

UMA ABORDAGEM HEIDEGGERIANA ACERCA DA POSSIBILIDADE DO ENSINO COMO UM JOGO¹

A heideggerian approach to the possibility of teaching as a game

Beatriz Moura Barreto de Barros Correia²

Orientação: Prof. Dr. Sandro Márcio Moura de Sena³

RESUMO

O presente artigo visa interpretar a atividade pedagógica sob a luz do fenômeno do jogo, para, em seguida, explicitar que apenas podemos jogar o jogo pedagógico, porque o jogar é constitutivo da nossa própria humanidade. Para isso, procuraremos elucidar as principais características do fenômeno do jogo, na intenção de interpretar o ensino enquanto um jogar e, em seguida, o próprio modo de ser “existência” como um jogo. Em um primeiro momento, devemos expor a concepção de jogo do Huizinga, pois ela nos dará as descrições necessárias para compreendermos o que caracteriza um jogo. Em seguida vamos aplicar as características fundamentais - dadas pelo Huizinga - ao processo de ensino e aprendizagem, em que os professores e os alunos serão interpretados como jogadores e a sala de aula será o espaço de jogo. Por fim, a partir da fenomenologia heideggeriana, vamos elaborar o jogo em sentido ontológico-existencial, para expor que o ensino apenas pode ser considerado um jogo porque somos constituídos de uma forma ou de outra ontologicamente pelo jogar.

Palavras-chave: jogo pedagógico; fenomenologia-existencial; Heidegger; ensino.

ABSTRACT

The present article aims to interpret pedagogical activity in light of the game phenomenon, and then to clarify that we can only play the pedagogical game because playing is constitutive of humanity itself. To achieve this, we will seek to elucidate the main characteristics of the game phenomenon, with the intention of interpreting teaching as a form of play, and subsequently, the way of Being “existence” itself as a game. In the first moment, we must present Huizinga's conception of play, as it will provide the necessary descriptions to understand what characterizes a game. Next, we will apply the fundamental characteristics - outlined by Huizinga - to the teaching and learning process, where teachers and students will be interpreted as players and the classroom will be their space for play. Finally, based on Heideggerian phenomenology, we will elaborate the game phenomenon in an ontological-existential sense, to demonstrate that teaching can only be considered a game because we are, in one way or another, ontologically constituted by game.

Palavras-chave em outro idioma: pedagogical game; existential-phenomenology; Heidegger; teaching.

1 Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Sandro Márcio Moura de Sena; Prof. Dr. Thiago André Moura de Aquino, na seguinte data: 17 de fevereiro de 2025.

2 Graduando em Filosofia na UFPE.

3 Professora do Curso de Filosofia da UFPE.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sabedoria popular a expressão “jogo da vida” é comumente disseminada para expor as contingências, tensões, regras e desafios aos quais somos expostos no dia a dia. Levando esta fala em consideração, o historiador Johan Huizinga, analisou o jogo enquanto um fenômeno que vai além de uma mera ocupação, de uma atividade física e biológica; pois, com certa facilidade, podemos dizer que toda atividade humana é um jogo e que todo jogo significa alguma coisa; com isso, “[...] o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência” (HUIZINGA, 2023, p. 2). Através de uma análise histórica e em certa medida antropológica o historiador revela que o jogo não é fruto da cultura; mas, “Na dupla unidade do jogo e da cultura, é ao jogo que cabe a primazia.” (HUIZINGA, 2023, p. 59-60). Portanto, este jogo mostra-se como o fundamento da possibilidade interna da existência humana, pois, a vida humana e, em outras palavras, a vida cultural “[...] surge no jogo e enquanto jogo para nunca mais perder esse caráter.” (HUIZINGA, 2023, p. 229).

Com isso, considerando a vida ela mesma em seu todo um imenso e complicado jogo e, toda e qualquer atividade humana um jogar, podemos nos voltar ao nosso primeiro contato com os jogos, isto é, a brincadeira infantil, para atestarmos a íntima relação que esta possui com a aprendizagem; pois, a criança apenas aprende a relacionar-se com o mundo através da brincadeira. Esta íntima relação entre os jogos e a aprendizagem não encerra quando paramos de brincar; ademais, na pedagogia, os jogos são explorados do jardim de infância ao ensino superior, como com o uso de recursos didáticos, que na infância são os jogos de adivinhação, memória, caça-palavras e etc, já na juventude os jogos didáticos são mais representados por jogos de simulação - teatro -, jogos de tabuleiro, o uso de figuras de linguagem, assim como, também temos os jogos sociais estes possibilitam a relação professor-aluno.

Ademais, o intuito deste artigo é interpretar o ensino como um modo do jogar, para, em seguida, explicitar que apenas podemos jogar este jogo do ensino porque somos constituídos ontologicamente por um jogar originário. Para alcançarmos nosso objetivo, a obra-prima - Homo Ludens (1938) - do Huizinga nos acompanhará do início ao fim deste artigo; pois, utilizaremos suas descrições rigorosas das características mais essenciais do jogo, para evidenciar que ensinar é jogar. Aplicando essas características fundamentais - dadas pelo historiador - no processo pedagógico, evidenciaremos que para que o jogo do ensino ocorra: é preciso um discurso adequado; assim como, é necessário uma evasão da vida cotidiana para uma esfera temporal de atividade própria; o jogo também é livre, isto é, intimamente ligado a ordem e regras; bem como é limitado espaço-temporalmente e; por fim, para que ele ocorra é necessário que os jogadores estejam em uma tonalidade de humor específica.

Após atestarmos essas características no ensino e expormos este como um jogo, devemos nos preocupar em interpretarmos o próprio modo de ser “existência” como um jogar; pois, para admitirmos o jogo enquanto um fenômeno constitutivo da humanidade, então é “preciso que resida na essência da existência um caráter de jogo, se é que ela deve poder oferecer um tal aspecto” (HEIDEGGER, 2009, p. 329). Portanto, vamos reconstruir os conceitos heideggerianos de mundo, transcendência, tonalidade de humor, vínculo e obrigatoriedade, evidenciando o caráter de jogo de cada. É importante salientar que estes conceitos são apontados separadamente

apenas por uma questão pedagógica, no entanto, eles se complementam para compreender a existência em seu caráter essencialmente lúdico. Para isso, utilizaremos preleções, tratados e ensaios referentes a fase ontológica fundamental do pensamento heideggeriano, principalmente o livro *Introdução à Filosofia* (1929), em que apesar de o pensador ter abdicado “de uma interpretação minuciosa da essência daquilo que denominamos jogo” (HEIDEGGER, 2009, p. 330), podemos colher de sua descrições diretrizes suficientes para a compreensão mais profunda deste fenômeno, interpretando-o justamente como uma característica “essencial” do existente, isto é, como a possibilidade ontológica fundamental do ente que possui o modo de ser “existência”, o ser-aí. Contudo, neste artigo o jogo surgirá em um primeiro momento como um problema ôntico-existencial - jogo pedagógico -, para, apenas assim, compreendermos-o enquanto um problema ontológico-existencial

2 O JOGO SEGUNDO HUIZINGA

A existência, em todas as suas fases, está relacionada, cada fase ao seu modo, com o fenômeno do jogo. Na infância aprendemos o alfabeto com os jogos musicais, brincamos com bola e somos tomados pelos inúmeros mundos possíveis da fantasia. No decorrer da vida, jogamos jogos de tabuleiros e cartas, nos divertimos com videogames e esportes e nos deparamos com jogos que definitivamente “não estão para brincadeira”, como os jogos políticos e acadêmicos, ou seja, os jogos sociais. Os jogos estão por toda parte, se encontram em todas as épocas e caracterizam diversos aspectos do comportamento humano, portanto, podemos, com boas razões, supor que o jogar seja constitutivo da própria humanidade. O Huizinga teve olhos para ver o jogo enquanto uma característica essencial do ser humano, isto é, para ver no elemento lúdico o primado característico da essência; pois este afirma que a cultura “é, desde seus primeiros passos, como que ‘jogada’” (2023, p. 59), ou seja, não é o caso que “o jogo se transforme 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.” (HUIZINGA, 2023, p. 59).

Admitido que a cultura acontece segundo as formas e o ambiente do jogo, podemos considerar toda e qualquer atividade humana como um jogar, mas, pra isso, o fenômeno do jogo deve ser explicitado em sua significação primária, isto é, enquanto um “fator distinto e fundamental, presente na vida e nas ações humanas” (HUIZINGA, 2023, prefácio, p. 1). Para atingirmos este objetivo, vamos reconstruir as características fundamentais do jogo, dada pelo Huizinga através das suas descrições rigorosas, pois

“[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características.” (HUIZINGA, 2023, p. 8-9)

Seguindo esta indicação metodológica para o pensamento que visa a apreender o jogo, iremos nos deparar com as características fundamentais deste, descrita pelo historiador, dentre elas estão: (1) o fato dele ser livre e intimamente ligado a regras, assim como este trata-se de uma (2) evasão da “vida real”, jogo também é (3) limitado espaço-temporalmente, nele há uma (4) seriedade fundamental e sua principal característica (5) é sua capacidade de excitar e afetar aqueles que o jogam.

O primeiro testemunho do jogo na vida humana, ou vida cultural, abordado por Huizinga é a linguagem, “esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar.” (HUIZINGA, 2023, p. 5), o historiador ainda acrescenta que com a criação desta e ao expressar a vida, “o homem cria um outro mundo, um mundo poético, do lado do da natureza.” (HUIZINGA, 2023, p. 6). Portanto, nos deparamos aqui com um conceito de mundo que não corresponde apenas a um conjunto de coisas materiais, mas um mundo lúdico, isto é, um mundo cultural, onde podemos nos relacionar com os outros, com as coisas e com nós mesmos. Dizer que a linguagem é um jogo é também dizer que esta possui um caráter contingente, que adequa-se às situações, no entanto, assim como em todo jogo, a linguagem é regrada e ordenada, o que não anula o seu caráter de ser livre.

Com isso, nos deparamos com a primeira característica fundamental do jogo, “o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade.” (HUIZINGA, 2023, p. 10), tanto nos jogos sociais quanto nos jogos de tabuleiro, o jogo é livre, isto é, os envolvidos escolhem permanecer ou se retirar do jogo, um exemplo disso pode ser visto nas relações sociais do cotidiano, especialmente em ambientes de trabalho em que há um clima de competição, no momento em que a tensão do jogo se instaura na disputa acadêmica, financeira e/ou por visibilidade, basta que o jogador desconfortável explicito o jogo que está acontecendo, por exemplo, afirmando que não gosta que joguem com ele, assim, o jogo será interrompido imediatamente e o que era tensão se tornará constrangimento. O jogo também é rompido no momento em que suas regras são quebradas; pois, “não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo” (HUIZINGA, 2023, p. 13). No entanto, levando em consideração o caráter contingente do jogo, as regras formam-se em meio ao jogar, são os acordos mútuos entre os jogadores; pois, “ele cria ordem e é ordem” (HUIZINGA, 2023, p. 13).

O fato de o jogo poder ser rompido a qualquer momento nos leva à segunda característica fundamental deste, pois evidencia que o jogo “trata-se de de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.” (HUIZINGA, 2023, p. 10), portanto, todos os jogadores sabem que estão nesta atividade, mesmo que esta não seja explicitamente posta como um jogo, como é o caso do jogo pedagógico. Esta evasão, além de poder ser rompida pelos próprios jogadores, a qualquer momento, pode ser rompida pela “‘vida cotidiana’ reafirmar seus direitos” (HUIZINGA, 2023, p. 25). O escape da “vida real” enuncia-se “tanto pelo lugar, quanto pela duração que ocupa.” (HUIZINGA, 2023, p. 11), nisso reside seu caráter fundamental de ser limitado espaço-temporalmente; pois, seja nos jogos sociais, ou nos jogos de entretenimento, há sempre um lugar que “sedia” o jogar, como o espaço de trabalho, a sala de aula, o campo de futebol e etc, assim como, este sempre é limitado temporalmente; pois, “O jogo inicia-se e, em determinado momento, "acabou". Joga-se até que se chegue a um certo fim.” (HUIZINGA, 2023, p. 11).

Na brincadeira infantil, a “evasão da vida real” mostra-se mais evidente, considerando que a criança está imersa em seu “mundo da fantasia”, há uma seriedade fundamental que compõe todo esse brincar. Com isso, a quarta característica fundamental é a seriedade do jogo e, é justamente essa que o faz capaz “a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador.” (HUIZINGA, 2023, p. 10), portanto, aquele que não levar o jogo com seriedade não pode ser tomado por ele, assim como, o “desmancha-prazeres”, não é o desonesto, pois este último “finge jogar seriamente o jogo e aparenta reconhecer o círculo mágico.” (HUIZINGA, 2023, p. 13), o desmancha-prazeres é aquele que quebra a regra da seriedade e, de acordo com o historiador, sem sombra de dúvida, é aquele que desdenha mais dos jogos infantis.

Por fim, a última característica fundamental do jogo, que vamos reconstruir, é a sua capacidade de afetar e excitar aqueles que jogam, isto é, aqueles que livremente foram absorvidos pela seriedade desta atividade de orientação própria limitada espaço-temporalmente. A partir de tudo que já expomos acerca do jogo, resta nos perguntarmos, o que há de tão cativante nele?

“[...] o que há de realmente divertido no jogo? Por que razão o bebê grita de prazer? Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão imensa pode ser levada até ao delírio por um jogo de futebol? A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo” (HUIZINGA, 2023, p. 3).

Portanto, o jogar além de nos oferecer ordem, regramento e um paralelo a vida cotidiana, ele também tem a capacidade de nos trazer um imenso, porém momentâneo, prazer e divertimento, ou seja, constitui a essência do jogar a capacidade de afetar seus jogadores. No entanto, por mais que em meio a um jogo diversos afetos podem aflorar, como raiva - especialmente em jogos de competição -, alegria, euforia e etc, há alguns afetos que não são propícios para o jogo, estes vão lhe retirar imediatamente do mundo especial do jogo ou nem mesmo permitirá sua entrada nele, como é o caso da indiferença. Apenas podemos ser absorvidos pelo jogar se estamos dispostos em um afeto adequado.

2.1 O JOGO DO ENSINO

Na educação infantil, e não apenas nela, no ensino em geral, os jogos e as brincadeiras são amplamente explorados por pedagogos, psicólogos e educadores que veem no jogo uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem; pois, considerando o seu aspecto estimulante e colaborativo, o jogo incitaria os alunos a participarem de forma ativa na sala de aula e facilitaria a compreensão dos conteúdos abordados. Na psicologia pensadores como Piaget (1971) e Vygotsky (1991) chegaram a um certo consenso evidenciando que há uma íntima relação entre os jogos, as brincadeiras e o processo de ensino-aprendizagem, esta relação chega a seu ímago, a sua mais evidente co-pertinência, no período infantil. Para além de uma aprendizagem de conteúdos objetivos, Piaget nos diz que "quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui" (1991, p. 67).

Piaget chama esta aprendizagem lúdica, característica da infância, de jogo simbólico, esta inicia-se como um jogar solitário, evoluindo para o estágio de jogo sociodramático, isto é, quando as crianças passam a realizar jogos mais teatrais, representando papéis, como brincar de casinha, de policial, de mãe etc. Os jogos simbólicos evidenciam que para uma criança nenhum ente resiste a tornar-se um brinquedo e qualquer lugar pode ser considerado um espaço para brincar. Contudo, Vygotsky aponta que

“(...) ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brinquedo

como uma atividade condutora que determina a evolução da criança” (VYGOTSKY 1991, p. 226-227).

Com isso, para o psicólogo, o brincar tem sua origem no “faz de conta” infantil, na situação imaginada criada pela criança, possibilitando a realização de desejos que não são viáveis na realidade, com a função de construir uma maneira de aclimatação a conflitos e frustrações da vida cotidiana.

No entanto, não seria correto afirmar que nos jogos e na brincadeira há algo essencialmente infantil. No processo de ensino-aprendizagem o uso dos jogos como recurso didático não exaure-se no fim do jardim de infância, mas apenas são modificados para adequarem-se à idade dos respectivos alunos. Portanto, uma das formas de uso dos jogos didáticos após o período infantil é, por exemplo, os jogos de competições, aqueles em que o professor promove disputas por pontos na média, outro exemplo é a realização de jogos de tabuleiros e debates encenados acerca dos conteúdos ministrados na disciplina com o intuito de promover uma maior interação em sala “na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno” (ALVES e BIANCHI, 2010, p. 284). Por fim, a questão do uso dos jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é um tema amplamente desenvolvido e discutido, no entanto, o ponto deste artigo é expor o próprio ensino como um jogar e a própria sala de aula como espaço de jogo.

A princípio é necessário evidenciar o que queremos dizer com jogo pedagógico pois, para que o processo de ensino-aprendizagem realmente aconteça, isto é, para que o jogo do ensino ocorra, devemos entender o ensino não como uma mera transferência de conteúdos, como se houvesse uma transposição de temas e conceitos do mais cheio (professor) para o mais vazio (aluno), mas compreendendo o ensino de maneira mais profunda, como um convite para a aprendizagem. Na preleção “O que é uma coisa?” Heidegger faz uma breve, porém rica, análise acerca da essência do ensinar, com ela compreendemos que a autêntica possibilidade de ensino está em despertar no aluno um sentido para sua aprendizagem, pois

“quando o aluno recebe apenas qualquer coisa oferecida, não aprende. Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem [...] Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até a aprendizagem.” (HEIDEGGER, 1987, p. 79-80).

Portanto, o jogo pedagógico apenas ocorre quando há um convite para a aprendizagem, um conduzir mútuo, em que os jogadores - os alunos e o professor - apenas diferenciam-se por que o professor “pode aprender melhor e quer aprender mais autenticamente” (HEIDEGGER, 1987, p. 80), com isso, em todo processo de ensino-aprendizagem o professor aprende mais, ou seja, é no decorrer do jogo pedagógico que o professor aprende a ensinar e que o aluno é convidado a aprender; por fim, é neste sentido mais autêntico que tomaremos o ensino enquanto um jogo.

Segundo as descrições do Huizinga acerca do fenômeno do jogo, vamos reconstruir suas características fundamentais aplicando-as à relação de ensino/aprendizagem. Em primeiro lugar, para que o jogo pedagógico ocorra, é necessário um discurso adequado para que algo seja ensinado, ou seja, apreendido. Com isso, se levarmos em consideração a aula como um “gênero do discurso e a sala de aula como um espaço de jogo” (CAVALARI-LOTTI, 2020, p. 65), então evidenciamos o ensino como um modo de ser com os outros, pois quando ensinamos

algo ensinamos sempre para alguém, com isso, o jogo pedagógico é um jogo social, tomemos agora os olhos do sociólogo Bourdieu para compreender que “Dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele. Os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 139-140). Este esquecimento ocorre na sala de aula, e, se o ensino é um jogo, então podemos considerar que tanto os professores, quanto os alunos - mesmo que de maneira diversa - jogam, mas estes não percebem que estão em jogo. Assim como todo jogo, a aula também se trata de uma “evasão da vida real”, no entanto, esta evasão não evidencia - como ocorre nos jogos infantis, em que a criança sabe precisamente quando está apenas brincando - o jogo pedagógico que está ocorrendo em sala e, é fundamental que permaneça assim para que a aula ocorra.

O jogo pedagógico como este jogo que requer uma “evasão da vida real” está intimamente ligado com o seu caráter de ser livre. Apesar da liberdade na escola parecer restrita, a escolha de participar do jogo pedagógico é inteiramente do aluno, isto é, cabe ao aluno querer aprender ou não. Com isso, não queremos dizer que o jogo é solto e bagunçado, mas o extremo oposto disso, todo jogar e, especialmente o jogo do ensino, é essencialmente composto por regras e ordem. Sem regras não há jogo e por mais que estas passem despercebidas as “regras, normas, ou gramática própria estão lá, postas e são as pistas que nos fazem afirmar que o jogo se faz presente” (CAVALARI-LOTTI, 2020, p. 64). Para além das normas institucionais que os professores e os alunos devem seguir, há também as regras próprias entre o docente e a sua turma, estas são formadas ao decorrer do jogo e demandam uma “submissão” irrestrita, pois aquele que não as seguirem atrapalharão o decorrer da aula e serão tachados de “desmancha-prazeres”. Neste jogo também devemos seguir uma ordem específica e absoluta; pois, ao jogo do ensino pertence uma seriedade cabal de seus jogadores. Contudo, é importante ressaltar que não há uma fórmula específica para que o professor compreenda como se dá o jogo pedagógico, este apenas pode ser apreendido jogando, portanto, cada professor irá jogá-lo de uma maneira diferente, no entanto, a essência deste jogo permanece a mesma.

Ademais, compreendemos que a sala de aula designa o espaço de jogo, e, que a evasão da vida cotidiana, forjada pelo jogar, é uma evasão temporária, isto é, além de uma delimitação espacial há também uma limitação temporal. Com isso, para que o ensino ocorra é preciso um espaço de jogo adequado para ele, ou seja, “o professor à frente da sala, os alunos em carteiras, a lousa, entre outros aspectos que identificam claramente a sala de aula e seus atores.” (CAVALARI-LOTTI, 2020, p. 59-60). Para que a aula ocorra também é necessário que possua um início e um fim, e, mesmo que o jogo seja ordenado e regrado, em seu decorrer a aula se caracteriza como uma sucessão de movimentos, mudanças, alternâncias e etc; o fundamental é ingressar todas essas mudanças sem que as regras e a ordem sejam quebradas, ou seja, mantendo o ritmo da aula. Contudo, se o jogo pedagógico realmente ocorreu, isto é, se o discente aprendeu algo em sala de aula, então por mais que esta chegue ao fim, o conhecimento adquirido mantém-se, pois “Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória” (HUIZINGA, 2023, p. 12).

Estar em aula, seja assistindo-a ou ministrando-a, não significa estar necessariamente fazendo parte de um jogo pedagógico e, para que ocorra este jogo entre o docente e o discente, isto é, um processo real de ensino e aprendizagem, é preciso que o aluno e o professor estejam envolvidos e sejam tomados por este estar em jogo. Portanto, para que o ensino ocorra é preciso uma atmosfera afetiva

específica, pois compreendendo o ensino enquanto um modo de ser com os outros, não podemos ignorar a estrutura fundamental que possibilita essa relação entre docente-discente, e as relações inter-humanas em geral, sendo esta estrutura a tonalidade de humor. Se um aluno não se encontra em uma disposição específica e própria para a aprendizagem, então o jogo pedagógico não ocorre, assim como, por exemplo, se o professor ministrar uma aula inteira mal humorado. Esta relação entre ensino e tonalidade de humor é evidente quando percebemos um discente que não encontra-se disposto de maneira adequada, este provavelmente não seguirá as regras do jogo pedagógico - vai mexer no celular, olhar para a janela e/ou atrapalhar a aula - e não será tomado pela seriedade do jogo, por fim, o discente não aprenderá nada na aula e esta será rapidamente esquecida. No caso de um docente que não se encontra em uma disposição adequada é ainda mais grave, pois durante a aula nenhum dos alunos irão se engajar, nem aprender, são nessas situações que os jogos pedagógicos são rompidos e ir a aula torna-se uma obrigação enfadonha. Portanto, cabe ao professor despertar uma atmosfera afetiva propícia para que o ensino ocorra.

Acerca da relação entre o professor, o aluno e os afetos em sala de aula, a filósofa contemporânea Bell Hooks, sob influência da proposta educacional Freireana, afirma que

“A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece.” (HOOKS, 2020a, p. 51).

Ademais, essa atmosfera e o aprendizado genuíno, segundo Hooks, advém de um afeto muito específico: o amor. Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (1994), a filósofa reflete acerca do papel do Eros e do erotismo no processo pedagógico, desmitificando a ideia de que não há espaço para o amor em sala de aula; visto que, “espera-se que os professores universitários publiquem trabalhos científicos, mas ninguém espera ou exige deles que realmente se dediquem ao ensino de um modo apaixonado que varia de pessoa para pessoa” (HOOKS, 2013, p. 262). Portanto, para que o jogo pedagógico ocorra, o professor deve criar uma atmosfera de confiança, compromisso e amor por aquilo que ensina; pois, “Quando Eros está presente na sala de aula, é certo que o amor vai florescer” (HOOKS, 2013, p. 262).

Contudo, até o momento fizemos algumas descrições das principais características do jogar pedagógico, no entanto, devemos nos voltar agora ao jogo não apenas como um mero comportamento, pois jogar, em um sentido amplo, não se manifesta necessariamente em um ocupar-se com jogos, ademais, apenas jogamos os jogos ônticos por sermos constituídos de uma forma ou de outra ontologicamente pelo jogar, ou seja, “Não jogamos porque há jogos, mas o inverso: há jogos porque jogamos” (HEIDEGGER, p. 332. 2009).

2.2 JOGO EM SENTIDO ONTOLÓGICO-EXISTENCIAL

Na preleção de inverno de 1928/1929, intitulada *Introdução à filosofia*, Heidegger retoma a expressão “jogo da vida” para expor a sabedoria pré-filosófica que esconde-se nesta fala tão disseminada; pois, ela revelaria que, se a vida como um todo pode ser tomada como um jogo, todo comportamento humano pode ser compreendido como um jogar, portanto, esta expressão apenas pode ter surgido em virtude da “convivência histórica dos homens oferecer um aspecto de uma multiplicidade colorida, assim como de uma mutabilidade e de uma acidentalidade”

(HEIDEGGER, 2009, p. 329). O filósofo acrescenta que, o que observamos nesta convivência nada mais é do que um reflexo da essência do ser-aí, ou seja, o próprio ser-aí em sua “essência” é essa multiplicidade colorida, mutabilidade e acidentalidade e essa essência se reproduz de maneira fática no “jogo da vida” fático.

Tendo em vista isso, o que queremos dizer com o termo “jogo” em seu sentido ontológico-existencial? Heidegger destaca dois pontos que nos darão uma caracterização primária do que queremos expor, 1) Jogo significa jogar e jogar no sentido de uma realização que ocorre em meio ao todo de um conjunto de regras, 2) Jogo deve ser compreendido em um sentido totalmente amplo e originário, porém, não apenas como uma mera obediência a um sistema de regramento em que o jogar se desenvolve, pois, a princípio, ele é algo mais originário do que um comportamento. Estes pontos apresentam a primeira exposição do que Heidegger tem em vista com este termo, no entanto, apesar deles apresentarem uma relação interna, eles não apontam o que há de essencial no jogo, pois,

[...] de acordo com o seu caráter fundamental, jogar é estar-em-uma-tonalidade-afetiva, estar afinado, sim, pôde-se mesmo afirmar de maneira inversa: à toda e qualquer tonalidade afetiva pertence o jogo em um sentido totalmente amplo. Não apenas no jogar há alegria. Ao contrário, em toda alegria - não apenas nela -, em toda e qualquer tonalidade afetiva reside algo assim como um jogo. Pois os “jogos” sempre são apenas determinadas possibilidades fáticas e conformações do jogar” (HEIDEGGER, 2009, p 331-332).

Portanto, compreendemos que jogar não está manifesto na ocupação com os jogos e no jogo as regras e os jogadores se implicam mutuamente, ou seja, as regras formam-se em meio ao jogar, nisso reside seu caráter contingente. No entanto, por princípio, jogo quer dizer algo mais originário, pois, encontrar-se em jogo precede o mero comportar-se diante de suas regras; com isso, é de suma importância apontar o jogo enquanto o fruto dessa disposição, dessa tonalidade de humor sempre presente no jogar. Portanto, segundo Schuck “jogar é um modo de sintonizar-se com o ser que joga em meio aos entes” (2020, p. 202).

Esta ampla concepção de jogo será utilizada para caracterizar a essência da transcendência e da compreensão de ser. Segundo Reis, a partir dessa noção podemos extrair duas características do jogo: “ele não é um comportamento específico, mas o que possibilita tal especificação (o que implica que o jogo encontra-se inicialmente oculto em face do que possibilita), e o jogo é em si mesmo ultrapassado, ele é excedente, estando previamente aberto e em andamento” (1999, p. 6).

Se o acontecer da transcendência é conceituada através do fenômeno do jogo, se justamente “a transcendência deve ser um jogo, tudo acaba por se tornar vacilante” (HEIDEGGER, 2009, p. 333), isto é, todas as demais estruturas existenciais do ser-aí possuem um caráter de jogo; pois, para Heidegger, a totalidade da existência não é estruturada a partir de uma base única e simples, como na metafísica tradicional, mas por estruturas ontológicas existenciais co-originárias, que não anunciam uma essência de um ente que poderia ser descrito por suas propriedades; ser, enquanto existência, deve ser descrito por possibilidade. Com isso, o poder-ser designa a característica mais básica da existência e o ser deste poder-ser é a compreensão de ser. Compreender significa poder e todo ser-aí é o que ele pode ser

“e o modo em que é a sua possibilidade. A possibilidade essencial da presença diz respeito aos modos característicos de ocupação com o “mundo”, de

preocupação com os outros e, nisso tudo, à possibilidade de ser para si mesma, em função de si mesma” (HEIDEGGER, 2002, p. 198).

Contudo, esta possibilidade “essencial” ocorre justamente porque compreender ser é, em sua essência, ultrapassar o ente, ou seja, transcender. Compreensão de ser é transcendência, ou pelo menos o seu momento essencial, e, é apenas por o ser-aí ultrapassar o ente que ele pode relacionar-se de diferentes formas, a depender do modo de ser do ente que vem ao encontro do ser-aí.

Heidegger interpreta fenomenologicamente essa totalidade como “mundo”, ou seja,

“[...] ele não é apenas o todo da natureza da convivência histórica, do próprio ser-si-mesmo e das coisas de uso. Ao contrário, ele é a totalidade específica da multiplicidade ontológica que é compreendida de maneira una no ser-com os outros, no ser junto e no ser-si-mesmo” (HEIDEGGER, 2009, p. 328).

Portanto, se seguirmos com o fenômeno do ser-no-mundo enquanto este todo existencial tocamos diretamente na estrutura da transcendência, pois o ser-aí, ao transcender, transcende em direção do mundo compreendendo ser. Transcender significa, ao fim e ao cabo, ser-no-mundo, e, “mundo constitui a estrutura unitária da transcendência; enquanto dela faz parte, o conceito de mundo é um conceito transcendental” (HEIDEGGER, 1973, p. 123). Por transcendental temos em vista tudo aquilo que pertence à transcendência.

Permanecendo na questão da totalidade do todo que denominamos mundo e no que se refere ao jogo como problema ontológico-existencial, Heidegger observa que “[...] a totalidade do ser compreendido a cada vez no ser-aí, em especial o caráter dessa compreensão e a organização do compreendido, o ser-no-mundo em geral, em suma o mundo tem o caráter de jogo” (HEIDEGGER, 2009, p. 330). Ser-aí é “constituído” existencialmente pela possibilidade projetiva de ultrapassar o ente em direção ao mundo e é justamente por esta abertura que se torna possível ser-no-mundo. Segundo Betanin, “a transcendência, agora entendida como jogo, sempre acontece na medida em que o Dasein está no mundo, ou seja, na medida em que ele existe junto as coisas e aos instrumentos, com os outros existentes humanos e como um si mesmo” (2004, p. 61). Contudo, mundo significa aqui o espaço de jogo da transcendência. Ser-no-mundo é posto como o jogar (transcendência), e, com o jogar forma-se o espaço de encontro com os entes, revelando que “o ente sempre está envolvido no jogo formado pelo ser-no-mundo mediante o exercício do jogar” (2004, p. 60).

A ultrapassagem corresponde justamente ao jogo da transcendência e o mundo é o seu espaço de jogo. No entanto, Heidegger afirma que “a ultrapassagem para o mundo é a própria liberdade” (HEIDEGGER, 1973, p. 140), portanto, é a transcendência que permite jogar com as possibilidades, indicando que o espaço da liberdade humana está em ser como projeto. Não existe propriamente ser-aí enquanto este não se move pela transcendência, é pelo transcender que “acontece o ser-aí no homem, de tal maneira que, na essência de sua existência, pode ser responsável por si, isto é, pode ser um (si) mesmo livre” (HEIDEGGER, 1973, p. 140). É pelo projetar-se que o ser-aí existe, e nisso está em jogo o seu próprio ser e sua possibilidade de liberdade. Este poder ser si mesmo, a simesmidade, aberta pelo projetar-se, revela que o ser do ser-aí está sempre em jogo e este jogar o seu próprio ser é, para o ser-aí, atuar no espaço de jogo da transcendência e exercer sua liberdade como projeto de mundo. Segundo Rodrigues (2014) é “[...] também a partir desse espaço de jogo

que a transcendência pode ser definida, em Introdução à Filosofia, como um brincar jogar ou um jogar (spielen), como um fenômeno essencialmente lúdico” (2014, p. 126).

Se jogo deve ser entendido em um sentido amplo e não deve ser confundido com uma mera ocupação com os jogos, Heidegger aponta que o jogar “[...] é acontecimento livre, isto é, um acontecimento que está sempre ligado a regras” (HEIDEGGER, 2009, p. 332). As regras tem uma extrema importância no conceito de jogo; pois assim como nos diz Huizinga

“Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão [...]” (HUIZINGA, 2008, p. 12).

No entanto, vimos anteriormente que o essencial no jogar não é o comportamento submetido a regras e que jogo possui um caráter contingente, pois as regras só se formam em meio ao jogar. Com isso, Heidegger aponta que: “A vinculação é uma vinculação livre em um sentido totalmente particular.” (HEIDEGGER, 2009, p. 333) Portanto, é em meio a este jogo da transcendência que nos deparamos com a íntima relação entre vínculo e liberdade, porque jogar como um livre formar é justamente uma submissão a uma obrigatoriedade, ou seja, somente a liberdade possibilita a vinculação à regras.

Dissemos anteriormente que o jogo da transcendência apenas é possível por o ser-aí ser aberto ao ente ao modo da compreensão e da tonalidade de humor. Com isso, o jogar foi caracterizado não como um comportamento em relação a um objeto, mas, como um acontecimento originário, justamente este jogar que permite que o ser-aí tome uma atitude em relação a algo. Agora, a transcendência será apreendida em uma dinâmica de liberdade e vínculo, pois, em “Mundo. Finitude. Solidão.” Heidegger aponta que “[...] estar-aberto para... implica o lançar-se livremente ao encontro do que aí é dado enquanto ente, deixando-se ligar.” (HEIDEGGER, 2011, p. 438) Dizer que quem joga participa de um livre formar não é o mesmo que dizer quem joga está solto, jogar é precisamente uma vinculação e esta vinculação apenas acontece pois “[...] onde a liberdade se faz presente há a possibilidade da obrigatoriedade.” (HEIDEGGER, 2011, p. 435) Caracterizamos o jogar como contingente, como um livre formar que cria para si, através da ultrapassagem (jogo da transcendência) em direção ao mundo o seu espaço de jogo, agora, dizemos que “Apenas onde se apresenta esta possibilidade de transposição de obrigatoriedade para algo diverso, está dado o espaço de jogo, para que se decida sobre a adequação ou a inadequação da atitude em relação ao que é obrigatório” (HEIDEGGER, 2011, p. 439). Portanto, esta vinculação, esta submissão à uma obrigatoriedade, constitui e é constituído por um jogar originário, pois, é justamente a partir dela que “[...] esse jogar praticamente cria para si mesmo, a cada vez, o espaço no interior do qual ele pode se formar, o que significa, ao mesmo tempo, transformar-se” (HEIDEGGER, 2009, p. 333).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, ao nos embasarmos no olhar fenomenológico heideggeriano e nas descrições rigorosas do Huizinga, alcançamos a compreensão do processo de ensino e aprendizagem enquanto um jogo; ademais, a relação professor/aluno decorre deste jogo pedagógico, em um espaço de jogo adequado - sala de aula -, sendo orientado por regras próprias. Assim como, para que o jogo do ensino ocorra, também deve haver um conduzir mútuo, entre o aluno e o professor, até a aprendizagem, sendo o papel deste último de suma importância; pois, para que este caminho seja aberto é

necessário que o docente crie uma atmosfera de confiança e seriedade, desperto por seu amor pela prática do ensino e por aquilo que ensina.

Ademais, é pôr os aspectos característicos do jogo manifestarem faticamente na convivência entre os existentes - como nas relações de ensino/aprendizagem - e nas ocupações do dia a dia, que o jogo mostra-se como um traço fundamental do ser-aí, pois, tal como nos diz Sena “a vida humana acontece a cada vez nas situações mesmas, e, com base nessas situações, e em qualquer uma delas, há de ser fenomenologicamente arrancado o sentido originário de seu ser” (2012, p. 45). Contudo, compreendemos que Heidegger tomou o jogo como o fenômeno que indica a unicidade da existência e ele afirma que justamente

“[...] a nulidade na essência do ser-aí anuncia que ele é constantemente um ponderar e um ousar, um cair e um levantar, um tomar e um dar - e tudo isso não como um resultado e o produto de um entrecruze de entes, mas como o modo de ser próprio do ser-aí (ser enquanto existência), ou seja, como o jogo no qual o ser-aí está colocado. Esse jogo é a essência daquilo que denominamos mundo, daquilo que só se mundifica como mundo em e como ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2009, p. 359).

Colocando o jogo a base da existência, dizer que esta é como que jogada, significa expor que o jogar ontológico “precede” os jogos ônticos, com isso, podemos compreender que o jogo do ensino é apenas uma conformação fática do jogar, ou seja, o jogo do ensino é apenas possível por sermos constituídos ontologicamente por um jogar originário.

Por fim, a partir da exposição do jogo pedagógico e de sua possibilidade interna, isto é, por que jogamos, evidenciamos que o jogo é fundamental para compreendermos a existência como um todo; pois, Heidegger explana o jogo como fundamento da possibilidade interna da existência do ente humano. Com isso, abrem-se as portas para uma pedagogia embasada filosoficamente, assim como, para a psicologia fenomenológica, especialmente aquela que pretende abordar o ser-aí infantil; pois, “talvez a criança só seja criança porque ela é algo em um sentido metafísico que nós adultos não mais concebemos de maneira alguma” (HEIDEGGER, 2009, p. 330). Além disso, a relação entre jogo e aprendizagem também pode ser explorada no “mundo animal”; por exemplo, observando uma alcateia em que os lobos “brincam” de luta entre si, como uma forma de aprendizagem e preparo para a selvageria futura. Embora Heidegger seja evasivo ao tratar dos jogos nos animais, este afirma que “se fosse possível mostrar um jogo e uma brincadeira do animal, isso não passaria de uma prova de que o jogo é um fenômeno mais amplo” (HEIDEGGER, 2009, p. 331). No entanto, para compreendermos o jogo do animal primeiro é necessário o sentido existencial do jogo, apenas assim, poderíamos realizar um contraste entre o jogo do existente do jogo do vivente, evidenciando que por mais que ambos joguem, estes jogam de modos diferentes. Contudo, o fenômeno do jogo é apenas mais um que evidencia a fenomenologia - em especial a fenomenologia heideggeriana - em toda sua abrangência e magnitude.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana e BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. Rev. **psicopedagogia**. [online]. 2010, vol.27, n.83, pp.282-287.

BETANIN, Tatiana. **Transcendência e jogo na ontologia fundamental de Martin Heidegger**. Tese (Tese em Filosofia). Programa de Pós-graduação em Filosofia: UFSM, 2004.

BOURDIER, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Pulo: Ática, 2003, p. 46-81.

CAVALARI-LOTTI, Ana Luisa F. **Ensinar é jogar: o jogo pedagógico e a atividade docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: IB-Unesp, 2020.

HEIDEGGER, Martin. **Conceitos fundamentais da metafísica: Mundo. Finitude. Solidão**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** (Partes I e II). Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre a essência do fundamento**. 5. ed. Tradução e Notas de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).

HEIDEGGER, Martin. **The metaphysical foundations of logic**. Trad. Michael Heim. Bloomington: Indiana University Press, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **Os problemas fundamentais da fenomenologia**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

HEIDEGGER, Martin, **Que é uma coisa?** Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1992. [Die Frage nach dem Ding. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1987].
HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução Marcelo Brandão Cipolla. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes WMF, 2017. (1994)

HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020a.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REIS, Róbson R. Dos. Heidegger: a vida como possibilidade e mistério. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 24, n. 35, p. 481–507, 2012.

REIS, Róbson R. Dos. Heidegger, a transcendência como jogo. In: **Práxis Filosófica**. Santiago de Cali-Colômbia, 1999, p. 341-353.

RODRIGUES, Fernando. **Heidegger e a metafísica do Dasein (1927-1930): uma interpretação à luz dos conceitos de liberdade, vínculo e jogo da vida**. Tese (Doutorado em Filosofia) –Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 2014.

SENA, Sandro Márcio Moura de. Jogue a escada fora: fenomenologia como terapêutica. **Nat. hum.**, São Paulo , v. 14, n. 2, p. 37-73, 2012.

SCHUCK, José Fernando. Heidegger e a noção de jogo como disposição. Griot : **Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 193–203, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KISHIMOTO TM. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez;1999.

AGRADECIMENTOS

À minha família. Meus pais, Cláudia Barretto e Ruy de Barros, por tudo que fizeram e fazem por mim. Aos meus avós, Elisabete Tenório, Rosa Barros e Ruy de Barros, pelo apoio irrestrito ao longo de minha vida. Aqueles que estão comigo desde o início e continuarão comigo até o fim, meus irmãos, Nico e Ruy. Sem eles, a vida seria sem graça.

Aos meus amigos, Ana Beatriz, Flávio Norberto e Maria Eduarda, pelo constante incentivo e por tornarem minha vida mais leve. E aqueles que dividem esta jornada acadêmica comigo, Roberty Vieira e Nilson Adriano, cuja companhia e amizade tornaram esta experiência muito mais enriquecedora.

Ao meu orientador, Sandro Sena, por todos os ensinamentos (no grupo de estudo, orientações, aulas, eventos e intervalos de aula), por sua disposição e paciência com o meu trabalho. Por transmitir sempre o seu amor pelo saber, servindo como uma fonte diária de inspiração na Filosofia.

Aos professores Suzano Guimarães e Thiago Aquino, pelas aulas cativantes, pela prontidão em esclarecer minhas dúvidas e por enriquecerem minha jornada na Filosofia.

À Universidade Federal de Pernambuco e ao Departamento de Filosofia, por desde o início da graduação serem minha casa.

Ao Grupo Heidegger, por ter aberto as portas para minha caminhada na Fenomenologia.