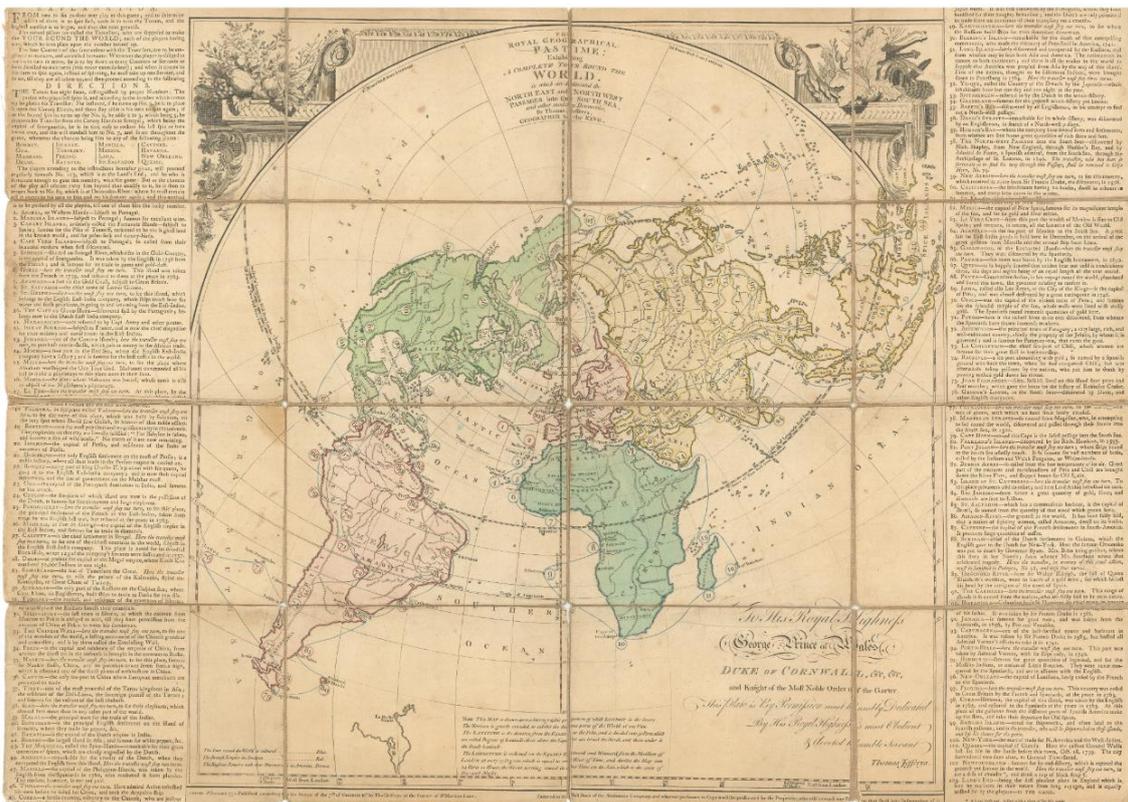
Em 1830, um professor de matemática, T. Richard, publica *A ciência ensinada pelos jogos*, "uma vez que o jogo, diz o prefácio, é a principal ocupação das pessoas jovens". Vemos então: a bolinha de gude ilustrar a teoria da queda dos corpos; o balanço, a teoria do pêndulo; a pipa, a decomposição das forças; o pião, a precessão dos equinócios; o estilingue, a força centrífuga. (Vial, 2015, p.176)

Vial (2015) apresenta também uma série de jogos influenciados pela necessidade de instrução técnica que incluem as "*Maravilhas da ciência e da indústria, explicadas às crianças*", publicado em 1855; "*Jogo fim de século apresentando todas as invenções de 1800 a 1899 em imagens*"; "*Jogo da Glória das fábulas de La Fontaine*" publicado em Paris por volta de 1840; "*Bingo geográfico dos departamentos*", publicado em Paris; "*New Royal Geographical Game*" publicado em Londres em 1841; "*Bingo geográfico e*

histórico” publicado em Paris, por volta de 1840; “Bingo geográfico dos 86 departamentos” publicado em Paris, por volta de 1859; “Bingo cronológico dos reis da França” publicado em Paris, por volta de 1880; entre outros (Vial, 2015, p.177).

Para entender o potencial dos jogos na educação como algo que não se restringe a esfera dos tempos atuais é interessante analisar também o jogo “The Royal Geographical Pastime: Exhibiting a Complete Tour Round The World. In which are delineated the North East and North West Passages into the South Sea, and other modern Discoveries”, criado em 1770 pelo cartógrafo Thomas Jefferys. O jogo transformou o império colonial britânico em um jogo de tabuleiro que ilustra as trajetórias de navegação em torno do globo, evidenciando os principais parceiros comerciais ingleses, os itens de comércio e a história mundial relacionados com o papel da Inglaterra no mundo.

Imagem 08: Tabuleiro do jogo The Royal Geographical Pastime



Fonte: British Museum

O jogo adota a perspectiva colonialista do Império Britânico, levando os jogadores a visitar e conquistar territórios ao redor do mundo e, assim, reforça o poder do Império. Alguns dos objetivos do jogo incluem apresentar informações sobre os

diferentes territórios visitados e ensinar sobre as visões britânicas do mundo e a importância do comércio.

É possível jogar com duas a seis pessoas. Para definir quem começa, cada jogador deve girar um dado de oito faces numeradas e aquele que conseguir o maior número inicia a partida. Cada jogador representa um viajante que será posicionado em uma casa numérica determinada pelo resultado do dado. Os jogadores utilizam marcadores para acompanhar quantas rodadas precisam esperar para jogar novamente.

O mapa do jogo possui 103 casas numeradas, representando destinos para onde os viajantes podem seguir. O objetivo é alcançar o número 103, que corresponde ao *Land's End*, descrito como o primeiro lugar agradável na Inglaterra que é avistado pelos marinheiros em suas longas viagens. O primeiro jogador a chegar a essa casa vence o jogo. Entretanto, se um jogador ultrapassar o número 103, deverá retornar para o número 89, localizado no rio Oroonoko, e aguardar até a próxima rodada para tentar novamente.

O jogo explora viagens ao longo de rotas comerciais, permitindo aos jogadores aportar em diversos territórios, alguns dos quais eram antigas colônias britânicas. Nas casas numeradas 84, 85 e 86, são mencionadas localidades como o Rio de Janeiro, descrito como um ponto de envio de vastas quantidades de ouro, prata e diamantes para Lisboa; Salvador, retratada como um porto acolhedor e, até então, capital do Brasil; e o Rio Amazonas, destacado como o maior rio do mundo, acompanhado de um aviso intrigante, que afirma ser falsa a informação de que uma suposta nação de mulheres guerreiras habitaria suas margens.

A despeito de citarmos um jogo que reforça a visão imperialista e colonialista, nosso objetivo com este exemplo é demonstrar como os jogos têm sido utilizados com propósitos de ensino, instrução e compartilhamento de ideias ao longo do tempo. O jogo em questão foi digitalizado e disponibilizado de forma interativa no site do projeto *SLP - Slavery, Law and Power*, uma iniciativa de pesquisadores e pesquisadoras que buscam reunir documentos e fontes para compreender a história da escravidão e as lutas pelo poder na América, sobretudo nas colônias que posteriormente se tornariam os Estados Unidos. O projeto tem como objetivo fornecer uma fonte acessível de materiais que, muitas vezes, estão em diversas bibliotecas espalhadas pelo mundo ou em edições que, devido ao seu valor, tornam o acesso difícil para pesquisadores e pesquisadoras interessados no tema.

De acordo com Vial (2015), além de terem sido amplamente utilizados como ferramenta de ensino ao longo da história, os jogos também são influenciados pela época

em que são desenvolvidos (Vial, 2015, p.179). Essa influência se dá não apenas nas temáticas abordadas nos jogos, mas também em sua estética, mecânicas e estrutura. Um exemplo dado por Vial é a elaboração dos jogos científicos no século XIX, uma época em que o cientificismo era predominante. Esses jogos tinham como objetivo difundir conceitos científicos e mostrar a aplicação desses conhecimentos, o que refletia a valorização da ciência na sociedade da época.

Eu aprendo tudo traz questionário e respostas sobre geometria, aritmética, história, geografia e música (RABECQ-MAILARD, M.-M. "*Les jeux éducatifs de 1880 à la réforme de Jean Zay*". *Actes do XCV Congrès National des Sociétés Savantes*, 1970, p. 220). (Vial, 2015, p.179)

Essa influência da época também pode ser vista, assim como em obras literárias e cinematográficas, nos jogos contemporâneos. Como exemplo, podemos citar o jogo *Atomic Heart*, que se passa em uma realidade alternativa da União Soviética nos anos 50, onde a tecnologia avançada e a pesquisa científica se combinam para criar uma experiência profunda. Nesse universo, os humanos enfrentam o paradigma da total automatização do mundo através de robôs e inteligência artificial, abordando preocupações e debates contemporâneos sobre a história, a substituição dos trabalhadores por robôs sofisticados que permitem às pessoas se dedicarem a seus interesses particulares, a revolta das máquinas contra os humanos, entre outros temas relevantes. Contudo, apesar de defender que os jogos são profundamente marcados por sua época, Vial reconhece que algumas fórmulas tradicionais estão sempre presentes.

Os jogos didáticos, com esse grau de complicação, vão continuar se desenvolvendo no século XX. Mas fórmulas tradicionais continuam existindo: quebra-cabeças, dominós (jogo de memória Nathan), cartas de baralho, bingo... O "bingo-língua", criado por Assimil, permite aprender 110 palavras usuais e redigir 172 frases em alemão, inglês ou espanhol. (Vial, 2015, p.179)

Além de uma análise detalhada repleta de exemplos sobre como jogos têm sido utilizados como recurso para o ensino ao longo da história, Vial também aborda a contribuição de importantes pesquisadores e pesquisadoras pioneiros que forneceram contribuições significativas para o tema. Dentre os exemplos abordados por Vial, destacam-se Frédéric Fröebel e Maria Montessori.

Friedrich Fröebel foi um pedagogo alemão do século XIX e um importante pensador da educação. Ele desenvolveu métodos educativos baseados na ludicidade e na valorização da criança como protagonista do processo educativo. Para Fröebel, a

educação deveria ser uma experiência positiva e as atividades lúdicas e criativas eram essenciais para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões intelectual, emocional e social.

A abordagem educacional de Fröebel (2010) é baseada na ideia de que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, nunca concluído, e que cada indivíduo é um modelo vivo para o futuro e para todas as gerações futuras (Fröebel, 2010, p.47). Ele acreditava que a educação não deve ser excessivamente prescritiva e coagida, mas sim espontânea e livre, pois toda forma de educação inclinada à coação e à prescrição excessiva tende a anular, oprimir e perturbar os indivíduos, em vez de educá-los. Ele defendia que a educação deve se voltar para a espontaneidade e a liberdade, pois se voltada unicamente ao caráter conteudista, tende a inviabilizar o progresso humano.

Fröebel (2010) também defendia que as crianças aprendem por meio de jogos e brincadeiras. Para ele, os jogos infantis não podem ser entendidos como coisas frívolas e sem interesse, mas sim como germes de toda a vida futura, pois é nesse período que a criança se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Ele acreditava que os jogos espontâneos e livres da infância são uma expressão da energia vital e do prazer de viver, e que neles está presente toda a vida interior das pessoas em seu futuro. Além disso, ele acreditava que os jogos são uma forma natural de aprendizagem e que podem ser utilizados de forma dirigida para atender às necessidades de aprendizado.

Os jogos mesmos podem ser: corporais, já exercitando as forças como expressão da energia vital, do prazer da vida; dos sentidos, exercitando o ouvido, como o jogo de esconder-se; ou a visão como o tiro ao prato; jogos do espírito, da imitação e do juízo, como o xadrez ou as damas etc.; jogos muitas vezes considerados, se bem que raras vezes têm sido dirigidos ao verdadeiro fim, até o espírito e as necessidades infantis. (Fröebel, 2010, p. 65)

Maria Montessori foi uma médica e educadora italiana que desenvolveu uma abordagem educacional inovadora, conhecida como o Método Montessori. Em 1896, ela fez história ao se tornar a primeira mulher italiana a concluir o curso de medicina. Depois de se formar, Montessori trabalhou como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, onde foi encarregada de estudar o comportamento de um grupo de jovens com transtornos mentais. O interesse de Montessori em buscar maneiras de educar essas crianças foi despertado ao observá-las e perceber que suas necessidades e desejos de brincar permaneciam intactos.

Montessori e Fröebel (2010) foram influenciados por Itard e Seguin, pioneiros franceses na educação de pessoas com deficiência intelectual. Itard desenvolveu métodos de ensino que se tornaram influentes na educação especial. Seguin criou o Método Seguin, que enfatizava o ensino por meio de atividades práticas e sensoriais para ajudar as crianças a desenvolver habilidades básicas. Esses métodos influenciaram Montessori e Fröebel (2010) na criação de suas próprias abordagens educacionais, que se tornaram influentes na educação infantil.

Foi, aliás, a descoberta, no hospital Salpêtrière, do material utilizado por Itard e Seguin que inspirou a doutrinadora italiana Maria Montessori: “A voz de Seguin, disse ela, parece-me a do precursor que gritava no deserto, e percebi, em pensamento, a imensa importância de uma obra que pretendia nada menos do que reformar a escola e a educação” (*La maison des enfants*, p. 18). Mas, ao aplicar as fórmulas às crianças normais, Maria Montessori acabaria demonstrando uma grande originalidade. Na educação ao mesmo tempo biológica e social que ela preconiza, o lugar da liberdade - “nas manifestações espontâneas da criança” (*La maison des enfants*, p. 27) - é preponderante: é o que situa essa pedagogia mais perto das atividades lúdicas. [...] Além do mais, os jogos sensoriais têm, nessa idade, um papel preponderante: trata-se de provocar, exercer, auxiliar, afinar os diferentes sentidos. (Vial, 2015, p. 190)

O método educacional de Montessori foi desenvolvido com base em sua experiência de trabalho com crianças que apresentavam deficiências emocionais e intelectuais. Ela destacou o papel ativo das crianças no processo de aprendizagem, permitindo que elas explorassem e descobrissem o mundo ao seu redor em seu próprio ritmo. No método montessoriano o ambiente de aprendizagem é preparado com materiais apropriados para a idade e desenvolvimento das crianças e valoriza a independência, autoconfiança, autodisciplina e respeito pelos outros. Seu trabalho pioneiro na educação infantil levou à criação de um sistema educacional inovador que continua sendo um grande influenciador na educação moderna.

O desejo de alcançar um método educacional que se pautasse na educação para a liberdade e no protagonismo dos alunos, como visto em Fröebel (2010) e Montessori, é semelhante ao intuito de muitos educadores e pesquisadores que buscam na teoria dos jogos, métodos de ensino que alcancem esses objetivos. A contribuição que podemos buscar em Fröebel (2010) e Montessori para a educação por meio de jogos é baseada na defesa que suas teorias fazem da ideia de que a ludicidade e a valorização da criança como protagonista do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo as dimensões intelectual, emocional e social. Ambos acreditavam que as crianças aprendem naturalmente por meio de jogos e brincadeiras, que podem ser

direcionados para atender às suas necessidades de aprendizado. Como demonstra Vial, em uma citação que defende que os jogos educativos têm um valor geral incontestável; eles têm hoje causa ganha e trata-se menos de justificar a ideia do que estabelecer suas modalidades de aplicação (Vial, 2015, p. 213).

Como observado por Vial, o uso do jogo como ferramenta educacional remonta a tempos antigos. O autor nos fornece uma perspectiva histórica sobre como o jogo tem sido utilizado na educação ao longo do tempo. Com o avanço das pesquisas na área de jogos e da tecnologia, os jogos tornaram-se cada vez mais modernos e sofisticados, permitindo que se alinhem de diversas formas à educação. Atualmente, os jogos estão se modernizando e se adaptando às tecnologias mais recentes, tornando-se mais sofisticados em termos de tecnologia, gráficos, jogabilidade e conteúdo. Dessa forma, podem ser usados para ensinar várias habilidades e conceitos, desde matemática e ciências até habilidades sociais.

2.3 O papel dos jogos no processo educacional

Gilles Brougère é pesquisador e professor de Ciências da Educação na Universidade Paris XIII, onde coordena o mestrado em Ciências dos Jogos. Sua relevância no estudo das relações entre jogos, brincadeiras e aprendizado, seja este formal ou informal, é amplamente reconhecida. Por meio de contribuições acadêmicas notáveis, dentre as quais os livros *Jogo e Educação* (1998), *Brinquedo e Cultura* (2010), e o artigo *Lúdico e Educação: novas perspectivas* (2002), Brougère conduz análises profundas que abrangem uma variedade de campos do conhecimento, incluindo biologia, psicologia e pedagogia, com o propósito de compreender a conexão entre os jogos, as brincadeiras e o processo de ensino e aprendizagem.

Para Brougère (1998), o jogo não é uma característica inerente ou inata ao comportamento humano, mas sim um elemento moldado pela cultura. Consequentemente, pode ser ensinado e assimilado desde os primeiros momentos de contato da criança com o mundo. Este processo configura a o que ele nomeia como aquisição cultural do lúdico, que desempenha um papel essencial na aprendizagem dos jogos. Indivíduos imersos nessa cultura lúdica são capazes de compreender e dominar as regras e estruturas de uma variedade de jogos. Dessa forma, a cultura lúdica pode ser considerada um meio de transmissão e perpetuação dos jogos ao longo do tempo, garantindo sua continuidade durante a evolução da cultura. A ideia da persistência dos

jogos é reforçada pelos argumentos de Vial (2015), que conforme analisado previamente, destaca jogos que resistiram à passagem de milênios, como é o caso da amarelinha.

Em contraste com as teses defendidas por Huizinga (2019) e Caillois (2017), que examinam a presença de jogos desde os animais, Brougère (1998) focaliza-se especificamente no jogo humano. Sob sua ótica, a consciência de jogar deriva da interação da criança com seu contexto sociocultural, possibilitando a aprendizagem por meio da vivência e do contato com as experiências do mundo desde as primeiras semanas de vida.

Não nos ocuparemos aqui senão do jogo humano que supõe contexto social e cultural. [...] Desde seu nascimento, a criança é mergulhada em um contexto social e seus comportamentos ficam impregnados por essa imersão inevitável. Não há, na criança, jogo natural. O jogo é resultado de relações interindividuais, portanto de cultura. Deve-se partir dos elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, estruturado em parte por seu meio, para se adaptar as suas capacidades. O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. (Brougère, 1998, p. 189)

Para elucidar a perspectiva de jogo proposta por Brougère (1998), sua intersecção com a educação, e sua relação com outros pesquisadores e pesquisadoras previamente analisados, faremos uma incursão em três abordagens sugeridas pelo autor para a compreensão do jogo. O conceito de jogo surge em múltiplos níveis de significado, levando Brougère (1998) a propor três estratégias interpretativas para sua apreciação.

Essa abordagem hermenêutica se alicerça em um significativo debate na filosofia da linguagem, particularmente na teoria da polissemia, que sustenta que uma única palavra pode abrigar uma pluralidade de significados. Dessa forma, torna-se essencial compreender a palavra em seus variados contextos de uso, o que nos permite apreciar mais profundamente sua riqueza semântica, complexidade intrínseca e sutilezas de significado.

Nesse sentido, é indispensável entender a palavra em seus diversos contextos de uso, uma tarefa que nos permite apreciar de forma mais completa sua riqueza semântica e as sutilezas que compõem seu significado. Por meio dessa abordagem, podemos explorar a amplitude do jogo como conceito, oferecendo uma compreensão mais completa e precisa de sua relevância no contexto educacional

Os três níveis de entendimento para o conceito de jogo, conforme proposto por Brougère (1998), são: primeiramente a situação lúdica. Esse nível faz referência à ação de jogar em si, independente de uma definição rígida do que o jogo representa. Nesta perspectiva, o jogo é percebido não como um objeto estritamente definido, mas como

uma atividade que incorpora características lúdicas e é profundamente influenciada pelas experiências do jogador.

Essas características lúdicas são fluidas e podem variar significativamente dependendo de múltiplas variáveis, tais como o contexto cultural, o ambiente em que o jogo ocorre e a individualidade do jogador. Assim, a situação lúdica foca principalmente no ato de jogar e nas experiências que surgem durante essa atividade.

Conseqüentemente, a ênfase é mais voltada para o ambiente gerado pela ação de jogar do que para o jogo como um objeto com definição clara. Neste nível, são consideradas diversas situações de jogo, que abrangem desde jogos políticos até jogos sociais, por exemplo. Isso reforça a noção de que a situação lúdica não está limitada a um tipo específico de jogo, mas engloba uma ampla gama de atividades e contextos lúdicos.

O segundo nível de entendimento do conceito de jogo o interpreta como uma representação de um conjunto de regras abstratas. Este entendimento transcende os jogadores e a realização concreta do ato de jogar, que é a ênfase no primeiro nível. Exemplos desta interpretação podem ser vistos em jogos como dominó, jogo da velha, damas ou um jogo digital como Super Mario. Nesses casos, há uma estrutura de regras pré-definidas que caracterizam um jogo específico.

Apesar de distintos, estes dois níveis frequentemente se sobrepõem na prática. Quando um jogo está em andamento, tanto a atividade lúdica (primeiro nível) quanto a estrutura do jogo em si (segundo nível) estão presentes. Existe a experiência do ato de jogar, imbuída de características lúdicas, e simultaneamente está se jogando um jogo específico, definido por suas regras e estrutura.

Brougère (1998) propõe que a partir desses níveis, surgem várias formas de analisar e entender o jogo. Sob uma compreensão matemática, o jogo, visto como um conjunto de regras, pode ser entendido como um software. Alternativamente, o jogo pode ser transformado em um espetáculo por meio de uma visão cultural. Um exemplo deste último seria a transmissão de partidas de futebol, onde o jogo é percebido como um evento de entretenimento que transcende as regras e se integra na esfera social de milhares de pessoas.

Por fim, o terceiro nível faz referência ao componente físico ou material do jogo, que se distingue notavelmente dos outros níveis pela sua concepção do jogo como uma entidade palpável, concreta e tangível - um exemplo clássico seria o tabuleiro e as peças de xadrez. Nesse contexto, a essência do jogo é traduzida através dos elementos físicos que o constituem.

O tabuleiro, ostentando seu mosaico de quadrados alternados em preto e branco, juntamente com as peças de xadrez, cada uma com seu design distintivo e funções predefinidas no contexto lúdico, corporificam a materialidade do jogo de xadrez. Tais elementos não apenas dão forma à estrutura física do jogo, mas também adicionam uma dimensão sensorial à experiência de jogar, tornando-a palpável. No caso do xadrez, estamos cientes de que uma peça ou outra, se perdida, pode ser substituída por qualquer outro objeto que possa desempenhar seu papel. Entretanto, o que compreendemos como um jogo de xadrez consiste em um conjunto de objetos, cada um com um significado próprio dentro de um sistema de regras.

Esta abordagem, que se concentra na materialidade do jogo, confere significado e relevância ao objeto físico no âmbito da experiência lúdica. Sob essa perspectiva, esses elementos concretos desempenham um papel imprescindível na definição da natureza do jogo. Eles atuam como o portal para a imersão no universo lúdico do jogo, estabelecendo as oportunidades e limitações intrínsecas ao próprio jogo. Ou seja, eles definem não apenas o cenário, mas também as regras, desafiando e orientando o jogador durante toda a experiência.

Neste terceiro nível de conceituação, também é observado na classificação proposta por Kishimoto (2017), desvela-se uma esfera de debate particularmente interessante em relação à concepção de Gadamer (2015). Para este, o jogo é percebido como um universo singular de experiências que transcende o jogador, assemelhando-se ao segundo nível, porém diverge do terceiro, ao não se limitar a ser um simples objeto.

A distinção entre a percepção do jogo como objeto no terceiro grau de compreensão sugerido por Brougère (1998) e a concepção de Gadamer (2015), que contempla o jogo como algo que vai além dessa objetificação, abre espaço para reflexões significativas sobre a essência do jogo e sua conexão com os jogadores. Essa visão desperta nosso interesse, pois não parecem ser categorias contraditórias quando observadas mais atentamente. Nesse sentido, a parte material do jogo, sem reduzir sua totalidade, pode ser vista como um meio de acesso ao universo imaterial do jogo.

A concepção do jogo como um objeto, seja ele tangível ou intangível, não abrange de forma completa o que ele simboliza ou todas as experiências únicas vivenciadas pelos jogadores. No entanto, a visão que valoriza a dimensão material dos jogos, considerando este aspecto como um elemento integrante da constituição do próprio jogo, pode ser compreendida como uma maneira de viabilizar a existência de uma ampla variedade de jogos. Desta forma, facilita-se o acesso às experiências descritas por

Gadamer (2015), proporcionando um envolvimento mais profundo e significativo na natureza intrínseca do jogo.

Tomemos, por exemplo, um jogo de tabuleiro: cartas, personagens e dados compõem os elementos materiais que configuram o jogo. Embora não consigam abarcar a totalidade da experiência proporcionada, em certos tipos de jogos, são esses componentes que permitem aos jogadores entrar em contato com a vivência proposta pelo jogo.

Conforme discutido no capítulo anterior, Gadamer (2015) estabelece uma relação entre a vivência do jogo e a experiência estética proporcionada pela obra de arte. Nesse cenário, o jogo não está ligado ao comportamento ou ao estado emocional daquele que cria ou aprecia uma obra de arte ou um jogo, mas sim à própria essência da obra de arte. Portanto, o jogo não permite que o jogador interaja com ele como se fosse um objeto comum, devido à sua própria essência intrínseca.

Na interpretação que propomos, sugerimos que o aspecto material do jogo, conforme delineado por Brougère (1998), pode se conectar com a perspectiva proposta por Gadamer (2015), assemelhando-se à ferramenta utilizada pelo artista ao criar sua obra. Assim como um pintor emprega telas e tintas para expressar sua arte, os componentes materiais do jogo, na ótica interpretativa adotada a partir do terceiro nível, podem ser compreendidos como catalisadores que possibilitam o acesso à experiência proposta pelo universo do jogo.

Portanto, os componentes tangíveis do jogo, tais como peças e tabuleiros, assim como os aspectos digitais, tais como gráficos e programação, são facilitadores cruciais para a experiência artística intrínseca ao jogo. Similarmente aos pincéis e tintas nas mãos de um pintor, esses elementos são os meios pelos quais a arte do jogo é criada e transmitida. Eles atuam como instrumentos fundamentais que possibilitam a obra de arte e permitem sua manifestação no mundo. Da mesma forma, esses elementos permitem aos jogadores acessarem o universo do jogo.

Semelhante a uma tela pintada que adquire vida e significado na interpretação de quem a aprecia, o jogo transcende seus componentes físicos ou digitais ao proporcionar uma experiência que se revela única e profundamente pessoal para cada jogador. Dessa maneira, é na junção desses elementos e na experiência que eles suscitam que o jogo se afirma não apenas como um artefato lúdico, mas também como uma obra de arte. Portanto, assim como literatura e cinema são elementos culturais presentes em diversos

momentos do processo educacional, podemos incorporar os jogos com o mesmo propósito.

Observamos que os artistas e criadores de jogos Auriea Harvey e Michael Samyn, fundadores da produtora de jogos artísticos Tale of Tales, postulam em seu *Real Art Manifesto* (2006) uma concepção que, embora contenha elementos distintos, apresenta semelhanças com a proposta que defendemos. Em sua argumentação, eles defendem que os jogos não deveriam ser limitados a experiências simplificadas de mecânicas e estruturas rígidas de regras. Ao contrário, sustentam que os jogos deveriam alçar-se à categoria de obras de arte, uma condição na qual, acreditam, teriam maiores oportunidades para alcançar seu pleno potencial. Em outras palavras, os jogos, em sua visão, devem ser vistos como formas expressivas e criativas de arte, o que permitiria uma exploração mais profunda e enriquecedora das possibilidades inerentes ao jogo.

Harvey e Samyn, (2006) defendem que ao incorporar a interatividade, a imersão e as narrativas não lineares, os jogos podem transcender suas restrições convencionais e proporcionar aos jogadores experiências multissensoriais, envolventes e significativas. Nesse sentido, os jogos se transformam em uma forma de expressão artística singular, capaz de transmitir emoções e ideias de maneira potente e impactante. Harvey e Samyn defendem que o realtime 3D⁶ é a tecnologia criativa mais notável desde a tinta a óleo sobre tela, enfatizando a importância dessa técnica, não apenas no universo dos jogos, mas na experiência artística proporcionada por eles.

Jogos não são as únicas coisas que você pode criar com a tecnologia realtime 3D.

E a modificação de jogos comerciais não é a única opção acessível aos artistas.

Realtime 3D é a tecnologia criativa mais notável desde o óleo sobre tela.

É muito importante para permanecer nas mãos de fabricantes de brinquedos e máquinas de propaganda.

Precisamos arrancar a tecnologia de suas garras gananciosas e envergonhá-los produzindo a arte mais deslumbrante que já agraciou este planeta até agora. (Harvey e Samyn, 2006)

Um exemplo ilustrativo dos jogos produzidos pelo *Tale of Tales*, que incorpora perspectivas articuladas no manifesto de seus criadores, é "*The Path*". Este jogo, permeado por atmosfera de terror e suspense, se inspira no famoso conto de fadas dos

⁶ Realtime 3D nos jogos digitais refere-se à criação e renderização instantânea de ambientes e objetos tridimensionais conforme o jogador interage com o game. Essa tecnologia permite uma experiência dinâmica e imersiva, respondendo em tempo real às ações do jogador, sendo crucial para a jogabilidade e realismo em muitos jogos modernos.

Irmãos Grimm, Chapeuzinho Vermelho. Harvey e Samyn (2009) caracterizam *"The Path"* como uma experiência que envolve exploração, descoberta e introspecção, concebida para envolver profundamente o jogador em dilemas sombrios e provocantes, interpretados por meio de sua própria subjetividade.

A característica mais notável em *"The Path"* reside na construção de um universo transbordante de elementos subjetivos. Embora cada componente do jogo transmita algum significado ao jogador, a interpretação se mantém aberta, influenciada pela experiência individual de quem se aventura em sua narrativa. Nenhum detalhe no jogo é explícito e rigidamente delineado, incluindo a trajetória a ser percorrida para alcançar o desfecho do jogo.

Ao iniciar a jornada até a casa da avó, uma mensagem é fornecida de maneira clara: "Siga até a casa da vovó e mantenha-se no caminho!" Contudo, caso o jogador opte pelo percurso mais óbvio e seguro até o destino, seguindo fielmente a instrução dada e evitando desvios pela floresta misteriosa, descobrirá, de maneira inesperada, que essa escolha limita o avanço no jogo, recebendo, ao final, uma mensagem de "Você falhou".

Imagem 09: Cena do jogo The Path



Fonte: Tale of Tales

"The Path" apresenta uma narrativa e dinâmica de jogo tão provocativa que, para uma experiência verdadeiramente completa, ao longo do jogo é necessário desafiar as convenções e mergulhar nos mistérios da floresta. Isso contrasta com a proposta do conto original de Chapeuzinho Vermelho, no qual a personagem principal é instruída a fazer exatamente o contrário, devendo ir pelo caminho mais seguro e tomando o máximo de cuidado possível para não encontrar o lobo. Seguindo a ideia dos criadores do jogo, a

trilha da floresta e os elementos com os quais as personagens interagem parecem simbolizar uma viagem ao inconsciente, repleta de segredos, enigmas e percepções que exigem uma reflexão profunda para serem plenamente entendidos.

Harvey e Samyn (2009) defendem que, para uma experiência satisfatória de jogo, é imprescindível que as atividades propostas sejam opcionais e voluntárias. Por isso, sublinham a ausência de elementos típicos de conflito como monstros a serem derrotados, cronômetros limitadores de tempo e enigmas complexos que dificultam o avanço na narrativa. Esta estrutura mecânica de jogo fomenta a configuração de *"The Path"* como uma experiência lenta e contemplativa.

Dentro deste jogo, encontramos seis personagens de variadas idades, cada uma oferecendo uma releitura única da conhecida história da Chapeuzinho Vermelho, que iniciam uma jornada rumo à casa da avó, desvendando os segredos da floresta e aprendendo mais sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca.

Um elemento narrativo crucial em *"The Path"*, que diverge da história original, é a necessidade de encontrar o lobo - e cada menina tem o seu próprio lobo. Esta peculiaridade é uma metáfora para a jornada pessoal que cada indivíduo empreende, navegando e aprendendo com as experiências da vida.

Outra produção que incorpora as perspectivas defendidas por Harvey e Samyn, em relação à concepção de jogos enquanto obras de arte, é o jogo *"The Graveyard"*. Este fez parte da mostra *"Playmode"*, uma exposição coletiva internacional voltada para jogos. A curadoria, assinada por Filipe Pais e Patrícia Gouveia, esteve em exibição no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) nas cidades de Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília entre março de 2022 e abril de 2023. A exposição exibiu 44 obras elaboradas por artistas, produtores e coletivos de diversos países. O objetivo central da exposição *Playmode* era transformar os jogos em objetos de reflexão, incentivando o debate acerca da importância da cultura lúdica na sociedade contemporânea.

A exposição Playmode tem como objetivo expandir caminhos, mostrar obras de múltiplas proveniências do globo e abrir um debate sobre a importância da cultura lúdica na sociedade do século XXI. As obras interativas convocam-nos a pensar visceralmente através da nossa percepção e ação. Neste sentido, contrastam com outros meios e, por isso, a sua contextualização e apresentação requer outro tipo de competências artísticas, de engenharia e design. [...] Assim, através da cultura lúdica e da interação entre pessoas, potenciada por via da brincadeira e do jogo, convidam-se visitantes e jogadores a refletir sobre temas da atualidade, como, por exemplo, a globalização e a convergência de meios artísticos. (Gouveia, 2022, p. 16)

Dentre os diversos jogos digitais selecionados para compor a exposição, estava "*The Graveyard*", lançado em 2008. Este jogo apresenta um formato curto, com uma duração aproximada de dez minutos, preenchidos por reflexões e significados profundos. A protagonista do jogo é uma idosa, a qual é conduzida pelo jogador. Este controle, contudo, é representado de forma dificultosa, emulando o caminhar lento e árduo de uma pessoa em idade avançada. O percurso segue por um cemitério, culminando em um banco onde a personagem se senta, e esta é basicamente, toda a mecânica que o jogador precisa operar. Contudo, o foco do jogo não reside na jogabilidade, mas na experiência emocional e estética que ele é capaz de suscitar. Promove reflexões acerca da passagem do tempo, da brevidade da juventude, da finitude da vida e da perspectiva do idoso. Quando a senhora se senta no banco, uma música começa a tocar. O rosto da idosa surge em foco e, em formato de legendas, surgem o que parecem ser lembranças de sua vida.

Imagem 10: Cena do jogo *The Graveyard*



Fonte: Tale of Tales

Em consonância com o que mencionamos anteriormente, sobre a compreensão do jogo como arte, os curadores da exposição *Playmode* referem-se a "*The Graveyard*" não apenas como uma experiência interativa, mas também como uma obra de arte complexa e multifacetada, chegando a compará-lo com uma pintura e um poema.

Este curto jogo assemelha-se a uma pintura interativa, a qual pode ser explorada em um pequeno passeio, um momento de descanso num banco público e uma música que nos faz refletir sobre a morte. Poesia silenciosa onde ecoam os passos difíceis e cansados da idosa, obrigando-nos a pensar sobre a velhice e as suas limitações. (Gouveia e Pais, 2022, p. 99)

Entendendo os jogos como obras de arte, é possível afirmar que, assim como diversos tipos de obras de arte têm a capacidade de evocar uma ampla gama de sentimentos nos indivíduos que as apreciam, os jogos podem proporcionar uma experiência semelhante. Existe um conceito generalizado de que os jogos são, em sua essência, ferramentas de diversão. No entanto, eles também podem gerar uma vasta gama de emoções, que vão além da diversão, tais como angústia, medo, tédio e até frustração.

"Let's Play: Ancient Greek Punishment", lançado em 2011 por Pippin Barr, é um exemplar que se destaca por sua capacidade de incitar sentimentos repletos de frustração. A partir de uma primeira análise, é perceptível que o jogo se aprofunda na rica narrativa da mitologia grega, conforme sugerido pelo seu próprio título. Essa escolha já sugere um propósito significativo, estabelecendo uma forte conexão do jogo com a tradição filosófica da Grécia Antiga.

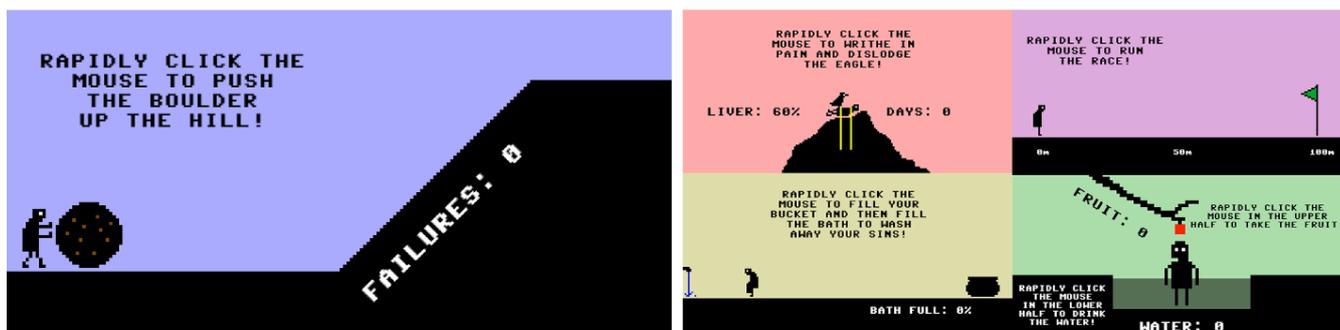
O jogo se concentra especificamente na exploração de cinco mitos gregos distintos, cada um deles incorporado de maneira única na jogabilidade e na narrativa. Esse não é um detalhe trivial, mas um marcador significativo que podemos interpretar como uma forte intenção de tecer temas profundos e reflexões filosóficas no tecido do jogo. A mitologia grega é conhecida por seus contos arquetípicos e personagens complexos, que frequentemente lidam com questões profundas sobre a natureza humana, a moralidade, o destino e a relação do homem com os deuses. Ao mergulhar nessa fonte de inspiração, o jogo abraça esses temas, proporcionando aos jogadores não apenas uma experiência lúdica, mas também uma jornada filosófica e introspectiva.

No primeiro ato deste jogo, encontramos a história de Sísifo, na qual o personagem é compelido a empurrar incessantemente uma pedra até o topo de uma montanha, apenas para vê-la retornar ao ponto de partida. No segundo ato, o mito de Tântalo é retratado: aqui, toda vez que o personagem tenta beber, a fonte de água se afasta, e os galhos das árvores elevam-se quando ele tenta colher um fruto. No terceiro ato, a saga de Prometeu é desdobrada, com o personagem, acorrentado ao monte Cáucaso, tentando em vão impedir uma águia de devorar seu fígado eternamente.

O quarto ato nos apresenta o mito das Dânaides, que tentam, sem cessar, encher um tonel furado com água para se banharem, presas em uma punição sem fim. No quinto e último ato, temos o paradoxo de Zenão: Aquiles tenta percorrer uma distância que parece aumentar continuamente.

Ao explorar esses mitos, o jogo proporciona ao jogador uma experiência de pura frustração. Parece possível quebrar o ciclo repetitivo de punição no jogo, mas na realidade é impossível vencê-lo, e o mito perpetua-se. Isso reflete a natureza inescapável desses mitos gregos, em que os personagens estão presos em castigos e tarefas infinitas.

Imagem 08: Cenas dos jogos Let's Play: Ancient Greek Punishment



Fonte: Pippin Barr

Na perspectiva que propomos, a definição de jogo como objeto, pertencente ao terceiro nível de classificação proposto por Brougère (1998), pode ser conciliada com a visão de Gadamer (2015) sobre o jogo como um fenômeno imbuído de significados próprios e independente dos jogadores. Essa perspectiva tem encontrado ressonância em uma gama crescente de artistas, criadores e críticos de jogos, que cada vez mais defendem o jogo como uma forma de arte distinta e o jogo digital como uma nova mídia emergente.

A análise em questão destaca a amplitude das implicações decorrentes do conceito de jogo, bem como a pluralidade de formas nas quais ele pode ser expresso. Ao examinar tanto os elementos tangíveis quanto os intangíveis do jogo, e ao conciliá-lo com a visão de Gadamer (2015) sobre a experiência lúdica, somos capazes de expandir profundamente nossa compreensão acerca da complexidade e da riqueza das vivências proporcionadas por esta atividade.

Essa visão ampliada nos permite explorar de maneira mais profunda a integração do jogo ao universo educacional e seu potencial para criar um ambiente de aprendizado dinâmico, estimulante e repleto de significado. Com sua dupla natureza como objeto e experiência, o jogo pode ser implementado eficazmente no âmbito educativo.

A concepção de jogo possui diversas interpretações, variando conforme a perspectiva adotada, o que realça sua adaptabilidade e vastidão de possibilidades. Brougère (1998) enfatiza a importância de compreender o jogo em diferentes contextos

para assim perceber a polissemia do conceito, sem que essa variedade de significados diminua sua relevância.

Na proposta de interpretação exposta por Brougère (1998), o jogo pode ser considerado, por um lado, como uma atividade lúdica que envolve a experiência dos jogadores e as emoções desencadeadas pela sua participação. Por outro lado, pode ser visto como uma estrutura ou um conjunto de regras abstratas que existem independentemente dos jogadores, ou ainda como objeto.

Defendemos que o jogo também pode ser interpretado a partir de uma abordagem que combine essas perspectivas, sendo considerado uma obra de arte com significado intrínseco. O jogo possui um valor inigualável para a educação, semelhante à relevância que a literatura e o cinema possuem, pois traz uma riqueza de experiências e vivências que podem complementar e enriquecer o processo de aprendizagem.

Todas essas concepções são cruciais para entendermos a importância do jogo na cultura humana e como ele pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos que dele participam. Na perspectiva pedagógica, uma das possíveis interpretações sugere que, enquanto para a criança o jogo é um fim em si mesmo, para o educador deve ser um meio para atingir determinados objetivos educacionais, originando o que Brougère (1998) denomina como pedagogia do estratagema, que pode ser empregada como uma forma lúdica de ensinar conteúdos específicos.

Para compreender os contextos nos quais o jogo já se incorporou à educação, Brougère (1998) destaca a contribuição de Jeanne Girard. Em um texto publicado em 1911, Girard apresentou o método francês de educação maternal, que propõe uma harmonização entre a inclinação natural da criança pelo jogo com o compromisso educativo da escola. Em sua obra, ela enumera uma variedade de jogos educativos, detalhando também como estes podem ser efetivamente implementados no cenário escolar.

Girard (1911) observa o surgimento da percepção do jogo educativo como uma atividade que possibilita à criança agir, aprender e se educar de forma lúdica, através de atividades que entretêm enquanto simultaneamente preparam para desafios futuros. Essa abordagem do jogo educativo tem por objetivo valorizar o aprendizado lúdico, permitindo que a criança desenvolva habilidades e competências sem necessariamente ter consciência deste processo.

O que será então o jogo educativo? É aquele que responderá mais precisamente à ideia que se pode fazer com base nesta definição: agir, aprender, educar sem saber por meio de exercícios que recreiam enquanto preparam o esforço do trabalho propriamente dito. [...] Assim, deve-se criar todo um método baseado na ideia do jogo (trabalho da criança) com exercícios que tenham como objetivo e resultado a educação (dever da professora). Certamente, todos os jogos educativos não têm o mesmo valor, mas todos devem contribuir para o mesmo objetivo: jogar e rir para ensinar a criança a viver em bom humor, saúde e atividade. (Girard, 1911, p. 6)

Brougère (1998) demonstra, assim como Vial (2015), que a relação entre jogos e educação é antiga e repleta de interpretações. Ele apresenta uma análise da conexão entre jogo e educação ao longo da história, destacando como essa relação evoluiu com o tempo. Inicialmente, não havia uma ligação direta entre as duas noções, mas uma conexão indireta sob a forma de recreação e estratégia, como observado na descrição feita por Girard (1911). Dessa maneira, o educador emerge como aquele que deve saber aproveitar a energia que o jogo desperta para usá-lo com função pedagógica.

Na perspectiva histórica da presença do jogo na educação, conforme a tese de Brougère (1998), é o pensamento romântico que desencadeia uma nova concepção na representação da criança, que passa a ser vista como portadora de valores, cuja naturalidade a colocava ao abrigo da corrupção (Brougère, 1998, p. 202). A partir dessa abordagem, a atividade lúdica é reconhecida como essencial, destacando sua importância no desenvolvimento infantil, em conformidade com os interesses das crianças. O ato de brincar, e neste sentido, de jogar, é valorizado como uma maneira intrínseca de aprender, com a capacidade de se integrar ao ambiente escolar e se tornar parte importante do projeto educativo da instituição.

No entanto, Brougère (1998) ressalta que os jogos não devem ser considerados como uma solução mágica para todas as questões educacionais. É crucial evitar a simplificação do uso do lúdico na educação, transformando-o em uma atividade puramente divertida, desprovida de objetivos claros e que não propicia espaço para o debate crítico dos temas e situações propostos. Esta ideia é reforçada em vários artigos recentes que analisam a interação entre jogos e educação. Um exemplo notável é o artigo *O jogo como ferramenta para o ensino das humanidades*, escrito pelo pesquisador e game designer Luciano Bastos e publicado no livro *Jogos de Tabuleiro na Educação*. No artigo, Bastos (2022) enfatiza, assim como Girard (1911), o papel crucial do professor e a importância de sua utilização criteriosa do jogo, a fim de evitar que este se torne apenas um mecanismo de reprodução e consolidação de conteúdos.

É muito importante lembrar o papel do professor nesse processo. Sabemos que os jogos oferecem possibilidades de aprendizado não formal, uma vez que são dispositivos culturais e artefatos históricos produzidos dentro de um contexto sociocultural; mas é função do professor atender a certos objetivos educacionais orientados pelo currículo escolar e calendário acadêmico no escopo de sua disciplina. No ambiente escolar, a forma como o professor se apropria do jogo, a forma como ele cria possibilidades de um fazer disciplinar através da ação lúdica, é indispensável para que o jogo não se esvazie de sentido e objetivo. Caso contrário, ele acaba sendo apenas mais um mecanismo de reprodução e fixação de conceitos, idéias, comportamentos, estética e símbolos pré-preparados para a manutenção de estruturas hegemônicas. (Bastos, 2022, p. 98)

A centralidade do jogo no processo de ensino não implica em substituir outras formas de aprendizagem, mas sim em complementá-las e enriquecê-las. Ao integrar o jogo em práticas educativas, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais engajadores, promovendo a motivação intrínseca dos estudantes, estimulando sua curiosidade e despertando seu interesse pelo conhecimento.

No entanto, é importante destacar que a utilização do jogo como recurso pedagógico requer uma abordagem cuidadosa e reflexiva por parte dos educadores. É necessário considerar os objetivos educacionais, selecionar jogos apropriados para cada faixa etária e contexto de aprendizagem, e fornecer um suporte adequado para que os estudantes possam refletir sobre suas experiências e construir significados.

Brougère (1998) argumenta que é possível encontrar um equilíbrio entre os variados elementos que devem nortear a prática de ensino, e os jogos podem assumir um papel relevante nesse processo. Nessa direção, o autor evidencia uma estratégia que também foi adotada neste estudo: é preciso compreender o jogo em sua própria essência, para depois explorar sua relação com a educação e seu potencial como instrumento didático

2.4 Ensino de filosofia

Em *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*, Sílvio Gallo nos convida a refletir sobre os desafios e as possibilidades do ensino de filosofia em uma sociedade de controle, expressão proposta por Deleuze. Em um ambiente que exerce vigilância constante e sutil sobre os indivíduos, a filosofia se apresenta como uma possível ferramenta de resistência, incitando a criação de espaços de liberdade e questionamento.

Gallo (2020, p. 31) defende que o ensino de filosofia deve servir não como um mecanismo de controle social, mas como um espaço de resistência. Ele cita Deleuze (1990), dizendo que precisamos acreditar no mundo e gerar acontecimentos que escapem ao controle social, onde em cada tentativa se avaliam as chances de resistência ou de submissão ao controle. Dessa forma, propõe que as aulas de filosofia se tornem trincheiras, locais onde os conceitos filosóficos circulam livremente, promovendo autonomia e permitindo o enfrentamento da máquina de controle social.

De acordo com Gallo (2020), a autonomia, no contexto educativo, significa ensinar o desprezo pelo mestre (2020, p. 31). Aqui, ele ecoa a visão de Michel Onfray que afirma que o papel do professor é orientar os alunos e, depois, incentivá-los a seguir seu próprio caminho, a serem mestres de si mesmos (Onfray, 2002 apud Gallo, 2020). Esta perspectiva desafia a concepção tradicional do ensino, onde o professor detém todo o conhecimento e o aluno é um mero receptor passivo.

Gallo (2020) nos provoca a considerar o potencial transformador do ensino de filosofia, que deve permitir aos estudantes manejar os conceitos como ferramentas, independentemente da supervisão do professor. Esta prática, embora possa gerar insegurança e a sensação de perda de controle na sala de aula, é essencial para fomentar a autonomia e a resistência ao controle que caracteriza a sociedade contemporânea.

Assim sendo, se desejamos um ensino de filosofia “filosófico”, precisamos desenvolvê-lo mediante o trato com os conceitos. Desse modo, minha proposta é a de que se organize a aula de filosofia como uma espécie de “oficina de conceitos”, na qual professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da filosofia como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, com base em problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos. (Gallo, 2020, p. 16).

No livro *Filosofia: O Paradoxo de Aprender e Ensinar*, Walter Omar Kohan discute a necessidade de autonomia no ensino da filosofia, ecoando ideias semelhantes às de Sílvia Gallo (2020). Kohan (2009) argumenta que o ensino da filosofia exige autonomia por todas as partes: da própria filosofia diante de outros saberes e poderes; do professor diante dos marcos institucionais que o regulam; daquele que aprende diante de quem ensina e dos outros aprendizes.

Este argumento reflete a ideia de Gallo (2020) de que o ensino de filosofia deve servir como um espaço de resistência, de autonomia, de desprezo pelo mestre (GALLO, 2020, p. 31). Tanto Gallo (2020) como Kohan (2009) defendem a ideia de que a

autonomia é essencial para o ensino da filosofia, resistindo às forças de controle que prevalecem na sociedade contemporânea.

Além disso, Kohan (2009) insiste que a filosofia deve permanecer autônoma e resistir a ser cooptada por objetivos econômicos, sociais e políticos, um argumento que é semelhante à visão de Gallo (2020) sobre a filosofia como um espaço de resistência contra as forças de controle. Ao mesmo tempo, Kohan (2009) reconhece que a filosofia enfrenta também uma tensão interna entre o pensamento contemporâneo e as ideias dos filósofos do passado. Essa tensão se manifesta não apenas na relação entre o professor de filosofia e o pensamento filosófico atual, mas também nos debates travados entre diferentes correntes filosóficas que buscam impor suas concepções como dominantes em toda a área filosófica.

Kohan (2009, p.73) defende a ideia de que ser um professor socrático de filosofia, por exemplo, exigiria pôr em questão a própria possibilidade da tarefa empreendida, uma vez que há uma linha de resistência à institucionalização da filosofia e um grande debate sobre a possibilidade de seu ensino que aparece sobre a clássica oposição de ensinar história da filosofia *versus* ensinar a pensar criticamente sobre problemas filosóficos. Estas ideias encontram um arranjo resolutivo em Gallo (2020) na ideia de que o ensino de filosofia deve permitir aos estudantes manejar os conceitos como ferramentas, independentemente da supervisão do professor, promovendo a autonomia e resistência ao controle.

Ambos, Gallo (2020) e Kohan (2009), veem o ensino da filosofia não apenas como uma transmissão de conhecimento, mas como um exercício de emancipação e resistência. Eles percebem a filosofia como uma forma de capacitar os alunos a pensar criticamente, a questionar o status quo e a resistir às forças de controle na sociedade.

Esses autores apresentam uma visão do ensino de filosofia que enfatiza a autonomia, resistência e emancipação. Eles compartilham a crença de que o ensino da filosofia deve ser mais do que a transmissão de conhecimento; deve ser um espaço onde os alunos são encorajados a pensar de forma independente e questionar as normas existentes, servindo como um contraponto à educação bancária hegemônica das sociedades de controle. Sob esta ótica, o professor assume um papel central, mas não como aquele que detém todo o conhecimento que deve ser despejado sobre os alunos. Ao contrário, o docente se configura como um mediador entre o estudante e o conhecimento que deve ser transmitido a este.

Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo. (Gallo; Kohan, 2000, p. 182)

Contudo, ao contemplar o ensino de filosofia em seu aspecto emancipador e como uma forma de resistência ao sistema de controle social, Gallo e Kohan (2000) destacam em seu texto *Crítica de Alguns Lugares-Comuns ao se Pensar a Filosofia no Ensino Médio* que tal processo nunca é simples. Eles recordam que a natureza intrincada do ensino de filosofia é acentuada por sua intersecção com uma cultura educacional que, frequentemente, privilegia um tipo de aprendizagem bancária, dogmática e passiva em detrimento de uma abordagem crítica e reflexiva. Nesse panorama, a filosofia é muitas vezes posicionada como uma disciplina secundária em relação às demais.

Outro desafio que precisa ser ressaltado é intensificado pela própria natureza da filosofia, cujo ensino jamais é neutro. Isto é, a filosofia inevitavelmente suscita e interroga os sistemas de crenças dos estudantes, desafiando-os a avaliar, questionar e, potencialmente, reestruturar suas perspectivas. Essa é uma tarefa que não se enquadra facilmente nos paradigmas educacionais predominantes, que favorecem a assimilação de conhecimentos já estabelecidos. Diante disso, os professores de filosofia podem encontrar resistência tanto dos estudantes, que podem se sentir desconfortáveis ao serem impelidos a questionar suas crenças mais profundas, quanto das instituições educacionais, que podem ser relutantes em adotar uma disciplina que desafia as normas convencionais de ensino e aprendizagem de forma aberta.

A presença da filosofia na escola não é um empreendimento tranquilo. Muitos são os obstáculos a serem superados para que essa presença seja possível; sobretudo porque, quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia. Dizendo de outra maneira, quando está na escola, a filosofia ali está para atender a determinados interesses, para cumprir uma necessidade “ideológica”. (Gallo, 2020, p. 25)

Gallo e Kohan (2000) ressaltam que a filosofia é frequentemente vista com suspeita tanto por políticos como por educadores, muitos dos quais a percebem como potencialmente subversiva. De fato, eles observam que a filosofia foi historicamente excluída dos currículos durante os períodos ditatoriais no Brasil. Esta percepção da filosofia como uma ameaça potencial ao status quo pode se traduzir em uma resistência contínua à sua inclusão nos currículos escolares.

Além dessas questões, Gallo e Kohan (2000) demonstram que a formação de professores de filosofia é muitas vezes inapropriada, e muitos professores são frequentemente atribuídos para ensinar filosofia sem terem uma formação adequada na disciplina. Problema que é reforçado pela ideia reproduzida em muitos departamentos de filosofia de que a própria formação do professor de filosofia é inferior ao do pesquisador em filosofia.

A desvalorização do ensino de filosofia, segundo Gallo e Kohan (2000), é evidente inclusive nos próprios cursos de licenciatura em filosofia, onde uma diferenciação problemática é estabelecida entre o professor de filosofia e o filósofo, e entre o licenciado em filosofia e o bacharel em filosofia. Segundo os autores, essa distinção, além de inadequada, contribui para uma depreciação do trabalho educacional com a filosofia.

Os cursos universitários de filosofia, conforme os autores, frequentemente incentivam a formação do "aluno-pesquisador", associando a pesquisa filosófica à produção do conhecimento de primeira categoria. Por outro lado, os alunos que, na visão dos professores-pesquisadores, não demonstram aptidões adequadas para a pesquisa são orientados a se dedicar ao ensino da filosofia, habilidade vista como de segunda categoria. Tal prática, afirmam Gallo e Kohan (2000), implica numa concepção problemática da prática pedagógica e na constituição da subjetividade do professor de filosofia.

Esse movimento resulta em uma dissociação entre pesquisa e ensino, insinuando que é possível ser um professor eficaz sem investigar a própria prática, ou um pesquisador de qualidade sem compartilhar suas descobertas com os demais. Essa prática reforça a concepção de que o ensino de filosofia é um conhecimento secundário, o que prejudica a compreensão da lógica intrinsecamente educativa da filosofia. Afinal, essa lógica faz parte integrante da disciplina ao longo de sua história, permeando seus textos e sua prática.

De acordo com os autores, essa distinção institucionalizada resulta em uma divisão de trabalho que é altamente prejudicial à filosofia: uma lógica pertence ao reino da natureza e à geração do conhecimento filosófico, enquanto a outra está relacionada à disseminação desse conhecimento. Essa abordagem sublinha uma falta de compreensão da filosofia como uma prática intrinsecamente educativa e dialogante.

Gallo e Kohan (2000) defendem que a filosofia nunca deve ocultar suas repercussões para o "outro". Inclusive, mesmo para aqueles filósofos que recusaram qualquer interesse em dirigir-se ao "outro", a filosofia sempre se comunica com um

"outro", se construindo em relação a esse "outro", mesmo que este seja um "outro" internalizado. Tal perspectiva destaca o caráter essencialmente dialógico da filosofia.

Dessa forma, a educação filosófica, conforme a visão dos autores, necessita ir além da mera reprodução de conhecimentos já estabelecidos. O professor de filosofia deve estabelecer um diálogo com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, tornando a aula de filosofia algo essencialmente produtivo.

Nesse contexto, o desafio é superar a concepção que rebaixa o ensino da filosofia a um conhecimento de segunda categoria, de modo a reconhecer a filosofia como uma prática que se concretiza tanto na produção quanto na disseminação do saber. Uma prática que se desenvolve na relação com o "outro" e que é, em essência, uma prática educativa.

Embora o ensino de filosofia esteja sujeito a uma gama de desafios no cenário contemporâneo, tais como resistência institucional, inadequação na formação dos professores e um mercado de trabalho pouco atraente onde a valorização do professor é baixa, além da incoerência entre a natureza crítica da filosofia e a forma como é ensinada, ainda há espaço para a adoção de estratégias efetivas de superação. Mesmo diante destes obstáculos, tanto Gallo (2020) quanto Kohan (2009) ressaltam a importância crucial da filosofia na educação, servindo como um ambiente propício para a crítica, reflexão e resistência, elementos essenciais para a formação de uma cidadania ativa e não autoritária.

Para que a filosofia consiga efetivar esse papel, eles defendem a necessidade de um engajamento radical na reestruturação do ensino de filosofia, com foco no desenvolvimento da autonomia dos estudantes e na promoção de uma abordagem crítica e questionadora à aprendizagem. Gallo (2020) sugere a implementação de aulas de filosofia na forma de "oficinas de conceitos" como uma estratégia possível para superar esses desafios.

A aula de filosofia como "oficina de conceitos" proposta por Gallo (2020) consiste em uma abordagem pedagógica que visa proporcionar aos alunos um contato ativo e criativo com os conceitos filosóficos. Nessa perspectiva, a aula de filosofia deixa de ser um espaço de mera transmissão de conhecimentos, e se torna um ambiente de experimentação e produção de ideias.

Na proposta articulada por Gallo (2020), a metodologia empregada na "oficina de conceitos" recorre ao diálogo, ao debate e à reflexão como instrumentos para o desenvolvimento do pensamento filosófico. O objetivo primordial é assegurar que os estudantes interajam diretamente com o aparato conceitual da filosofia, possibilitando

que eles construam e criem conceitos de maneira ativa. Embora não se espere que cada estudante se torne um filósofo no sentido estrito, durante as aulas de filosofia eles são incentivados a se engajarem com a atividade filosófica e a experimentarem a criação de conceitos.

Na aula de filosofia, é mais do que necessário romper com a visão tradicional de aula – já tão criticada, mas dificilmente abandonada –, de um espaço de transmissão de conhecimentos. Ela precisa ser um espaço no qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores. [...] Assim, é necessário que os estudantes tenham contato, de forma ativa e criativa, com a diversidade das filosofias ao longo da história, pois ela será a matéria-prima para qualquer produção possível. Como é necessário que haja um elemento aglutinador dessa diversidade ou, para melhorar a metáfora, uma bússola a permitir ao grupo se embrenhar pela diversidade da mata, de forma que o percurso *in loco* permita depois que seja traçado um mapa da diversidade filosófica, penso que essa bússola possa ser dada por *problemas*. (Gallo, 2020, p. 107)

Essa abordagem requer uma ruptura com a visão tradicional de aula como um espaço passivo de transmissão de conhecimentos. A aula de filosofia como "oficina de conceitos" deve ser um ambiente em que os alunos sejam ativos, produtores e criadores de conhecimento. Além disso, é essencial que os estudantes tenham contato com a diversidade das filosofias ao longo da história, utilizando-as como matéria-prima para a produção de novos conceitos.

O acesso à diversidade de filosofias e problemas filosóficos é um aspecto de extrema importância na discussão sobre o ensino de filosofia nas escolas, tendo em vista que a maior parte, senão todo o currículo escolar e acadêmico, é construído sob uma perspectiva eurocêntrica. Nascimento e Botelho (2010) evidenciam a predominância de filosofias européias nos currículos brasileiros de filosofia e interpretam tal proeminência como um reflexo de discursos coloniais internalizados, os quais estabelecem determinados conhecimentos e modos de pensamento como superiores a outros. Esses autores abordam essa problemática à luz dos estudos da colonialidade, entendendo que essa situação se desenvolve em um contexto mais amplo de poder e de construção de conhecimento.

Embora a filosofia, na contemporaneidade, seja produzida nos cinco continentes e com conceitos importantes sendo produzidos em todos eles, o *locus* privilegiado de enunciação da filosofia segue sendo eurocêntrico. A marca mais importante deste fenômeno se mostra no fato de que nos currículos dos cursos de filosofia de todo o mundo aparece um cânone comum que é basicamente europeu (com poucas contribuições norte-americanas). A própria historiografia da filosofia é eurocentrada, o que acaba por invisibilizar as produções existentes fora da Europa e Estados Unidos. [...] Muitas vezes as filosofias "africanas", "asiáticas", "latino-americanas" aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exotizadas, apresentando

uma faceta metafilosófica da diferença colonial, mostrando que estas filosofias precisariam ainda ser desenvolvidas para alcançarem o status do pensamento euro-norteamericano. (Nascimento e Botelho, p. 82)

Este processo resulta em um ciclo que se retroalimenta na dinâmica do ensino de filosofia. A filosofia transmitida nas universidades, que eventualmente chegará às escolas de educação básica do país através dos professores ali formados, continuará a reproduzir e perpetuar uma visão específica e eurocêntrica da filosofia. Como apontado por Nascimento e Botelho (2010), essa dinâmica enfraquece a criatividade derivada de experiências provenientes de outros locais, que não são valorizados como fontes legítimas de produção de conhecimento e filosofia. No entanto, observar essas questões não implica o abandono das teorias originárias dos Estados Unidos e da Europa, mas sim uma reorientação de perspectivas em relação aos nossos próprios saberes.

É importante observar que essas críticas ultrapassam uma simples interrogação sobre a predominância da filosofia europeia nas salas de aula. A questão se expande para o fato de que a visão hegemônica da filosofia e sua relação com a educação estão estruturadas de maneira a favorecer a perpetuação do poder e da dominação de certos grupos, silenciando vozes nacionais, latino-americanas e africanas. A colonialidade, conceito central nos estudos de Nascimento e Botelho (2010), indica que a forma como o conhecimento é construído e validado durante a modernidade é, em grande medida, influenciada por uma lógica colonial.

A perspectiva de Gallo (2020) sobre a "oficina de conceitos" pode ser aplicada aqui como uma maneira de enfrentar esse problema. Através do diálogo, do debate e da reflexão, os alunos podem ser incentivados a se envolverem com a diversidade das filosofias e a utilizá-las como matéria-prima para a produção de novos conceitos. Além disso, a "oficina de conceitos" pode ser uma ferramenta útil para questionar as noções pré-concebidas de filosofia e educação, desafiando as visões dominantes e explorando a multiplicidade de filosofias existentes além das fronteiras europeias. No capítulo três desta pesquisa, examinaremos como essas dinâmicas foram adotadas na construção do jogo *Cidade das Damas*.

Para tornar possível o processo da "oficina de conceitos", Gallo (2020) recomenda que os professores selecionem problemas filosóficos significativos e existenciais para os alunos. Esses problemas servirão como ponto de partida para o trabalho com temas filosóficos, história da filosofia, textos e conceitos de diferentes filósofos e filósofas. No entanto, tudo isso deve ser empregado como ferramenta para a

compreensão dos problemas e como fundamento para a criação de conceitos para que possam abordá-los de forma adequada.

A proposta de Gallo (2020) postula que, nessa jornada intelectual da "oficina de conceitos", os alunos são desafiados a se tornarem protagonistas de sua aprendizagem, assumindo a responsabilidade pelo desenvolvimento de seus próprios pensamentos e ideias. Eles são incentivados a explorar diferentes perspectivas, questionar as normas estabelecidas e buscar respostas para os problemas filosóficos propostos. Ao se engajarem nesse processo ativo e criativo, os estudantes adquirem não apenas conhecimentos filosóficos, mas também habilidades de pensamento crítico, reflexão e argumentação. A "oficina de conceitos" se configura como um espaço de liberdade e autonomia, onde os alunos são estimulados a se tornarem mestres de si mesmos, construindo um pensamento filosófico próprio e resistindo às forças de controle da sociedade. No próximo tópico, exploraremos passo a passo como implementar essa metodologia do ensino de filosofia, promovendo uma experiência enriquecedora e transformadora para os estudantes.

2.5 Oficina de conceitos com jogos

A filosofia como criação de conceitos, conforme destacado por Gallo (2020), é uma abordagem que vai além de qualquer método de ensino convencional. A aprendizagem da filosofia não pode ser totalmente controlada, pois está além de uma didática geral. O ensino da filosofia requer uma abordagem específica e filosófica devido à singularidade dessa disciplina, superando as limitações das abordagens pedagógicas tradicionais.

A filosofia possui uma especificidade própria que podemos classificar em três características principais: é um pensamento conceitual, dialógico e crítico. Enquanto saber, a filosofia é sempre o produto do pensamento, uma experiência de pensamento. No entanto, o que a distingue de outros campos de conhecimento é sua capacidade de criar conceitos. Para Gallo (2020), enquanto a arte cria *afetos* e *perceptos* e a ciência cria *funções* para expressar o real, a filosofia cria *conceitos* para abordar e compreender o mundo de uma maneira distinta.

O conceito é, neste sentido, uma forma de pensamento criada pelos filósofos, baseada em problemas ou conjuntos de problemas. Ele não é dado previamente, mas sim criado através do raciocínio e da reflexão sobre as questões enfrentadas. Os conceitos são

ferramentas manipuláveis que permitem lidar com problemas e exprimir uma visão coerente do mundo. Na visão adotada por Gallo (2020) eles não são abstratos ou transcendentais, mas imanentes, baseados em problemas experimentados.

O *problema* desempenha um papel central na experiência filosófica do pensamento, uma vez que ele é sentido e vivenciado como algo que força o pensar. O problema surge do encontro entre elementos distintos e gera um estado de perplexidade que leva à formulação de questões e à busca por soluções. O pensamento filosófico é impulsionado pelo problema e busca criar conceitos para enfrentá-lo.

Nesse contexto, Gallo (2020) propõe a sala de aula do ensino de filosofia concebida como uma "oficina de conceitos", um ambiente de trabalho no qual os conceitos são instrumentos flexíveis e os alunos têm a oportunidade de criá-los, recriá-los, retomá-los e renová-los a partir dos problemas abordados. O objetivo não é apenas transmitir conhecimentos filosóficos, mas proporcionar uma experiência ativa de aprendizado na qual os alunos se engajam na criação e manipulação de conceitos filosóficos.

O professor de filosofia desempenha um papel fundamental nesse processo. Ele deve se apresentar não como alguém que possui todo o conhecimento, mas sim como alguém aberto para descobrir e aprender junto com os alunos. A aula de filosofia se torna, assim, um espaço de experimentação, debate e reflexão, onde os estudantes são encorajados a pensar por si mesmos e a enfrentar os problemas filosóficos.

A filosofia como criação de conceitos envolve a experiência do problema, a criação de conceitos como uma forma racional de equacionar problemas e a busca constante por novas soluções. O ensino de filosofia deve ser uma experiência ativa, onde os alunos têm a oportunidade de lidar com os conceitos e desenvolver suas habilidades de pensamento crítico e reflexão. A sala de aula se torna então, uma "oficina de conceitos" onde os estudantes podem construir seu próprio conhecimento filosófico.

A "oficina de conceitos", proposta por Gallo (2020), apresenta uma metodologia didática única com o objetivo de cultivar uma pedagogia do conceito no ensino de filosofia na educação básica. Essa abordagem transforma a sala de aula em um autêntico espaço de experimentação e manipulação de conceitos filosóficos, incentivando os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem e a desenvolverem uma compreensão mais profunda dos problemas filosóficos.

Essa metodologia é estruturada em quatro etapas: *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceitualização*. Na primeira etapa, a *sensibilização*, o

professor utiliza uma variedade de materiais e recursos, como obras de arte, música, poesia, pintura, contos, filmes e, como sugerimos nesta pesquisa, jogos. O objetivo é despertar o interesse dos alunos por um problema filosófico específico. Este problema deve ser relevante e significativo para os estudantes, permitindo que o vivenciem e o sintam por si mesmos, estabelecendo assim uma empatia e conexão com o tema em discussão. Aqui ressalta-se novamente a importância de uma filosofia que leve em consideração a experiência daqueles que a vivenciam, e que se afaste da dinâmica exclusivamente eurocêntrica.

Na etapa de *problematização*, o tema é transformado em problema, e o objetivo é fazer com que ele suscite o desejo dos alunos de buscar soluções. Durante esta fase, o professor fomenta a visão crítica e problematizadora dos alunos, promovendo discussões e abordagens sob diferentes perspectivas, desenvolvendo a capacidade dos alunos de analisar e questionar diferentes aspectos do problema em pauta.

Na terceira etapa, a *investigação*, os alunos são incentivados a buscar elementos filosóficos ou conceitos históricos que possam ajudar a resolver os problemas elencados. A história da filosofia é revisitada, com o objetivo de identificar conceitos que possam servir como ferramentas para abordar o problema atual. Esta fase incentiva um pensamento investigativo e reflexivo entre os alunos, incentivando-os a examinar como filósofos anteriores abordaram problemas semelhantes.

A etapa final, denominada *conceituação*, envolve a recriação ou a criação de novos conceitos adaptados ao contexto atual. Gallo (2020) define esta etapa como o próprio movimento filosófico. A partir da investigação realizada, os alunos reconfiguram os conceitos históricos ou, se necessário, criam seus próprios conceitos para abordar o problema em questão. Este processo destaca a compreensão de que a criação de um conceito não ocorre no vácuo, mas fundamenta-se nos conceitos já existentes na história da filosofia.

Ao adotar essa abordagem, a "oficina de conceitos" proporciona um espaço para a prática da paciência do conceito, incentivando o pensamento crítico, reflexivo e criativo entre os alunos. Esta metodologia tem como objetivo promover a construção do conhecimento filosófico de maneira engajada, permitindo aos alunos resistirem à opinião e aos tempos hipermodernos que estimulam a rápida memorização de conteúdos pré-estabelecidos, proporcionando, assim, um espaço para um pensamento mais profundo e criativo.

Inspirados na perspectiva de Gallo (2020), propomos o uso de jogos no ensino de filosofia como uma abordagem promissora para a criação da "oficina de conceitos". Os jogos, em sua essência, são atividades que permitem a sensibilização proposta por Gallo (2020), desafiando os participantes a resolver problemas por meio de experimentação, análise e colaboração, frequentemente em um ambiente lúdico que estimula o pensamento criativo e a interação. Nesse sentido, os jogos podem ser considerados uma plataforma eficaz para a manipulação e a criação de conceitos filosóficos, pois permitem que os estudantes vivenciem situações particulares. Essa vivência alinha-se à proposta de Gallo (2020), que sugere que, para que a *sensibilização* ocorra de maneira realmente profunda, é necessário que os estudantes "sintam na pele" o problema.

Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos. Para que eles possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles. Daí a necessidade da sensibilização. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, "sintam na pele", um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal. (Gallo, 2020, p. 112)

A necessidade da *sensibilização* e do envolvimento único com a filosofia são elementos cruciais para os estudantes lidarem com as questões levantadas por essa disciplina. Nesse contexto, o universo lúdico dos jogos emerge como um importante aliado, permitindo que os estudantes adentrem o "círculo mágico" proposto por Huizinga (2019) - um domínio exclusivo e particular do jogo, onde eles podem transcender a realidade imediata, redefinir objetos e experimentar uma nova ordem estabelecida pelas regras do jogo. Este movimento é capaz de fomentar a primeira etapa da oficina de conceitos, oferecendo um solo fértil para a *sensibilização* proposta por Gallo (2020).

Dentro desse universo, os jogos não apenas facilitam o processo de *sensibilização* na "oficina de conceitos", mas possibilitam a aprendizagem por meio de regras sociais - uma perspectiva proposta por Garvey (2015), que defende a importância das regras em jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil - e também abrem espaço para a experimentação do mundo e das relações sociais. Por meio do jogo, é possível imitar o mundo através da mimese e, simultaneamente, proporcionar aos estudantes uma conexão com o pensamento crítico por meio da experiência filosófica do trabalho com conceitos.

Nessa ótica, a experiência do jogo ultrapassa a simples diversão. Na perspectiva de Gadamer (2015), o jogo, assim como a arte, tem a capacidade de criar um mundo

fechado e próprio, com sua ordem e regras, que envolve e absorve o jogador, fazendo-o esquecer a realidade cotidiana e imergir numa realidade alternativa. Essa habilidade de absorção total do jogador é um dos aspectos que Gadamer (2015) considera mais interessantes e que o leva a conceber o jogo como um fio condutor para entender a experiência estética de uma obra de arte.

No entanto, os jogos não são apenas um meio de acesso a outra realidade, mas também uma forma de engajamento. Desse modo, podem proporcionar espaço para a segunda etapa da proposta de Gallo (2020) - a *problematização* - promovendo uma relação significativa com o problema apresentado por um jogo. Gadamer (2015) enfatiza que o jogo não pode ser apenas objeto para quem joga, dessa forma, o jogador não é meramente um espectador passivo, sendo assim, ele está implicado nos problemas que o universo do jogo lhe apresenta. Assim, o jogo surge como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento escolar e a aprendizagem filosófica, capaz de ser vivida e apreciada pelos jogadores como uma verdadeira fonte de curiosidade e engajamento.

Na fase de *investigação* os jogos podem funcionar como plataformas de investigação, permitindo que os jogadores explorem conceitos filosóficos em um ambiente seguro e controlado. Por exemplo, um jogo de RPG pode ser projetado para colocar os jogadores em situações em que eles enfrentam problemas filosóficos semelhantes aos que foram explorados por Platão, Descartes ou Espinosa. Isso permite que os jogadores se envolvam diretamente com os problemas, fazendo-os pensar sobre como esses filósofos podem ter abordado esses problemas e quais conceitos podem ter criado para lidar com eles.

Além disso, a natureza interativa dos jogos pode facilitar uma abordagem mais focada na história e no processo de estruturação conceitual da filosofia. Os jogadores podem ser incentivados a explorar diferentes áreas da filosofia, dependendo dos problemas que estão enfrentando no jogo. Isso pode promover uma visão mais geral e abrangente da história da filosofia, pois os jogadores exploram diferentes partes dela, dependendo do problema em questão.

Na fase de *conceituação*, os jogos têm o potencial de auxiliar os jogadores a redefinir e aprimorar os conceitos descobertos durante a etapa de *investigação*. Este aprimoramento pode ser alcançado através de mecanismos de jogo inteligentemente projetados, que permitem aos jogadores aplicar e testar esses conceitos em diferentes contextos dentro do universo do jogo. Por exemplo, em um jogo hipotético, se um jogador se depara com o conceito de "dúvida metódica" de Descartes durante a fase de

investigação, o mesmo pode se deparar com cenários no jogo onde tem a oportunidade de aplicar esse conceito para solucionar problemas.

Dessa maneira, o jogador é capaz de reinterpretar o conceito de acordo com seu próprio contexto, aprendendo não apenas sobre a aplicabilidade do conceito, mas também como ele pode ser adaptado para se adequar a situações novas e variadas. Além disso, se os jogadores não encontrarem conceitos que deem conta de um problema particular, eles podem ser incentivados a criar seus próprios conceitos com base nos elementos encontrados durante a etapa de *investigação*. Este processo de criação pode ser incentivado e facilitado por meio de mecanismos de jogo que permitem aos jogadores experimentar e manipular diferentes elementos dentro do jogo.

Ao incorporar jogos na sala de aula, o professor poderia, ainda, criar simulações baseadas em problemas filosóficos históricos ou contemporâneos, permitindo que os alunos explorem e apliquem conceitos filosóficos relevantes para encontrar soluções. As atividades de role-playing, em particular, poderiam ser usadas para encorajar os alunos a se colocarem na posição de filósofos e filósofas notáveis, abordando desafios a partir de diferentes perspectivas filosóficas.

Outra possibilidade seria a utilização de jogos de construção, onde os estudantes, individualmente ou em grupos, teriam que "construir" suas respostas a questões filosóficas usando blocos de conceitos pré-definidos. Isso poderia estimular uma compreensão mais profunda dos conceitos e também encorajar a criatividade, já que os alunos seriam desafiados a encontrar novas combinações e aplicações para os conceitos filosóficos.

Dessa forma, a utilização de jogos no ensino de filosofia pode representar uma forma concreta e eficaz de implementar a proposta de Gallo (2020) para uma "oficina de conceitos", proporcionando aos estudantes oportunidades significativas para manusear e criar conceitos filosóficos num ambiente lúdico, colaborativo e desafiador. Evidentemente, isso requer uma reestruturação profunda da sala de aula e do papel do professor, mas tal mudança pode ser fundamental para tornar o ensino de filosofia mais autônomo, crítico e engajado com a realidade dos alunos.

2.6 Comunidade de investigação, oficina de conceitos e círculo mágico

A Comunidade de Investigação é um importante elemento que compõem a metodologia de ensino de filosofia para crianças proposta por Matthew Lipman, um

eminente filósofo e educador estadunidense, reconhecido como um dos mais proeminentes pesquisadores do movimento *Filosofia para Crianças*. Lipman dedicou grande parte de sua carreira acadêmica à promoção do ensino de filosofia nas escolas como meio de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de raciocínio dos alunos.

A metodologia para o ensino de filosofia concebida por Lipman (1990) nos interessa devido à sua visão acerca da importância crucial do ensino da filosofia. Esta visão encontra ressonância em diversos elementos apontados por Gallo (2020). Destacam-se entre eles a ideia de que o ensino de filosofia deve ser uma atividade voltada para a promoção do pensamento crítico, a necessidade de estabelecer uma conexão entre a filosofia e a realidade cotidiana dos estudantes e o reconhecimento do valor da disciplina como catalisadora da criatividade na investigação intelectual. Esta última, particularmente, se configura como uma contestação aos modelos de conhecimento hegemônicos e tradicionais de educação bancária⁷ predominantes no ambiente escolar.

Talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas. [...] Toda matéria parece ser mais fácil de aprender quando seu ensino é inspirado pelo espírito aberto, crítico e de rigor lógico característico da filosofia; mas, além disso, a filosofia é ensinada como uma disciplina autônoma e independente para que estudantes e professores nunca a percam de vista como modelo criativo, ainda que disciplinado, de investigação intelectual. (Lipman, 1990, p. 20)

Lipman (1990) observou que a educação tradicional muitas vezes falhava em ensinar as crianças a pensar de maneira crítica e reflexiva, assim como a própria filosofia não conseguia tornar-se compreensível para leigos e até mesmo para estudantes da disciplina. Portanto, ele propôs uma abordagem pedagógica inovadora: o ensino de filosofia para crianças como meio de cultivar tais habilidades. Nessa perspectiva, os textos filosóficos tradicionais, herméticos e de difícil compreensão, cedem lugar a romances filosóficos repletos de conceitos apresentados em forma de diálogos entre as crianças que se tornam personagens dessa narrativa. Assim nasce o projeto de novelas filosóficas para crianças.

⁷A *educação bancária*, conceito formulado por Paulo Freire, caracteriza-se por um modelo educativo opressivo no qual os estudantes são percebidos como receptáculos vazios a serem preenchidos com o conhecimento transmitido pelos professores e professoras. Nesse contexto, o diálogo, a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos são suprimidos, enquanto o conhecimento é tratado como uma mercadoria a ser simplesmente depositada, reforçando desigualdades de poder. Em contrapartida, Freire defendia uma abordagem educacional libertadora, que encoraja os estudantes a refletirem sobre suas realidades, a questionarem as normas estabelecidas e a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. Essa abordagem valoriza a consciência crítica, a interação dialógica e a construção colaborativa do conhecimento, empoderando os alunos a se tornarem agentes transformadores de suas próprias realidades.

As novelas filosóficas são obras destinadas a crianças e adolescentes que se concentram na exploração de questões filosóficas por meio de diálogos e situações que refletem o cotidiano. O objetivo é tornar os temas filosóficos mais acessíveis e tangíveis para crianças e adolescentes, abordando assuntos que poderiam emergir em suas interações diárias, mas apresentados em um contexto de diálogo filosófico. Este método de ensino prioriza a aprendizagem autodirecionada, onde o aluno absorve conceitos filosóficos importantes, como "Verdade", "Justiça", "Bom", "Belo", "Parte e Todo", a partir das experiências vividas pelos personagens. Segundo Lipman, o foco não está em fornecer teorias éticas completas para orientar o comportamento dos jovens, mas sim em disponibilizar ferramentas para um pensamento crítico e investigativo, em um ambiente onde a autocrítica e a autocorreção são continuamente incentivadas.

Na perspectiva de Lipman (1990), a filosofia não é uma disciplina que deve ser restrita apenas para adultos ou estudantes universitários, mas uma forma essencial de aprendizado para todas as idades. Ele acreditava que, ao ensinar filosofia para crianças, seria possível desenvolver em cada uma delas a capacidade de pensar de forma independente, crítica e criativa, habilidades fundamentais para a participação ativa na sociedade.

A abordagem pedagógica proposta por Lipman (1990) é baseada na noção de Comunidade de Investigação, que concebe a sala de aula como um ambiente de diálogo coletivo e reflexão conjunta, em que todos os envolvidos participam ativamente na construção do pensamento. Essa metodologia promove o questionamento, o intercâmbio de ideias e a investigação coletiva, valorizando as contribuições individuais e fomentando um espaço onde cada um se sinta à vontade para expressar suas ideias. Tal conceito assemelha-se à "oficina de conceitos" proposta por Gallo (2020), configurando-se como um verdadeiro laboratório de pensamento crítico e criativo.

Outra semelhança entre as metodologias propostas por Lipman (1990) e Gallo (2020) reside na concepção do ensino de filosofia e do modelo educacional como uma investigação filosófica. Esta perspectiva, que é entendida como um modo de educação, percebe a filosofia não somente como uma disciplina acadêmica, mas também como uma atividade cativante que fomenta o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de questionamento. A aplicação dessa abordagem não se limita apenas à filosofia, mas estende-se a todas as nossas instituições, incentivando um espírito de autocrítica e de aprendizado contínuo dentro da comunidade de investigação.

De acordo com Lipman (1990) a razão para adotar essa abordagem é tanto específica, proporcionando uma contribuição relevante ao currículo e ao ambiente de sala de aula, quanto abrangente, personificando paradigmaticamente a educação do futuro como uma forma de vida ainda não completamente desvelada e uma expressão de práxis. Para uma transformação efetiva na educação, é crucial que a investigação filosófica colaborativa em sala de aula seja adotada como um modelo de descoberta e aprendizado.

O diálogo filosófico representa uma experiência intelectual compartilhada na qual uma série de indivíduos isolados são transformados numa comunidade de investigação. Em tal comunidade, as conversações são estimuladas pelo espírito de investigação e guiadas por considerações lógicas e filosóficas. Os participantes descobrem em si mesmos a necessidade de serem racionais em vez de controversos. Neste processo tornam-se pensadores autocríticos e responsáveis. (Lipman, 1990, p.150)

Neste contexto, a Comunidade de Investigação proposta por Lipman (1990) representa uma transformação profunda no sistema tradicional de ensino, trocando a aquisição passiva de conhecimento pela interação ativa e reflexiva entre os alunos, assemelhando-se à proposta da "oficina de conceitos". Neste modelo, o foco transita da memorização e repetição de conteúdos para o questionamento, a reflexão e a exploração de ideias e conceitos filosóficos apresentados nas novelas de Lipman (1990).

A Comunidade de Investigação enfatiza uma aprendizagem colaborativa e centrada no aluno, na qual os estudantes são incentivados a questionar, dialogar e refletir sobre problemas filosóficos. Nesse processo, eles cultivam habilidades cognitivas, emocionais e sociais, assim como a capacidade de lidar com complexidade, incerteza e a diversidade de perspectivas.

A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias constantemente, construir sobre as idéias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (Lipman, 1990, p. 61).

A implementação da Comunidade de Investigação na sala de aula abrange diversas etapas. Inicialmente, os educadores precisam fomentar um ambiente de aprendizado que promova participação ativa e pensamento crítico. Esta fase remete ao primeiro passo da *oficina de conceitos* de Gallo (2020), que é a *sensibilização*. Isso implica estabelecer diretrizes que valorizem o respeito e a colaboração, assim como criar

oportunidades para que os estudantes possam questionar e explorar os problemas apresentados.

Em seguida, os professores apresentam aos alunos os problemas filosóficos das novelas de Lipman (1990) e os guiam no processo de investigação. Este processo não é linear, mas sim um ciclo contínuo de questionamento, reflexão, discussão e revisão. Finalmente, os alunos são encorajados a aplicar as habilidades e conceitos aprendidos no mundo real, a lidar com a complexidade e a incerteza, e a considerar diferentes perspectivas. Isso os prepara para serem pensadores críticos, capazes de contribuir para a sociedade de maneira significativa, resistindo a sociedade de controle.

A Comunidade de Investigação, portanto, não é apenas uma abordagem pedagógica, mas uma visão de como a educação pode transformar a sociedade. Ela propõe um modelo educacional em que a educação não é simplesmente uma instituição que transmite conhecimentos pré-definidos, mas um processo dinâmico de investigação e descoberta que capacita os alunos a serem pensadores críticos.

Mais uma convergência entre a *comunidade de investigação* e a *oficina de conceitos* se refere ao papel do professor. Nessas abordagens, nega-se a visão clássica do professor como autoridade suprema e fonte de todas as informações, e do aluno como mero receptor ignorante. Lipman (1990) argumenta que, numa *Comunidade de Investigação*, professores e alunos estão juntos como co-investigadores. O professor facilita o processo, incentivando a interação entre seus alunos e entre ele mesmo e os alunos. Contudo, o professor não abdica do seu papel de guia no ensino, mas sim, deixa de ser o único detentor do conhecimento, mantendo-se como uma autoridade instrucional, dessa maneira, o professor ou professora é aquele que preserva a estrutura lógica do processo de investigação.

O ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas. Os métodos atuais de formação de professores não primam por desenvolver essas disposições. [...] A mudança pode ocorrer e terá de ocorrer se aqueles que ensinam para memorização forem substituídos por aqueles que privilegiam um pensamento ativo, enérgico e excelente. (Lipman, 1990, p. 173-174).

Outra correspondência relevante que propomos nesta pesquisa é entre a metodologia da *comunidade de investigação* e o conceito do *círculo mágico*. Essas duas abordagens apresentam relações interessantes e podem ser conjuntamente utilizadas para conceber um ambiente educacional rico e significativo. Ambas envolvem a delimitação de um espaço específico, separado do cotidiano, onde certas regras e normas são instauradas e respeitadas.

O *Círculo Mágico*, conforme descrito por Huizinga (2019), é uma esfera simbólica onde a realidade comum é transcendida e redefinida através do jogo e da imaginação. Este conceito é crucial para a pedagogia da infância e aprendizagem, pois fornece um contexto onde as crianças podem testar e explorar ideias e comportamentos de maneira segura e controlada. No círculo mágico, as regras são fundamentais - quebrar o círculo mágico seria destruir o universo criado pelo jogo, tornando-o sem sentido.

Por outro lado, a comunidade de investigação, proposta por Lipman (1990), também se baseia em regras e estruturas, mas com o propósito de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo nas crianças. Essa metodologia considera a sala de aula como um espaço de diálogo e investigação coletiva, onde as ideias são testadas, questionadas e construídas de forma colaborativa.

Ambos os conceitos, círculo mágico e comunidade de investigação, compartilham uma característica importante: a necessidade de um ambiente seguro e estruturado onde as ideias possam ser exploradas livremente. Dentro do círculo mágico, a criança pode transcender a realidade e experimentar diferentes possibilidades, enquanto na comunidade de investigação, os estudantes podem questionar, refletir e construir ideias de maneira colaborativa.

A integração dessas duas abordagens poderia criar um ambiente de aprendizado rico e diversificado, onde os estudantes são encorajados a explorar suas próprias ideias e perspectivas, bem como aprender a ouvir e a considerar as perspectivas dos outros. Dentro do "círculo mágico" da sala de aula, as crianças poderiam se envolver em jogos de papel que lhes permitissem explorar diferentes perspectivas e ideias, enquanto as estratégias da comunidade de investigação poderiam ser usadas para ajudar a refletir sobre suas experiências e desenvolver habilidades de pensamento crítico.

Através dessa combinação, os estudantes não apenas ganham a liberdade de explorar novas ideias e perspectivas, mas também aprendem a valorizar e respeitar as regras e estruturas que tornam essas explorações possíveis. Essa abordagem integrada, portanto, oferece uma maneira de equilibrar a liberdade criativa com a responsabilidade e o respeito pelos outros e pelo processo de aprendizagem em si.

A ideia central aqui é que o ambiente de aprendizagem, como um círculo mágico, pode ser projetado para promover o questionamento, a exploração e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, enquanto mantém um foco claro nas regras e estruturas que tornam essas atividades possíveis e significativas. Assim, os professores podem usar as ideias de Huizinga (2019) e Lipman (1990) para criar um ambiente de aprendizado que é ao mesmo tempo imaginativo e regrado.

Em todos esses aspectos, a comunidade de investigação pode ser vista como um círculo mágico, no qual os participantes se engajam em um jogo de investigação filosófica. Os estudantes, como jogadores no círculo mágico, aceitam entrar em um universo paralelo de investigação filosófica, onde os problemas cotidianos são ressignificados através de um filtro filosófico, e onde as regras do jogo incluem o respeito mútuo, a escuta ativa, a argumentação crítica e a reflexão.

Semelhante a transformação de um objeto comum em um instrumento de jogo dentro do círculo mágico, um tópico do cotidiano pode ser transformado em um problema filosófico dentro da comunidade de investigação. Tal como no círculo mágico, onde os jogadores são livres para explorar e experimentar dentro das regras do jogo, na comunidade de investigação, os alunos são encorajados a questionar, explorar ideias, construir e rebater argumentos dentro dos limites do respeito e da racionalidade. Tal como o círculo mágico, a comunidade de investigação é um espaço sagrado, fechado e isolado, onde os participantes aceitam e respeitam as regras para a viabilidade da investigação filosófica.

Além disso, a comunidade de investigação assemelha-se ao círculo mágico, uma vez que ambos demandam a imaginação e a habilidade de ultrapassar a realidade imediatamente presente. No círculo mágico, os participantes imaginam um universo alternativo e atribuem novos significados a objetos comuns. Da mesma maneira, na comunidade de investigação, os estudantes empregam a imaginação para reinterpretar questões do dia a dia sob uma lente filosófica, e para explorar conceitos inéditos e perspectivas diversas. Esta analogia ressalta o papel vital da imaginação e do pensamento criativo em ambos os contextos, permitindo uma investigação mais profunda e enriquecedora das realidades percebidas.

As regras e limites da comunidade de investigação, como as do círculo mágico, são essenciais para manter a integridade da investigação filosófica. Se as regras são quebradas ou ignoradas, a investigação é comprometida, assim como o jogo é arruinado quando as regras do círculo mágico são desrespeitadas. Ambos, o círculo mágico e a comunidade de investigação, têm o potencial de serem espaços de aprendizado e crescimento, onde os participantes podem testar e expandir suas habilidades de uma maneira segura e estruturada.

Contudo, também existem algumas diferenças importantes entre o círculo mágico e a comunidade de investigação. Enquanto o círculo mágico geralmente se concentra na brincadeira e na criação de um universo imaginário, a comunidade de investigação está mais voltada para o diálogo filosófico e a exploração de questões e problemas complexos.

Além disso, o círculo mágico pode ser mais livre e aberto, permitindo que os estudantes sigam sua imaginação e criatividade sem restrições, enquanto a comunidade de

investigação estabelece um ambiente mais estruturado, com regras específicas para garantir a participação ativa e respeitosa de todos os membros.

No entanto, apesar das diferenças, tanto o círculo mágico quanto a comunidade de investigação têm em comum a ênfase na importância do ambiente para o desenvolvimento dos estudantes. Ambos reconhecem que um ambiente seguro, estimulante e propício ao aprendizado é fundamental para promover o pensamento crítico, a criatividade, e a colaboração.

Dessa forma, tanto o círculo mágico quanto a comunidade de investigação são abordagens valiosas para o desenvolvimento de uma metodologia mais ativa para o ensino de filosofia. Enquanto o círculo mágico oferece um espaço de jogo e imaginação, a comunidade de investigação promove o diálogo filosófico e o pensamento crítico. Ambos os contextos fornecem oportunidades para os estudantes explorarem suas capacidades, desenvolverem habilidades sociais e emocionais, e se engajarem em processos de aprendizado significativos. Ao adotar essas abordagens, educadores e pais podem criar ambientes enriquecedores que incentivam a curiosidade, a criatividade e o crescimento intelectual das crianças. No próximo capítulo, abordaremos de que forma esses conceitos podem ser efetivamente aplicados por meio da utilização de um jogo em ambiente de sala de aula.

3

JOGO CIDADE DAS DAMAS: PROMOVENDO A REFLEXÃO FILOSÓFICA E A VALORIZAÇÃO DAS MULHERES NA HISTÓRIA INTELECTUAL POR MEIO DE UM JOGO EDUCATIVO

Desejo pois multiplicar essa obra pelo mundo para que ela seja ofertada a rainhas e princesas e grandes senhoras para que a obra seja por elas honrada e louvada e que elas apresentem às outras mulheres. (Pizan, 2006, p.108)

3.1 Reflexões sociais por meio de jogos

Como mencionado nos capítulos anteriores, os jogos representam uma experiência notavelmente complexa e abrangente, interpretados e compreendidos em diversos níveis de significado e profundamente integrados à nossa cultura. Eles transcendem a noção que os define como atividades lúdicas, apresentando-se como uma construção social e uma forma de arte envolvida por um conjunto de regras estruturadas. Além disso, os jogos detêm o poder de promover reflexões complexas, despertar uma ampla gama de sentimentos e, potencialmente, contribuir para a educação.

O papel que os jogos desempenham na cultura é multifacetado, sendo um elemento diversificado e potencialmente transformador. Na presente pesquisa, buscamos conceituar o jogo e analisar esses diferentes aspectos, especialmente no que se refere ao seu uso na educação. Neste último capítulo, nosso principal objetivo é examinar e analisar um jogo específico chamado *Cidade das Damas*, que foi desenvolvido com o propósito de valorizar, promover e divulgar o trabalho intelectual das mulheres em diversas áreas do conhecimento.

Os jogos, assim como a literatura e o cinema, têm o poder de despertar emoções, estimular reflexões e transmitir conhecimento. Considerando que os jogos possuem a capacidade de evocar sentimentos, instigar reflexões e servir como ferramentas educativas, é imprescindível ponderarmos sobre a diversidade de jogos atualmente disponíveis. Além disso, devemos considerar quais deles queremos incentivar ou evitar no âmbito educacional, visando a construção de um ambiente que promova o pensamento

crítico e a reflexão. Em nossa proposta de pesquisa, buscamos aprofundar a conceituação do que é um jogo e analisar como ele pode ser efetivamente utilizado como ferramenta educacional.

Ao utilizar jogos na educação, exploramos seu potencial como ferramenta pedagógica, uma vez que eles fornecem um ambiente interativo no qual os alunos podem aprender de forma mais engajada e significativa, vivenciando situações desafiadoras, tomando decisões e experimentando as consequências de suas ações dentro de um contexto lúdico. Jogos são, em essência, um meio poderoso de comunicação e expressão, além de ferramentas eficazes para a aprendizagem.

Os jogos também podem ser utilizados para abordar questões sociais relevantes, como, em nosso caso, a valorização do trabalho intelectual feminino. Nossa análise se concentrará principalmente neste aspecto específico: a promoção e valorização do trabalho intelectual das mulheres por meio dos jogos. Ao criar um jogo com esse propósito, é possível criar narrativas e desafios que destaquem as contribuições das mulheres na filosofia, na história, nas ciências, nas artes e em outras áreas do conhecimento, enfatizando a relevância e o valor do esforço intelectual feminino ao longo da história.

A construção de um ambiente crítico no contexto dos jogos na educação implica em selecionar e desenvolver jogos que estimulem habilidades cognitivas, promovam a empatia, incentivem a colaboração e abordem temas relevantes para a formação dos indivíduos. Com uma cuidadosa seleção e design de jogos, podemos potencializar a sua capacidade de influenciar as atitudes e percepções, promovendo uma compreensão mais aprofundada e inclusiva.

Jogos transcendem sua dimensão como entretenimento. Eles se configuram como instrumentos culturais potentes que podem ser empregados de maneira significativa no contexto educacional. Ao suscitar reflexões complexas e desencadear um espectro diversificado de emoções, os jogos possuem o potencial de fomentar um ambiente crítico. Eles proporcionam uma plataforma para abordar questões relevantes e valorizar perspectivas diversas, como por exemplo, o papel desempenhado pelas mulheres e pelas minorias em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, jogos se apresentam como estruturas capazes de incitar discussões abrangentes sobre a nossa realidade social. Um caso ilustrativo é o jogo "*Papers, Please*", criado por Lucas Pope em 2013, que se destaca pela habilidade de estimular reflexões sociais. Nele, os jogadores assumem a posição de um burocrata dos

serviços de fronteira na nação fictícia de Arstotzka, localizada no Leste Europeu. Esse cenário distópico pós-guerra exige que o jogador avalie e aprove ou negue a entrada de imigrantes com base em documentos apresentados pelos aspirantes a entrar no país.

Imagem 12: Cena do jogo Papers, Please



Fonte: Papersplea.se

"*Papers, Please*" aborda temas como imigração, burocracia e autoridade estatal de forma envolvente e desafiadora. Os jogadores se deparam com complexas decisões morais, precisando balancear a obediência às normas do regime autoritário de Arstotzka com a compaixão pelos indivíduos que buscam adentrar a nação. O clima tenso do jogo sugere que cada decisão pode ter implicações significativas tanto para a vida dos imigrantes quanto para a segurança do estado.

A interatividade proporcionada por "*Papers, Please*" oferece aos jogadores uma representação tangível de como o fascismo se manifesta na burocracia. O brilhantismo do jogo está na sua mecânica de verificação de documentos, que insere o jogador como participante ativo no exercício do poder estatal. O jogador assume uma responsabilidade pessoal pela autenticidade de cada documento que lhe é apresentado. Um simples erro, como negligenciar a verificação da data de validade de um visto, ou admitir um imigrante com um carimbo incorreto em seu visto de trabalho, pode resultar na entrada inadvertida de um terrorista no país.

Cada documento avaliado pelo jogador simboliza um consentimento silencioso com as políticas estatais. Contudo, cada camada de burocracia também apresenta uma oportunidade de resistência, já que, por meio de suas ações, o jogador pode tentar

contestar o sistema opressivo que integra. Ao aplicar critérios mais humanitários, como considerar as circunstâncias dos imigrantes e suas histórias pessoais, o jogador pode desafiar as regras impessoais impostas pelo regime autoritário, colocando-se, por consequência, em situação de risco caso cometa algum erro.

A dualidade entre ser cúmplice da burocracia e agente de resistência é um ponto crucial no jogo. Ao vivenciar a pressão de tomar decisões complexas em um cenário de poder estatal, os jogadores são conduzidos a ponderar sobre as implicações morais e éticas de suas ações. Por meio desse processo, *"Papers, Please"* propicia uma reflexão aprofundada sobre a relação entre indivíduos e estruturas de poder, expondo as tensões entre obediência e resistência.

Nesse contexto, podemos explorar o conceito de totalitarismo segundo Hannah Arendt, importante filósofa política conhecida por suas reflexões sobre autoritarismo. Para Arendt (1998), o totalitarismo é um sistema de governo no qual a autoridade estatal exerce controle absoluto sobre todos os aspectos da vida pública e privada. Ela argumenta que a burocracia desempenha um papel crucial neste controle, pois é o mecanismo pelo qual o estado impõe suas regras e regula a vida dos cidadãos.

A burocracia totalitária, conhecendo melhor o significado do poder absoluto, interfere com igual brutalidade com o indivíduo e com a sua vida interior. Como resultado dessa radical eficiência, extinguiu-se a espontaneidade dos povos sob o domínio totalitário juntamente com as atividades sociais e políticas, de sorte que a simples esterilidade política, que existia nas burocracias mais antigas, foi seguida de esterilidade total sob o regime totalitário. (Arendt, 1998, p. 277)

Ao confrontar os dilemas apresentados, o jogo proporciona aos jogadores um entendimento agudo sobre os perigos do fascismo burocrático e como a interação com o aparato estatal pode restringir a liberdade e os direitos individuais. *"Papers, Please"* ilustra de maneira convincente como os jogos podem comunicar mensagens sociais sem serem excessivamente pesados ou didáticos. Por meio de sua envolvente mecânica de jogo, os jogadores são imersos em reflexões sobre questões sociais e políticas complexas.

"Papers, Please" se posiciona como uma poderosa ferramenta reflexiva, incentivando os jogadores a pensar criticamente sobre questões políticas e sociais relevantes em nossos tempos. Ele oferece uma representação impactante de um regime totalitário, veiculando mensagens relevantes sobre autoridade, moral, desobediência civil e pensamento independente. Sua relevância e poder de provocação permanecem

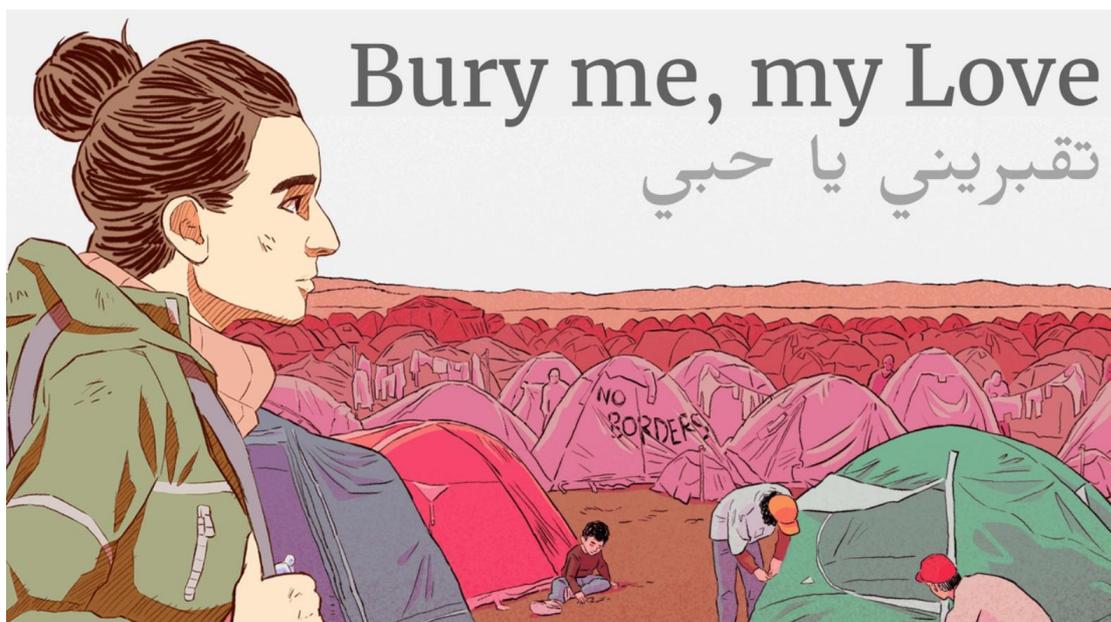
extremamente pertinentes nos tempos contemporâneos, onde questões como imigração e burocracia estatal são preponderantes.

Ao resgatar as reflexões de Arendt (1998) em *As Origens do Totalitarismo*, podemos enxergar "*Papers, Please*" como uma alegoria palpável dos intrincados mecanismos do totalitarismo. A burocracia, que Arendt (1998) aponta como crucial para o estabelecimento do poder absoluto e para a garantia de uma obediência irrestrita, é representada de maneira fiel na mecânica do jogo. No papel de agentes de um sistema estatal, os jogadores são confrontados com o poder do estado burocrático de subjugar os indivíduos ao regime totalitário. Da mesma forma, eles enfrentam a tensão que acompanha cada decisão tomada, decisões estas que trazem consigo implicações significativas e potencialmente perigosas.

Como técnicas de governo, os expedientes do totalitarismo parecem simples e engenhosamente eficazes. Asseguram não apenas um absoluto monopólio do poder, mas a certeza incomparável de que todas as ordens serão sempre obedecidas; a multiplicidade das correias que acionam o sistema e a confusão da hierarquia asseguram a completa independência do ditador em relação a todos os subordinados e possibilitam as súbitas e surpreendentes mudanças de política pelas quais o totalitarismo é famoso. A estrutura política do país mantém-se à prova de choques exatamente por ser amorfa.
(Arendt, 1998, p. 277)

Outro jogo que espelha a realidade social e proporciona uma plataforma para reflexões sobre situações contemporâneas, de forma semelhante à "*Papers, Please*", é "*Bury me, my Love*". Este jogo, desenvolvido pela The Pixel Hunt e Figs e lançado em 2017, aborda de maneira crítica questões sociais e políticas. Inspirado em histórias reais, o jogo tem como principal fonte de inspiração um artigo publicado no jornal *Le Monde Diplomatique*, que relata a jornada de dois migrantes sírios em direção à Alemanha e suas experiências ao compartilhar sua fuga via *WhatsApp* com familiares.

O título do jogo é derivado de um provérbio árabe, que se traduz literalmente como "Enterre-me, meu amor". Esta é uma expressão poética de despedida que carrega um significado implícito profundo: quem a utiliza está expressando um amor tão profundo pela outra pessoa que preferiria morrer antes, para evitar a angústia de viver sem ela. Em "*Bury me, my Love*", os jogadores seguem a trajetória de Nour e Majd. Nour é uma mulher síria que toma a decisão de abandonar seu país em busca de refúgio na Europa, devido à guerra civil. Enquanto isso, seu marido Majd, permanece na Síria, para cuidar de sua mãe e da avó, dando suporte a Nour através de mensagens de texto em seu telefone.



Fonte: The Pixel Hunt e Figs

O jogo proporciona um retrato humano e pessoal da crise dos refugiados. Trata-se de uma experiência interativa baseada em troca de mensagens, na qual os jogadores, assumindo o papel de Majd, auxiliam na orientação de Nour em sua perigosa jornada. A cada passo, o jogador é confrontado com decisões difíceis que podem ter implicações profundas e potencialmente fatais para Nour. Assim como em *"Papers, Please"*, *"Bury me, my Love"* apresenta aos jogadores dilemas éticos complexos, desafiando-os a ponderar as consequências de suas escolhas.

Ambos os jogos oferecem uma valiosa lição sobre as complexidades da realidade humana. Eles permitem que os jogadores vislumbrem a natureza multifacetada das crises políticas e sociais, evidenciando que a experiência individual é influenciada por uma multiplicidade de fatores, desde as condições materiais até as dimensões emocionais e psicológicas.

Os jogos *"Papers, Please"* e *"Bury me, my Love"* marcam uma demonstração significativa na forma como a mídia interativa pode ser utilizada para proporcionar uma compreensão mais aprofundada de problemáticas globais intrincadas. Estas obras permitem que os jogadores se coloquem na pele de personagens que enfrentam dilemas difíceis e complexidades inerentes a tais contextos. Através desta experiência imersiva, esses jogos estimulam uma reflexão aprofundada e expandem nossa percepção dessas realidades. Proporcionam assim, uma perspectiva rica e multifacetada do mundo que transcende a esfera do entretenimento convencional.

Embora seja inegável que os jogos possuem um vasto potencial como ferramentas geradoras de reflexões e como meios para instigar uma perspectiva crítica acerca de diversos temas, é indispensável abordar também o outro lado desta moeda. Como produtos inextricavelmente vinculados à cultura que os produz, os jogos frequentemente reproduzem e perpetuam os elementos dessa mesma cultura onde estão inseridos. De tal maneira, muitas vezes os jogos funcionam como espelhos reflexivos de nossa sociedade, emulando e perpetuando os sistemas de valores e as dinâmicas que a constituem. Um exemplo crítico e preocupante disso é a maneira como frequentemente os jogos reproduzem a dinâmica sexista e patriarcal intrínseca à nossa sociedade.

Essas reproduções podem ser sutis ou explícitas, manifestando-se através de personagens estereotipados, representações objetificadas do corpo feminino, ou a perpetuação de papéis de gênero tradicionais. Há ainda jogos que reproduzem outros tipos de práticas discriminatórias, como racismo e xenofobia. Tais elementos não apenas reforçam visões de mundo e práticas discriminatórias, mas também perdem a oportunidade de usar a plataforma lúdica e influente dos jogos para desafiar e questionar essas normas socioculturais limitantes. Muitas das críticas feitas aos jogos, que destacam, por exemplo, seu caráter violento, tendem a considerar esses aspectos como os mais relevantes. No entanto, como tentamos mostrar, é fundamental lembrar que, enquanto elementos da cultura, os jogos refletem os aspectos cultivados em nossa sociedade.

Um exemplo impactante de como os jogos podem ser mal utilizados como instrumentos de propagação de discriminação é o caso do jogo "*Simulador de Escravidão*", criado pela desenvolvedora Magnus Game. Segundo reportagem da CNN Brasil, o jogo foi lançado na Google Play Store em 20 de abril e permaneceu disponível gratuitamente, sem restrições de idade, até 24 de maio. Somente após uma série de denúncias por crime de racismo, o jogo foi finalmente removido da loja de aplicativos e a responsabilidade pela disponibilização do jogo em sua plataforma foi atribuída ao Google.

Imagem 14: Descrição do jogo Simulador de Escravidão



Fonte: Carta Capital

Neste jogo, os jogadores eram incentivados a participar de um ambiente virtual onde podiam comprar, vender, punir e explorar pessoas em situação de escravidão. A descrição do jogo na loja de aplicativos mencionava a possibilidade de adquirir escravos no mercado e alocá-los em diferentes ocupações para obter mais lucro, além disso os escravos eram classificados em três níveis, aumentando seu valor de mercado. O jogo apresentava uma possibilidade dupla de escolha logo no início do simulador: trilhar o Caminho do Tirano ou o Caminho do Libertador, onde as metas consistiam em ascender à riqueza e prosperidade como um grandioso senhor de escravos ou fomentar a abolição da escravidão. No entanto, o discurso descritivo do jogo e as orientações fornecidas pareciam desfavorecer consideravelmente a segunda alternativa.

No jogo, eram apresentadas imagens de um homem negro acorrentado no pescoço, mãos e pernas, além de uma representação que depreciava e desumanizava os escravizados. Uma das mecânicas do jogo incluía monitorar a barra de processo de abolição da escravatura e, caso essa taxa chegasse a 100%, a escravidão seria abolida. No entanto, a libertação dos escravizados não era necessariamente um objetivo promovido pelo jogo, conforme indicado nas informações disponibilizadas aos jogadores.

Imagem 15: Personagem do jogo Simulador de Escravidão



Fonte: CNN Brasil

A produtora Magnus Game, ao se pronunciar sobre o caso, declarou que o jogo foi desenvolvido com o propósito de entretenimento e que o estúdio condena veementemente a escravidão em todas as suas formas, alegando que o conteúdo do jogo é totalmente fictício. Internamente, o jogo apresentava uma nota informando que quaisquer semelhanças com eventos históricos seriam acidentais. No entanto, é fundamental salientar que um jogo que se propõe a ser um "*Simulador de Escravidão*", permitindo ao jogador ser um senhor de escravos, acaba ignorando completamente nossa história. É extremamente insensível e ofensivo, pois trivializa um período sombrio e doloroso da história e desrespeita profundamente a memória e a luta contra a escravidão, perpetuando o sistema racista.

A habilidade dos jogos em espelhar a realidade social pode ser observada nos comentários dos usuários na plataforma do aplicativo, dentre os quais se destacam aqueles que solicitavam mais opções de tortura, outros que alegavam que os chicotes deveriam causar mais dor, e ainda aqueles que acreditavam que as vendas deveriam ser melhoradas porque os escravizados estavam em condições excessivamente boas. Se um jogo consegue transformar um período histórico tão violento e carregado de sofrimento em entretenimento, e ainda assim encontra ressonância numa sociedade que se diverte com isso, devemos refletir não somente sobre o potencial dos jogos, mas também sobre os reflexos que eles encontram em uma sociedade que ainda abriga comportamentos racistas e violentos.

Imagem 16: Comentários sobre o jogo Simulador de Escravidão



Fonte: Reprodução Twitter

As reações oficiais ao ocorrido incluíram a abertura de uma notificação pelo Ministério Público, um pedido de esclarecimentos por parte do Ministério da Igualdade Racial e o agendamento de uma reunião entre o órgão governamental e o Google para debater medidas de moderação de conteúdo. Tanto o Ministério Público de São Paulo quanto a Câmara de Vereadores de São Paulo, representada pelo Quilombo Periférico (PSOL), demandaram explicações do Google sobre como o aplicativo foi aprovado e se manteve disponível para download. Assim, é fundamental que, ao utilizarmos os jogos como veículos de reflexão e crítica, também contemplemos as maneiras pelas quais eles podem, inadvertidamente, reforçar as estruturas de poder já estabelecidas. Ao proceder dessa forma, podemos começar a compreender e desafiar os mecanismos subjacentes que perpetuam a desigualdade e a opressão em nossa cultura por meio de diversos tipos de mídias, inclusive os jogos.

Salen e Zimmerman (2012) demonstram como os jogos podem incorporar diversos tipos de narrativas. Um exemplo paradigmático de como os jogos podem refletir variadas perspectivas sociais é o caso do jogo "*The Landlord's Game*", projetado por Lizzie Magie em 1904, com uma função retórica muito clara em mente. Este jogo é precursor do conhecido jogo contemporâneo "*Monopoly*", lançado em 1935 pela Parker

Brothers. A intenção de Magie ao elaborar o jogo era ensinar de maneira descontraída e divertida como o monopólio de terras pode ser prejudicial.

Magie era uma jovem quacre que vivia na Virgínia e era uma fervorosa adepta do economista Henry George. George foi o criador do movimento do imposto único, que considerava que o arrendamento da terra e o aumento indevido no valor da terra davam lucros somente a alguns indivíduos, e não à maioria das pessoas, cuja precisa existência é que fazia a terra ter um valor. [...] Magie projetou *The Landlord's Game* como um jogo educativo: como uma forma de explicar as teorias políticas de George em termos que o cidadão comum pudesse entender. (Salen e Zimmerman, 2012, p. 40)

Com o lançamento do jogo "*The Landlord's Game*" foi seguido por décadas de desenvolvimento de títulos derivados pela Parker Brothers, incluindo o "*Easy Money*" e o conhecido "*Monopoly*". Esses jogos compartilham estruturas formais que apresentam uma semelhança impressionante. A semelhança estrutural entre os jogos é notável, indicando uma continuidade na abordagem adotada pela Parker Brothers em relação aos jogos de Magie. Ambos os jogos apresentam a temática do investimento imobiliário e transações financeiras, com a presença de propriedades, aluguéis, espaços de prisão, bancos e serviços públicos.

Imagem 17: Tabuleiros dos jogos *The Landlord's Game* e *Monopoly*



Fonte: The Guardian (adaptado)

No entanto, é importante ressaltar uma diferença crucial entre os dois jogos. Enquanto no "*Monopoly*" os jogadores têm a possibilidade de adquirir e liquidar propriedades, no "*The Landlord's Game*", as propriedades são apenas para arrendamento e não podem ser compradas. Essa diferença na mecânica do jogo reflete uma abordagem ideológica distinta. O "*The Landlord's Game*", em sua concepção original, procurava

transmitir uma crítica ao monopólio de terras e à especulação imobiliária. Ao restringir a possibilidade de compra e venda de propriedades, o jogo buscava enfatizar as desvantagens desse sistema e promover uma reflexão sobre questões sociais e econômicas.

Em contrapartida, o "*Monopoly*", como desenvolvimento posterior, apresenta uma perspectiva diferente. Nele, os jogadores são encorajados a acumular riquezas e a se tornarem os mais ricos e poderosos monopolistas. A mecânica de compra, venda e liquidação de propriedades incentiva uma mentalidade de exploração financeira e competição desenfreada. Essa abordagem reflete uma visão mais alinhada ao capitalismo e à busca pelo lucro individual.

É irônico que o jogo de Magie, originalmente concebido como uma crítica ao capitalismo, acabou se tornando uma paródia de sua intenção inicial, transformado em um instrumento de retórica capitalista pela Parker Brothers. Essa transformação incorporou ideologias radicalmente diferentes, expressas não apenas nas regras e objetivos dos jogos, mas também nas convenções de nomenclatura das propriedades e na linguagem usada nas instruções.

Enquanto as regras de Magie enfatizam a desigualdade do sistema de posse de terra e a necessidade de desencorajar a especulação, a introdução do *Monopoly* pela Parker Brothers coloca o enriquecimento e a competição no cerne da experiência do jogo. Essas retóricas contraditórias, compartilhando elementos formais mas divergindo em suas ideologias, foram propagadas em uma competição entre os dois jogos através de suas respectivas experiências de jogo e disseminação cultural. Assim, mesmo compartilhando elementos formais semelhantes, os dois jogos incorporaram ideologias radicalmente diferentes.

Dessa forma, a análise das estruturas e mecânicas dos jogos "*The Landlord's Game*" e "*Monopoly*" evidencia a maneira como os jogos podem transmitir diferentes narrativas sociais. Os designers de jogos têm a capacidade de moldar narrativas e transmitir mensagens poderosas por meio de elementos formais, regras e instruções. Enquanto o primeiro buscava conscientizar sobre questões de desigualdade e especulação, o segundo enfatizava a acumulação de riqueza e o poder econômico. Essas distinções ideológicas refletem a importância de considerar o uso dos jogos como formas de construir narrativas sociais, uma vez que eles podem tanto desafiar quanto reforçar as estruturas de poder existentes em nossa cultura.

3.2 Jogos e Letramento de Gênero

Os jogos, em suas diversas formas e representações, são percebidos, entre outras categorias, como artefatos culturais e artísticos, não apenas por serem projetados e jogados dentro de um contexto cultural específico, mas também por serem capazes de refletir e moldar esse contexto. Eles são, assim como outros elementos culturais, não apenas recipientes passivos de valores e normas culturais, mas também atores ativos na construção e na perpetuação de determinadas imagens sociais, incluindo as representações de gênero, que abordaremos neste tópico.

Zanello e Monteiro (2014) em sua análise dos filmes de animação produzidos pela gigante do cinema Walt Disney, propõem a ideia de que os recursos midiáticos atuam como uma poderosa tecnologia de gênero em nossa sociedade. As tecnologias de gênero, segundo Zanello (2018), são os mecanismos pelos quais a sociedade produz e reforça normas e estereótipos de gênero. Os personagens e as histórias que vemos nas telas, incluindo nos jogos, contribuem para a formação de nossas ideias sobre o que é masculino e feminino, sobre quais comportamentos e papéis são adequados para cada gênero, e sobre o que é a norma e o que é a exceção dentro dessas categorias.

Recursos midiáticos representam uma tecnologia de gênero poderosa na sociedade ocidental atual, expondo, constantemente, representações sociais diferenciadas para homens e mulheres. Os desenhos da Disney, por sua enorme popularidade, são poderosas tecnologias de gênero, não apenas representando valores e ideais distintos para homens e mulheres, mas recriando-os e reforçando-os. (Zanello e Monteiro, 2014, p. 42)

De acordo com Zanello (2018) o cinema, os desenhos, as propagandas e as revistas são exemplos proeminentes da tecnologia de gênero na contemporaneidade. Essas mídias desempenham um papel significativo na construção e disseminação de estereótipos de gênero, reproduzindo padrões de comportamento, papéis sociais e ideais estéticos. Por meio de narrativas, imagens e representações simbólicas, esses dispositivos moldam as percepções e as expectativas relacionadas aos papéis masculinos e femininos, influenciando a forma como os indivíduos se veem e se comportam.

No contexto do cinema, desenhos animados, propagandas, revistas, e nos jogos podemos observar como os dispositivos de gênero operam de maneira sutil, porém influente, na configuração das subjetividades das pessoas que consomem essas mídias. Por meio de personagens, histórias e narrativas, o cinema e os desenhos animados apresentam representações estereotipadas de masculinidade e feminilidade, que são

internalizadas e replicadas na vida cotidiana. Como destaca Zanello (2018), as propagandas e as revistas, por sua vez, reforçam ideais de beleza, comportamentos e papéis de gênero específicos, estabelecendo padrões inatingíveis e perpetuando a pressão social para se adequar a essas normas.

Essa tecnologia de gênero não se limita apenas aos meios de comunicação, mas também permeia diversas esferas da vida social. Ela se manifesta nos discursos, nos espaços públicos e privados, nas interações interpessoais e nas instituições sociais. Através da socialização, das práticas educacionais e das expectativas culturais, os indivíduos são constantemente interpelados a se conformar aos scripts de gênero preestabelecidos.

Podemos relacionar essa problemática com o conceito de círculo mágico elaborado por Huizinga (2019). Como vimos anteriormente, o círculo mágico delimita o universo do jogo, assim, faz parte de um contexto cultural que, como parte de uma cultura que diferencia os indivíduos com base no gênero, possui elementos que determinam o que é permitido nas brincadeiras tanto para meninos quanto para meninas. Dentro desse círculo mágico, certos jogos têm a capacidade de atrair ou afastar meninos e meninas com base em estereótipos de gênero, influenciando quais conteúdos são permitidos ou autorizados para cada indivíduo. Nessa estrutura, aqueles que tentam desafiar as convenções de gênero, entrando no círculo mágico que lhes é proibido, correm o risco de sofrer repressão por parte de seus pares.

Zanello (2018) ressalta que a tecnologia de gênero atua de forma interativa, por meio do *looping effect*. Esse efeito é observado na repetição exaustiva de performances de gênero, que reforçam os scripts culturais estabelecidos. Os discursos presentes nas mídias e nas práticas cotidianas estabelecem padrões de comportamento considerados apropriados para homens e mulheres, restringindo ou reforçando características, atitudes, habilidades e expressões emocionais específicas. Dessa forma, as tecnologias de gênero perpetuam e sustentam as normas sociais que delineiam as identidades masculinas e femininas.

Um exemplo de como o *looping effect* aparece nos jogos, pode ser observado no livro *"From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games"*. Nesta obra, os pesquisadores exploram a atração das meninas por videogames em um mercado que, durante muito tempo, foi essencialmente voltado para o público masculino. Ao investigarem o fenômeno do jogo *"Barbie Fashion Designer"*, reconhecido como um dos primeiros jogos eletrônicos a atrair significativamente o público feminino,

Subrahmanyam e Greenfield (1998) perceberam que as meninas não se sentiam atraídas pelos jogos concebidos para os meninos, os quais frequentemente apresentavam ambientes violentos que não despertavam seu interesse. O primeiro jogo a atrair esse público foi, de fato, um jogo voltado para o fenômeno de sucesso da boneca Barbie.

Este jogo proporcionava às meninas uma plataforma para projetarem roupas para suas bonecas, permitindo que escolhessem a partir de um menu de opções que incluía temas como vestimentas de férias ou de festa, estilos como jaquetas ou calças, além de uma variedade de padrões e cores. Posteriormente, as jogadoras tinham a opção de imprimir suas criações em um tecido especial adesivado, utilizando impressoras a jato de tinta ou a laser. Nessa etapa, elas podiam utilizar canetas coloridas, tintas para tecido e outros materiais que vinham inclusos no pacote, com o objetivo de enriquecer ainda mais seus designs. Finalmente, montavam as peças da roupa conforme as instruções fornecidas pelo software e podiam vestir suas bonecas. Esta pesquisa revela como os estereótipos de gênero, profundamente arraigados na sociedade, influenciam os interesses das crianças e as coisas com as quais elas se identificam, sendo refletidos em suas escolhas, alimentando assim o looping dos estereótipos de gênero.

Imagem 18: Cena do jogo Barbie Fashion Designer



Fonte: Old Games Download

A relação entre tecnologia de gênero e subjetivação também é um aspecto relevante na análise de Zanello (2018). Ela argumenta que esses dispositivos têm o poder de capturar, orientar, determinar e modelar os gestos, condutas, opiniões e discursos das

peessoas. As tecnologias de gênero, ao produzirem subjetivações, moldam a forma como os indivíduos se veem e se identificam, influenciando suas emoções, comportamentos e percepções de si mesmos e dos outros. Assim, esses dispositivos estabelecem caminhos privilegiados de subjetivação, criando vulnerabilidades identitárias específicas para homens e mulheres, o que pode ter consequências significativas no sofrimento psíquico e nas dinâmicas sociais.

É importante reconhecer que a tecnologia de gênero não é estática nem universal, mas sim histórica e culturalmente situada. Ela varia ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais, refletindo as relações de poder, as dinâmicas sociais e as transformações culturais. Portanto, a compreensão da tecnologia de gênero como uma construção social nos permite questionar e desestabilizar as normas e expectativas de gênero, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações de poder e a diversidade de experiências de gênero.

A tecnologia de gênero, conforme explorada por Zanello (2018), é manifestada através de diversas formas de mídia, dessa forma, à luz do crescimento vertiginoso da indústria de jogos e de sua relevância cultural inegável, é crucial incluir os jogos nessa lista de tecnologias de gênero. Com um alcance global e um público consumidor massivo, os jogos têm um enorme potencial para influenciar as percepções de gênero, assim como os filmes da Disney moldaram as concepções de gênero ao longo de várias gerações.

Nesse sentido, é fundamental questionar e analisar como as mulheres são retratadas nos jogos e quais mensagens sobre o gênero feminino estão sendo transmitidas aos jogadores. Os jogos podem reforçar estereótipos prejudiciais ou, pelo contrário, desafiá-los e contribuir para uma maior igualdade de gênero, portanto, devemos prestar atenção às representações presentes nos jogos e ao seu impacto na sociedade.

As tecnologias de gênero não impõem apenas expectativas sobre as performances de gênero, mas também estão interligadas às relações de classe, raça e outras formas de opressão, como a interseccionalidade dessas tecnologias enfrentada por mulheres negras, por exemplo. É essencial examinar criticamente essas representações nos jogos e entender o seu impacto na sociedade, a fim de promover uma maior igualdade social e evitar a reprodução de estereótipos prejudiciais, como observamos no caso do jogo *"Simulador de Escravidão"*.

Os designers devem reconhecer como a retórica cultural opera em seus jogos e criar seus designers de acordo com isso. Que ideologias você está refletindo, repetindo e promovendo em seu jogo? Você deseja que seu jogo retrate

fielmente um determinado conjunto de crenças? Ou preferiria questionar, inverter ou minar essas crenças? [...] Investigar a retórica cultural do gênero significa examinar as maneiras como os jogos refletem, reforçam, questionam ou subvertem ideias culturais sobre as categorias dos conceitos masculino e feminino, macho e fêmea, transgênero e outros relacionados à identidade do gênero. (Salen e Zimmerman, 2012, p. 40)

No contexto dos jogos, é possível observar como a tecnologia de gênero atua influenciando e perpetuando estereótipos. Um exemplo emblemático disso é a personagem Lara Croft, que se tornou um ícone nos jogos. Conforme destacado por Salen e Zimmerman (2012), a análise da representação de Lara Croft envolve ambiguidades narrativas que geram debates sobre seu papel como representação de um ícone feminista ou como objetificação sexista, além de questionar se ela desafia ou reforça os estereótipos de gênero.

Inicialmente, Lara Croft foi apresentada como uma personagem altamente sexualizada, com atributos físicos exagerados e roupas reveladoras. Essa representação foi interpretada por muitos como uma objetificação da personagem, onde ela era vista como um objeto para o prazer masculino, em vez de um símbolo de empoderamento feminino. Essa perspectiva reforça estereótipos de gênero prejudiciais, sugerindo que a valorização das mulheres está ligada principalmente à sua aparência e apelo sexual.

Imagem 19: Cena do jogo Tomb Raider



Fonte: YouTube AddRaider

No entanto, ao longo dos anos, houveram tentativas de desenvolver a personagem de Lara Croft de forma mais complexa, multifacetada e empoderada. Em versões mais recentes, Lara é retratada como uma aventureira corajosa, inteligente e habilidosa, capaz de superar desafios e enfrentar perigos. Essa representação pode ser

vista como uma tentativa de desafiar os estereótipos de gênero tradicionais, mostrando que as mulheres são fortes e capazes de fazer tudo o que desejam.

Como destacam Salen e Zimmerman (2012), a ambiguidade narrativa persiste, uma vez que mesmo nessas versões mais recentes, aspectos da representação de Lara Croft continuam a ser questionados. Ainda há debates sobre se a evolução da personagem é genuína ou se foi motivada por uma estratégia de marketing para atrair um público mais diversificado. Além disso, alguns críticos argumentam que, apesar das mudanças superficiais, a essência da personagem permanece ancorada em estereótipos de gênero, como a hipersexualização e a ênfase em sua aparência física.

Antes de Tomb Raider, houve poucos personagens femininos que desempenhavam papéis ativos em um jogo. Personagens anteriores como Smurfete em Smurf Rescue e Princesa Toadstool em Super Mario eram apenas donzelas em perigo, mulheres indefesas à espera de um resgate no final do último nível. Esses personagens são parecidos no fim do jogo, atuando como objetos passivos de desejo, a cenoura oferecida para seduzir o jogador a terminar. Essa mulher distante e sem poder é um arquétipo que se encaixa com perfeição no espaço tradicionalmente voltado para o mundo dos meninos. A mulher é estruturalmente reconhecida como uma fonte de desejo, mas ela geralmente não está presente durante o jogo, e certamente não faz nada tão ameaçador como usurpar o papel principal do protagonista masculino. Tomb Raider oferece um papel de jogo alternativo para os jogadores. Lara Croft é uma heroína de ação com arma em punho, um personagem poderoso que pode bater em alguém, assim como qualquer avatar masculino. [...] Mas, como uma representação abertamente sexualizada, ela repete e exagera as imagens das mulheres encontradas em outras mídias, que muitas vezes as mostram como mulher-objeto e frágil. (Salen e Zimmerman, 2012, p. 42)

Portanto, a análise da representação de Lara Croft como ícone feminista ou objeto sexista é complexa e repleta de ambiguidades. Embora a personagem possa ser interpretada como um símbolo de força feminina e empoderamento, também existem elementos que contribuem para uma visão objetificante e estereotipada das mulheres. Essa segunda perspectiva parece ser mais provável quando consideramos as motivações comerciais que impulsionam a indústria dos videogames, a qual por muito tempo focou principalmente nos interesses dos meninos como seu público consumidor principal.

Outro personagem discutido por Salen e Zimmerman (2012) é Ms. Pac-Man, que se destaca como mais um exemplo ilustrativo para entender como as tecnologias de gênero funcionam nos jogos. Ms. Pac-Man é uma adaptação do célebre jogo de arcade Pac-Man, e oferece uma visão intrigante sobre a operação das tecnologias de gênero destacadas por Zanello (2018) no mundo dos jogos.

Ao analisar a representação dessa personagem, é perceptível que a feminilidade é comprimida em estereótipos estreitos, reforçando ideais femininos derivados de uma

cultura patriarcal. Salen e Zimmerman (2012) salientam que a personagem não é mais do que o Pac-Man original adornado com batom e uma tiara, sugerindo que esses elementos seriam suficientes para constituir a personagem como representante do gênero feminino.

Imagem 20: Imagem de divulgação do jogo Ms. Pac-Man



Fonte: GamesBeat

A mera adição de "Ms." ao nome do jogo sinaliza uma diferenciação em relação ao personagem masculino original, Pac-Man. Nesta dinâmica, o masculino é entendido como a identidade padrão, e o feminino é visto como um acréscimo, manifestado através da adição de ornamentos como maquiagem e acessórios.

Esta distinção é expressa visualmente por meio de uma representação que se baseia em estereótipos de gênero. Ms. Pac-Man é retratada com uma tiara, batom e um laço no cabelo, elementos estes que são tradicionalmente associados à feminilidade. Estes atributos estéticos estereotipados são empregados para caracterizar e diferenciar a personagem como feminina, perpetuando, assim, concepções limitadas de como uma mulher deve ser.

Essas ambiguidades narrativas destacam a importância de uma análise crítica das representações de gênero nos jogos. É essencial questionar como as mulheres são retratadas e quais mensagens sobre o gênero feminino estão sendo transmitidas aos jogadores. Os jogos, como elementos da cultura, têm o poder tanto de desafiar como de reforçar estereótipos de gênero, e é necessário examinar cuidadosamente como as representações de personagens, como Lara Croft, Ms. Pac-Man e tantas outras, contribuem para a igualdade de gênero ou para a perpetuação de desigualdades. Como vimos com o jogo *The Path*, a representação de personagens femininas em jogos não precisa ser hipersexualizada. A única razão para que seja dessa forma é fomentar uma indústria que continua sendo pensada para satisfazer o gênero masculino dentro da estrutura patriarcal que classifica a mulher como objeto.

Ao fazermos essa análise crítica, é possível promover uma maior conscientização sobre as ambiguidades narrativas que cercam personagens femininas nos jogos, além de incentivar os desenvolvedores a criar representações mais diversificadas, autênticas e inclusivas. O objetivo é superar as limitações dos estereótipos de gênero e contribuir para uma indústria de jogos mais igualitária e representativa.

Contudo, Salen e Zimmerman (2012) destacam que, da mesma forma como os jogos podem reproduzir as narrativas sociais, eles também podem transformar os valores culturais. Eles não apenas refletem as ideologias existentes, mas também têm a capacidade de desafiá-las e modificá-las. Para Salen e Zimmerman (2012), o *New Games Movement* é um exemplo inspirador de como a interação lúdica pode ser transformadora e promover mudanças sociais positivas.

O *New Games Movement*, surgido durante a contracultura nos anos 60, acreditava que os jogos e a forma como as pessoas os jogavam eram de grande importância para a sociedade. Em vez de focar no design de jogos individuais, o movimento se dedicou a desenvolver um conjunto de valores que visava alterar a maneira como as pessoas interagiam umas com as outras. Seu objetivo era criar oportunidades para interações colaborativas e desafiar as barreiras sociais, como raça, idade, sexo e habilidades.

Este movimento promovia torneios e festivais que reuniam pessoas para jogar de forma cooperativa, derrubando barreiras e incentivando a colaboração. Um dos jogos emblemáticos desse movimento era o "*Earthball*", no qual os jogadores tinham o objetivo de empurrar a Terra em uma fileira de bandeiras ou fazê-la passar por cima de uma cerca. Esses jogos exploravam estruturas que valorizavam a colaboração, mesmo quando elementos competitivos estavam presentes. A interação lúdica colaborativa emergia durante o jogo, transformando a competição em algo completamente diferente.

Imagem 21: Foto de pessoas jogando Earthball



Fonte: New Games

A influência do *New Games Movement* na educação física nos Estados Unidos foi significativa, o movimento ajudou a transformar os programas tradicionais baseados em esportes em experiências de aprendizagem mais colaborativas, centradas em jogos, demonstrando que os designers de jogos têm o poder de criar interações lúdicas que incorporam ideais transformadores, mesmo sem um conteúdo político explícito. Essa ideia de que os jogos podem assumir retóricas transformadoras continua sendo relevante, permitindo que os designers aproveitem seu potencial para desafiar estereótipos de gênero, promover a igualdade e a diversidade.

Uma ilustração concreta do potencial transformador dos jogos é representada pelo jogo de cartas "*Emancipação: Jogando contra o Machismo*", fruto da colaboração entre as professoras Valeska Zanello, da Universidade de Brasília, e Lígia Feitosa, da Universidade Federal de Santa Catarina. Este jogo e material didático visa incentivar o letramento de gênero entre adolescentes e jovens, através da criação de ambientes criativos e acolhedores para o debate sobre violência de gênero. O jogo explora temas vinculados ao gênero, performances, emoções oriundas do gênero, violências contra as mulheres e masculinidades, facilitando o acesso a todos os jogadores ao conhecimento sobre o gênero e como ele opera em nossa sociedade e em nossa subjetividade.

Ao fomentar reflexões acerca das origens culturais do machismo e do papel da cultura na construção dos gêneros, o jogo "*Emancipação*" aborda situações corriqueiras que são normalizadas pela cultura machista, incentivando o questionamento de

comportamentos e emoções que perpetuam as violências de gênero contra meninas e mulheres, bem como na formação das masculinidades. Assim, o jogo tem como objetivo combater as violências que se tornam invisíveis devido às tradições culturais, e ao mesmo tempo, promover o letramento de gênero e alterar o status quo da sociedade patriarcal.

Imagem 22: Cartas do jogo Emancipação



Fonte: Publicação de Tamires Maria Alves

Ao desafiar os estereótipos de gênero, o jogo "*Emancipação*" contribui para a igualdade e a diversidade. Por meio de sua dinâmica cooperativa, oferece um espaço seguro para que adolescentes e jovens discutam e reflitam sobre as violências de gênero, ampliando sua consciência crítica. Como destacam Zanello e Feitosa (2022) ao jogar contra o machismo, os participantes são incentivados a questionar e desconstruir ideias e comportamentos machistas, contribuindo para a construção de relações mais igualitárias e respeitadas.

Dessa forma, o jogo de cartas "*Emancipação*" é um exemplo concreto de como os jogos podem ser ferramentas educativas para desafiar estereótipos de gênero e promover a igualdade e a diversidade. Sua abordagem interativa e reflexiva que demonstra situações da vida cotidiana transcende os limites do jogo em si, influenciando a percepção e o relacionamento dos participantes com o mundo ao seu redor. Esta experiência lúdica permite aos jogadores analisar criticamente as representações de gênero, ao mesmo tempo que promove uma maior consciência sobre as narrativas de gênero existentes. Essa imersão num ambiente profundamente ancorado em realidades

socioculturais, cria uma atmosfera de aprendizado envolvente, tornando o ensino em sala de aula mais dinâmico e interativo.

Além disso, a conscientização e a discussão geradas por essas atividades lúdicas podem levar a uma maior conscientização social sobre essas questões. Este aumento na conscientização, juntamente com a diversidade de representações nos jogos, pode eventualmente conduzir a uma indústria de jogos mais igualitária e representativa.

3.3 Christine de Pizan e a educação para mulheres

O livro *La Cité des Dames*, publicado por Christine de Pizan em 1405, serviu como fundamento e inspiração para o desenvolvimento do jogo que analisaremos. Pizan foi uma mulher independente e escritora durante o período medieval, uma época em que este campo ainda possuía um acesso extremamente restrito para as mulheres. Seu trabalho é considerado de grande importância para os movimentos feministas que surgiram tempos depois.

Christine de Pizan, nascida em Veneza em 1364, é filha de Tommaso di Benvenuto da Pizzano, um médico, filósofo, astrólogo e professor da Universidade de Bolonha, que, como demonstra Wuensch (2012) forneceu à filha um acesso privilegiado à educação desde cedo. Aos quatro anos, Pizan se muda para Paris devido à contratação do pai na corte do rei Charles V, permitindo-lhe acesso à Bibliothèque Royale, uma das melhores bibliotecas da época.

A rica educação de Pizan, ministrada pelo pai, abrange francês, italiano e latim, bem como poesia, história e retórica. Essa formação diferenciada, incomum para a maioria das mulheres do período, no entanto, não garante automaticamente a qualidade do trabalho posterior de Pizan. Como observa Wuensch (2012), é seu esforço contínuo, dedicação aos estudos e posições convictas que tornam seu trabalho notavelmente distinto.

Casada aos quinze anos com Etienne Castel, filho de uma nobre família da Picardia e dez anos mais velho que ela, Pizan viveu um casamento feliz, como se depreende de suas obras, e teve três filhos. No entanto, sua vida muda drasticamente com a morte do pai em 1386 e do marido três anos depois. Viúva aos 25 anos, Pizan decide não se casar novamente, desafiando as normas da época. Nesse período de dificuldade, ela se volta para seus estudos como meio de alívio para suas angústias e como forma de sustento para ela e sua família. Pizan se torna escritora profissional e começa a viver de

sua produção literária, que, como observamos com Leite (2015), é bem recebida pelo público no final da Idade Média.

Com uma forte convicção na igualdade das mulheres e uma postura firmemente contrária à misoginia predominante, Christine de Pizan é conhecida como uma das primeiras mulheres na história ocidental a viver da escrita. Ela desempenha um papel importante no famoso debate literário *Querelle du Roman de la Rose*, considerada um precursor das ideias e defesas das mulheres que o movimento feminista adotaria tempos depois. Nesse debate, Christine de Pizan escreveu contra o *Roman de la Rose*, uma obra popular de sua época que propagava uma visão profundamente misógina. Embora o termo "feminista" não existisse naquela época, é evidente que as posições defendidas por Pizan antecipam muitos dos princípios e argumentos que o feminismo posteriormente abraçaria.

Em 1405, Christine de Pizan publica *La Cité des Dames*, sua obra mais famosa. Nesse livro, ela desafia os preconceitos misóginos de seu tempo, construindo uma cidade exclusivamente para mulheres. Empregando a escrita alegórica, um estilo bastante difundido na Idade Média, ela apresenta argumentos persuasivos contra a misoginia e contra autores que persistem em depreciar as mulheres em suas obras. Um exemplo é o livro *Les lamentations de Matheolus*, uma obra latina do século XII que ganhou ampla circulação na França no final do século XIV. Este texto defende a visão de que as mulheres são intrinsecamente más e fortemente inclinadas ao vício.

Imagem 23: Iluminura do manuscrito do livro La Cité des Dames



Fonte: Bibliothèque Nationale de France

O trabalho de Christine de Pizan oferece uma visão rara da vida e das lutas das mulheres na Idade Média. Sua defesa consistente da igualdade das mulheres e sua rejeição da misoginia estabelecem um precedente importante para os movimentos feministas posteriores. Além disso, seu sucesso como escritora autossustentada fornece um modelo de independência para as mulheres de sua época e das futuras gerações.

A vida e a obra de Christine de Pizan desafiam as normas de gênero predominantes e proporcionam uma perspectiva crítica sobre o papel das mulheres na sociedade medieval. Ao rejeitar a misoginia e os estereótipos de gênero em seu trabalho e vida pessoal, ela antecipou muitos dos ideais do movimento feminista moderno.

A experiência pessoal de Pizan com a adversidade, o luto e a redefinição de sua identidade na vida adulta é um elemento chave em suas obras. Seu compromisso com a escrita, a aprendizagem e o conhecimento foi não apenas uma ferramenta de sobrevivência, mas também um meio de resistência contra as normas sociais restritivas de sua época.

Sua obra *La Cité des Dames* é um exemplo poderoso do uso da alegoria para desafiar as percepções sociais e culturais sobre as mulheres. A construção de uma cidade habitada e governada apenas por mulheres serve como uma crítica mordaz à misoginia de sua época. Ao mesmo tempo, fornece uma visão da perspectiva da autora, idealizando uma sociedade na qual as mulheres são valorizadas, respeitadas e reconhecidas por suas contribuições.

A contribuição de Christine de Pizan para a literatura e o feminismo é imensurável. Sua coragem em desafiar as normas sociais, junto com sua habilidade de se expressar eloquentemente através da escrita, fornece uma inspiração duradoura para as mulheres que buscam se afirmar em um mundo dominado pelos homens. A importância da educação para as mulheres e o cultivo de estratégias de resistência baseadas na centralidade do conhecimento se destacam na obra de Pizan.

Pizan inicia o livro *Cité des Dames* expressando um profundo desconforto e pesar em relação à visão que retratava, em sua época, as mulheres como seres fracos e ardilosos. Ela recebe a visita de três damas alegóricas, Razão, Retidão e Justiça, que aparecem para consolá-la. Essas damas anunciam a Pizan que ela foi escolhida para construir uma cidade capaz de proteger as mulheres contra todas as calúnias levantadas contra elas. Calado (2006) argumenta que a construção do *Cité des Dames* ocorre em dois eixos temáticos: a elaboração da obra literária e a construção da cidade propriamente dita. Dessa forma, os argumentos apresentados por Pizan, que surgem na forma de perguntas e são respondidos pelas três damas, servem como alicerces, pois fundamentam o livro e são a base para a construção da cidade, onde os fundamentos são metaforicamente cavados com a *enxada da inteligência*, ressaltando a centralidade e o valor que Pizan dava ao conhecimento para as mulheres em sua vida e em sua obra.

A esse respeito, Dama Razão retomou nesses termos: "Levante-te, filha! Sem mais demora, partamos ao Campo das Letras; é nessa terra rica e fértil que será fundada a Cidade das Damas, lá onde se encontram tantos frutos e doces rios, lá onde a terra abunda em tantas coisas boas. Pega a enxada de tua inteligência e cava bem. Em todo lugar em que verás as marcas da minha régua, faça um buraco profundo. Quanto a mim, ajudar-te-ei carregando os sacos de terra sobre meus próprios ombros." (Pizan, 2006, p. 131)

Esse conjunto semântico evidencia a importância primordial que a educação e a valorização do conhecimento detêm na obra de Pizan, cujo propósito é proporcionar um mundo de segurança e igualdade para as mulheres - uma fortaleza, um refúgio em sua cidade. A dinâmica argumentativa da construção do *Cité des Dames* desempenha um

papel crucial na elaboração da retórica de Pizan e na estruturação da própria cidade, buscando refutar uma série de afirmações reducionistas sobre as mulheres. Com esse intuito, ela contrapõe, por exemplo, aqueles que sustentam que não é benéfico que as mulheres aprendam a ler ou adquiram conhecimento científico, temendo que isso possa comprometer a moralidade e corromper os bons costumes.

Portanto, espanta-me muito a opinião de alguns homens que não querem que suas filhas, mulheres e parentas tenham conhecimento científico, por temor que, segundo eles, seus costumes sejam deturpados.

Resposta: Por isso, posso entender que nem todas as opiniões masculinas são fundadas na razão e que eles estão enganados. Como se pode pensar que o conhecimento das doutrinas morais, que ensinam a virtude, corrompa os costumes? Sem sombra de dúvida, é o contrário: aperfeiçoa-os e os torna mais nobres. Como se pode pensar e acreditar que quem segue um bom ensinamento e uma boa doutrina torne-se pior? É uma opinião que não se sustenta. (Pizan, 2006, p. 259)

Em seu diálogo estruturado em perguntas e respostas com as damas alegóricas Razão, Retidão e Justiça, Pizan apresenta a suas leitoras e leitores uma ampla variedade de personalidades femininas, como exemplos para refutar todas as acusações infundadas contra as mulheres. Diante daqueles que alegam que as mulheres são seres incapazes, Pizan apresenta mulheres que alcançaram grandes feitos em várias áreas. Desde as bravas Amazonas, em resposta àqueles que afirmam que as mulheres são frágeis, até a sábia Safo para rebater a argumentação de que as mulheres carecem de inteligência.

Demonstra ainda as rainhas de Sabá, Dido e Ester; em contraponto àqueles que sustentam que as mulheres são inaptas para governar. Inclui, entre outras, as profetisas Sibilas, as santas cristãs; e Minerva, Ceres e Ísis. O *Cité des Dames* congrega uma grande quantidade de mulheres notáveis que nos convidam a refletir, ao lado de Pizan, sobre variados temas e a considerar o papel e o espaço que as mulheres podem assumir em cada um deles. O diálogo também aborda estratégias adotadas por mulheres para defender suas terras e famílias em tempos de guerra, bem como o questionamento sobre a inteligência feminina em comparação à masculina, quanto a isso Pizan questiona se o problema não reside, de fato, na discrepância de acesso à educação entre meninas e meninos.

A contemporaneidade das discussões levantadas por Pizan, a jornada empreendida na companhia das damas alegóricas Razão, Retidão e Justiça para erguer a Cidade das Damas, bem como a publicação de um livro repleto de ideias tão transgressoras, além da jornada pessoal de resistência frente a uma sociedade que apresentava desafios ainda mais severos para as mulheres do que os atuais, contribuem

significativamente para a narrativa do jogo. Além disso, a análise minuciosa dos materiais descritos na obra para a construção da cidade, as destacadas personalidades femininas por ela evidenciadas, bem como os argumentos e refutações empregados para combater os preconceitos contra as mulheres, todos esses componentes são fundamentais para inspirar tanto o enredo quanto o cenário do jogo concebido com base neste livro.

3.4 Análise do jogo Cidade das Damas

Huizinga (2019) defende que o jogo emerge como um elemento crucial da cultura. Ele argumenta que o jogo não apenas constitui um componente essencial da cultura, mas também se estabelece como um fundamento sobre o qual as civilizações são construídas. Através do jogo, as sociedades ensinam e aprendem, bem como expressam seus valores, histórias e aspirações, servindo como um reflexo de seus ideais coletivos e individuais.

Da mesma forma, Vial (2015) sustenta que o jogo é um fenômeno social de tal magnitude que transcende a mera passagem do tempo. Segundo Vial (2015), o jogo é uma presença constante em vários aspectos da formação educacional, desde os primeiros anos de vida até a idade adulta. O jogo, nesta visão, é uma ferramenta educacional poderosa e flexível, que tem o potencial de moldar o modo como aprendemos e como vemos o mundo.

No mesmo sentido, Salen e Zimmerman (2012) argumentam que os jogos têm o potencial de reforçar ou até mesmo alterar as estruturas sociais existentes. De acordo com os autores, os jogos incorporam vários tipos de narrativas - refletindo, reforçando e às vezes desafiando as histórias que contamos sobre nós mesmos e nossa sociedade. Os jogos podem ajudar a mudar certas perspectivas, oferecendo críticas sociais incisivas ou demonstrando as implicações de certas realidades, seja na política, economia, tecnologia ou outras esferas da vida humana.

Conforme observamos nos capítulos anteriores, os jogos são utilizados como mecanismos de ensino em diversas áreas do conhecimento. Eles são capazes de promover uma experiência imersiva profunda, combinada com uma narrativa rica em interatividade. Recentemente, a prática de utilizar jogos para facilitar o ensino de filosofia começou a emergir, embora ainda de forma tímida. A ideia de abordar questões filosóficas complexas por meio de jogos é uma proposta interessante, com o potencial de

revolucionar o modo como a filosofia é ensinada e assimilada por crianças, jovens e adultos, tornando o espaço da sala de aula mais engajado e colaborativo.

Um exemplo interessante da relação entre jogos e filosofia é o jogo "*Filosofighters - Grandes Batalhas da Filosofia*", lançado em 2011 pela Superinteressante. Inspirado em clássicos dos jogos de luta como "*Street Fighter*", "*Filosofighters*" permite que o jogador escolha entre nove filósofos consagrados para controlar. Os filósofos e filósofa representados no jogo são Platão, Santo Agostinho, Nicolau Maquiavel, René Descartes, Jean-Jacques Rousseau, Karl Marx, Friedrich Nietzsche e Jean-Paul Sartre com Simone de Beauvoir, que aparecem como um personagem combinado.

Imagem 24: Cena do jogo *Filosofighters*



Fonte: Superinteressante

Cada filósofo em "*Filosofighters*" é capaz de executar um conjunto de golpes baseados em suas ideias, cada um simbolizando suas contribuições mais significativas para o campo da filosofia. Por exemplo, o filósofo Nicolau Maquiavel pode lançar ataques como o golpe "De Principatibus", inspirado em *O Príncipe*, sua obra mais famosa. Neste golpe, o personagem ri maquiavelicamente e lança uma coroa para ferir o adversário. Outro de seus ataques é o golpe "Cesare Borgia", em homenagem ao monarca que abandonou a igreja para construir um principado na Itália. No jogo, Borgia é convocado para atacar o filósofo adversário de Maquiavel.

Outro exemplo é Karl Marx, que apresenta golpes como "A Foice e o Martelo", em que os símbolos da revolução do proletariado são arremessados no adversário. Ele também conta com o golpe "Operários do mundo: uni-vos!", no qual Marx convoca os trabalhadores e os incita a se unir em uma aliança política. Na dinâmica do jogo, Marx envia um exército de operários armados com foices e martelos para atacar o inimigo.

Imagem 25: Infográfico explicativo do jogo Filosofighters

INFOGRÁFICO

SUPERINTERESSANTE APRESENTA:

ENTRE NESTA LUTA NO NOSSO SITE, **VOCE É O FILOSOFIGHTER!** com byfilosofighters

GRANDES BATALHAS DA FILOSOFIA

MUNDO **INDIVÍDUO**

NESTE RINGUE, TUDO O QUE INQUETAA ALMA HUMANA, MUITA GENTE JÁ QUEBROU A CABEÇA PARA ENTENDER - LITERALMENTE.

Algumas perguntas são tão difíceis de serem respondidas que pensadores passaram milênios e milênios se disputando para encontrar alguma resposta. Nesse vale-tudo de ideias, não tem certo ou errado. Escolha aqui o seu lado.

— INFOGRÁFICO GABRIEL GIANONDI, KARIN HUECK, MARCELLA CHARTIER, GABRIEL GOES, FREDERICO DE GIACOMO E DANIEL APOLINÁRIO

★★★★ CADA UM POR SI ★★★★★
DEUS CONTRA TODOS
A DISPUTA MAIS ANTIGA DE TODOS OS TEMPOS: **DEUS EXISTE?**
SANTO AGOSTINHO X **NIETZSCHE**

Para os filósofos da Igreja Católica, é claro que Deus existe, porque o tudo não pode vir do nada. Alguém tem que ser o responsável pelo mundo e tudo o que ele contém — e esse é Deus. Simples assim, pôde certo!

O NIELSÃO CONTRA MILÊNIOS DE FE CRISTÃO

“Todos os deuses estão mortos”, dizia Nietzsche. Ele imaginava que humanos eram seres sem consciência de sua pequenez e sua vida passageira, que se acham o máximo por terem um intelecto. Para ele, foi essa inteligência medocre que inventou o Deus que conhecemos.

★★★★ TODOS OS HOMENS SÃO IGUAIS? ★★★★★
EQUILÍBRIO DE FORÇAS
LOCKE X **ARISTÓTELES**

Para os iluministas, os homens são absolutamente iguais. Para John Locke, a igualdade era tanta que, se alguém for tratado de maneira diferente por seu governo, ele tem o direito de se rebelar e partir para a luta. Nocaute na discriminação.

Aristóteles acreditava que homens robustos são predispostos ao trabalho braçal, mas não têm capacidade intelectual e moral. Esses estariam destinados à escravidão e à portada, já magros e nerds, nasceram para estudar e comandar a política.

PUNHO CONTRA O PESO DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA!

★★★★ O GOLPE BRANCO DO EXISTENCIALISMO! ★★★★★
VALE-TUDO NO VALE-TUDO?
ARISTÓTELES X **SARTRE**

Somos realmente livres? Dois filósofos testam todos os limites da liberdade.

Aristóteles dizia que o homem é livre, desde que não tenha obstáculos para exercer a liberdade. Ou seja, assim como no vale-tudo, não vale furar olho, o homem é livre só dentro das regras.

Mas Jean-Paul Sartre contrapõe: para ele, somos livres, que podemos até escolher furar as regras, porque podemos nos responsabilizar pelas consequências e ser punidos. Quer dizer, furo nos zóio do Aristóteles.

★★★★ A LUTA DO BOM CONTRA O MAU ★★★★★
ROUSSEAU X **HOBBS**

O homem nasce bom e a sociedade o estraga? Ou a espécie humana não tem jeito?

Na floresta, o homem era bom e vivia da natureza, sem guerras. Até que alguém criou a propriedade privada e a sociedade. Daí para frente, ficamos competitivos e egoístas. Pelo menos é o que dizia Jean-Jacques Rousseau.

Mas Thomas Hobbes acaba de vez com a luta: para ele, a competição e a noção de que o mais forte vence são inerentes da natureza humana. Por isso, não poderíamos ter criado um mundo sem brigas.

★★★★ O PODER ESQUADROSO HUMANO! ★★★★★
UMA BATALHA SEM SENTIDO
★ PRA QUÊ TUDO ISSO? A NOSSA VIDA TEM SENTIDO? ★

Para Kant, a luta na terra tem sentido. Mas não para os indivíduos, só para o homem como espécie. Quer dizer, o sentido da sua vida é o mesmo dos seus pais, dos amigos, e inimigos: exercer a sua razão.

Mas Platão não desiste. Para ele, o propósito existe, mas não está ao alcance dos homens, já que fica no mundo das ideias (aquele mundo paralelo que ele criou, onde tudo era imutável e perfeito).

Fonte: Superinteressante

"*Filosofighters*" é uma influência notável entre os diversos jogos que inspiraram a criação do boardgame Cidade das Damas. Este jogo de tabuleiro foi concebido com o objetivo de democratizar o acesso à obra de Christine de Pizan e propõe uma metodologia de ensino interativa, baseada na aprendizagem lúdica com a utilização de jogos, visando oferecer uma maneira alternativa e envolvente de interagir com a obra de Pizan.

Destinado principalmente a estudantes do ensino médio, o jogo é também atrativo para uma audiência mais ampla. Ele visa apresentar, dentro da dinâmica do jogo, diversas intelectuais, incluindo não só filósofas, mas também sociólogas, historiadoras e outras pesquisadoras proeminentes. Desta forma, o jogo serve como uma plataforma interdisciplinar para a introdução de várias personalidades femininas que deixaram sua marca nos campos da filosofia e da ciência.

Além disso, o jogo Cidade das Damas busca promover de forma lúdica discussões filosóficas sobre questões de gênero e o papel da mulher na sociedade. O jogo tem o potencial de ampliar não apenas o acesso à filosofia por meio de interações lúdicas, mas também à obra de Christine de Pizan. Portanto, além de servir como uma ferramenta educacional, também contribui para o reconhecimento e a apreciação das contribuições femininas para diversos campos do conhecimento, apresentando aos jogadores diversas

personalidades femininas que surgiram após a época em que Pizan publicou o *Cité des Dames*.

O jogo Cidade das Damas apresenta um tabuleiro com 46 casas numeradas, fazendo uso de mecânicas dos clássicos jogos de percurso ou trilha. Nesse formato, os personagens movem-se ao longo de um caminho predeterminado, que se estende desde a primeira até a última casa. A mecânica do jogo incorpora elementos de jogos de trilha que utilizam cartas. Em cada turno, os jogadores devem retirar uma carta de um baralho previamente organizado, a qual determinará a execução de uma atividade ou desafio. Estes elementos introduzem um nível adicional de interação e complexidade ao jogo, proporcionando uma variedade de possíveis eventos e resultados.

Para avançar na trilha do jogo Cidade das Damas, os jogadores utilizam um dado de seis lados, e o número exibido determina a quantidade de casas que devem percorrer no tabuleiro. Esse elemento de aleatoriedade adiciona uma camada de incerteza, já que a sorte no lançamento do dado pode influenciar a posição de um jogador e, por consequência, seu avanço no jogo. Portanto, a mecânica do jogo se constitui em uma mescla de sorte e estratégia que contribui para uma experiência de jogo mais complexa.

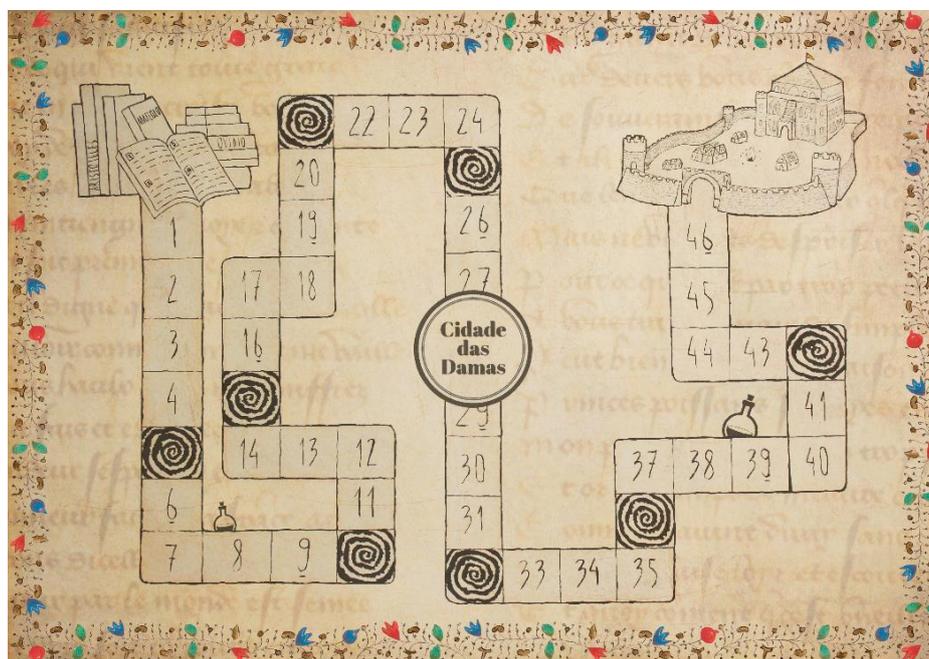
Refletindo sobre o par "sorte e estratégia", retomamos a discussão acerca das categorias de jogos propostas por Caillois (2017). É possível identificar determinados elementos na mecânica de Cidade das Damas que se alinham às categorias de Agôn e Alea, as quais analisamos anteriormente. A categoria Agôn abrange jogos competitivos onde o desfecho é determinado pela habilidade do jogador. Sob esse aspecto, o jogador de Cidade das Damas precisa utilizar seus conhecimentos para responder corretamente a perguntas apresentadas nas cartas do jogo, conquistando assim pontos ou avançando na trilha do tabuleiro.

Em contrapartida, a categoria Alea engloba jogos de sorte, nos quais os resultados estão além do controle do jogador. No jogo Cidade das Damas, essa categoria se manifesta no uso do dado e dos desafios existentes em algumas cartas do jogo, que estipulam o número de casas que o jogador pode percorrer no tabuleiro. Dessa forma, ainda que o jogador precise empregar habilidades estratégicas para avançar no jogo, também há a necessidade de contar com a sorte para progredir. Assim, o jogo segue a combinação de duas categorias consideradas complementares e paralelas por Caillois (2017).

A esse respeito, nada mais notável do que a exata simetria que surge entre a natureza do agôn e a da alea, pois 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. Há em toda parte regras de uma admirável precisão, medidas meticulosas, cálculos engenhosos. [...] Nestes jogos, para o jogador, o prazer surge de ter de tirar o melhor partido possível de uma situação que não criou ou de peripécias que somente em parte pode conduzir. A sorte representa a resistência que a natureza, o mundo exterior ou a vontade dos deuses opõem à força, à destreza ou ao conhecimento do jogador. O jogo aparece como a imagem mesma da vida, mas como uma imagem fictícia, ideal, ordenada, separada, limitada. E não poderia ser de outra forma, pois são estas as características imutáveis do jogo. (Caillois, 2017, p. 125)

A proposta estética do tabuleiro e cartas do jogo exhibe uma textura de cores que imita papel antigo, uma escolha de design que visa oferecer ao jogador a experiência de contato com algo envelhecido, evocando o imaginário que rememora o período medieval. Isso é crucial para a narrativa do jogo, uma vez que uma de suas principais finalidades é familiarizar o jogador com o *Cité des Dames*, bem como suscitar o contexto histórico no qual o livro foi concebido. Este aspecto narrativo também é crucial para contextualizar o mecanismo de viagem no tempo existente no jogo, que iremos analisar posteriormente

Imagem 26: Tabuleiro do jogo Cidade das Damas



Fonte: Acervo pessoal

A trilha do jogo é iniciada com a imagem de diversos livros, incluindo a obra de Mateolo, mencionada por Pizan nos primeiros capítulos do *Cité des Dames*, durante uma fase de angústia provocada pela leitura de obras notoriamente misóginas. A jornada

termina com uma ilustração que representa a Cidade das Damas, marcando o final da empreitada para a construção da cidade. O tabuleiro incorpora elementos retirados das iluminuras encontradas nos manuscritos originais do *Cité des Dames*, incluindo a caligrafia característica do texto original e as bordas adornadas com motivos florais, proporcionando uma experiência visual que remete à estética dos textos medievais.

Nas páginas demonstradas na imagem abaixo, temos uma visão do manuscrito original que dá textura ao tabuleiro, com as letras manuscritas atuando como marcas d'água ao fundo da ilustração, e a borda adornada com motivos florais. A imagem à direita, derivada do manuscrito conhecido como *The Book of the Queen*, está disponível para consulta virtual na British Library. Conforme a descrição do livro no catálogo virtual da biblioteca, o manuscrito provavelmente foi dado como um presente de Ano Novo à rainha francesa, Isabeau da Baviera. À esquerda, vemos a página de onde a moldura, que circunda o tabuleiro do jogo, foi cuidadosamente extraída, recortada digitalmente e inserida na ilustração da trilha do jogo. O manuscrito que contém essa página está disponível para consulta virtual na Bibliothèque Nationale de France.

Imagem 27: Iluminuras dos manuscritos originais de Christine de Pizan



Fontes: British Library e Bibliothèque Nationale de France

A trajetória projetada no jogo representa uma interpretação da metáfora da construção da cidade, conforme descrita por Pizan em seus diálogos com as damas alegóricas. Ela elabora uma série de argumentos que funcionam como os materiais para

a edificação da cidade, em um duplo simbolismo que retrata a criação de uma fortaleza ao mesmo tempo em que argumenta contra as ofensas cometidas pelos homens. Portanto, o caminho proposto pelo jogo visa orientar o jogador ao longo da jornada trilhada por Pizan, desde sua primeira interação com as damas até a conclusão da construção da cidade. Nesse contexto, à medida que os jogadores avançam no percurso do jogo, eles se deparam com os argumentos de Pizan para a construção da cidade através de trechos do texto presentes nas cartas do jogo.

O recurso de viagem no tempo do jogo permite incorporar e destacar autoras que, embora tenham vivido em momentos posteriores a Pizan, ofereceram contribuições notáveis a várias áreas do conhecimento humano. Esta funcionalidade foi inspirada pela abordagem de Pizan, que utilizava damas alegóricas, figuras femininas mitológicas e mulheres reais para refutar alegações misóginas contra o sexo feminino. Assim como Pizan destaca essas personalidades em sua obra, incorporamos uma série de mulheres influentes no jogo, seguindo o espírito da autora, apresentando-as tanto aos leitores do livro quanto aos jogadores, emulando a técnica empregada por Pizan em no *Cité des Dames*.

No tabuleiro do jogo, o recurso da *máquina do tempo* é simbolizado por uma espiral, presente nas casas 5, 15, 21, 25, 32, 36 e 42. Para ativar esse recurso, o jogador precisa parar em uma das casas com o símbolo da espiral e retirar uma carta específica do monte dedicado à viagem no tempo. Ao jogar, e imergindo em um universo que evoca a estética medieval de um livro publicado neste período, o jogador é transportado para diferentes momentos históricos. Assim, é possível entrar em contato com mulheres que, mesmo que de maneira indireta, dialogam sobre temas relacionados às questões abordadas por Pizan. Dessa forma, o jogo não apenas representa o contexto histórico em que *Cité des Dames* foi escrito, mas também incorpora personalidades de diferentes tempos históricos. Essa abordagem ecoa as discussões propostas por Vial (2015) e Salen e Zimmerman (2012), que veem o jogo como uma ferramenta capaz de espelhar realidades sociais e, inclusive, modificá-las. A proposta de transformação social emerge no jogo, que visa introduzir em discussões de sala de aula diversas autoras raramente mencionadas nos currículos escolares. Através da dinâmica do jogo, tanto estudantes quanto professores têm à disposição recursos que facilitam o engajamento com as obras dessas mulheres.

As cartas do jogo têm uma importância central na apresentação das personalidades evocadas pelo mecanismo da *máquina do tempo* e no contexto do *Cité des*

Dames. Elas servem para contextualizar a obra de Pizan e para introduzir discussões contemporâneas sobre questões de gênero. Existem seis categorias temáticas distintas de cartas no jogo: personagem, citação, ação, objeto, fortuna, contexto e máquina do tempo. As cartas associadas a fragmentos, objetos, personagens, ações e máquina do tempo são numeradas com diferentes pontuações, enquanto as cartas de contexto e fortuna não são pontuadas. Cada jogador começa o jogo com uma carta de personagem escolhida aleatoriamente, podendo representar Pizan, as três damas alegóricas que a auxiliam na construção da cidade ou outras personagens femininas presentes no baralho. À medida que o jogo progride, os jogadores vão acumulando mais cartas. Conforme as regras inicialmente propostas, ao término da partida, as pontuações das cartas são somadas para identificar o vencedor.

Imagem 28: Tabuleiro, cartas e peças do jogo Cidade das Damas



Fonte: Acervo Pessoal

Cada tipo de carta desempenha uma função específica no jogo. Através da leitura dos textos nelas contidos, os jogadores têm a oportunidade de se envolver com as discussões apresentadas pelo jogo e de acessar as obras nele referenciadas. O design das cartas foi concebido com a função primordial de possibilitar leituras diretas de trechos do *Cité des Dames*. As cartas de personagem, fragmento, ação e objeto apresentam excertos retirados diretamente da obra, incluindo a página onde esses trechos estão localizados na tradução usada para a criação do jogo. Assim, o jogo viabiliza seu propósito de

proporcionar um contato mais íntimo com o trabalho de Pizan, que serve de inspiração para a elaboração do jogo.

As cartas de personagem oferecem aos jogadores informações biográficas sobre mulheres exemplares mencionadas por Pizan. Estas personalidades são apresentadas como contrapontos às generalizações feitas por homens sobre o gênero feminino. Um exemplo é quando Pizan faz referência à rainha Artemisa, que analisaremos a seguir.

Em um diálogo com a Dama Retidão, Pizan questiona as declarações feitas por homens em diversas obras sobre o casamento. Nestas obras, alega-se frequentemente que a vida conjugal é árdua por causa dos supostos erros das mulheres, que são caracterizadas como insuportáveis e infiéis. Assim, aconselha-se aos homens prudentes que evitem o casamento, para se poupem dos malefícios da companhia feminina.

Eis por quê muitos aconselham aos sábios de não se casarem, para evitar passar por tal constrangimento, tendo certeza de que nenhuma ou bem poucas não são fiéis a seus esposos. Isso é dito, em particular, na epístola de Valério a Rufino, e Teofraste no seu livro, que o sábio não deve ter mulheres, pois esposa é fonte de muitos problemas, pouco amor e muitos apuros. (Pizan, 2006, pg. 227)

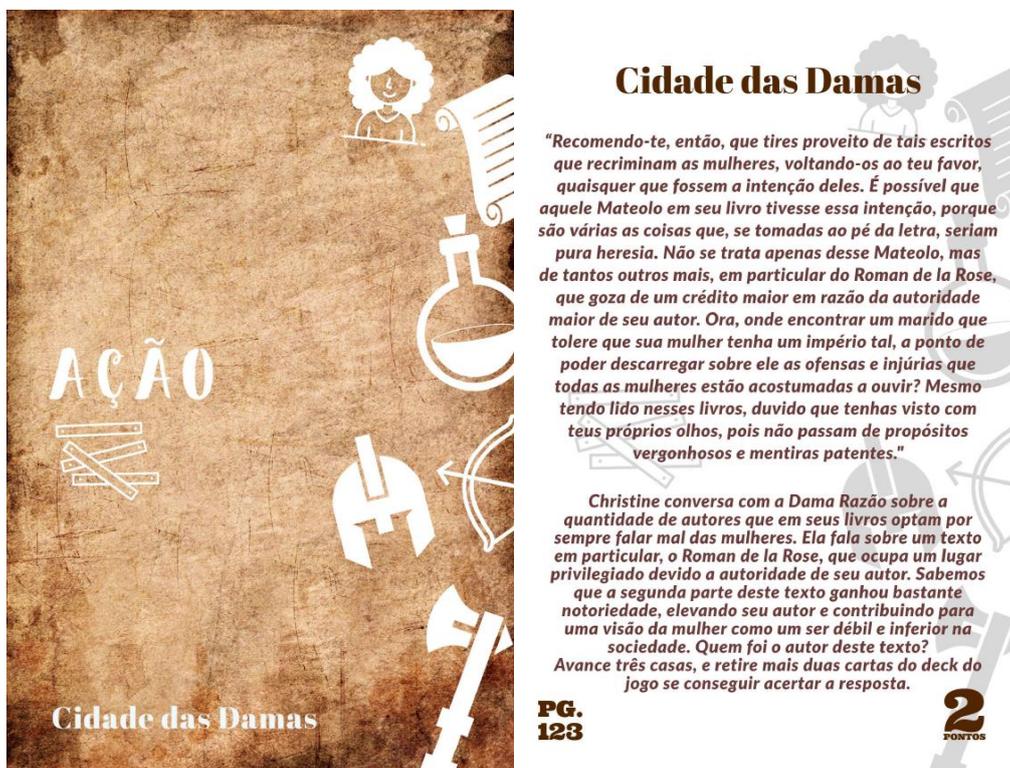
Para responder a essas alegações sobre as mulheres como fontes de sofrimento em um casamento, são apresentados exemplos de diversas personalidades, dentre as quais a rainha Artemisa de Caria. Esta nobre e excepcional dama desmentiu todas as alegações de fraqueza e infidelidade atribuídas ao gênero feminino. Amou profundamente o rei Mausolo, seu esposo, e sua morte a deixou devastada. Contudo, mesmo com o coração partido, ela não vacilou na responsabilidade de governar um vasto território. Sua determinação, sabedoria e prudência destacaram-se, tornando-a um ícone de coragem, especialmente na arte da cavalaria. Durante sua viuvez, não apenas administrou sua terra de forma exemplar, mas também a defendeu corajosamente em inúmeras ocasiões.

Pizan conta que em um momento particularmente desafiador, após a morte de Mausolo, os habitantes de Rodi, vizinhos do reino de Artemisa, indignados com a ideia de serem governados por uma mulher, conspiraram para derrubá-la. Eles enviaram um exército considerável e uma frota naval até Alicarnasso. Entretanto, Artemísia, astuta e estrategista, frustrou seus planos com manobras brilhantes, resultando na derrota dos rodianos em seu próprio território. Além de defender Caria, ela se proclamou a governante de Rodi, consolidando ainda mais seu domínio na região.

Essas são apenas algumas das inúmeras façanhas da valente Artemisa, que, armada de coragem, sabedoria e habilidade, provou que as mulheres, quando chamadas,

tornou um texto influente devido ao renome de seu autor. Este livro moldou uma visão pejorativa das mulheres na sociedade. A carta desafia o jogador com a pergunta: "Quem foi o autor deste texto?". Caso o jogador responda corretamente, ele avança três casas no tabuleiro e seleciona duas cartas adicionais do baralho do jogo.

Imagem 30: Frente e verso de carta de ação do jogo Cidade das Damas

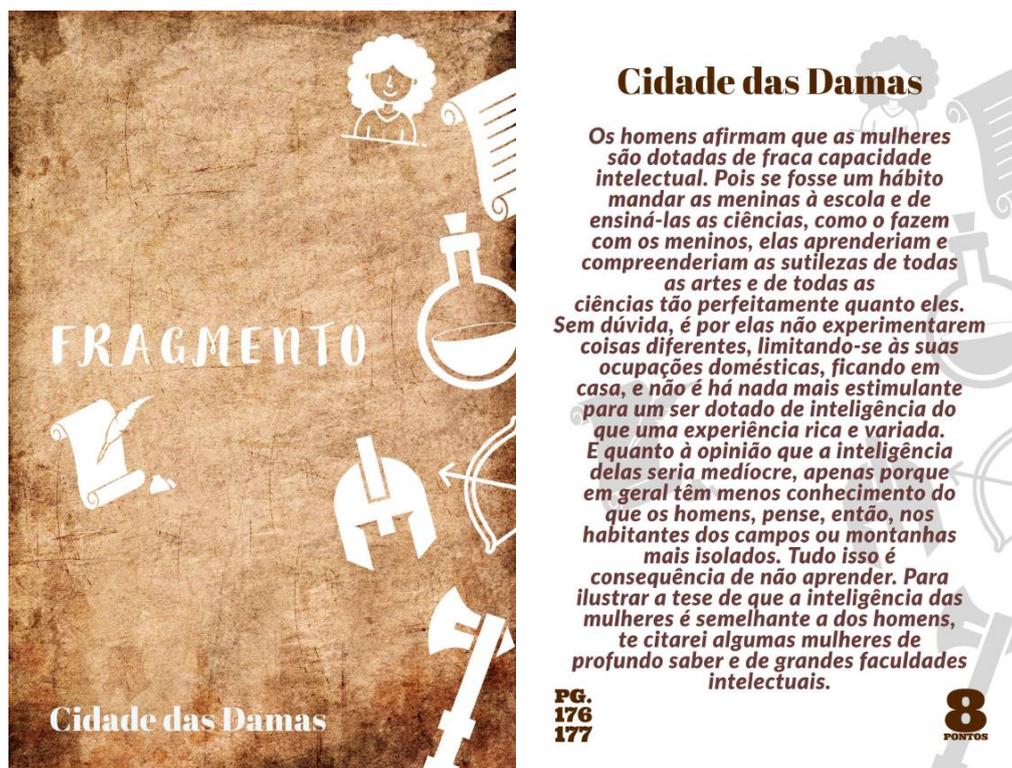


Fonte: Acervo Pessoal

As cartas de fragmento exibem trechos selecionados do *Cité des Dames* para o jogador. Diferentemente das demais cartas, seu propósito central é fornecer uma conexão imediata com a obra, permitindo que o jogador se aprofunde nas passagens do livro, minimamente adaptadas, quando necessário para se encaixarem no formato do jogo, que são minimamente adaptadas, quando necessário, para se adequar ao formato do jogo. Essas cartas não apenas priorizam a leitura, mas também catalisam as discussões e reflexões propostas por Pizan no texto. Por exemplo, uma dessas cartas pode trazer à tona a comum afirmação da época de que as mulheres possuíam uma "capacidade intelectual fraca". No entanto, Pizan contrapõe essa ideia, argumentando que, se as mulheres recebessem a mesma educação que os homens, elas demonstrariam proficiência similar em artes e ciências. Pizan sugere que o ambiente doméstico e a falta de estímulos externos limitavam as mulheres, impedindo-as de expandir seus horizontes intelectuais. Ela

acreditava firmemente que, ao contrário da visão popular, as mulheres possuíam um intelecto vivaz e astuto, que apenas precisava de oportunidades para florescer. Em uma tentativa de combater o estereótipo da inferioridade intelectual feminina, Pizan destaca exemplos de mulheres eruditas, demonstrando que elas são tão capazes quanto os homens quando lhes são dadas as mesmas chances.

Imagem 31: Frente e verso de carta de fragmento do jogo Cidade das Damas



Fonte: Acervo Pessoal

As cartas de objeto são inspiradas nos importantes artefatos mencionados no *Cité des Dames*, tendo uma relevância simbólica na construção da cidade de Pizan. Cada carta é acompanhada por uma peça de madeira gravada com o ícone que representa o objeto em questão, proporcionando ao jogador uma representação do artefato. Estes objetos, citados ao longo da narrativa, são mais do que meros instrumentos físicos; eles são imbuídos de significado e mensagem no texto. O propósito das cartas é imergir o jogador na profunda simbologia que Pizan empregou ao edificar sua cidade. Como exemplo, temos o espelho da dama Razão. Na obra, o espelho é apresentado como um instrumento de reflexão e autoconhecimento. Pizan descreve o espelho como uma ferramenta que ilumina a consciência de cada indivíduo, revelando seus defeitos e virtudes. Ao olhar-se neste espelho, o observador é capaz de vislumbrar o íntimo de sua alma, descobrindo a

verdadeira essência de si mesmo. Além disso, o espelho é adornado com pedras preciosas, simbolizando sua capacidade de revelar a beleza interior e as complexas relações entre os seres. Ele não é apenas um objeto de vaidade, mas uma ferramenta poderosa para a introspecção e compreensão do mundo ao redor. Ao integrar o espelho no jogo através da carta de objeto, os jogadores podem ser convidados a ponderar sobre essa simbologia e a importância da autodescoberta e reflexão na narrativa de Pizan.

Imagem 32: Peças de objeto do jogo Cidade das Damas



Fonte: Acervo Pessoal

As cartas de máquina do tempo possuem um significado especial. Como mencionado anteriormente, são representadas pelo símbolo espiral no tabuleiro e são obtidas pelos jogadores ao parar em uma dessas casas no jogo. O propósito destas cartas é apresentar os trabalhos de diversas mulheres, frequentemente invisibilizadas no meio acadêmico. Mesmo com notáveis contribuições em várias áreas, as conquistas dessas mulheres raramente são discutidas nas salas de aula de filosofia do ensino médio no Brasil, permanecendo desconhecidas para a maioria dos estudantes.

A invisibilidade das mulheres na filosofia é preocupante. Sousa (2019), após analisar vários livros didáticos de filosofia, ressalta que nos estudos filosóficos, sobretudo nos níveis médio e superior, prevalece uma presença massiva de autores masculinos. As contribuições das mulheres, por outro lado, são muitas vezes negligenciadas ou marginalizadas. Sousa (2019) enfatiza que esta marginalização não é apenas simbólica,

mas também prática. A ausência das filósofas nos currículos escolares e a falta de pesquisadores focados em suas obras criam uma lacuna significativa no conhecimento transmitido nas escolas, devido à não inclusão dessas autoras.

Em sintonia com esses pensamentos, o jogo busca ressaltar a relevância das intelectuais, citando em suas cartas filósofas e intelectuais de diversas partes do mundo, dando destaque para latino-americanas, africanas e indianas como Maria Lacerda de Moura, Lélia González, Djamila Ribeiro, María Zambrano, Oyeronke Oyewumi, Gayatri Spivak, entre outras. Tal esforço é particularmente importante, visto que o apagamento é ainda mais proeminente quando consideramos mulheres de regiões menos privilegiadas, sobretudo as nossas próprias intelectuais, como se depreende do depoimento de professores sobre o ensino de filosofias brasileiras e latino-americanas.

A partir de depoimentos de professores de vários estados, pode-se dizer que os filósofos mais comumente trabalhados pelos professores em seus programas de ensino são: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Sartre, Kant e Marx. No ensino fundamental e no ensino médio, em geral, não se faz referência a filósofos brasileiros ou mesmo latino-americanos. (Fávero; et al, 2004, p.271)

Dessa forma, o jogo, por intermédio das cartas de máquina do tempo, visa apresentar ao público mulheres que tiveram contribuições significativas para o pensamento filosófico e outras áreas, enfatizando que elas existem, são relevantes e merecem reconhecimento, seguindo o modelo narrativo proposto por Pizan, que destaca diversas mulheres ao longo do *Cité des Dames*. Ao promover essa conscientização, o jogo se posiciona contra a invisibilização dessas intelectuais, buscando, assim, uma mudança positiva na percepção e valorização das contribuições femininas no campo filosófico.

Imagem 33: Frente e verso da carta de máquina do tempo do jogo Cidade das Damas



Fonte: Acervo Pessoal

Por fim, temos as cartas de fortuna e contexto que, embora não sejam extraídas diretamente do *Cité des Dames*, dialogam estreitamente com seu conteúdo. As cartas de fortuna introduzem um elemento de aleatoriedade ao jogo. Com elas, os jogadores não acumulam pontos, mas podem avançar ou retroceder no tabuleiro, perder cartas ou ser desafiados a responder perguntas. O nome *Fortuna* é uma referência direta à *Roda da Fortuna*, originada entre os romanos e amplamente popularizada durante a Idade Média, essa simbologia representa a natureza aleatória dos eventos da vida e os percalços do destino. Este conceito, ilustrado no manuscrito de Pizan, *Epistre d`Othéa à Hector*, retrata a volatilidade da situação da nobreza na época em que ela viveu. Em um momento, os nobres poderiam estar celebrando suas conquistas com todos os privilégios possíveis e, logo depois, enfrentando sua própria ruína, sendo até mesmo decapitados por seus inimigos. Esta representação da Roda da Fortuna também serve como metáfora para a própria vida de Pizan, destacando a natureza imprevisível do destino.

Imagem 34: Frente e verso da carta Fortuna do jogo Cidade das Damas



Fonte: Acervo Pessoal

Cidade das Damas

Dama Justiça dá a cada um aquilo que merece. Jogue os dados mais uma vez, o número revelado irá para sua pontuação final.



Já as cartas de contexto enriquecem a experiência do jogo, fornecendo informações adicionais. Elas visam complementar a experiência com o *Cité des Dames*, trazendo textos que ajudam a entender a obra de Pizan. Estes textos são trechos extraídos do trabalho de pesquisadoras dedicadas ao estudo da obra de Pizan. Adicionalmente, essas cartas incluem informações contemporâneas sobre questões de gênero, extraídas de documentos como *Atlas da Violência* (2019), *Mapa da Violência* (2015), *Sistema de Indicadores de Percepção Social* (2014), *CPI: Com a finalidade de investigar a situação da violência contra a mulher no Brasil* (2013), entre outros.

Imagem 35: Frente e verso da carta Fortuna do jogo Cidade das Damas

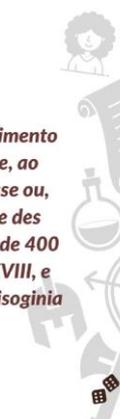


Fonte: Acervo Pessoal

Cidade das Damas

A preocupação da escritora em reverter esse sentimento dos homens em relação às mulheres fez com que, ao tentar convencê-los do contrário, ela se envolvesse ou, mais precisamente, iniciasse a primeira Querelle des Femmes, movimento literário que perdurou cerca de 400 anos, do início do século XV ao início do século XVIII, e que tinha por objetivo reverter o sentimento de misoginia dos homens em relação às mulheres.

Christino de Pizan: uma resistência.
Lucimara Leite (Pg.09)



O propósito destas cartas é duplo: elas facilitam a compreensão dos jogadores sobre a *Cité des Dames* e também proporcionam informações atuais que dialogam com os temas tratados por Pizan. A combinação de textos antigos e contemporâneos nas cartas de contexto permite que os jogadores conectem as questões abordadas por Pizan com

discussões atuais sobre equidade de gênero, ressaltando a relevância e atualidade dos tópicos discutidos por ela e abordados no jogo.

As regras são elementos essenciais no universo dos jogos. Como analisado no primeiro capítulo, elas se mantêm presentes em diversas interpretações e sistemas de jogo. No jogo *Cidade das Damas*, por exemplo, as regras foram concebidas como uma estrutura básica, que poderia ser posteriormente adaptada para se adequar a diversos contextos, seja em sala de aula ou fora dela. Assim, é possível alterar as regras, usar as cartas de uma maneira diferente, aplicar diferentes usos aos componentes do jogo, criar novas cartas, modificar a regra de determinação de quem vence, dentre outras possibilidades.

As regras do jogo *Cidade das Damas* foram inspiradas no jogo de tabuleiro "*Kapital, qui gagnera la guerre des classes?*", criado pelos sociólogos franceses Monique e Michel Pinçon-Charlot e ilustrado por Étienne Lécroart. "*Kapital*" foi publicado em 2019 pela editora La Ville Brûlle e recebeu uma tradução para o português em 2022, lançada no Brasil pelas editoras Boitempo e Autonomia Literária. O jogo é reconhecido como um dos primeiros sobre sociologia crítica, fundamentado nas teorias de Karl Marx e Pierre Bourdieu. Nele são abordados temas como exploração dos mais pobres pelos ricos, condições precárias de trabalho, movimentos sociais em busca de igualdade, privilégios das classes dominantes, desigualdades de vida causadas pela concentração de riqueza e muitos outros tópicos relacionados à sociologia crítica. Pode ser utilizado como recurso pedagógico não apenas em aulas de ciências sociais, mas também de filosofia.

Imagem 36: Tabuleiro da edição francesa do jogo Kapital



Fonte: La Ville Brûlle

No "*Kapital*" a escolha do personagem de cada jogador é feita por sorte, ao jogar um dado. Durante a partida os jogadores recebem cédulas que representam não só dinheiro, mas também cultura, poder e influência. Essas cédulas são classificadas em capital cultural, social, financeiro e simbólico. A cada turno, os jogadores lançam o dado para determinar quantas casas avançarão no tabuleiro e pegam uma carta correspondente ao seu personagem. As cartas *Dominantes* são destinadas ao personagem rico, enquanto as cartas *Dominados* são para os demais personagens, representando os pobres, trabalhadores e outros segmentos da sociedade. O tabuleiro tem 82 casas, simbolizando a expectativa média de vida na França, começando pelo nascimento dos personagens e culminando com o fim de suas vidas.

A estrutura de "*Kapital*" como um jogo de trajetória em trilha com cartas inspirou a formatação do jogo *Cidade das Damas*. Neste último, os jogadores também lançam dados para se mover pelo tabuleiro. Contudo, o vencedor não é necessariamente quem chega ao final primeiro. As cartas do jogo têm pontuações e, embora o jogo termine quando o primeiro jogador atinge a última casa, o vencedor é determinado pela maior pontuação acumulada ao somar o valor das cartas. Este sistema busca valorizar o acúmulo de conhecimento, incentivando os jogadores a lerem os textos nas cartas e a engajarem-

se nas discussões propostas, ganhando pontos por essa atividade. As regras básicas envolvem iniciar com uma carta de personagem, lançar o dado para mover-se e pegar cartas a cada rodada. Deve-se também prestar atenção aos comandos das cartas de ação e fortuna e nas casas de máquina do tempo. Ganha quem, ao final do jogo, acumular a maior pontuação com suas cartas.

Uma etapa importante na elaboração dos jogos é a fase de testes, onde é possível avaliar o que funciona ou não e resolver os problemas que podem aparecer no jogo. Em diversas metodologias de criação de jogos, esse momento é chamado de *playtest*. Conforme Schell (2008) destaca, *playtesting* envolve jogar o jogo em seu estágio de desenvolvimento para determinar se ele oferece a experiência almejada.

Nesse sentido, um dos principais desafios encontrados no jogo Cidade das Damas e que necessitou de ajustes estava ligado ao personagem Mateolo. Este personagem, autor do *Roman de la Rose*, é criticado por Pizan no início do *Cité des Dames* por suas obras fortemente misóginas. Em uma versão anterior do jogo, era possível utilizar a carta desse personagem, que atuava como antagonista da trama. O jogador que tirasse a carta desse personagem e tivesse que jogar com ele perderia pontos automaticamente. Contudo, se esse personagem avançasse e alcançasse a última casa do tabuleiro, ele estaria nos portões da cidade e poderia entrar.

Acontece que, Pizan é enfática no *Cité des Dames* ao afirmar que a cidade é exclusiva para mulheres, com homens proibidos de entrar, o que representa a necessidade de um refúgio seguro. Diante dessa questão, Mateolo foi removido como uma opção de avatar no jogo. Entretanto, as regras podem ser adaptadas para reintroduzi-lo, talvez como uma carta expositiva, e não como um avatar com o qual os jogadores possam se mover pelo tabuleiro.

Outro elemento que precisou ser reavaliado refere-se à quantidade significativa de texto em algumas cartas. Embora a intenção seja transmitir informações detalhadas e completas, um excesso pode tornar a experiência de jogo menos dinâmica e até mesmo cansativa para os jogadores. Esse equilíbrio é essencial, especialmente ao considerar estudantes que usam o jogo como ferramenta de aprendizado. Um texto prolixo pode desviar a atenção do objetivo principal, que é apresentar as autoras, tornando a experiência de jogo menos agradável.

Assim, torna-se necessário readequar os textos de algumas cartas. A intenção não é apenas reduzi-los, mas torná-los mais concisos, preservando sua essência e relevância. Reconhecemos que, nesse processo de condensação, certos detalhes e nuances

podem se perder. Portanto, considera-se a criação de um material didático complementar para consulta à parte. Esse recurso serviria para um aprofundamento, abordando conteúdos e detalhes essenciais que, por limitações de espaço ou pela mecânica do jogo, não se encaixam diretamente nas cartas. Dessa forma, propõe-se a elaboração de um material complementar, permitindo que os estudantes explorem mais profundamente os temas propostos pelo jogo sem prejudicar a fluidez da experiência lúdica.

Apesar da necessidade de efetuar as melhorias elencadas, em uma análise breve, o jogo possui avaliações positivas por parte de professores que aplicaram a proposta em sala de aula. Dentre as observações, destacou-se a facilidade de gerar um maior engajamento nas discussões sobre as autoras após a experiência com o jogo, em comparação a conteúdos ensinados sem essa dinâmica lúdica. Outro elemento que se destaca, é como o jogo consegue gerar mais debates sobre o conteúdo, uma vez que, por fazer parte do processo de ensino ao interagir com o jogo, diferente de uma aula tradicional em que o estudante somente assiste ao professor, para posteriormente engajar-se com alguma atividade, no mecanismo do jogo essas ações são simultâneas, gerando nos estudantes a curiosidade de interagir por meio de debates, com o conteúdo apresentado em forma de jogo.

3.5 Jogos em sala de aula

Assim como o cinema é utilizado em sala de aula, não apenas como um recurso auxiliar, mas sim como uma ferramenta didática de grande valor, capaz de enriquecer a experiência educacional e conectar os estudantes com o mundo ao seu redor, buscamos demonstrar que os jogos também podem ser utilizados da mesma forma. Sobretudo, por se tratar de uma mídia que têm ganhado cada vez mais relevância no contexto cultural contemporâneo.

Duarte (2009) defende que o cinema é um instrumento precioso para propiciar a reflexão sobre valores, crenças e visões de mundo que orientem as práticas sociais. Ela argumenta que o cinema é uma poderosa ferramenta que pode ser combinada com textos acadêmicos como estratégia para abordar temáticas complexas com estudantes do ensino médio e superior. Dessa forma, é possível analisar o problema sob diversos aspectos e perspectivas, como foi feito pelo filósofo Júlio Cabrera em seu livro *Cine: 100 años de filosofía: una introducción a la filosofía a través del análisis de películas* (1999).

Cabrera articula, por exemplo, escritos de Santo Tomás de Aquino e o filme *O bebê de Rosemary* (Roman Polanski, 1968) para analisar as relações entre a filosofia e o sobrenatural; aproxima Francis Bacon, Spielberg e os filmes-catástrofe em um texto que discute a relação do homem com a natureza e trabalha conceitos como existência e liberdade, juntando as ideias de Sartre ao filme *Thelma e Louise* (Ridley Scott, 1991). [...] O cinema já faz parte, há bastante tempo, das aulas de História e Geografia. Parecem ser os professores dessas disciplinas os que mais exibem filmes nas aulas e os que mais participam de projetos institucionais que articulam cinema e escola. (Duarte, 2009, p. 82)

Dessa forma, ao pensar sobre os jogos, podemos observar similaridades com o cinema em sua capacidade de serem utilizados como ferramentas pedagógicas potentes. Os jogos, assim como o cinema, carregam narrativas, histórias, contextos e desafios que permitem aos alunos vivenciar e refletir sobre diversos aspectos da realidade, de forma ativa e com uma camada adicional de interatividade.

Assim como Duarte (2009) sugere para o cinema, os jogos também podem ser combinados com textos acadêmicos, discussões em sala de aula e atividades práticas, propiciando uma aprendizagem colaborativa. Eles oferecem uma imersão que permite ao estudante não apenas ser um espectador, mas sim um participante ativo no processo educacional. Por exemplo, o jogo "*Kapital*", que aborda temas das ciências sociais, pode ser utilizado em conjunto com a respectiva disciplina. Ao jogarem, os alunos não estão apenas absorvendo informações, mas também vivenciando, de certa forma, os contextos sociais apresentados.

Diferentes gêneros de jogos proporcionam diferentes oportunidades de aprendizado. Jogos de estratégia, por exemplo, podem ser usados para aprimorar habilidades de planejamento, tomada de decisão e resolução de problemas. Enquanto isso, jogos narrativos podem ser utilizados para explorar temas literários, sociais e culturais, incentivando a empatia e a compreensão de perspectivas diversas, como analisamos, por exemplo, com os jogos "*Papers, Please*" e "*Emancipação*".

Além disso, muitos educadores já começaram a reconhecer o potencial dos jogos como um aliado no processo de ensino. Ao invés de aulas tradicionais, os alunos podem se envolver com o conteúdo, demonstrando sua compreensão e habilidades através do progresso e desempenho em determinados jogos educacionais. Essa abordagem não apenas torna o processo de aprendizagem mais envolvente, mas também fornece feedbacks mais imediatos e contextualizados para os alunos. Essa perspectiva é apresentada no livro *Jogos de tabuleiro na educação*, organizado por Paula Piccolo e

Arnaldo Carvalho, composto por uma série de artigos de professores e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que discutem o uso dos jogos na educação.

[...] podemos pensar o jogo e sua ação lúdica, rigorosamente alicerçados numa perspectiva educacional que encontra no professor a mediação pedagógica necessária à sua ação. Pensar o jogo como uma ferramenta que trabalhe os mesmos conteúdos dos livros didáticos, documentários, textos de apoio, artes, mas estruturados na forma de uma ação. que permita ao mesmo tempo a diversão, o prazer, e o fazer disciplinar tão necessário ao desenvolvimento das capacidades de interpretar o mundo, de compreender os processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma! (Bastos, 2022, p.88)

Resgatando a metodologia de ensino de filosofia estruturada em quatro etapas por Gallo (2020), *sensibilização, problematização, investigação e conceituação*, os jogos podem ser inseridos como uma ferramenta didática crucial que permeia todas essas etapas. Percebe-se que os jogos têm um potencial pedagógico ainda pouco explorado na filosofia, mas que se alinha perfeitamente com a metodologia proposta por Gallo (2020). A interatividade e imersão oferecidas por essas mídias podem contribuir para a forma como os conceitos são ensinados e assimilados, tornando o processo de aprendizado mais participativo e viabilizando a *oficina de conceitos* proposta por Gallo (2020) de modo a atingir também a *comunidade de investigação* proposta por Lipman (1990).

A etapa de *sensibilização*, como vimos no capítulo anterior, tem como objetivo criar empatia com o tema em estudo. No universo dos jogos, isso é notório. Quando um jogador imerge em um ambiente virtual, ele é inevitavelmente afetado pelo cenário e pelas circunstâncias que o jogo propõe. Tal qual um filme que retrata a dura realidade de uma guerra, um jogo que simula conflitos bélicos desperta sentimentos, questionamentos e empatia em relação à situação dos personagens e, por extensão, às pessoas reais que vivem situações similares.

Os jogos, por sua natureza interativa, são repletos de dilemas, escolhas e consequências. Eles naturalmente instigam o jogador a questionar, ponderar e tomar decisões, abrindo espaço para a etapa de *problematização*. Um simples jogo sobre gestão de recursos em uma cidade pode gerar intensos debates sobre sustentabilidade, urbanização e política.

A *investigação*, a terceira etapa, também encontra paralelos claros com a dinâmica dos jogos. Muitos títulos são baseados em contextos históricos, científicos ou sociais reais. Ao se deparar com um evento histórico em um jogo, por exemplo, o aluno pode se sentir motivado a buscar mais informações, uma vez que a etapa de *sensibilização*

faz com que se sinta mais intimamente ligado às questões propostas, aprofundando seu conhecimento sobre o assunto.

Por fim, a conceituação, que é o momento de criar ou recriar conceitos, é amplamente beneficiada pela experiência prática que os jogos proporcionam. Combinando teoria e prática, o entendimento e a formulação de conceitos podem se tornar mais robustos e significativos para o aluno, que participou de todo o processo para a elaboração do conceito.

Aplicando esses conceitos ao jogo Cidade das Damas, podemos observar que a etapa de sensibilização é atingida, uma vez que o jogo oferece aos alunos uma experiência imersiva na história de mulheres notáveis, como Artemisa, e ao abordar desafios e injustiças enfrentadas por elas. Ao vivenciar essas narrativas, seja nas cartas com trechos extraídos do *Cité des Dames*, ou com as cartas de contexto, que trazem informações contemporâneas, os estudantes são convidados a se conectar emocionalmente com as questões de equidade de gênero e a compreender a importância do combate às injustiças sociais.

A etapa de problematização é alcançada pela natureza interativa do jogo que proporciona um espaço para o debate, a reflexão e a tomada de decisões pelos jogadores. As cartas de ação, objeto e fragmento apresentam desafios que levam os alunos a questionar conceitos e ideias apresentados no *Cité des Dames* e no contexto histórico e social relacionado. A resolução dos desafios estimula o pensamento crítico e a busca por soluções, perfazendo assim, o caminho da problematização filosófica.

O jogo possibilita o contato direto com fragmentos do *Cité des Dames* por meio das cartas de fragmento, proporcionando uma experiência paralela à leitura do texto, o que contribui para a terceira etapa, o processo de *investigação*. Além disso, as cartas de contexto trazem informações contemporâneas e pesquisas relacionadas aos temas abordados por Pizan, incentivando os alunos a aprofundar seu conhecimento sobre as questões discutidas no jogo. A apresentação de diversas autoras dentro do jogo também contribui para criar pontes para a pesquisa posterior sobre o trabalho dessas mulheres. Isso estimula o interesse pela pesquisa e pela busca por informações complementares, enriquecendo o processo de aprendizado.

Na etapa de *conceituação*, o jogo oferece uma oportunidade prática para os alunos vivenciarem os conceitos apresentados no *Cité des Dames*, por meio do percurso da construção metafórica da cidade. Ao enfrentar desafios, tomar decisões e se envolver com as histórias das personagens, os estudantes internalizam os conceitos de equidade de

gênero, valorização da mulher na história e importância da construção de uma sociedade mais justa. As cartas de máquina do tempo apresentam mulheres filósofas e intelectuais pouco conhecidas, proporcionando uma oportunidade de recriar conceitos sobre a contribuição feminina no pensamento filosófico.

É inegável que os jogos têm o poder de proporcionar experiências educacionais imersivas e interativas, alinhando-se às metodologias de ensino contemporâneas. No entanto, essa abordagem não está isenta de desafios que exigem atenção e capacitação adequada dos educadores. Assim como ocorre com o cinema, o grande desafio é a formação de educadores capacitados para integrar os jogos de forma eficaz em seus currículos. Isso implica não apenas em conhecer os jogos disponíveis e suas potencialidades educativas, mas também em saber mediar as discussões e reflexões que surgem a partir das experiências vivenciadas pelos alunos. Assim como o cinema já encontrou seu lugar como uma ferramenta valiosa no processo educacional, os jogos estão caminhando nessa direção, prometendo revolucionar as salas de aula e a forma como os educadores abordam o ensino e a aprendizagem.

CONCLUSÃO

A relação entre os jogos e a educação é um tema repleto de nuances, que tem sido explorado por diversos teóricos em muitos campos do conhecimento ao longo do tempo. Através da análise de diferentes perspectivas podemos compreender a diversidade de abordagens sobre o conceito de jogo e sua importância na educação.

Huizinga (2019) nos mostra a natureza lúdica do ser humano, onde o jogo é uma atividade fundamental que permeia diversas esferas da vida e da cultura. Ele destaca a seriedade e a sacralidade que o jogo possui, ressaltando que sua presença é notável tanto nos jogos formais, como no esporte e na arte, quanto nos jogos informais do cotidiano. Huizinga (2019) enfatiza que o jogo é uma atividade voluntária, livre de interesses materiais diretos e motivada pelo prazer intrínseco da participação.

A análise dos diferentes teóricos e suas perspectivas sobre o jogo e sua relação com a educação nos permite compreender a riqueza e a diversidade desse tema. O jogo é uma atividade humana essencial, que transcende culturas e épocas, e desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos, especialmente no contexto educacional.

Ao utilizar o jogo como uma ferramenta pedagógica, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais atraente e envolvente, estimulando a participação ativa dos estudantes e promovendo o desenvolvimento de habilidades importantes para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Portanto, é fundamental que os educadores compreendam a importância do jogo na educação e saibam como utilizá-lo de forma apropriada para alcançar os objetivos educacionais. Ao considerar as diversas perspectivas sobre o jogo apresentadas, os educadores podem enriquecer suas práticas pedagógicas e proporcionar uma educação mais significativa e transformadora para seus alunos.

O universo dos jogos, muitas vezes subestimado como mera distração ou atividade infantil, revela-se ao longo do tempo como um fenômeno social complexo e multifacetado. Jean Vial, em suas ponderações, destaca a resiliência dos jogos através das eras, resistindo às revoluções, guerras e transformações sociais. O jogo, em sua essência, é mais que mera diversão; é um reflexo da cultura e da sociedade em que se insere.

Os jogos, muitas vezes, servem como um microcosmo da sociedade, evidenciando normas, valores e estruturas sociais. Esta percepção se reflete nas análises de Gilles Brougère sobre a natureza representacional e interpretativa dos jogos, onde a

realidade é tanto replicada quanto transformada, e Vial que vê nos jogos um espelho das classes sociais e das nuances culturais de diferentes épocas.

A imersão no mundo dos jogos é mais que uma simples interação com regras e objetivos. Ela envolve uma dimensão técnica e ética que se entrelaça com a sociabilidade. Os jogadores, ao adentrarem esse mundo, concordam com regras e limitações, aceitando desafios que só fazem sentido dentro do contexto específico do jogo. Assim, os jogos ensinam mais do que habilidades técnicas; eles inserem valores e normas sociais, construindo um senso de ética e moralidade.

Na esfera educacional, a integração dos jogos tem o potencial de transformar o processo de aprendizagem, tornando-o mais interativo, envolvente e significativo. Em vez de serem vistos como um impedimento, os jogos podem se tornar aliados no desenvolvimento de habilidades vitais, desde cognitivas até sociais e emocionais.

Dessa forma, os jogos, longe de serem meros passatempos, são fenômenos sociais que refletem e influenciam a cultura e a sociedade em que estão inseridos. Sua valorização e integração adequada no ambiente educacional podem proporcionar uma experiência de aprendizagem enriquecedora, aproveitando sua natureza lúdica e social.

A combinação de jogos com o conceito de "comunidade de investigação" oferece uma abordagem pedagógica interessante para o ensino de filosofia. Ao criar um ambiente onde o aprendizado é autodirecionado, interativo e reflexivo, podemos cultivar nas crianças a capacidade de pensar criticamente, fazer conexões e se engajar profundamente com o material. Esta abordagem não apenas torna a filosofia mais acessível e relevante para os alunos, mas também prepara-os para serem pensadores críticos e cidadãos engajados em um mundo em constante mudança.

A busca por métodos educacionais inovadores e eficazes é um desafio contínuo na pedagogia contemporânea. A presença da filosofia no currículo escolar, especialmente para crianças, oferece uma solução promissora nesse sentido. Matthew Lipman, ao perceber a necessidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico entre os jovens, propôs uma abordagem revolucionária para ensinar filosofia nas escolas, contrapondo-se ao modelo tradicional de ensino que muitas vezes limita-se à transmissão passiva de conteúdos. Esta perspectiva educacional é fundamentada na crença de que a filosofia não é uma disciplina exclusiva para adultos ou acadêmicos, mas sim uma ferramenta valiosa para cultivar a capacidade de pensar de forma autônoma, crítica e criativa em alunos de todas as idades.

Tal abordagem ressoa fortemente com a proposta de Gallo (2020), que enfatiza a importância de estabelecer uma conexão entre a filosofia e a realidade dos alunos, bem como o valor da disciplina como um meio de desafiar os modelos de conhecimento tradicionais e hegemônicos. Em sintonia com isso, a ideia do "círculo mágico" no contexto dos jogos se apresenta como uma ferramenta eficaz para aprimorar ainda mais essa metodologia. Os jogos, com suas narrativas envolventes e mecânicas interativas, podem atuar como plataformas poderosas para instigar curiosidade, questionamento e reflexão filosófica entre os alunos.

A emergente interseção entre os jogos e as discussões sociais revela-se uma fronteira rica e promissora no campo da educação e da cultura. Como observado em todo o corpo deste estudo, os jogos não são meramente instrumentos de entretenimento; eles são plataformas poderosas de comunicação, capazes de abordar, em suas mecânicas e narrativas, questões sociais e políticas cruciais do mundo contemporâneo.

Através de suas lentes interativas, os jogos proporcionam aos jogadores um entendimento agudo sobre os dilemas e desafios de indivíduos em contextos sociopolíticos complexos. Eles possibilitam uma compreensão tangível dos sistemas e estruturas de poder, apresentando os desafios morais e éticos associados a tais sistemas.

Jogos como o Cidade das Damas, mencionado anteriormente, revelam como o universo lúdico pode ser um instrumento de valorização e divulgação de grupos historicamente marginalizados, neste caso, as mulheres e suas contribuições intelectuais. Assim, os jogos se estabelecem não só como um espelho da realidade social, mas também como agentes de mudança, provocando a reflexão e o debate.

Finalmente, ressalta-se a importância de uma abordagem crítica na seleção e implementação de jogos no ambiente educacional. Eles devem ser entendidos não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como espaços de diálogo e reflexão. Os educadores, ao integrar jogos em seus currículos, têm a responsabilidade de orientar os alunos na interpretação e compreensão dessas experiências, incentivando um pensamento crítico e uma postura ativa em relação às mensagens e valores transmitidos.

APÊNDICE:

Tradução e original do Real Art Manifesto

MANIFESTO DE ARTE EM REALTIME⁸

Auriea Harvey & Michaël Samyn

Diretores da Tale of Tales, ram@tale-of-tales.com

Realidades dos jogos: o desafio da cultura digital
mediaterra festival of Art and Technology
Atenas, 2006

R E S U M O

Auriea Harvey e Michaël Samyn são artistas de novas mídias que adotaram a tecnologia de jogos realtime 3D como sua escolha de meio artístico. Realtime é a tecnologia criativa mais notável desde a tinta a óleo sobre tela. É importante demais para ser desperdiçada apenas em jogos de computador. Este manifesto é um chamado à ação para que pessoas criativas (incluindo, mas não se limitando, a designers de videogames e artistas plásticos) abracem este novo meio e comecem a perceber seu enorme potencial. Além de um conjunto de diretrizes que expressam nossas próprias ideias e ideais sobre o uso da tecnologia.

1. Realtime 3D é um meio de expressão artística.
2. Seja um autor.
3. Crie uma experiência total.
4. Integre o usuário ao ambiente.
5. Rejeite a desumanização: conte histórias.
6. A interatividade quer ser livre.
7. Não faça arte moderna.
8. Rejeite o conceitualismo.
9. Abraça a tecnologia.
10. Desenvolva uma *economia punk*.⁹

⁸ “Realtime” é uma expressão que, nesse contexto, designa o processamento em tempo real de gráficos 3D. Em algumas ocorrências, no presente Manifesto, designa a tecnologia supracitada, em outras, sublinha o fato do processamento no tempo em que a mídia é executada. Para que não se mutilasse o jogo de palavras do original, optamos por manter o jargão em inglês.

⁹ O termo “*Punk Economy*” é uma expressão contemporânea que designa uma abordagem econômica não convencional, inspirada pela cultura punk e seus princípios de autogestão, faça-você-mesmo (DIY), e resistência às estruturas tradicionais de poder. Neste contexto, a economia punk foca em práticas econômicas alternativas, como cooperativas, moedas locais, economia compartilhada e sustentabilidade ambiental. O objetivo desta abordagem é promover a descentralização, o empoderamento individual e coletivo, a distribuição de renda mais justa e a criação de sistemas econômicos menos dependentes do capitalismo tradicional. A economia punk

PALAVRAS-CHAVE
realtime 3D
jogos de computador
narrativa interativa
design de jogos
criatividade artística
não-linearidade

MANIFESTO DE ARTE REALTIME

1. Realtime 3D é um meio de expressão artística.

Jogos não são as únicas coisas que você pode fazer com a tecnologia realtime 3D. E a modificação de jogos comerciais não é a única opção acessível aos artistas.

O realtime 3D é a tecnologia criativa mais notável desde a tinta a óleo sobre tela. É importante demais para permanecer nas mãos de fabricantes de brinquedos e máquinas de propaganda.

Precisamos arrancar a tecnologia de suas garras gananciosas e envergonhá-los produzindo a arte mais deslumbrante que já agraciou este planeta até agora. (E reivindicar o nome "jogo" para o que fazemos, mesmo que seja inapropriado).

Realtime 3D interativos podem ser uma forma de arte em si.

2. Seja um autor.

Não se esconda atrás da liberdade do usuário em um ambiente interativo para ignorar sua responsabilidade como criador.

Isso apenas termina confirmando clichês.

Não projete em reuniões corporativas ou dê aos marqueteiros o poder criativo.

Seu trabalho precisa vir de uma visão singular e ser movido por uma paixão pessoal.

Não delegue trabalhos de direção.

Seja um ditador.

Mas colabore com artesãos mais habilidosos que você.

Ignore os críticos e os fanboys.

Trabalhe para o seu público, ao invés disso.

Abrace a ambiguidade na qual a mídia em realtime é excelente.

também defende a ética do trabalho colaborativo e a importância das comunidades locais como pilares fundamentais para a construção de uma economia mais justa e sustentável.

Deixe a interpretação aberta onde apropriado
mas mantenha o usuário focado e imerso nos mundos que você cria.

Jogos comerciais são conservadores, tanto em design quanto em mentalidade.
Eles evitam a autoria, fingindo oferecer ao jogador uma embarcação neutra para
levar a ele ou a ela através do mundo virtual.

Mas a recusa em ser autor resulta na imitação de noções geralmente aceitas, da
televisão e de outras mídias de massa.

Banalidade.

Rejeite o comercialismo puro.

Elementos individuais de muitos jogos comerciais feitos com arte¹⁰ e cuidado
produzem efeitos artísticos, mas o produto geral não é arte.

Alguns jogos comerciais têm momentos artísticos,
mas nós precisamos ir além.

Passo um: abandone a exigência de fazer um jogo.

A estrutura de regras e competição do jogo atrapalha o caminho da
expressividade.

A interatividade quer ser livre.

Jogar atrapalha o caminho do brincar.

Há tantas outras maneiras de interagir em ambientes virtuais.

Nós apenas começamos a descobrir as possibilidades.

Jogos são jogos.

Eles são formas antigas de brincar que têm seu lugar em nossas sociedades.

Mas estão longe de ser as únicas coisas que se pode fazer com tecnologias
realtime.

Pare de fazer jogos.

Seja um autor.

3. Crie uma experiência completa.

Não renderize!

Todos os elementos servem à realização da obra como um todo.

Modelos, texturas, som, interação, ambiente, atmosfera,
drama, história¹¹, programação
são todos igualmente importantes.

¹⁰ No original “craft”. A palavra sugere “arte”, bem como ofício técnico, sentido apropriado para o contexto. Para manter o conceptualismo do texto original, optamos por “arte”.

¹¹ “Story”, aqui quer dizer roteiro. A forma antiga “estória” traduz em um sentido mais preciso, embora estranha ao leitor contemporâneo.

Não confie em renderizações estáticas.
Tudo acontece em tempo real.
Os visuais, assim como a lógica.
Crie experiências multissensoriais.
Simule sensações sensoriais para as quais o hardware de saída não exista (ainda).
Faça a experiência ter um sentimento real (não precisa parecer esteticamente real)
Não imite outras mídias, mas desenvolva um estilo estético que é único.

Faça a atividade em que o usuário gasta mais tempo ser a mais interessante no jogo.

Não se trata dos elementos individuais, mas do efeito total do ambiente.
A soma de suas partes.
No final a obra é julgada pela qualidade da autoria e não por seus elementos individuais.

Modelos, texturas, som, design de interação, design de ambiente, atmosfera, drama, história, programação.
Juntos, sem hierarquia.
Nenhum elemento pode ser isolado. Todos são igualmente importantes.
Crie uma experiência simulada multissensorial. Não apenas uma foto.
Ou apenas um jogo.
Ou apenas uma trilha sonora.

4. Integre o usuário ao ambiente.

O usuário não está descorporificado no espaço virtual mas leva o corpo para a experiência.
O avatar não é um recipiente neutro, mas permite que o usuário navegue não apenas pelo espaço virtual mas também pelo conteúdo narrativo.
A interação é o elo entre o usuário e a obra.
Forneça referências (tanto conceituais quanto sensoriais) para conectar o usuário ao ambiente.
Rejeite a abstração.
Faça o usuário se sentir em casa.
(e depois brinque com as expectativas dele ou dela apenas não comece com alienação,

o mundo real já é alienante o suficiente como ele é)

Rejeite a dualidade corpo-mente.
O usuário é o centro da experiência.
Pense arquitetura, não filme.

A interação é fundamental
para "colocar o usuário no ambiente".
O usuário não está descorporificado, mas está provido com um dispositivo
(semelhante a uma roupa de mergulho ou traje de astronauta)
que permite a ele
ou ela
visitar um lugar que de outra forma não seria acessível.
Você traz seu corpo com você para este lugar,
ou pelo menos suas memórias dele.

Estritamente falando, nossas mídias de saída permitem apenas a reprodução de *imagens e som*.

Mas a interação e o processamento em realtime podem nos ajudar a alcançar a *simulação*
de tato, olfato e paladar também, através de imagens e som.

Na verdade, o retorno de força já fornece uma maneira de se comunicar com o tato.

E a atividade dos dedos no mouse ou das mãos segurando um joystick permite a
comunicação física.

Não subestime essa conexão.

Da porta USB ao joystick. Através da mão ao sistema nervoso.

Uma rede.

Assim que o cheiro e o gosto puderem ser reproduzidos, essas mídias podem ser
rapidamente incorporadas à nossa tecnologia.

O lugar virtual não é necessariamente alienígena.

Pelo contrário:

Pode tratar de qualquer assunto.

Referências ao mundo real

(da natureza assim como da cultura)

(ambas conceituais e sensoriais)

criam elos entre o ambiente e o usuário.

Como a interação é fundamental, esses elos são cruciais.

Faça ter um sentimento real, ainda que não seja esteticamente real.

Desenvolva uma linguagem única para a mídia de realtime 3D e não caia na armadilha de
MacLuhan

(não permita que a mídia antiga se torne o conteúdo da nova)

Imite a **vida** e não a fotografia, ou desenhos, ou histórias em quadrinhos ou mesmo jogos

da velha-guarda.

Realismo não é igual a *fotorrealismo*!

Em uma mídia multissensorial, o *realismo* é uma experiência multissensorial:

Precisa ter um sentimento real¹².

5. Rejeite a desumanização: conte histórias.

Histórias aterram pessoas na cultura,
(e remove a alienação que causa agressividade)
estimula sua imaginação,
(e, portanto, melhora a capacidade de mudança)
ensine-os sobre si mesmos
e conecte-os com os outros.
Histórias são um elemento vital da sociedade.

Abrace a não-linearidade.

Abandone a ideia de roteiro.

Realtime é não-linear.

Conte a história através da não interação.

Não use filmes dentro do jogo ou outros dispositivos não-realtime para contar a história.

Não crie um “gerente de drama”: abandone o roteiro!

Roteiro não é compatível com realtime.

Pense poesia, não prosa.

O antigo filósofo grego Aristóteles reconhecia seis elementos no drama.

ROTEIRO

o que acontece numa peça, a ordem dos eventos,
é apenas um deles.

Seguido do roteiro nós temos

TEMA

ou a ideia principal do trabalho

PERSONAGEM

ou a personalidade ou o papel contracenado por um ator

DICÇÃO

a escolha e a entrega das palavras

MÚSICA/RITMO

o som, ritmo e melodia do que está sendo dito

ESPETÁCULO

os elementos visuais do trabalho.

¹² “It has to feel real”. Intraduzível para português. A expressão sugere que a experiência em realtime 3D deve ser sentida como se fosse realidade no campo das emoções, o sentimento prova a realidade da coisa, bem como a realidade do próprio sentimento.

Todos eles podem ser usados numa experiência realtime não-linear. Exceto o roteiro.

Mas a mídia em realtime oferece elementos adicionais que facilmente amplificam ou substituem o roteiro.

INTERATIVIDADE

a direta influência do expectador do trabalho

IMERSÃO

a presença do expectador no trabalho

AUDIÊNCIA DE UM

cada estágio do trabalho é feito para audiência de uma pessoa na privacidade da casa

dele

ou dela.

Esses novos elementos adicionam o espectador como um participante ativo a experiência.

Essa não é uma redução da ideia de história, mas um enriquecimento.

Mídia realtime nos permite contar histórias que não podiam ser contadas antes.

Muitas das fantasias míticas sobre arte agora podem ser tornadas reais.

Agora podemos pisar nas tintas e nos tornarmos parte delas.

Agora esculturas podem se tornar vivas e conversar conosco.

Agora nós caminhamos no palco e fazemos parte da ação.

Nós podemos viver as vidas dos personagens de romance.

Seja o poeta

ou a musa.

Não rejeite o storytelling no realtime por não ser direto.

Mídia realtime nos permite fazer a ambiguidade e a imaginação partes ativas da experiência.

Abrace a ambiguidade:

é enriquecedora.

A mídia realtime permite contar histórias que não podem ser contadas em outra linguagem.

Mas o realtime não é compatível com histórias lineares:

Abrace a não-linearidade!

Rejeite o roteiro!

Realtime é a poesia tecnológica.

Popule o mundo virtual com elementos narrativos que permitam ao jogador criar a

própria história, dele ou dela.

A imaginação move a história dentro da mente do usuário.
Ela permite a história penetrar a superfície e tomar o seu lugar entre os pensamentos do usuário & memórias.

A maior parte da história deve ser contada em realtime, através da interação.
Não use filmes dentro do jogo ou outros dispositivos.
Não recorra a uma máquina para criar um roteiro *on the fly*¹³:
abandone o roteiro,
roteiro não é compatível com realtime.

Não esprema a mídia em realtime dentro de um frame linear.
Histórias em jogos não são impossíveis ou irrelevantes, até mesmo se “tudo o que importa é o gameplay”¹⁴.
Humanos necessitam de histórias e encontrarão histórias em tudo.
Use isso em sua vantagem.
Sim, “tudo o que importa é o gameplay”,
se você estender o gameplay significando toda a interação do jogo.
Porque é através dessa interação que a mídia em realtime
irá contar suas histórias.

A situação é a história.
Escolha seus personagens e o ambiente cuidadosamente
só então a situação imediatamente ensejará¹⁵ associações narrativas
na mente do usuário.

6. A interatividade quer ser livre.

Não faça jogos.

A estrutura baseada em elementos de regra e competitividade no game design tradicional obstam a expressividade.
E frequentemente, ironicamente, as regras obstam a ludicidade

¹³ Expressão intraduzível. Optamos por conservar o original devido a confusão possível entre “realtime” e “on the fly”, ambas traduzíveis por tempo real, entretanto, “on the fly” é um jargão tecnológico utilizado para exprimir uma solução tecnológica adaptativa que ocorre durante a execução de um programa ou rotina.

¹⁴ Polêmica do game design moderno de jogos digitais que acabou por formar duas escolas distintas: a mais tradicional filia-se a ideia de que a experiência de jogo depende unicamente da jogabilidade, sendo que a história torna-se lateral para a elaboração do produto final. Esta escola de game design é bem representada pela frase de John Carmack (um dos programadores mais relevantes para o segmento de jogos 3D): “A história em um jogo é como a história em um filme pornográfico: espera-se que esteja ali, mas não é tão importante”. O contraponto a esta posição é dado classicamente por Warren Spector e seu premiado jogo “Deus Ex”, elaborado segundo a proposta de valorização da escolha do usuário e da história, sendo esta última essencial para a fruição do produto, com análises sobre política, história e filosofia, Spector declarou que com “Deus Ex” gostaria de fazer um jogo o qual os adultos não se constrangeriam a declarar que o jogam.

¹⁵ “Triggers” no sentido de engatilhará.

(a ludicidade é necessária para uma experiência artística!).

Se expresse através da interatividade.

Interatividade é o único elemento da mídia realtime.

A única coisa que nenhuma outra mídia pode fazer melhor.

Isso deve estar no centro de sua criação.

Regra número um do design da interatividade:

a coisa que você mais faz no jogo deve ser a coisa mais interessante de se fazer.

i.e., se leva muito tempo para caminhar entre puzzles, a caminhada deve ser mais interessante que os puzzles.

7. Não faça arte moderna.

A arte moderna tende a ser irônica, cínica, autorreferencial, com medo da beleza, com medo de significado

— além da modinha discursiva do dia —, com medo da tecnologia, antiartística.

Além disso arte contemporânea é um nicho marginal.

A audiência está em outro lugar.

Vá até eles ao invés de esperar que eles venham até o museu.

Arte contemporânea é um estilo, um gênero, um formato.

Pense!

Não tema a beleza.

Não tema o prazer.

Faça art-games, não game-art.¹⁶

Game-art é apenas arte moderna

— irônica, cínica, com medo da beleza, com medo de significado.

Ele abusa da tecnologia que já gerou uma forma

de arte capaz de comunicar muito além do alcance da arte moderna.

Feita por artistas muito superiores em habilidades artísticas.

Game-art é escravo-arte.

As mídias realtime estão desejantes do seu input, de suas visões.

¹⁶ “Art-game” designa jogos onde o caráter artístico e intelectual é mais relevante que seu valor como produto. Integra o que se chama de “serious game”, isto é, um jogo feito com um propósito além do entretenimento. Assim como uma literatura séria, neste contexto, é arte feita para ser apreciada desde a perspectiva transcendente de sua mera faceta estética ou lúdica. A arte vem primeiro e origina o jogo desde o princípio (não é um jogo pré-existente adaptado). “Game-art” muitas vezes envolve a adaptação (ou modding) de um jogo já existente para o propósito artístico.

Pessoas reais estão famintas por experiências significativas.
E uma coisa mais:

a sociedade precisa de você.

Civilizações contemporâneas estão declinando a uma taxa insuperável.

Fundamentalismo.

Fascismo.

Populismo.

Guerra.

Poluição.

O mundo está em colapso enquanto artistas giram seus polegares
nos museus.

Dê um passo no mundo.

Dentro do mundo privado dos indivíduos.

Compartilhe sua visão.

Conecte.

Conecte.

Comunique.

8. Rejeite o conceptualismo.

Faça arte para as pessoas,

não para a documentação.

Faça arte para a experiência

e não para que se leia sobre.

Use a linguagem da sua mídia para comunicar tudo o que há aí para saber.

O usuário nunca deve ser requisitado a ler uma descrição ou um manual.

Não parodie coisas que são melhores que você.

Parodias de games comerciais são ridículas se sua tecnologia,

ofício e habilidade artística não se equiparam ao original.

Não se coloque na posição de azarão:

supere-os!

Passe por suas cabeças!

Domine-os!

Mostre-os como se faz!

Coloque a habilidade artística de volta na arte.

Rejeite o conceptualismo.

Faça arte para as pessoas, e não para documentação.

Faça arte para a experiência e não arte para ler sobre.

Use a linguagem do seu trabalho para comunicar seu conteúdo.

A audiência nunca deve ser requisitada a ler a descrição.

O trabalho deve comunicar tudo o que é necessário para entendê-lo.

9. Abrace a tecnologia.

Não tenha medo da tecnologia,
e muito menos, não faça arte sobre esse medo.
É fútil.

Tecnologia não é natureza. Tecnologia não é deus.
É uma coisa.

Feita para pessoas, por pessoas.
Agarre-a. Use-a.

Software é indefinidamente reproduzível e fácil de distribuir.
Rejeite a noção de escassez.
Abrace a abundância que o digital engendra.
A singularidade do realtime na sua experiência.

Corte o intermediário: entregue produções diretamente aos usuários.
Não dependa de galerias, museus, festivais, editores.

Arte baseada em tecnologia não deve ser sobre tecnologia:
Deve ser sobre vida, morte e a condição humana.

Abrace a tecnologia, faça-a sua!

Use máquinas para fazer arte para humanos, não vice-versa.

Faça software!

Software são infinitamente reproduzíveis
(não existe original; a singularidade não é essencial
— a singularidade está na experiência)

Distribuição de softwares é fácil através da internet ou recipientes
de dados portáteis

(sem elitismo, sem museus, galerias ou festivais, do criador para a
audiência sem mediação — e da audiência de volta para
o criador, através da mesma distribuição de mídia)

10. Desenvolva uma economia punk.

Não fuja da competição com desenvolvedores comerciais.
Seu trabalho oferece alguma coisa que o deles não oferece:
originalidade no design,
profundidade de conteúdo,
estética alternativa.
Não se preocupe em poli-lo muito.
Obtenha uma visão geral acurada.

“Reduza o volume, aumente a qualidade e densidade”
(Fumito Ueda)

Faça jogos pequenos e intensos:
Pense haikai, não épico.
Pense poesia, não prosa.

Abrace a estética punk.

Mas não se torne muito dependente do governo ou da indústria
de financiamentos:
eles não são confiáveis.
Venda seu trabalho diretamente para sua audiência.
E use métodos de distribuição alternativa que não requeiram
enormes vendas para se viabilizarem.

Considere a auto publicação e a distribuição digital.
Evite a revenda e os editores tradicionais de jogos.
Juntos eles levam uma parte tão grande que será necessário para você vender
centenas
de milhares de cópias para reaver o investimento de sua produção de volta.

Não permita controle institucional ou econômico de sua produção intelectual,
ideias, tecnologia e invenções.

Não dependa de suporte do governo ou do mundo das artes exclusivamente.
Venda seus jogos!
Comunique-se com sua audiência diretamente:
corte o intermediário.
Deixe a audiência dar suporte ao seu trabalho.

Comunique.

REFERÊNCIAS

Os seis elementos do drama de Aristóteles

<http://www.kyshakes.org/Resources/Aristotle.html>

Fumito Ueda & Kenji Kaido: Métodos de Game Design do ICO

<http://tale-of-tales.com/tales/ueda/>

Slide de apresentação do Manifesto de Arte Realtime.

http://tale-of-tales.com/tales/RAM_files/ToT-RAM_presentation.zip



Tradução e notas:
Ana Paula Lopes
Igor França

REALTIME ART MANIFESTO

Auriea Harvey & Michaël Samyn

Directors, Tale of Tales, ram@tale-of-tales.com

Gaming realities: the challenge of digital culture

[mediaterra festival of Art and Technology](#)

Athens, 2006

ABSTRACT

Auriea Harvey and Michaël Samyn are new media artists who have embraced realtime 3D game technology as their artistic medium of choice. Realtime 3D is the most remarkable new creative technology since oil on canvas. It is much too important to be wasted on computer games alone. This manifesto is a call-to-arms for creative people (including, but not limited to, video game designers and fine artists) to embrace this new medium and start realizing its enormous potential. As well as a set of guidelines that express our own ideas and ideals about using the technology.

1. Realtime 3D is a medium for artistic expression.
2. Be an author.
3. Create a total experience.
4. Embed the user in the environment.
5. Reject dehumanisation: tell stories.
6. Interactivity wants to be free.
7. Don't make modern art.
8. Reject conceptualism.
9. Embrace technology.
10. Develop a punk economy.

KEYWORDS

realtime 3d
computer games
interactive storytelling
game design
artistry
non-linearity

REALTIME ART MANIFESTO

1. Realtime 3D is a medium for artistic expression.

Games are not the only things you can make with realtime 3D technology.
And modification of commercial games is not the only option accessible to artists.

Realtime 3D is the most remarkable new creative technology since oil on canvas.
It is much too important to remain in the hands of toy makers and propaganda machines.

We need to rip the technology out of their greedy claws and put them to shame by producing
the most stunning art to grace this planet so far.
(And claim the name "game" for what we do even if it is inappropriate.)

Real-time 3d interactives can be an art form unto themselves.

2. Be an author.

Do not hide behind the freedom of the user in an interactive environment to ignore your responsibility as a creator.

This only ends in confirming cliches.

Do not design in board room meetings or give marketeers creative power.

Your work needs to come from a singular vision and be driven by a personal passion.

Do not delegate direction jobs.

Be a dictator.

But collaborate with artisans more skilled than you.

Ignore the critics and the fanboys.

Make work for your audience instead.

Embrace the ambiguity that the realtime medium excels in.

Leave interpretation open where appropriate

but keep the user focused and immersed the worlds that you create.

Commercial games are conservative, both in design as in mentality.

They eschew authorship, pretending to offer the player a neutral vessel to take him or her through the virtual world.

But the refusal to author results in a mimicking of generally accepted notions, of television and other mass media.

Banality.

Reject pure commercialism.

Individual elements of many commercial games made with craft and care produce artistic effects

but the overall product is not art.

Some commercial games have artistic moments,
but we need to go further.

Step one: drop the requirement of making a game.

The game structure of rules and competition stands in the way of expressiveness.

Interactivity wants to be free.

Gaming stands in the way of playing.

There are so many other ways of interacting in virtual environments.

We have only just begun to discover the possibilities.

Games are games.

They are ancient forms of play that have their place in our societies.

But they are by far not the only things one can do with realtime technologies.

Stop making games.

Be an author.

3. Create a total experience.

Do not render!

All elements serve the realisation of the piece as a whole.

Models, textures, sound, interaction, environment, atmosphere,

drama, story, programming

are all equally important.

Do not rely on static renderings.

Everything happens in real time.

The visuals as well as the logic.

Create multi-sensorial experiences.

Simulate sensorial sensations for which output hardware does not exist (yet).

Make the experience feel real

(it does not need to look real).

Do not imitate other media but develop an aesthetic style that is unique.

Make the activity that the user spends most time doing the most interesting one in the game.

It's not about the individual elements but about the total effect of the environment.

The sum of its parts.

In the end the work is judged by the quality of authorship

and not by its individual elements.

Models, textures, sound, interaction design, environment design, atmosphere,
drama, story, programming.

Together without hierarchy.

No element can be singled out. All are equally important.

Create a simulated multi-sensorial experience. Not only a picture.

Or only a game.
Or only a soundtrack.

4. Embed the user in the environment.

The user is not disembodied in virtual space
but takes the body into the experience.
The avatar is not a neutral vessel but allows the user to navigate
not only through the virtual space
but also through the narrative content.
Interaction is the link between the user and the piece.
Provide for references
(both conceptual and sensorial)
to connect the user to the environment.
Reject abstraction.
Make the user feel at home.
(and then play with his
or her
expectations
-just don't start with alienation,
the real world is alienating enough as it is)

Reject the body-mind duality.
The user is the center of the experience.
Think "architecture", not "film".

Interaction is pivotal
to "put the user in the environment".
The user is not disembodied but is provided with a device
(similar to a diving suit or astronaut's outfit)
which allows him
or her
to visit a place that would otherwise not be accessible.
You bring your body with you to this place,
or at least your memories of it.

Strictly speaking, our output media only allow for the reproduction
of *visuals* and *sound* .
But real-time interaction and processing can help us to
achieve *simulation* of touch, smell and taste as well, through visuals
and sound.
In fact, force feedback already provides for a way to communicate with

touch.

And the activity of fingers on the mouse or hands holding a joystick allows for physical communication.

Don't underestimate this connection.

From the USB port to the joystick. Through the hand to the nervous system.

One network.

Soon as smell and taste can be reproduced, those media can quickly be incorporated into our technology.

The virtual place is not necessarily alien.

On the contrary:

It can deal with any subject.

References to the real world

(of nature as well as culture)

(both conceptual and sensorial)

create links between the environment and the user.

Since interaction is pivotal, these links are crucial.

Make it feel real, not necessarily look real.

Develop a unique language for the realtime 3D medium and do not fall in MacLuhan's trap

(don't allow any old medium to become the content of the new)

Imitate **life** and not photography, or drawings, or comic strips or even old-school games.

Realism does not equal *photo*-realism!

In a multisensory medium, *realism* is a multisensory experience:

It has to feel real.

5. Reject dehumanisation: tell stories.

Stories ground people in culture,

(and remove the alienation that causes aggression)

stimulate their imagination,

(and therefore improve the capability to change)

teach them about themselves

and connect them with each other.

Stories are a vital element of society.

Embrace non-linearity.

Let go of the idea of plot.

Realtime is non-linear.
Tell the story through interaction.
Do not use in-game movies or other non-realtime devices to tell the story.
Do not create a “drama manager”: let go of plot!
Plot is not compatible with realtime.

Think “poetry”, not “prose”.

The ancient Greek philosopher Aristotle recognized six elements in Drama.

PLOT

what happens in a play, the order of events,
is only one of them.

Next to plot we have

THEME

or the main idea in the work

CHARACTER

or the personality or role played by an actor

DICTION

the choice and delivery of words

MUSIC/RHYTHM

the sound, rhythm and melody of what is being said

SPECTACLE

the visual elements of the work.

All of these can be useful in non-linear realtime experiences. Except plot.

But the realtime medium offers additional elements that easily augment or replace plot.

INTERACTIVITY

the direct influence of the viewer on the work

IMMERSION

the presence of the viewer in the work

AN AUDIENCE OF ONE

every staging of the work is done for an audience of a single person in the privacy
of his

or her

home.

These new elements add the viewer as an active participant to the experience.

This is not a reduction of the idea of story but an enrichment.

Realtime media allow us to tell stories that could not be told before.

Many of the mythical fantasies about art can now be made real.

Now we can step into paintings and become part of them.

Now sculptures can come alive and talk to us.

Now we walk onto the stage and take part in the action.

We can live the lives of romance characters.

Be the poet

or the muse.

Do not reject storytelling in realtime because it is not straightforward.
Realtime media allow us to make ambiguity and imagination active parts of the experience.

Embrace the ambiguity:
it is enriching.

The realtime medium allows for telling stories that cannot be told in any other language.

But realtime is not suitable for linear stories:

Embrace non-linearity!
Reject plot!

Realtime is a poetic technology.

Populate the virtual world with narrative elements that allow the player to make up his or her own story.

Imagination moves the story into the user's mind.

It allows the story to penetrate the surface and take its place amongst the user's thoughts & memories.

The bulk of your story should be told in realtime, through interaction.

Do not use in-game movies or other devices.

Do not fall back on a machine to create plot on the fly:

let go of plot,

plot is not compatible with realtime.

Do not squeeze the realtime medium into a linear frame.

Stories in games are not impossible or irrelevant, even if "all that matters is gameplay".

Humans need stories and will find stories in everything.

Use this to your advantage.

Yes, "all that matters is gameplay",

if you extend gameplay to mean all interaction in the game.

Because it is through this interaction that the realtime medium will tell its stories.

The situation is the story.

Choose your characters and environment carefully

so that the situation immediately triggers narrative associations in the mind of the user.

6. Interactivity wants to be free.

Don't make games.

The rule-based structure and competitive elements in traditional game design stand in the way of expressiveness.

And often, ironically, rules get in the way of playfulness (playfulness is required for an artistic experience!).

Express yourself through interactivity.
Interactivity is the one unique element of the realtime medium.
The one thing that no other medium can do better.
It should be at the center of your creation.

Interactivity design rule number one:
the thing you do most in the game, should be the thing that is most interesting to do.

i.e., If it takes a long time to walk between puzzles, the walk should be more interesting than the puzzles.

7. Don't make modern art.

Modern art tends to be ironical, cynical, self referential, afraid of beauty, afraid of meaning

-other than the trendy discourse of the day-,
afraid of technology, anti-artistry.

Furthermore contemporary art is a marginal niche.
The audience is elsewhere.

Go to them rather than expecting them to come to the museum.

Contemporary art is a style, a genre, a format.

Think!

Do not fear beauty.

Do not fear pleasure.

Make art-games, not game-art.

Game art is just modern art

-ironical, cynical, afraid of beauty, afraid of meaning.

It abuses a technology that has already spawned an art form capable of communicating far beyond the reach of modern art.

Made by artists far superior in artistry and skills.

Game art is slave art.

Realtime media are craving your input, your visions.

Real people are starving for meaningful experiences.

And what's more:

society needs you.

Contemporary civilisations are declining at an unsurpassed rate.

Fundamentalism.

Fascism.

Populism.

War.

Pollution.

The world is collapsing while the Artists twiddle their thumbs in the museums.

Step into the world.
Into the private worlds of individuals.
Share your vision.

Connect.
Connect.
Communicate.

8. Reject conceptualism.

Make art for people,
not for documentation.
Make art to experience
and not to read about.
Use the language of your medium to communicate all there is to know.
The user should never be required to read a description or a manual.

Don't parody things that are better than you.

Parodies of commercial games are ridiculous if their technology, craft and artistry
do not match up with the original.
Don't settle yourself in the position of the underdog: surpass them!
Go over their heads!
Dominate them!
Show them how it's done!

Put the artistry back in Art.
Reject conceptualism.
Make art for people, not for documentation.
Make art to experience and not art to read about.

Use the language of your work to communicate its content.

The audience should never be required to read the description.
The work should communicate all that is required to understand it.

9. Embrace technology.

Don't be afraid of technology,
and least of all, don't make art about this fear.
It's futile.
Technology is not nature. Technology is not god.
It's a thing.
Made for people by people.
Grab it. Use it.

Software is infinitely reproducible and easy to distribute.

Reject the notion of scarcity.
Embrace the abundance that the digital allows for.
The uniqueness of realtime is in the experience.

Cut out the middle man: deliver your productions directly to the users.
Do not depend on galleries, museums, festivals or publishers.

Technology-based art should not be about technology:
it should be about life, death and the human condition.

Embrace technology, make it yours!

Use machines to make art for humans, not vice versa.

Make software!
Software is infinitely reproducible
(there is no original; uniqueness is not required
-the uniqueness is in the experience)
Distribution of software is easy through the internet or portable data containers
(no elitism; no museums, galleries, or festivals; from creator to audience without
mediation -and from the audience back to the creator, through the same
distribution media)

10. Develop a punk economy.

Don't shy away from competition with commercial developers.
Your work offers something that theirs does not:
originality of design,
depth of content,
alternative aesthetics.
Don't worry about the polish too much.
Get the big picture right.

"Reduce the volume, Increase the quality and density"
(Fumito Ueda)

Make short and intense games:
think haiku, not epic.
Think poetry, not prose.

Embrace punk aesthetics.

But don't become too dependent on government or industry funding:
it is unreliable.
Sell your work directly to your audience.
And use alternative distribution methods that do not require enormous sales
figures to break even.

Consider self-publishing and digital distribution.

Avoid retail and traditional games publishers.
Together they take so great a cut
that it requires you to sell hundreds of thousands of copies to make your
production investment back.

Do not allow institutional or economic control of your intellectual property, ideas,
technology and inventions .

Don't depend on government support or the arts world exclusively.
Sell your games!
Communicate with your audience directly:
cut out the middle man.
Let the audience support your work.

Communicate.

R E F E R E N C E S

Aristotle's Six Elements of Drama

<http://www.kyshakes.org/Resources/Aristotle.html>

Fumito Ueda & Kenji Kaido: Game Design Methods of ICO

<http://tale-of-tales.com/tales/ueda/>

Realtime Art Manifesto presentation slides.

http://tale-of-tales.com/tales/RAM_files/ToT-RAM_presentation.zip



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. Origens do totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARISTÓTELES. A política. 3. ed. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.

BURKE, Brian. Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. Tradução de Sieben Gruppe. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.

CABRERA, Julio. Cine: 100 anos de filosofia: uma introdução a filosofia através do análise de películas. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015.

CABRERA, Julio. Diário de um filósofo no Brasil. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

CALADO, Eleonora de Freitas; GONÇALVES LICARI, Luzilá. A cidade das damas: a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan. 2006. Tese

(Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7590>.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter. A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido. Tradução: Norma Guimarães Azeredo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

COLAS DUFLO. O jogo: de Pascal a Schiller. Tradução Francisco Settineri e Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

DORLIN, Elsa. Sexo, gênero e sexualidades: introdução à teoria feminista. São Paulo: Ubu Editora; Crocodilo, 2021.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FEMENIAS, María Luisa. Ellas lo pensaron antes: filósofas excluidas de la memoria. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Lea, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRÖEBEL, Friederich W. A. A educação do homem. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001.

FRÖEBEL, Friederich. HEILAND, Helmut. Tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GARVEY, Catherine. Brincadeira: a criança em desenvolvimento. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

GALLO, Sílvio. Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio. Campinas, São Paulo: Papirus, 2020.

GIRARD, Jeanne, Jeux éducatifs recueillis sous le direction de, Paris, Geldage, col. Ecoles maternelles et enfantines; méthode française d'éducation, 2^a ed., 1911.

GLEICHAUF, Ingeborg. Mujeres filósofas en la historia: Desde la Antigüedad hasta el siglo XXI. Tradução de Kàtia Pago Cabanes. Barcelona: Icaria Editorial, 2010.

GUTTON, Philippe. Brincar da criança: estudo sobre o desenvolvimento infantil. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

HARVEY, Auriea; SAMYN, Michaël. Realtime Art Manifesto. In: Gaming realities: the challenge of digital culture. Apresentado no Mediaterra Festival of Art and Technology, Atenas, 2006.

HESSE, Hermann. O jogo das contas de vidro. Tradução de Lavinia Abranches Viotti, Flávio Vieira de Souza. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUIZINGA, Johan. De Lo Ludico Y Lo Serio. Madrid: Casimiro Libros, 2014.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOHAN, Walter (org.). Ensino de filosofia: Perspectivas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, Walter. O mestre inventor: relatos de um viajante educador. 2. ed. Tradução de Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEITE, Lucimara. Christine de Pizan: uma resistência na aprendizagem da moral de resignação. 2008. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-14042009-152149/publico/LUCIMARA_LEITE2.pdf.

LIPMAN, Matthew. A filosofia vai à escola. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

McGONIGAL, Jane. A realidade em jogo. 1. ed. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

MONTESSORI, Maria. Para educar o potencial humano. Tradução Miriam Santini. Campinas: Papirus, 2014.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Número 14, maio-out/2010, p. 66-89.

NEGRINE, Airton. Simbolismo e jogo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PERISSIONOTTO, Paula (Coordenação); PAIS, Filipe (Curadoria); GOUVEIA, Patrícia (Curadoria). Playmode. São Paulo: N Mais Um, 2022.

PICCOLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo V. (Org.). Jogos de tabuleiro na educação. Autores: LIMA, Laise; NERI, Felipe; BASTOS, Luciano. São Paulo, SP: Devir, 2022.

PIZAN, Christine de. Collected works ('The Book of the Queen'). c. 1410-1414. Manuscrito Harley MS 4431, hospedado na British Library. Disponível em: https://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Harley_MS_4431. Acesso em: [data de acesso]. Visualização do manuscrito em: https://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=harley_ms_4431_f178r. Acesso em: [data de acesso].

RETONDAR, Jeferson. Teoria do jogo: A dimensão lúdica da existência humana. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio; ou, Da educação. 3. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. Regras do jogo: Fundamentos do design de jogos. Tradução de Edson Furmankiewicz. Vols. I-IV. São Paulo: Blucher, 2012.

SANTOS, Gislene Vale dos; ZIRBEL, Ilze; SCHMIDT, Ana Rieger; ESPIRITO SANTO, Marília. Uma história de mulheres filósofas: notas de uma tradução. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Filosofia - Melancolia e Esperança: É possível imaginar Sísifo feliz?, 2021, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: Filosofia UFOP, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qejopItvTGY&ab_channel=FilosofiaUFOP%5BCanalAntigo%5D.

SCHELL, Jesse. A arte do game design: o livro original. Tradução de Edson Furmankiewicz. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. A arte de lidar com as mulheres. Introdução e notas de Franco Volpi; tradução de Eurides Avance de Souza e Karina Jannini; revisão de Franco Volpi. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOUSA, Lana Ellen Tavares. Metafísica da substância e identidade de gênero: uma leitura dos livros didáticos de filosofia. 2019. Dissertação (Mestrado em Metafísica) - Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Metafísica, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: http://www.metafisica.unb.br/images/dissertacoes/2019/dissertacao_final_Lana_Ellen.pdf.

SUTTON-SMITH, Brian. Ambiguidade da brincadeira. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

SUITS, Bernard. The grasshopper: games, life and utopia. Toronto: University of Toronto Press, 1925.

SUITS, Bernard. A Cigarra Filosófica: A Vida É Um Jogo? Tradução: Vítor Guerreiro. Lisboa - Portugal: Editora Gradiva - Broadview Press, 2014.

VERGÈS, Françoise. Um feminismo decolonial. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

VIAL, Jean. Jogo e educação: as ludotecas. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

WAITHE, Mary Ellen (Ed.). A History of Women Philosophers: Volume 1, Ancient Women Philosophers 600 B.C. - 500 A.D. Dordrecht/Boston/Lancaster: Martinus Nijhoff Publishers, 1987.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. Tradução de Marcos G. Montagnoli. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2014.

WUENSCH, Ana Míriam. O quê Christine de Pizan nos faz pensar. Graphos Revista de Pós-Graduação em Letras - UFPB, v. 15, n. 1, p. [p. 1-12], 2013. Tema: Estudos Medievais.

ZANELLO, Valeska. Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

ZANELLO, Valeska. Prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.