



GEFFROI CHAUCER

Ce portrait qui figure en marge du M. S. Harlem 4866 est le seul que l'on puisse admettre
 comme authentique

"Esta figura (retrato) que aparece à margem do Manuscrito Harlem 4866 é a única que pode
 ser admitida como autêntica [de Chaucer]"

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES DO CAVALEIRO NOS CONTOS DE CHAUCER E
NO LIVRO DO JOGADOR D&D: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

MARIANA VIEIRA SARACHE

**MARINGÁ
2021**



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO

1. **Nome do(a) Aluno(a):** MARIANA VIEIRA SARACHE.
2. **Área de Concentração:** EDUCAÇÃO.
3. **Título da Tese:** A REPRESENTAÇÃO COMO LIAME ENTRE A LITERATURA E OS JOGOS ELETRÔNICOS NA FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO./ AS REPRESENTAÇÕES D CAVALEIRO NOS CONTOS DE CHAUCER E NO LIVRO DO JOGADOR D&D: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.
4. **BANCA DA DEFESA PÚBLICA DE TESE:**

Prof.^(a) Dr.^(a) TEREZINHA OLIVEIRA (Orientadora) – UEM; Prof.^(a) Dr.^(a) ANGELITA MARQUES VISALI – UEL; Prof.^(a) Dr.^(a) EVELYN DE ALMEIDA ORLANDI – PUC/PR; Prof.^(a) Dr.^(a) SEZINANDO LUIZ MENEZES – UEM; Prof.^(a) Dr.^(a) MARIANA COSTA DO NASCIMENTO – UEM; Prof.^(a) Dr.^(a) RICARDO TADEU AIRES SILVA – UNESPAR.
5. **Data:** 29/07/2021.
Horário: 14:00.
Local: Webconferência – <https://meet.google.com/wwe-jwnj-nnt>.
6. **Resultado:** [X] APROVADO(A)
[] REPROVADO(A)
7. **Observações:** Defesa pública de Tese de Doutorado realizada por webconferência, conforme previsto na Portaria nº 001/2020-PPE/UEM, em conformidade com a Portaria CAPES nº 36, de 19 de março de 2020, Portaria nº 122/2020-GRE/UEM e Ato Executivo nº 004-2020-GRE/UEM.

Maringá-PR, 29/07/2021.

Assinatura do(a) Orientador(a)

Assinatura da Coordenação

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Furlan Costa
Coordenadora do PPE/UEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E
ARTESPROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES DO CAVALEIRO NOS CONTOS DE CHAUCER E NO LIVRO
DO JOGADOR D&D: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Tese por MARIANA VIEIRA SARACHE, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual de Maringá, como
um dos requisitos para obtenção do título de
Doutora em Educação.
Linha de pesquisa: História e Historiografia da
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. TEREZINHA
OLIVEIRA

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S243r Sarache, Mariana Vieira
As representações do cavaleiro nos contos de Chaucer e no livro do jogador D&D :
uma análise sob o olhar da história da educação / Mariana Vieira Sarache. -- Maringá, PR,
2021.
97 f.figs.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Oliveira.
Coorientadora: Profa. Dra. Meire Loide Nunes.
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2021.

1. História da educação. 2. Educação - Literatura medieval. 3. Educação - Jogos RPG.
4. Formação do professor - Representação - Cavaleiro . 5. Chaucer, Geoffrey, 1343 - 1400
- Conto do cavaleiro medieval. I. Oliveira, Terezinha, orient. II. Nunes, Meire Loide,
coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 371.8

Rosana de Souza Costa de Oliveira - 9/1366

MARIANA VIEIRA SARACHE

AS REPRESENTAÇÕES DO CAVALEIRO NOS CONTOS DE CHAUCER E NO LIVRO DO JOGADOR D&D: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Terezinha Oliveira (orientadora)- UEM

Prof^a. Dr^a. Meire Lode Nunes (coorientadora)UNESPAR

Prof^a. Dr^a Evelyn de Almeida Orlandi- PUC- Curitiba

Prof^a. Dr^a. Angelita Marques Visali -UEL- Londrina

Prof. Dr^o.Ricardo Tadeu Aires Silva -UNESPAR

Prof. Dr^o. Sezinando Luiz Menezes- UEM

Prof^a. Dr^a. Mariana Costa do Nascimento- UEM

29/07/2021

Dedico este trabalho à amiga Viviane de Oliveira, sem a qual eu não teria aprendido a compreender as diferentes formas de ver a vida. E muito provavelmente desistiria de estudar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com imenso carinho, aos cuidados dos meus pais, Miria e Orlando, pois sem a sua intensa e incondicional dedicação eu poderia nem ter sobrevivido. Fizeram mais do que cuidar das minhas necessidades básicas, me orientando para a vida por meio de toda a experiência dolorosa com que aprenderam sua sabedoria. Desejo que eu possa ter aprendido algo que consiga um dia ser sustento à continuidade dessa estrutura. Agradeço a parceria que minha irmã mais nova, Gabriella, sempre dispôs para comigo. E sendo eu a mais velha, hoje entendo que a paciência é muito mais sua virtude do que minha. Já que, como bem ensina a História, o mais velho sempre se acha em maior direito, no que diz respeito ao território.

Agradeço com imenso respeito à minha orientadora, Terezinha Oliveira, sem a qual eu nunca teria compreendido a real necessidade de estudar. Para refinar uma alma, há que se talhar, com empenho, seus mais rudes hábitos. Foi de pronto o que enxergou necessário em mim e, logo de início, sobre como ser bom professor, me ensinou que se conhece uma pessoa por seus olhos. Por tudo vivido no caminho de construção desta tese, os meus estarão sempre a admirar-te.

Gratidão é o que tenho a expressar pela pessoa que aceitou, de pronto, ao convite para atuar como coorientadora deste estudo, mesmo antes que eu tivesse sido aprovada na seleção. Tenho por Meire Lode Nunes um sentimento que se revela na busca desta tese, representação. Desde o início dos estudos no grupo de pesquisa GETSEAM, dedicava-me a pensar como poderia melhorar, espelhando-me em sua postura.

Expresso minha gratidão aos professores da banca examinadora que se dedicaram em compreender o que minhas palavras desejavam ser e, assim, auxiliaram-me no refinamento da proposta de tese. Ao Programa de Pesquisa em Educação da UEM que possibilita o desenvolvimento contínuo, e ao Hugo, com sua prontidão para nos ajudar nos trâmites burocráticos do processo.

Eu agradeço, então, a todos os que fizeram um árduo trabalho e ainda fazem para que o GTSEAM exista, foram incríveis oportunidades de vivências nos eventos de Jornada Medieval, local e ocasião de imersão intensa na realidade que revela como o mundo é

grande. Histórias que saltavam do livro didático ao ouvir os sotaques dos professores pesquisadores de diversos cantos do mundo.

Agradeço, com o coração entusiasmado, a todos os amigos que por mim passaram e deixaram em mim sua marca. Deles carrego muito que representaram sendo e fazendo. Em especial, à Viviane, que sempre soube, com sua visão histórica, respeitar a existência da minha visão pedagógica. Se existe um Deus, ele bem sabe que sou grata ao fato de ter tido tamanha graça de minha vida se encontrar com todas essas.

A história é a ciência da mudança — assim a definiu Marc Bloch, grande historiador e herói da Resistência — ela, deve primeiro ensinar os jovens a jamais desistir, quando tudo ao redor parece indicar que não há saída possível. Se ela tem valores a transmitir, são valores de emancipação, e não de resignação (BOUCHERON, 2016. p. 17).

SARACHE, Mariana Vieira. **AS REPRESENTAÇÕES DO CAVALEIRO NOS CONTOS DE CHAUCER E NO LIVRO DO JOGADOR D&D: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.** 97 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Terezinha Oliveira. Coorientadora: Meire Lode Nunes. Maringá, 2021.

RESUMO

Neste trabalho, nosso objetivo é investigar as representações do cavaleiro nos contos de Chaucer e no livro do jogador D&D: uma análise sob o olhar da história da educação. A partir da perspectiva metodológica da História Social buscamos compreender e relacionar esse conceito com a formação da cultura digital e escolar que o aluno recebe ao longo de sua experiência educacional na atualidade. Para isso, baseamo-nos em duas fontes de análise e elegemos a figura do cavaleiro que se destaca e se relaciona em duas épocas históricas, no medievo, na literatura (século XIV-XV), e, na atual, nos jogos. As fontes principais são os *Contos de Cantuária*, de Chaucer, em especial o conto do cavaleiro, e o jogo RPG com a fonte *O livro do jogador – D&D*, com um recorte para a escolha de personagem que se pode definir no jogo. Ressaltamos a possibilidade de olhar para a literatura como fonte complementar ao ensino dos elementos históricos, assim como o jogo que, embora não os tome como referência nem objetivo, ainda tem em comum com a literatura a narrativa. Apresentamos, nesse sentido, a semelhança que ambas as formas de arte têm ao representar o homem em sua vivência social e no âmbito da realidade *versus* a imaginação em busca de entretenimento e vivência de aventura. Nesse sentido, abordamos uma discussão sobre o papel do professor ao conhecer esses dois elementos como fonte e ferramenta de ensino, bem como sua responsabilidade no conhecimento de seus alunos, que diferem de si pela distância da conjuntura de tempos diferentes. O conceito de ciberespaço, em nossas discussões, mostra-se como possibilidade de permanência e vivência de determinados aspectos e valores sociais, históricos, que o historiador Marc Bloch defendeu na teoria da História Social. Nosso objeto insere-se nessa forma de ler os conceitos, mesmo em espaços instrumentos distintos, dialogáveis.

Palavras-chave: Educação. Representação. Cavaleiro. Chaucer. Jogo.

SARACHE, Mariana Vieira. THE REPRESENTATIONS OF THE KNIGHT IN CHAUCER'S TALES AND IN THE D&D PLAYER'S BOOK: AN ANALYSIS UNDER THE PERSPECTIVE OF THE HISTORY OF EDUCATION. 97 f.Qualification Report. (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Terezinha Oliveira. Coadvisor: Meire Lode Nunes. Maringá, 2021.

ABSTRACT

In this paper, our goal is to investigate the representations of the knight in Chaucer's tales and in the player's book D&D: an analysis from the perspective of the history of education. Under the method of Social History, we seek to understand and relate this concept to the formation of digital and school culture that students receive throughout their current educational experience. For this, we base ourselves on two sources of analysis and chose the figure of the knight that stands out and is related in two historical periods, in the medieval period, in literature (XIV-XV centuries) and, in the current one, in games. The main sources are the Tales of Canterbury, by Chaucer, in particular the tale of the knight, and the RPG game, using The Player's Book - D&D as the source, with a cutout for the choice of the character that can be defined in the game. We emphasize the possibility of looking at literature as a complementary source to the teaching of historical elements, as well as the game that, although not taking them as a reference or objective, still have the narrative in common with literature. In this sense, we present the similarity that both forms of art have in representing man in his social experience and in the realm of reality versus the imagination in search of entertainment and the experience of adventure. In this sense, we address a discussion about the teacher's role in knowing these elements as a source and teaching tool, as well as their responsibility in the knowledge of their students, who differ from themselves due to the distance from the context of different times. The concept of cyberspace, in our result, is shown as a possibility of permanence and experience of social, historical aspects and values, which the historian Marc Bloch defended in the theory of Social History. Our object is part of this way of reading concepts, even in distinct, dialogable spaces and instruments..

Key-words: Education. Representation. Knight. Chaucer. Game.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	7
RESUMO.....	9
ABSTRACT	10
1. INTRODUÇÃO	11
2. SEÇÃO I: A REPRESENTAÇÃO NO JOGO DA IMAGINAÇÃO E DA ARTE COMO CULTURA	21
3. SEÇÃO II: A IDENTIDADE QUE RESIDE NA NARRATIVA DE HOMENS COMUNS EM DISTINTOS TEMPOS HISTÓRICOS.....	32
3.1. A Literatura como Jogo e como Arte.....	32
3.2. O autor	36
3.3. A obra	37
3.4. O Conto do Cavaleiro Medieval.....	39
3.5. O Jogo e a Literatura	53
4. SEÇÃO III – O RPG COMO FORMA DE REPRESENTAR E CRIAR IDENTIDADE	59
4.1. O Jogo da Representação, o Ensino do Medieval e a Formação de Professores	59
4.2. A vida é um jogo, o jogo é arte e recurso.....	60
4.3. O RPG	71
4.4. O que é um Jogo?.....	77
4.5. A representação do cavaleiro na literatura e a realidade virtual no jogo	79
4.6. A Cibercultura	80
4.7. Sobre a simbologia presente nas narrativas medievais dos contos e dos jogos	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	93
ANEXO - ESTADO DO CONHECIMENTO	96

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de nossos estudos¹, como educadoras, cremos ser papel do formador questionar sobre as sensíveis falhas que permanecem em nossa maneira de educar. Nesse sentido, questionamo-nos sobre o crescente interesse dos adolescentes e crianças pela aprendizagem dos jogos *online* e do seu uso como diversão e entretenimento. Chama a nossa atenção a constante referência ao jogo como forma de representar-se em grupo, tendo-o como assunto de interesse comum e seu uso como forma de expressão e aprendizagem. Essa aprendizagem, geralmente, acontece tutorada pelos jovens de seu próprio meio ou de maneira autodidata. Além do caráter tecnológico, os jovens são influenciados a compreenderem e comunicarem-se no uso da língua inglesa, já que a maioria dos jogos é criada em outros países e sua versão original tem jargões e trilhas sonoras que levam à imersão nessa língua.

Nesse sentido, consideramos a relevância dessa pesquisa — na área da educação nos tempos atuais — pois impulsiona a compreender como a humanidade se forma social e individualmente nos processos históricos em cada época. É de extrema importância olharmos para os campos que crescem paralelos ao conhecimento formal vistos no ambiente escolar e que interferem diretamente na maneira como o aluno aprende, o que, por sinal, reverte-se em necessária reformulação de como o professor ensina. Compete a nós, educadores, portanto, pensarmos de que maneira a nossa formação contribui ou deixa lacunas para o estímulo no desenvolvimento dos alunos, no que consiste à conservação dos conhecimentos históricos em equilíbrio com as novidades do tempo presente.

No campo da educação, o que nos levou ao tema e nos fez chegar à tese foi a percepção do contexto medieval presente na literatura e no jogo RPG, muito mais

¹ Em nossa primeira pesquisa de caráter de PIBIC, abordamos, de maneira conceitual, a importância do *hábito* para Tomás de Aquino e, ao longo do trabalho, fomos paralelamente construindo novos hábitos de estudo. Fundamentados naquele estudo, compreendemos a necessidade profissional de uma série de *virtudes* para exercer o papel de educador. Nossos estudos com relação aos aspectos da Educação se modificaram à medida que consideramos pertinente compreender o que fundamentou o nascer da *Universidade como projeto social*. Isso se vinculava à nossa própria formação, em nossa perspectiva, pois se constituía (e se constitui) um estudo essencial ao acadêmico de nossa área de atuação. Portanto, a Universidade foi também nosso objeto de estudo e seguimos com tal tema para a dissertação de conclusão de curso. Ao afunilarmos o estudo sobre a Universidade, aprofundamo-nos na *história da Universidade de Portugal e seu rei fundador D. Dinis* como tema de nossa dissertação de mestrado. Isso produziu um interesse pelos aspectos culturais incentivados pelo rei como projeto paralelo de formação de uma civilização. Nesse sentido, vimos um caminho possível da construção do conhecimento científico com o conhecimento sensível que a poesia (Poética) apresenta à aprendizagem da condição humana.

cuidadosamente expressos sobre este período do que propriamente nos textos de materiais didáticos, uma referência na formação da pessoa. Desse modo, observamos que podemos receber a aprendizagem sobre cultura e conceitos medievais fora do ambiente institucional. A partir disso, imaginamos que o vínculo com o que é de interesse do aluno com a formação do professor que ensina o conteúdo precisa estar alinhado ao contexto em que o primeiro desenvolve suas habilidades. Ou seja, no campo dos jogos, os alunos desenvolvem-se entre si, interagem e organizam-se de maneira que criam comunidades nas quais os que mais sabem ensinam os menos instruídos maneiras de jogar ('conteúdo') ou formas de melhorar seu desempenho naquela atividade.

Os grupos que se criam virtualmente geram elementos de representação e identidade que o aluno, dificilmente, desenvolve em ambiente escolar. Em contrapartida, na escola, a metodologia ou formas pelas quais os assuntos são abordados e apresentados para os alunos, em sua maioria, não os estimula a conhecer, pois lhes falta identificação com o conteúdo. Majoritariamente, as aulas são expositivas e não interativas. Nas disciplinas de humanas, como História, por exemplo, isso se torna ainda mais desafiador, pela impossibilidade de reproduzir 'o passado'.

Com o contexto pandêmico causado pelo Sars Covid -19 (2019-2020/21)², muito se discutiu sobre a precariedade do conhecimento do professor no que diz respeito às suas habilidades para o ensino remoto, já que, até o momento, não se considerava necessário (em tamanho grau) esse conteúdo no currículo de formação, inserindo discussões sobre metodologias ativas, sala de aula invertida, dentre outros. Ainda que nosso objetivo não seja a abordagem de metodologias, envolvemo-nos também nessa leitura, pois tratamos da formação do professor. A propósito, é de conhecimento de muitos autores (LEVY, 2010; MCGONIGAL, 2012; MEIRA; BLIKSTEIN, 2020) que a formação do profissional da educação necessita passar por esse campo formativo. Cada vez mais se percebe discussões na área da educação sobre as variadas maneiras de inserir e abordar os conteúdos de modo que esses processos educativos considerem o aspecto lúdico na aprendizagem.

É sabido que a ludicidade gera maior interesse, motivação e mais resultados na construção do conhecimento empírico e abstrato pelo vínculo afetivo e identitário que esse

² Duas realidades foram vivenciadas nesse período com relação às escolas do ensino básico. Nas escolas privadas, a maior parte das aulas continuaram ocorrendo de modo remoto. Paralelamente a isso, discute-se a necessidade de atualização na formação do professor, que agora precisa estar apto a ensinar com recursos digitais, metodologias híbridas e uso de tecnologias. As públicas não se mantiveram no formato remoto e, desde fevereiro de 2020 até meados de 2021, não há aulas sendo ofertadas. Os motivos têm raízes profundas que se conectam à história da educação no Brasil. A maior causa da não manutenção das aulas é a falta de recurso dos alunos matriculados na rede pública. Isso impossibilita a continuidade do ensino.

mecanismo permite criar na relação do sujeito com o objeto estudado. Entretanto, não é qualquer ludicidade que fará com que o professor alcance tal objetivo. A ludicidade no processo de ensino está cada vez mais expressa na realidade dos alunos dessa geração que entende a aprendizagem para além da formação para o mercado de trabalho, visto que já se alimentam de conceitos e aprendem habilidades que os jogos naturalmente exigem. São leitores assíduos do material de seu interesse, exercem a comunicação e expressão de liderança em meio aos grupos que se relacionam ou, ainda, aprendem a ler, escrever e falar em inglês, além do que, para conduzir um bom jogo e permanecer sendo útil a ele, devem apresentar criatividade, assiduidade e compromisso com os combinados de sua comunidade, mesmo sendo um espaço criado em meio à fantasia e ao imaginário.

Muito além de uma necessidade de adequação às mudanças que a atualidade nos propõe como habilidades, vemos, também, a necessidade de apresentarmos o que os aproxima de sua identidade.³

Preocupa a maioria dos adultos, que não cresceram com a presença incisiva das telas de computador e celular, o tempo gasto em frente ao *videogame*. Existem estudos e pesquisas que discutem a questão com relação à qualidade do envolvimento da criança com esses aparelhos a ponto de estar afetando o QI.⁴ A maioria oferece apenas estímulos passivos que não exigem interação das crianças e isso se tornou cada vez mais importante do que a leitura.

Se, no Brasil, a questão do analfabetismo funcional já era amplamente discutida, agora ela aparece com uma nova preocupação.⁵ Os *videogames*, por outro lado, em sua

³ “Os jogadores querem saber: onde, no mundo real, existe esse sentimento de estar inteiramente vivo, focado e ativo em todos os momentos? Onde está a sensação de poder, de propósito heroico e senso de comunidade experimentados pelo jogador? Onde estão as explosões de alegria típicas de jogos criativos e estimulantes? Onde está a empolgante emoção de sucesso e vitória em equipe? Embora os jogadores possam, de vez em quando, experimentar esses prazeres em suas vidas reais, eles os vivenciam quase diariamente quando envolvidos em seus jogos favoritos. O mundo real simplesmente não oferece com tanta facilidade os prazeres cuidadosamente elaborados, os emocionantes desafios e o poderoso vínculo social conquistado em ambientes virtuais. A realidade não nos motiva com tanta eficácia. Ela não foi concebida para maximizar nosso potencial não foi planejada para nos fazer felizes. E assim, há uma percepção cada vez maior na comunidade dos videogames: a realidade, em comparação com os jogos, se esgotou.” (MACGONIGAL, 2012 p. 13). A autora aponta, mais adiante, em comparação ao engajamento nos jogos de maneira voluntária a ponto de entrarem no estado flow (não verem o tempo passar), grande diferença no comportamento para o trabalho. Não se deixa de apresentar, no entanto, a quantia de trabalho que há em um jogo, como: “trabalho de distração, trabalho mental, trabalho físico, trabalho de descoberta, trabalho em equipe e trabalho criativo (p.39)”. E, junto disso, o sentimento de orgulho que carregamos emocionalmente por conseguirmos completar uma tarefa com precisão e sucesso, que se chama, na língua italiana, *fiero*: “*fiero* é o que sentimos depois de triunfamos sobre a adversidade [...] é a emoção responsável pelo desejo de sair da caverna e conquista o mundo. É um desejo por desafios que possamos superar, batalhas que possamos vencer, perigos que possamos exterminar (2012, p.42).”

⁴ Ver mais em: Meira e Blikstein (2020).

⁵ “Alfabetizados em nível elementar saltaram de 28% da população, no início dos anos 2000, para 42%, em 2015. Na edição 2018 do Inaf, esse índice caiu para 34%. De qualquer maneira, trata-se

maioria, diferentemente de filmes e desenhos animados, propõem algum tipo de interação, seja nos mecanismos de resposta ao jogo, movimento dos personagens e até mesmo na narrativa da história. Além disso, muitos deles utilizam-se de lendas históricas, cenários medievais e estão envolvidos na fantasia. Os jogos estão sempre apresentando um cenário de luta, missão, guerra e arquétipos de personagens que compõem a cena e representações que permeiam o enredo do jogo.

As relações humanas, nas diferentes sociedades, expressam valores educativos que devem ser objeto de reflexão daqueles envolvidos com a formação dos homens e, por isso, achamos possível tratar da inserção do conhecimento tecnológico partindo da prática existente em nossa geração que vincula História e Tecnologia. Nosso estudo, portanto, tem por objetivo apresentar uma tese vinculada à área da Educação, especificamente, História da Educação, com enfoque no campo dos estudos da História Medieval. Nesse sentido, elencamos um período histórico (séculos XIV- XV) a partir do nosso principal objeto, o conceito de representação.

Em nosso trabalho, pretendemos defender a tese de que a representação é um elemento imprescindível na formação do aluno e que ela ultrapassa a esfera escolar, pois se trata de uma construção cultural, formada por uma junção de referências que recebemos ao longo da vida: os costumes coletivos, hábitos pessoais, expressões da arte pensados como elementos educativos e sensíveis. Por isso, é necessário que o professor que formamos considere o conceito de representação no aluno como uma atribuição que lhe permite aprender de forma lúdica e híbrida, ou seja, para que o aluno seja capaz de desenvolver o pensamento analógico e digital é preciso que professor esteja, também, preparado, em conformidade com influências e atributos de seu tempo.

A representação como atividade de maior interesse da criança/adolescente e como forma de se comunicar e se relacionar com o outro pode ser vista, também, como expressão de sua revolta⁶. Para Patrick Boucheron (2016), a revolta é própria dessa fase da vida e

do nível de maior percentual ao longo de toda a série histórica do Inaf. O represamento da população nesse nível não é um bom sinal, pois indica que o potencial de desenvolvimento que levaria os indivíduos aos níveis mais elevados de alfabetismo funcional não está sendo aproveitado como deveria. Considerando que 74% da população nesse nível tem mais de 25 anos de idade e, portanto, já não estão em idade escolar, conclui-se que é preciso investir em processos de qualificação dessas pessoas para além do fortalecimento do sistema educacional. O mundo do trabalho e o contexto digital (no qual grande parcela da sociedade está inserida) são as principais possibilidades de desenvolvimento para esses indivíduos.” Sobre o índice de alfabetismo no Brasil, ver mais em: <https://alfabetismofuncional.org.br/nivel-elementar/>.

⁶ Patrick Boucheron, como exímio historiador, aponta a ideia de revolta associada ao comportamento adolescente com as revoltas que foram vividas pelos homens, ao longo da história da civilização. Ele já menciona, de início, em seu texto, que alguns protagonistas que se rebelaram contra a ordem das coisas mostraram que, em muitos momentos, essa revolta era o mais importante a ser feito. Ele apresenta a História como ciência da mudança social e, a esse papel, o interesse dos jovens não só em estudá-la para saber como fazer as mudanças que julgam necessárias na sociedade, como

intrínseca à maneira do jovem se posicionar politicamente nomeio social, além de sua afirmação. Pedagogicamente, arriscamos afirmar que essa revolta também é fruto consequente da falta de voz da criança, que se verifica ao longo de sua infância, já que, em muitos momentos, o aprendiz pode sentir que o que lhe é imposto (o conteúdo do livro e seus valores) a aprender contraposto ao que gostaria de fato, (o jogo e seus valores), seria uma vivência autoritária. Talvez por isso os jogos sejam mais atrativos do que a atividade de leitura (vivência escolar). Eles permitem uma realidade em que é possível errar sem que seja punido de maneira tão severa, além de dar compensações nos acertos.

Com a inserção do mundo digital, o conhecimento passou a estar nas mãos dos jovens, por meio da experimentação sensorial. Além disso, o sentimento que acomete as crianças e jovens, antes da idade adulta, é de insatisfação cada vez maior com relação ao que se ensina na escola. Há uma distância bem grande entre a condição de demonstrar sua independência na escola e em um jogo, já que, desde muito cedo, a criança depende do adulto para tomada de decisões, o que não se verifica na vivência do jogo, no qual o jogador experiencia, na maioria das vezes, uma atividade autodidata.

Enfrentar as mudanças impostas no desenvolvimento da inteligência intelectual, física e emocional, exige vasto conhecimento empírico do qual os sujeitos demoram a vivenciar, ou o fazem sem muitas instruções associadas ao estudo. Este último passa a não fazer sentido e tende a ser deixado de lado quando o seu vínculo está associado à escolha de um trabalho ou profissão. No *videogame*, o mundo adequa-se a uma realidade paralela na qual o infante é organizador e gerenciador de suas ações; nisso, reverte-se a ordem de importância marcada no estudo tradicional escolar, passando a vigorar o ensino que se forma de maneira autodidata e lúdica sobre os assuntos que lhe conferem mais apreço e valor, no jogo.

Para situar essa investigação em nosso campo de leitura, a História Medieval, firmamos que o propósito é que o objeto — a representação — seja visto por meio da literatura, ou seja, que sejam percebidas características que formam culturalmente o

também pelo brilho nos olhos que sua estrutura, apresentada longe dos livros didáticos, propõe, com promessas heroicas, castelos fortificados etc. Faz referência ao romancista Walter Scott, que escreveu Robin Hood e Ivanhoé, e explica até mesmo como a relação entre as cores verde e listras remetiam à liberdade e passou a ser identidade de prisioneiro, em dada época. O historiador questiona se a literatura fala mais sobre a Idade Média que os livros escolares. Citamos, portanto, uma passagem que pode vir a representar essa relação que fizemos da literatura aos jogos com a formação humana: “[...] entre obedecer cegamente e se revoltar violentamente, existe uma gama de atitudes possíveis: mau comportamento, omissão, artifícios. Fingir ou fugir. Não se deixar humilhar, não se deixar governar, inventar sua própria vida, opor de forma tenaz e livre seu modelo de existência. Permanecer aqui, obstinadamente, ocupar a praça ou, ao contrário, ir embora, partir rumo à aventura [...] a história é uma arte de emancipação. Ela mostra que, a todo momento, da forma que for possível inventá-la e para cada um de nós, outra história é possível (BOUCHERON, 2016, p. 40).”

homem ou mostram sua identidade na narrativa e, também, no jogo. Nesse caso, nosso material literário é um poema intitulado *Conto do Cavaleiro* (escrito por Geoffrey Chaucer, por volta de 1385-1386). Percebemos, ao longo da leitura da obra, que a trama da narrativa deste livro se situa e é construída de maneira muito semelhante a um jogo. Sendo esse o olhar para a literatura como um jogo que é proposto pelo albergueiro no início do livro, cremos justificar o uso desta obra como referência da cultura no medievo, afinando a análise da representação que é mostrada como 'desejada' para um cavaleiro medieval. Pretendemos olhar para essa figura no seu momento histórico, e perceber que pontos nos ligam como seres humanos e sociais, no fio do tempo.

Além disso, associamos a este conto (literatura medieval) o estudo da figura do cavaleiro apresentada nos jogos de RPG⁷, que elegemos como exemplo e fonte de estudo. O RPG é um entretenimento contemporâneo que existe tanto em formato de tabuleiro (sua forma inicial) como *online*. Explicaremos, no segundo capítulo, como este modelo de interação lúdica se assemelha, também, à literatura pela presença e formato de uma narrativa complexa e bem estruturada.

Na história de Chaucer, há um modelo para representar um cavaleiro, ou seja, os ouvintes (peregrinos) esperam que este seja de uma determinada forma e se decepcionam pelo que lhes é contado quando o autor declama seu poema. Para o jogador da atualidade, não encontramos essa expectativa, já que não é uma representação presente em nossos dias. Além disso, o jogador pode alterar a realidade, interferindo em seu personagem. No mais, não tendo essa possibilidade, ele sabe que esta é uma realidade criada na fantasia, que é uma brincadeira.

A decepção, aqui, seria similar ao que o professor espera dos alunos, um tipo de comportamento e comprometimento ideal com o estudo que raramente se vê. Nesse sentido, alertamos que, longe de fazermos uma comparação entre os tempos históricos, quando falamos de expectativa e escolha dos homens por quererem estar mais próximos dos ideais do que da realidade, acreditamos ser possível encontrar tal cenário em todos os tempos, por ser uma característica humana. Talvez, inclusive, como afirma Aristóteles, ele sintetize a forma como aprendemos: por imitação do que se considera perfeito. Pretendemos propor uma reflexão acerca da expectativa que se coloca na representação de uma figura, em dois materiais distintos: um, o conto; outro, o personagem do jogo.

Para construir a narrativa de nossa tese consideramos o processo de aprendizagem com base nas representações e tempos históricos, sendo construídos pelo indivíduo a partir das ferramentas: literatura e jogo (expressões da cultura de seu período), mais efetivamente

⁷ Roling play game – Jogo de interpretação (pode ser realizado analogicamente - com tabuleiro; ou, online- modo remoto).

que pelos meios formais de educação. E, com isso, dissertaremos sobre a necessidade de compreendermos os possíveis caminhos metodológicos, além dos recursos que proporcionam a aprendizagem de uma história que percorre gerações. Isso se justifica pela nossa atuação como seres históricos educadores. Nas palavras de Kant, “uma geração educa a outra” (KANT, 2012, p.10).

A princípio, nosso propósito, em projeto de pesquisa apresentado ao Programa, era o de analisar, de maneira mais ampla: jogos, filmes e a cultura digital midiática, o papel da figura cavaleiresca e o ponto de vista heroico. No decorrer dos estudos, no entanto, percebemos a necessidade de nos limitarmos ao que era possível, mediante uma pesquisa com melhor foco e mais qualidade, em favor do tempo estabelecido e considerando o caminhar da maturidade intelectual também. É importante destacar que este estudo tem caráter bibliográfico documental, na medida em que visamos estudar um documento primário — o livro *Os contos de Cantuária* — como fonte principal, e fundamentamo-nos em uma linha de pesquisa metodológica elaborada pelo historiador Marc Bloch, a *história da longa duração*, que bem explicita seus princípios teóricos e contextuais no livro *Apologia da História ou Ofício do Historiador*.⁸

No campo da História da Educação, consideramos o tema ‘jogo’ um desafio a ser estudado na aprendizagem do conteúdo, especialmente de história por meio de metodologias ditas ativas que englobam o uso de gamificação de aulas. Ao elegermos nosso objeto de estudo RPG para desenvolvermos uma relação entre ele e a literatura, encontramos muito em comum entre eles, pois, observamos ambos na perspectiva da arte e da cultura. Nesse sentido, ambos foram para nós caminhos de pensar o homem ao longo de qualquer período histórico e, nesse sentido, refletiu-se no método da História Social.

O videogame pode ser via de estudo em ampla área de conhecimento já que se tornou parte da cultura e forma de comunicação e expressão na atualidade. Por ter se tornado forma de expressão, é meio de aprendizagem e pode ser também de ensino. A partir dessa condição posta por sua existência e ressonância no mundo virtual/online, estudiosos de diversas áreas aderem como tema de pesquisa ou fonte de criação de conteúdo, seja para venda, seja para entretenimento ou então estímulo e interesse ao conhecimento científico. Nossa procura na plataforma de busca do Google foi composta

⁸ História Social e matriz do método - *História dos Annales*: Como a matriz nos possibilita ver o método como possível? Já que na formação da História dos *Annales* a ideia principal era questionar que a única história ou fonte daquele período fossem os fatos e se considerasse mais elementos sociais como fontes, nosso trabalho vale-se justamente do princípio de que a fonte pode ir além dos livros e elementos escolares formais. Nesse sentido, o jogo é uma fonte na qual buscamos entender a importância da representação para o homem histórico de nosso tempo. Em uma possível leitura do professor que se forma para ensinar. Este observa o cenário imagético que a Idade Média nos permite ver como contexto cultural do homem daquele período, tal como observa seu aprendiz no contexto do jogo como força motriz da construção de sua identidade.

pelas seguintes palavras-chave: GAME; CHAUCER; RPG.

Nessa pesquisa, surgiram diversos trabalhos de conhecimento e de uso do tema, como dissertações de mestrado, teses, artigos e TCC's. Porém, nenhum dos trabalhos se relacionava na perspectiva que propomos.

A partir da leitura do título, resumo e conteúdo, realizamos a busca nas seguintes plataformas acadêmicas BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Scielo Brasil - biblioteca eletrônica que abarca uma seleção de periódicos científicos brasileiros.

Ressaltamos que o uso de imagens apresentados na tese tem objetivo meramente ilustrativo e que não configuram-se como fonte original do período do autor, sendo imagens feitas por artistas após seu tempo.

Buscamos conhecer em paralelo a isso estudos que pudessem ter sido realizados com a obra de Chaucer nos mais diversos campos. Um dos materiais que nos chamou a atenção foi um arquivo da Biblioteca Central de nosso campo universitário (UEM) na qual se encontra em livro datilografado, resultado de uma dissertação de mestrado de Jonatas Batista Neto. Datado de 1977 na USP-SP, o autor intitulou sua obra *As viagens de Chaucer à Itália*. O mesmo trata dessas viagens apresentando os motivos ligados à coroa inglesa e aos mercenários que nesse tempo estavam em missões. As consequências que são geradas no campo literário, a exemplo as obras escritas por Chaucer após as viagens, ele acena como provenientes dessa vivência com poetas de grande valor na ascensão da cultura italiana, como Petrarca. Um exemplo disso é quando o autor afirma que na obra Chaucer não está evidenciado muito do cenário ou das limitações de seu tempo. Para concluir suas análises, Neto apoiou-se em autores dos quais lidos em sua versão original, deram um panorama de como o próprio Geoffrey Chaucer é um dos mais estudados na Inglaterra.

Sobre a escolha da fonte de Chaucer ser a comentada por Paulo Vizioli, isso se justifica por se tratar do modelo que não fora alterado de sua tradução. Revelando a diversidade de formato que o autor apresentou suas ideias, sendo em conto, prosa ou poesia. Já o modelo que fora traduzido e todo adaptado em forma de poema mantém um trabalho que revela a preciosa e árdua tarefa do autor em manter a leveza, a graça e a originalidade da escrita de Chaucer, incluindo notas explicativas que em diversos momentos nos ajudaram a compreender o contexto e termos da obra em sua linguagem medieval.

Sobre a ideia de afeminação do elemento Topázio estar associada ao cavaleiro com um homem que não apresenta o porte físico do guerreiro de seu tempo, isso seria uma hipótese do tradutor-comentarista da obra que lemos, não necessariamente procede tal

comparação com a intenção de Chaucer. O que podemos atestar é que há uma ideia de exagero nos relatos, porém, esse exagero é intencional visto que é repetido em outros contos da obra, deixando evidente o que se busca valorizar nesse momento e o que de fato é possível, ou seja, a dualidade do homem em viver o real e o imaginário nos pequenos e nos grandes feitos.

Questões como: com qual medievo o jogo se relaciona ou se assemelha o cenário do RPG, ou Na História ele estaria mais relacionado a um contexto ou marco temporal do que outro? Não foram preocupações para nós, pois o próprio formato do jogo sugere que os tempos que vivenciamos o medievo neste jogo muito depende da saga organizada pelos jogadores. Isso fica claro quando conhecemos a possibilidade de sermos um anão, que é contado no jogo como um tipo de criatura que pode viver até ou mais de 400 anos. Ou seja, isso só firma mais ainda a ideia de que o imaginário sobre o medievo se mistura com o real, como se o próprio jogador pudesse ser crente das mesmas coisas que os homens daquele período criam e temiam.

Buscamos, ao longo de nossa tese, mostrar o jogo como literatura e arte — para tratar da gameificação da educação. Mostra-se nisso a originalidade para o campo da História da Educação. Assim como uma certa informalidade no processo de aprendizagem da História da Educação é outro aspecto que aparece com muita força em nossa tese, partindo do pressuposto que o indivíduo aprende por outros meios que não a escola. Não tratamos sobre isso neste texto, mas passou por nossa leitura a percepção de que o livro de RPG também é tão estruturalmente construído para ser atrativo e imersivo que pode ser elemento arte.

A possibilidade de transitar pelo livro de D&D (manual do jogador de RPG) e encontrar ali inúmeras possibilidades de dialogarmos com os autores que definem o conceito de representação e associar os elementos ao cotidiano medieval nos abrangeria mais um capítulo somente de análise do material. Porém, em vista de nosso objeto não estar voltado ao estudo desse material para este fim, abordaremos tal tema em artigo científico que será elemento nascente da própria defesa de tese. Ou seja, viu-se a partir da arguição da mesma a possibilidade de tratar deste assunto de maneira que sejam trabalhados os personagens, as cores, a narrativa dos textos e o encantamento que a obra possibilita ao leitor, não só do contexto medieval, mas da própria atividade da leitura.

Para nós a grande contribuição deste trabalho para o campo da HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO é termos usado a literatura como fonte de diversas maneiras, como arte, como história de seu tempo, como representação do pensamento do homem, como jogo e como narrativa. Junto disso, a ideia de passar por ela nesse passado remoto que mantém um fundo permanente só fortalece nossa percepção de que a formação do professor precisa

passar por essas referências, sobretudo, quando se faz um caminho como o nosso, de iniciar na educação com vistas a trilhar o campo da história e história medieval, mas atua diretamente na condução de professores da educação básica e na formação das crianças de 6º ao 8º ano das séries finais.

Outro ponto que fundamenta nossas ideias é que, ao tratarmos da identidade não a consideramos estar distante da função social. Ou seja, não se separa o fazer que está atribuído a um cumprimento de um papel da construção da formação do ser que cumpre determinada função. A identidade, por outro lado, resulta das características pessoais, psíquicas, sociais e fundamentais (filosóficas), com a função que se deve exercer em determinado fazer cumprir. Trazendo para Chaucer isso fica bem evidente quando percebemos a miscelânea de contextos e referências que compõe a sua identidade. Ele é, ao mesmo tempo, chanceler da corte, amigo fiel do rei, soldado protetor de limites das terras do reino, explorador de novos conhecimentos, escritor, cavaleiro, marido, leitor da literatura que percorre seu tempo.

Nesse ponto, notamos que a subjetividade não está dissociada do que apreendemos do social. É sobre isso que Marc Bloch trata, inclusive quando defende que somos homens de nosso tempo, ou seja, somos o que vivenciamos na prática e recebemos de formação ao longo de nossas experiências.

Nisso Chaucer demonstra saber que sobre a distância entre o ideal e o imaginário existe o real, que é a síntese daquilo que aprendemos socialmente confrontada com nossa capacidade de criação ou reprodução de um comportamento ou forma de ser pensar. O homem, na sua perspectiva, só cria ou inventa algo novo quando se dispõe a receber, dialogar com as experiências que seu próprio meio proporciona e reflete sobre isso e não simplesmente cumpre um papel previamente elaborado por seu meio social. Talvez por essa forma de existir tenha ele exercido tantos e distintos papéis e ainda criado algo novo, ou seja, suas obras. Nisso refletiu sobre a sua identidade e sobre o seu período.

Nosso trabalho está organizado nos seguintes títulos que o dividem em três seções.

Na primeira, tratamos de três conceitos: *representação*, *jogo* e *cultura*. Desses conceitos, o mais relevante para a nossa pesquisa é o de representação. Para chegarmos a esses três conceitos principais trataremos de outros que permeiam nossa leitura. Em relação à *representação*, precisamos compreender o imaginário e o fantástico. A partir deles, vamos ao *jogo*, que se afunila no *videogame* e, por fim, a *cultura* nos levou à arte, poesia e literatura, para esmiuçar o seu sentido.

Em sequência, na seção 2, tratamos da literatura que escolhemos como fonte medieval. A obra *Os Contos de Cantuária* pertence ao século XIV, assim como seu autor, que era escritor e cavaleiro. Já citamos, anteriormente, que vemos a possibilidade de

compreender essa obra como um jogo e, porque não dizer, *um jogo de interpretações de papéis*, da mesma forma como sugere o nome RPG. Apresentamos, também, a análise da poesia escolhida como elemento simbólico da representação que se deseja ter, naquele momento, sobre a figura do cavaleiro, ao mesmo tempo que o autor parece criticar essa exigência do seu meio, já que haveria a decadência da necessidade da função dessa classe. Também nos propomos a observar o fantástico e o imaginário presentes nas crenças de um mundo (paralelo) criado e desacreditado, mesmo para os homens medievais. Ou seja, mesmo para o medieval, havia a imaginação solta em seus monstros e histórias, costume que não deixamos de ter, e o jogo pode demonstrar justamente isso — um traço da característica humana e, quem sabe, a forma como o homem aprende e ensina, independentemente dos tempos históricos.

Na seção 3, tratamos dos jogos que elegemos como fonte e apresentamos a forma de os analisar como meio de aprendizagem e leitura de mundo. Além de ter, como a literatura, o papel de representar e proporcionar representação da estrutura de valores do nosso tempo. Nesse sentido, abordaremos o modo como são vistos e podem ser utilizados na formação docente como ponte e mecanismo de compreender o aluno e sua aprendizagem das narrativas históricas.

Ao final da tese, teceremos reflexões que pretendem finalizar essas ideias para o campo da Educação e o ensino de História Medieval no campo escolar, visando apresentar ao professor elementos para refletir sobre sua própria formação e a importância de sua mediação nos conhecimentos clássicos construídos ao longo do tempo.

Esperamos que nossas ideias possam contribuir para as discussões teóricas no campo do ensino de História da Educação, na própria formação de professores e, conseqüentemente, na educação formal escolar dos estudantes do sistema de ensino brasileiro. Desse modo, reforçamos que nossa pesquisa não tem por intuito generalizar, nem mesmo apresentar soluções para todos os problemas da Educação de nosso país, mas apenas refletir, problematizar e apontar um caminho para um dos desafios, a saber, o uso da cultura digital para uma melhor e mais construtiva aproximação entre as gerações.

SEÇÃO I: A REPRESENTAÇÃO NO JOGO DA IMAGINAÇÃO E DA ARTE COMO CULTURA

Ao tratarmos de Representação (ABBAGNANO, 2007)⁹, elegemos mais dois conceitos que nos auxiliam na compreensão desse primeiro. Cremos que, para existir a representação, deve haver, antes, a *imaginação* e a *fantasia*. A imaginação¹⁰ está no abstrato, no pensar algo que se deseja. A fantasia¹¹ constitui a tentativa de dar existência

⁹ Trataremos, então, da representação como um conceito ligado ao da percepção de Cultura sob o aspecto de uma visão do todo nas relações e sentidos que as ações humanas pressupõem. Para essa reflexão, fundamentar-nos-emos na obra de Stuart Hall — *A identidade cultural na pós-modernidade*, na perspectiva da cultura social; Antonio Miranda, com sua discussão presente no texto *Organização de conteúdos e identidade cultural*, na perspectiva da informação; Leon Tolstói, com sua obra intitulada *O que é arte?*, como o título pressupõe, na perspectiva artística e Vigotski, com sua obra *Psicologia Pedagógica*, especialmente com o capítulo A educação estética, este último sob o âmbito da subjetividade da aprendizagem. Para nós, fundamentalmente, vale ressaltar que o conceito de arte que fortalece a ideia que a cultura abarca e ensina diretamente a construção do pensamento está respaldada na defesa de Tostói sobre o que é arte, quando afirma que “é a atividade humana que consiste em um homem conscientemente transmitir a outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos, experimentando-os também” (2019, p. 63). Nesse sentido, o conceito de cultura vai muito além de peças teatrais, aspectos literários e obras curadas; tem o sentido de mostrar as ideias que compõem o pensamento de um determinado povo, de diversas maneiras.

¹⁰ “Imaginação: gr. (pavraaioc; lat. *Imagi- natio, Phantasia*; in. *Imagination*; fr. *Imagination-*, ai. *Einbildungskraft*; it. *Immagine*). Em geral, a possibilidade de evocar ou produzir imagens, independentemente da presença do objeto a que se referem. Aristóteles definiu-a nesses termos, sendo o primeiro a analisá-la, em *De anima* (III, 3). Aristóteles distinguiu-a, em primeiro lugar da sensação, em segundo lugar, da opinião. Não é *sensação*, porque uma imagem pode existir mesmo quando não há sensação; p. ex., no sono. Imaginação não é opinião, porque a opinião exige que se acredite naquilo que se opina, enquanto isso não acontece com ela, que, portanto, também pode pertencer aos animais. O caráter que a aproxima da opinião é que ela, assim como a opinião, também pode ser falaz. Aristóteles considerou a imaginação como uma mudança (*kinesis*) gerada pela sensação, semelhante a esta, embora não ligada a ela. (*De an.*, III, 428 b 26). Nesse sentido, a imaginação é condição da apetição, que tende para alguma coisa que não está presente e da qual não se tem sensação atual (*Ibid.*, 433 b 29). Esse conceito permaneceu inalterado por muito tempo. Como Aristóteles já observara, a imaginação confere à alma possibilidades várias, ativas ou passivas, que são enfatizadas por muitos filósofos. S. Agostinho diz: “As imagens são originadas por coisas corpóreas e por meio das sensações: estas, uma vez recebidas, podem ser facilmente lembradas, distinguidas, multiplicadas, reduzidas, ampliadas, organizadas, invertidas, recompostas do modo que mais agrade ao pensamento” (*De vera rei*, 10, § 18). Todas essas são possibilidades próprias da imaginação”. (ABBAGNANO, 2007, p. 548). O termo *Imaginação* ocupa três páginas que abordam esse conceito. Portanto apresentamos de maneira sintética.

¹¹ “Fantasia (in. *Fancy*, fr. *Fantaisie*, ai. *Phantasie*, it. *Fantasia*). 1. O mesmo que imaginação. 2. A partir do séc. XVIII, o uso simultâneo dos termos fantasia e imaginação favoreceu a distinção dos significados, e fantasia começou a indicar a imaginação desregrada ou desenfreada. Já na *Lógica* de Port-Royal diz-se que a imaginação é “a maneira de conceber as coisas mediante a aplicação do nosso espírito às imagens que estão pintadas no nosso cérebro” (o que é um conceito cartesiano exposto na *Regula XII*), e essas imagens, que são as *ideias* das coisas, distinguem-se das imagens “pintadas na fantasia” (I, 1). Em outros termos, contrapõem-se as imagens que são ideias, próprias da imaginação, às imagens fictícias, próprias da fantasia. Analogamente, Kant dizia que a fantasia

a essa imaginação. No nosso entendimento, a fantasia pode ser ato de criar o que se imagina. Nessa lógica, o fantástico é a junção de tudo o que se aprecia ser ou ter fora do palpável (realidade). A partir desse exercício, o indivíduo pode perceber/criar-se numa representação. A representação também pode vir a partir da imagem, que suscita na pessoa o desejo de ser de uma determinada forma.

Sobre isso, veremos algumas considerações tratadas no texto de Santos sobre a ideia de representação segundo os autores referenciados neste tema.

A expansão da palavra “repraesentare” começa nos séculos XIII e XIV, quando se diz que o papa e os cardeais *representam* a pessoa de Cristo e dos apóstolos. Um outro exemplo é o dos juristas medievais que começaram a usar o termo para personificar a vida coletiva. Desta forma, uma comunidade seria uma *persona non vera sed repraesentata*. Assim, a partir deste momento, o termo *representação*, passa a significar também “retratar”, “figurar” ou “delinear”. O termo passa a ser aplicado a objetos inanimados que “ocupam o lugar de” ou correspondem a “algo ou alguém”. Além disso, significa “produzir uma peça”. Na teoria política, o conceito de *representação* é encontrado pela primeira vez em 1651, em *O Leviatã* de Thomas Hobbes. (SANTOS, 2011, p.29) .

Para nós, ver que a ideia de representação se funda na Idade Média constitui sentido, já que a maior teoria a ser seguida nesse período, o cristianismo, é carregada de modelos simbólicos e se constitui a partir da representação do Cristo, a figura do cristão. Ou seja, tanto pela imitação de um modelo, como pela ausência¹² deste a ser representado, entende-se estar no lugar de algo ou alguém. Mesmo que haja uma personificação de algo ou alguém, parece que é mais abstrata na maioria dos sentidos, ligado ao mundo das ideias.

REPRESENTAÇÃO (lat. Repraesentatio, in. Repraesentation; fr. Représentation; ai. Vorstellung; it. Rappresentazione). Vocábulo de origem medieval que indica imagem (v.) ou idéia ([v.] no 2º sentido), ou ambas as coisas. O uso desse termo foi sugerido aos escolásticos pelo conceito de conhecimento como “semelhança” do objeto. “Representar algo” — dizia S. Tomás de Aquino — “significa conter a semelhança da coisa” (De ver, q. 7,

é “a imaginação que produz imagens sem querer”, donde “fantasista” é a pessoa que se habituou a julgar tais imagens como experiências internas ou externas (*Antr.*, I, § 28). E observava: “Muitas tentativas de dar existência a essa imaginação. Em nosso entendimento, a fantasia pode ser ato de criar o que se imagina. Nessa lógica, o fantástico é a junção de tudo o que se aprecia ser ou ter fora do palpável (realidade). A partir desse exercício, o indivíduo pode perceber/criar-se numa representação. A representação também pode vir a partir da imagem, que suscita na pessoa o desejo de ser de uma determinada forma.

¹² Quando abordamos a ideia de ausência, nosso intuito é fazer perceber a leitura de uma representação de um personagem a partir do movimento inverso do que geralmente se espera. Ou seja, na ausência de um modelo ideal, ou mesmo na presença de um perfil que não nos representa, elaboramos o que possa refletir nossos desejos e valores. Isso acontece com o conto do cavaleiro. Chaucer apresenta um modelo de homem que em nada se assemelha com o cavaleiro real e, além de tudo, refere-se a uma literatura que já foi refutada pelos homens desse tempo. Em seguida, o autor mostra a história de um cavaleiro que endossa a mudança filosófica vivida. O que demonstra que na ausência de um modelo ideal, também se cria uma forma de representação.

a. 5). Mas foi principalmente no fim da escolástica que esse termo passou a ser mais usado, às vezes para indicar o significado das palavras. (Cf., p. ex., GRAZIANO DI ASCOLI, *Perihermenias*, 2.) Ockham distinguia três significados fundamentais: "Representar tem vários sentidos. Em primeiro lugar, designa-se com este termo aquilo por meio do qual se conhece algo; nesse sentido, o conhecimento é representativo, e representar significa ser aquilo com que se conhece alguma coisa. Em segundo lugar, por representar entende-se conhecer alguma coisa, após cujo conhecimento conhece-se outra coisa; nesse sentido, a imagem representa aquilo de que é imagem, no ato de lembrar. Em terceiro lugar, por representar entende-se causar o conhecimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento" (Qiiodl., IV, q. 3). No primeiro caso, a R. é a idéia no sentido mais geral; no segundo, é a imagem; no terceiro, é o próprio objeto. Esses são, na realidade, todos os possíveis significados do termo, que voltou a ter importância com a noção cartesiana de idéia como "quadro" ou "imagem" da coisa (Aíed., III) e foi difundido sobretudo por Leibniz, para quem a mônada era uma R. do universo (Monad., § 60). Inspirado nessa doutrina, Wolff introduziu o termo *Vorstellung*, para indicar a idéia cartesiana, no uso filosófico da língua alemã (*Vernünftige Gedanken von Gott, der Welt und der Seele des Menschen*, 1719, I, §§ 220, 232, etc). Deve-se a Wolff a difusão do uso desse termo nas outras línguas européias. Kant estabeleceu seu significado generalíssimo, considerando-o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, independentemente de sua natureza de quadro ou semelhança (Crít. R. Pura, Dialética, livro I, seç. I), e foi desse modo que o termo passou a ser usado em filosofia. Hamilton defendia o uso dessa palavra também em inglês (*Lectures on Logic*, 2ª ed., 1966, I, p. 126) Mas neste sentido, os problemas inerentes à R. são os mesmos que inerem ao conhecimento em geral (v. CONHECIMENTO) e à realidade que constitui o termo objetivo do conhecimento (v. REALIDADE), OU, em outra direção, os concernentes à relação entre as palavras e os objetos significados (quanto a isso. v. SIGNO; SIGNIFICADO). (ABBAGNANO, 2007, p.864).

O autor apresenta mais três definições que elegemos como fundamentais para a compreensão do conceito de representação. Afirma que "Guilherme de Ockham (1285-1347) distinguia três significados fundamentais para o termo [...]"

Em primeiro lugar, a *representação* designa aquilo por meio do qual se conhece algo. Ou seja, o conhecimento é representativo; Em segundo lugar, por *representar* pode-se entender conhecer alguma coisa, após cujo conhecimento conhece-se outra. Neste sentido, a imagem *representa* aquilo de que é imagem. E em terceiro lugar, por *representar* entende-se causar o conhecimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento. O autor conclui sua reflexão acerca do vocábulo *representação* em Ockham resumindo estas concepções da seguinte forma: no primeiro caso, a *representação* é a ideia no sentido mais geral; no segundo, é a imagem; e no terceiro, é o próprio objeto (ABBAGNANO, 2007, p. 853, *apud* SANTOS, 2011, p.29).

Também apresenta a ideia de Kant (1724-1804), que definiu, de modo mais generalizado, como "*gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, não dependendo de sua natureza de quadro ou semelhança*" (KANT, 2012, p. 30. grifos nossos). O conceito é tão amplo como Cultura e Arte e, tal como eles, não escapa à ambiguidade, o que se mostra quando se faz uma busca nos dicionários.

Carlo Ginsburg, seguindo Roger Chartier, destaca a ambiguidade do termo "representação", que ora "faz as vezes da realidade representada", evocando a ausência; ora a torna visível, sugerindo sua presença.

Gustavo Blázquez (2000:170) escreve que nos dicionários de língua portuguesa o significado de *representação* é construído em torno de quatro eixos: 1) A *representação* é "o ato ou efeito de tornar presente", "patentear", "significar algo ou alguém ausente"; 2) A *representação* é "a imagem ou o desenho que representa um objeto ou um fato"; 3) A *representação* é "a interpretação, ou a performance, através da qual a coisa ausente se apresenta como coisa presente"; 4) A *representação* é "o aparato inerente a um cargo, ao status social", "a qualidade indispensável ou recomendável que alguém deve ter para exercer esse cargo"; a *representação* também se torna "posição social elevada" (SANTOS, 2011. p.30).

Em nossa pesquisa, com relação a este conceito, vimos ainda que há estudos realizados pelos historiadores da teoria cultural ligados à ideia de representação social ou criticando a ausência de modelos que, de fato, representem uma classe ou um estrato social em preferência de um único modelo, ou, ainda, ligados à construção de uma sociedade tripartida.¹³

Chartier discorre, em diversas obras, que escreveu sob o ponto de partida também mais amplo, como aponta o prefácio da obra *A história cultural entre práticas e representações*:

O objetivo de Chartier reside em "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (p. 16-17). Para tanto, ele debruça-se sobre os esquemas intelectuais que orientam a apreensão do universo e sobre "as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado" (MIRANDA, 1989, p.150).

Na nossa tese, concluímos que essa análise não se aplica, se levada ao campo de discussão política, considerando-se o filtro que fazemos. Ou seja, desejamos tratar do conceito de representação para citar de que maneira tanto a literatura como o videogame se constituem na dinâmica de um jogo, seja para representar a sociedade tal como ela é e, ao mesmo tempo, mostrar seus indivíduos em busca de uma representação ideal.

Ao longo dessas leituras, a representação toma espaço amplo em nossa tese, no sentido de que podemos atribuir às personagens e à identidade delas um apreço ou

¹³ Santos (2011) afirma que há muitos trabalhos no Brasil que se limitam a definir o conceito apenas sob a ótica da representação social. Este tema, uma vez vinculado a tal aspecto, afirma-se e sustenta-se num âmbito da pesquisa que o restringe à história cultural. Uns sugerem que o tema seja discutido no campo historiográfico, já que o termo contribuiu muito com a História, outros concordam que não deve ser estudado devido a sua ampla complexidade. Filosófico, etimológico e conceitual político, ao fim, uma proposta de uso nas pesquisas históricas sem cair na armadilha do debate político.

sentimento de descaso. É o que ocorre com Chaucer, ao apresentar uma figura cavaleiresca que não atende à expectativa nem ao modelo definido como ideal para a sociedade naquele momento. Logo, pensamos que a representação pode tanto ser um indivíduo que incorpora uma *persona*, simboliza as ideias de uma dada coisa em seu exemplo, ou, ainda, deseja ser aquilo que se representa pela atuação, em período temporário, para mostrar o que se deseja (teatro).

Tal como a cultura, a representação é construída na junção do emaranhado de influências que se recebe socialmente com o que se assimila de sua própria personalidade. É elaborada na tentativa de perceber-se único em meio ao coletivo, da qual, em partes, também se identifica. E é nesse sentido que vimos a necessidade de abordar a identidade.

Para Bauman (2005, p. 19), “As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.” Nesse caso, entendemos que, diferente de representação, a identidade é definida em sua maior parte pela influência do meio social. A coisa representada pode, no entanto, estar associada a uma imagem ou ideia que se cria antes que ela exista, mas, no caso que abordamos, falamos de uma representação social, a figura do cavaleiro criada nas bases de um ideal cristão. A identidade pode, nesse sentido, dar vazão, permite achar brechas para que se altere essa representação com suas próprias características; permite, enfim, a subjetividade.

Mais adiante, Bauman (2005) afirma que pensa de modo similar ao sociólogo Simmel (2005, p. 21), que defendeu que “tinha seu próprio lugar desse mundo”, ou, ainda, que o ser humano é guiado por uma cultura que se refere ao espiritual, intelectual (*geistig*) e que quem amadurece esse aspecto da vida, age individualmente atuando em avaliação sobre os atos e sentimentos do coletivo com outros seres humanos.

Bauman (2005) apresenta a ideia de Vecchi (2005) que afirma que a identidade é algo *escorregadio* e *evasivo*, pois é preexistente na imaginação. Em seguida, ainda na tentativa de definir um conceito para identidade, apresenta a postura de Durkheim (2005, p. 22), que defendia que “a identidade é coletiva pois permanece sempre de fundo”, mas que esse mesmo autor possa ter se contradito ao apontar uma necessidade de mudança “na relação estática dos vínculos sociais” (BAUMAN, 2005, p. 21), quando ele próprio quebra paradigmas para “a criação de uma nova ordem social.” O que será defendido, nessa altura da leitura deste material que revisa a ideia de tantos autores clássicos para seu período, é que, defato, a identidade

[...] só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo

de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 21).

Bauman — que aborda o campo do qual pretendemos também apresentar nossa leitura — cita a defesa de Handy (2003), um teórico da administração, que critica a ideia de *comunidade virtual*, com o argumento que não tem a mesma experiência de ser algo real como um encontro que acontece entre as pessoas presencialmente e que são um *simulacro da realidade* que não permite intimidade, por isso, torna mais difícil que o indivíduo que busca identidade entre em “acordo com seu próprio eu” (BAUMAN, 2005, p.31).

Bauman também nos apresenta a ideia de Gouffman (1997, p. 32) cujo pensamento aborda a identidade *sem a ideia da busca de inserção por uma comunidade*¹⁴ e afirma a partir de seu estudo que temos inúmeras *estratagemas* para nos livrarmos da tarefa de nos misturarmos socialmente, o que chamou de *desatenção civil* para:

[...] gestos e movimentos invisíveis aos quais todos nós trivialmente recorremos quando, de alguma forma, nos vemos entre desconhecidos, e que sinalizam nossa intenção de permanecermos isolados, não envolvidos, na companhia de nós mesmos.

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” - ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa - é algo cada vez mais malvisto (BAUMAN, 2005, p. 35).

Além desses conceitos que o autor provoca a pensar, apresenta que há alguns entraves para tentar definir o que é identidade na contemporaneidade, já que se formaram outras discussões que outrora não chegavam ao palco dos estudos sociais. A exemplo, a ideia de que não pense em identidade, pois criou-se uma subclasse que pensa a “ausência da identidade” que está ligada a um rosto, a um dever moral que se deve identificar pessoas

¹⁴ Dessa afirmação podemos questionar também o sentido de comunidade que se pretende associar ao aluno, sendo sua sala de aula distinta da comunidade que se cria nos jogos remotos. Seria questionável essa teoria se considerássemos que o sentido de comunidade é mais atrativo para o espaço virtual do jogo do que o da sala de aula, já que, no primeiro, encontram-se as pessoas que, de fato, escolheram um ponto em comum.

“normais” ou “perfeitas”. Sobre isso, justifica a existência de uma crise de identidade em um tempo em que os papéis davam a condição de definir a existência social desse indivíduo, principalmente no que se refere ao contexto da divisão social do trabalho. O autor já demonstra, nessa tentativa, que ficou complexo definir identidade a partir da globalização que deu espaço à individualidade, formada por um mosaico de peças mutáveis, na constituição de si mesmo.

Por conseguinte, nossa ideia, ainda que tenda a crer que há possibilidade de ser individual criar sua identidade buscando referência no pano de fundo que se traz ao longo do convívio coletivo, elegemos tratar de representação. De maneira específica, tomamos no sentido de que a criança desenvolve papéis para vivenciar representações. A partir das experiências de ser representada em papéis, define-se, singularmente, no mosaico das possibilidades, em um jogo de ir e voltar ao coletivo e colocar-se como protagonista de seu próprio modo de ler sua existência.

Nesse contexto de representação e identidade, portanto, se alinha muito ao que pode ser também considerado a *persona* que se cria diante do desafio de viver o mundo real e o desejado. Desse modo, seria um jogo do pensamento no qual o homem está sempre criando personagens/papéis para elaborar a sua compreensão do mundo e visualizar-se de modo pessoal, espiritual, emocional, intelectual e social.

No cumprimento de papéis, ao professor, por exemplo, está implícita a ideia de que detém hábitos (os que ele pratica são oriundos do cultivo) do estudo e conhecimento (sentidos e representados como culturais) para que possa ensinar (visto como “arte de ensinar”).

Especialmente, o apreço pelo estudo é algo difícil de se estimular e inculcar no caráter formativo da criança. Primeiro, por demandar estrutura favorável ao ócio e às dificuldades que essas aprendizagens impõem. Segundo, por ser carente nosso meio social coletivo de usos do estudo pela diversão. Terceiro, quando não conhecemos a história de nossa formação e nem as mudanças de nosso tempo presente. Em consequência de nossa formação coletiva, ideias socialmente aprendidas, a estrutura psíquica e emocional também existente faz parte desse processo. No entanto, se tomamos como base o fundamento de que o homem aprende, pela sua natureza, por imitação, conforme afirmado pelo filósofo Aristóteles -384 a. C.-322 a. C. (1999), e cabe ao adulto portar-se como exemplo e orientar a criança, como afirmou Kant (2012), é mesmo possível, ainda que com tantos desafios, inculcar (palavra derivada de cultura) a formação no aluno.

Ao abordarmos o imaginário e a fantasia presentes no comportamento humano, podemos considerar a arte como expressão inerente ao homem, em suas percepções, que irá se desdobrar na literatura, nos filmes, no teatro, na dança, nos jogos etc. A cultura,

quando exposta e disposta nessas várias formas de arte, nos apresenta sutilezas do cotidiano, da nossa forma de existir e associar ao processo de ensino e aprendizagem, os preceitos que estão presentes nessas formas de linguagem e nas relações humanas.

Nesse sentido, a imaginação e a fantasia precedem a representação, oportunizando a formação de uma identidade que está intimamente ligada aos instintos condicionados à natureza de nossa espécie e à convivência coletiva, o que será chamado, em ambos os casos, de cultura. Tais elementos fazem a expressão e a produção concreta dos livros, filmes, jogos serem denominados arte.

Aristóteles (1999) compreende a arte na ação de imitação do homem à maneira de compreender-se no mundo. Segundo Tolstoi (2019, p. 22), a

[...] arte é a atividade humana que consiste em um homem comunicar conscientemente a outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que vivenciou, e os outros serem contaminados por esses sentimentos e também os experimentar.

Nesse sentido, tanto a literatura como o jogo são considerados arte.

Buscamos ir adiante e, para abordarmos a relação entre sociedade e indivíduo, esbarramos no conceito de cultura. A complexidade do termo renderia um estudo somente sobre ele. Tantos outros já o fizeram, e cabe a nós sintetizar o que aprendemos na construção da tese e que interceptam nossas reflexões.

A fim de apresentar um conceito de Cultura, buscamos apoio nos textos de Eagleton (2011), Bauman (2005; 2012), Laraia (1986) e Montanari (2012). Bauman (2005), como já consideramos, constata que o conceito de Cultura é amplo demais para ser aqui analisado e discutido. Teses e teorias já foram defendidas para definir o que seria, como seria, quando e em quantas formas. Não adotamos uma visão política com relação aos valores que o tema já suscitou, de uma cultura que se sobrepõe à outras, por exemplo (no sentido de civilização).

Escolhemos tratar seu sentido como cultivo ou hábito e também como produção dos sentimentos e percepções humanas. A cultura acolhe e engloba os dois primeiros sentidos de cultivo e hábito, que se estabelece na forma e no conteúdo, ao mesmo tempo. Também, consideramos sua amplitude de abrangência sentidos, como expressão artística, ou seja, (que pode ser vista de diversas maneiras) por aquilo que faz o artista comunicar seus princípios ou o que pretende deixar/ensinar aos que o rodeiam. Como queremos tratar a representação como forma de expressão do indivíduo e o jogo como forma de expressão social, acolhemos o jogo, a poesia e a literatura como arte expressiva das culturas dos homens, conseqüentemente, representação.

Apresentar o conceito de cultura como campo de desenvolvimento é tarefa árdua, já

que nos leva para o estado da subjetividade e da singularidade. Considerar como universais determinados princípios e valores exige de nós uma abertura de pensamento e, ao mesmo tempo, um constante aprofundamento nos problemas sociais. Acreditar que são os valores e princípios que formam nossa maneira de nos representar no mundo é dar à cultura um sentido de identidade.

Tratar de cultura, portanto, notamos que pode passar superficialmente por todos os assuntos, ao mesmo tempo que carrega acaloradas discussões políticas e ideológicas. Além disso, pode também representar uma corrente de pensamento ou ser a identidade, uma forma de expressão máxima de conhecimento refinado ao inconsciente individual/expressão pessoal.

O conceito caminha desde estruturas técnicas como cultivo de plantio ou até revelar hábitos de uma convivência social — reflexos de um pensamento coletivo. A fim de conhecermos o máximo sobre uma abordagem de um termo tão antigo, usual e já discutido por diversos intelectuais é que apresentamos alguns caminhos já trilhados como forma de compreendê-lo. Fazemos reverência ao trabalho de tantos estudiosos que se empenharam na árdua tarefa de dar nome ao não dito, ou nomear a cultura pelo que já se vivencia.

No entanto, por se tratar de uma eleição de fontes e, por conta da necessidade de tornar objetiva nossa visão sobre um dado tema, sustentamo-nos em dois aspectos para considerar literatura e jogo como culturas. O primeiro deles está associado à forma de expressão e resultado de como se enxerga e considera a realidade. Outro aspecto é o próprio hábito de nos expressarmos socialmente nessas determinadas formas, pela escrita/narrativa e pelo jogo/lúdico.

Além disso, é do interesse de nossa prática de estudo dar continuidade a esses conceitos, sempre que possível, em temas vindouros, já que, modificante na sociedade, pode vir a acrescentar em nossa formação intelectual. Por fim, nesse momento, exige de nós uma moldura para tratar de nosso objetivo/objeto. Essa moldura também é expressa no recorte que, uma vez definido, não deixa de apresentar também, em síntese, nossa própria identidade cultural, ou seja, ao escolhermos o que podemos e queremos estudar, estamos também definindo, a partir de tantas possibilidades, o que mais nos chama a atenção. Quer sejam elas construídas socialmente ou na singularidade, as escolhas apontam nossa subjetividade, elemento que, na literatura, se percebe nos personagens, mesmo que sejam inseridos e influenciados por seu tempo e contexto.

A partir disso, podemos considerar que a cibercultura¹⁵ é uma forma de linguagem

¹⁵ A cibercultura é uma forma de linguagem/comunicação, que emergiu com a popularização da internet. Um movimento que provocou a interconexão generalizada. Sua maior característica é a universalização do contato, gerando a ideia de conhecimentos universais e planetários (LÉVY, P. 2010, p.121). Essa ideia é melhor explanada no terceiro capítulo.

de nosso tempo, vista em um sistema que, expresso de modo universal pelo saber analógico, se funde ao digital, na medida em que coloca em contato diversas pessoas de estratos sociais distintos com possibilidade de compartilhar suas singularidades, mesclados ao conhecimento científico e popular.

SEÇÃO II: A IDENTIDADE QUE RESIDE NA NARRATIVA DE HOMENS COMUNS EM DISTINTOS TEMPOS HISTÓRICOS

3.1. A Literatura como Jogo e como Arte

Tomando a literatura¹⁶ como fonte, podemos considerar o conto e a poesia como expressões de uma época. São fontes na medida em que representam a vivência de uma estrutura já experimentada/vivida, ou seja, os homens de um determinado período viviam tal qual pensavam e acreditavam que era a maneira para se viver. A literatura, assim como outras formas de expressões artísticas, exerce o papel de revelar o que há de mais expressivo na vivência social, nos desejos e sentimentos de um povo. É nesse sentido que exploramos a leitura do texto *Contos de Cantuária*.

Temos grande apreço à intenção de abordarmos a importância desse material como elemento primário. O texto, tendo sido escrito por um homem medieval, vivenciando as situações que aparecem em forma de narrativas, nos leva a imaginar o cenário, os valores e a descobrir as cenas que, nos livros teóricos, não são relevantes.

Ana Maria Machado (2010) afirma que contar histórias para crianças era um ritual que fazia parte do cotidiano das famílias desde o medieval e que, nessas narrativas de contos tradicionais e populares, surgiram a familiaridade e a relação afetiva com criaturas fantásticas como fadas, elfos e personagens que reconhecemos, inclusive, por sua personalidade.

Na leitura dos *Contos de Cantuária*, vemos que essa tradição de contação de história é vivenciada, tanto que o livro é a síntese de um jogo proposto no início de uma longa viagem de peregrinação. Patenteia-se o jogo quando um dos peregrinos, o proprietário do

¹⁶ Introdução ao estudo dos videogames é um curso de extensão ofertado pelo Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da Universidade Estadual de Maringá a todos os interessados em compreender videogames como uma forma de arte autônoma. As aulas foram ministradas à distância, através de encontros bissemanais (às quartas e sextas), pelo Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado e orientanda Natália Corbello Pereira, com início no dia 10 de julho e término no dia 26 de julho. As gravações referentes a cada aula estão disponíveis neste site, nas suas respectivas páginas. Disponível em: <https://sites.google.com/view/intro-ao-estudo-dos-videogames/in%C3%ADcio>

albergue, convida os companheiros da aventura que contem, cada um, uma boa história, com a finalidade de ganhar uma boa refeição no seu albergue. No meio de fortes cenas de realidades contadas pelos participantes, banalidades do cotidiano e mazelas humanas, aparecem figuras mágicas, cenas fantasiosas que não nos espantam, pois, desde a infância, ouvimos contos e narrativas que apresentam tudo isso. A crença de que eles existam ou tenham existido é sempre um tabu ou delegado a uma ingenuidade, seja da idade ou religiosa.

A literatura como fonte permite que percebamos traços de determinada sociedade que os textos acadêmicos, por não terem a função de os apresentar, não apontam. Por estarem voltados ao objetivo de retratar os sentimentos, os desprazeres, as características, falhas e acertos de uma pessoa, grupo ou papel social, a literatura parece captar certos sinais e marcas de um tempo que nos possibilitam enxergarmos-nos ligados ou distantes a este tempo, se não pelas características peculiares, mas pelos comportamentos e pensamentos. Pensamentos e comportamentos estes que criam uma consciência coletiva, que poderíamos identificar como uma forma de permanência duradoura da história.

Por sua vez, tal permanência é, por nós, considerada fruto de um sentido de representação, ou seja, ao olharmos um personagem ou personagens que demonstram valores, desejos, sentimentos, sensações e necessidades próximas às nossas, temos um sentimento de empatia. Pode-se, assim, transferir nossas projeções, ligando-nos, emocionalmente, às personas refletidas entre realidade e ficção.

Nesse sentido, escolher uma literatura que apresenta, em poemas e contos, narrativas de situações vividas ou inventadas de um povo, em determinada época, permite-nos verificar a ligação que nos une como humanos, independentemente do tempo que passou. Perceber a poesia, ao longo deste estudo, como algo que ultrapassa as barreiras da escrita métrica de um texto, levou-nos a compreender a rede em que a literatura nasce, mesclada aos instrumentos, à música e, por que não dizer, ao teatro.

O fio condutor que buscamos, desde o início dos estudos da graduação até aqui, podemos dizer, é a compreensão da linguagem. A linguagem representada na arte de tantas formas, aparente na cultura e nos nossos gestos. A linguagem como caminho para o ensino, como resquício e comprovação de um tempo que outrora existiu e nos escapa aos olhos. Tomamos a liberdade de afirmar isso no sentido da poética¹⁷ de Aristóteles, que pondera que somos sempre imitadores, e aprendemos pela imitação.

¹⁷ Poesia, para Aristóteles e sua época histórica, é todo movimento de expressão artística. Em especial, na obra Poética, o autor irá tratar dos aspectos da escrita da comédia e da tragédia. Portanto, associamos essa ideia ao conceito de arte, de maneira ampla, no seu movimento de aprendizagem e expressão de linguagem na vida do homem.

Duas causas naturais parecem dar origem à poesia.

Ao homem é natural imitar desde a infância - e nisso difere ele dos outros seres, por ser capaz da imitação e por aprender, por meio da imitação, os primeiros conhecimentos -; e todos os homens sentem prazer em imitar (ARISTÓTELES, 1999, p. 40).

Dessa perspectiva, a literatura e o jogo, considerados arte, são formas de expressão da compreensão da humanidade. O jogador, na perspectiva aristotélica de fazer e participar da poesia — arte —, imita o cavaleiro e os desafios da vida, no jogo. O leitor joga quando lê ao tentar compreender o jogo de ideias, palavras e mensagens que o escritor pretendeu transmitir em sua obra. O escritor também imita quando narra, já que pode estar apresentando a trama que viu acontecer em dado momento de sua vida, modificando personagens, aumentando ou diminuindo causas e, na medida que imita, aprende e ensina.

Huizinga (2000, p. 45), ao longo de suas afirmações, leva-nos a refletir sobre a ideia de que, desde a Grécia antiga, vemos a vida como um jogo, bem como explicita que os papéis assumidos são decorrentes do que nos representam, ou seja, o papel poderia expressar a função (HUIZINGA, 2000, p. 43) ou a ausência de referência para o que se precisa em um jogo (HUIZINGA, 2000, p. 56). Na leitura, o escritor está no papel de narrar os fatos, mas também de ser os personagens. Em Chaucer, isso se evidencia, pois é claro que o medieval realizou jornadas como a que narra no livro, próximo de todas as 'figuras' dos distintos estratos sociais e, por essa leitura de distintas realidades, pôde interpretar os vários papéis e, se não, pôde afirmar sobre o fato de que não fora ele a escrever, mas soube por outros que fora isso o que aconteceu e só estava a relatar.

Educadores como Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) também observam a imitação como aprendizagem e, nela, a representação e experimentação da criança nos papéis que nota nos adultos, na relação social do meio em que vive. Por isso, é natural que ela brinque de ser motorista, mãe, cozinheira, bombeiro, modelo, professora etc., pois, assim, ela busca experimentar aquilo que viu para aprender a fazer o que lhe chamou atenção e descobrir como se sente em relação a esses papéis.

Também nessa perspectiva, somos cumpridores de papéis e experimentamos distintas realidades. Ao estudar, somos aprendizes, ao ensinar, professores; ao cozinhar, dirigir, trabalhar, dançar, cantar, dentre todas as atividades tão distintas que fazemos e incorporamos uma nova função, pois, nesses movimentos, ao imitarmos, aprendemos.

Apoiando-nos na premissa de que é possível compreender o ser humano em seu todo, em sua totalidade, buscamos compreender um autor que nos apresentasse essa dualidade complementar, ser histórico e socioemocional. Assim, Chaucer se mostra como um escritor que vivenciou as vicissitudes de ser/estar em sociedade e, ao mesmo tempo, cultivava a sua

sensibilidade. Sua poética nos permitiu conhecer um período por outro viés, que não apenas o científico.

Abordar, pois, a literatura como narrativa de um momento histórico, de personagens que representam desejos, mudanças e ideias coletivas, proporciona ver a história da mentalidade de um tempo que não pudemos conhecer e, também, a possibilidade de imaginarmos o cenário, crenças e valores, por meio do testemunho daquele escritor. Cabe ao pesquisador questionar e confrontar a fonte com o que outros clássicos consagrados já afirmaram ou refutaram.

A aproximação que é possível de ser realizada desse formato de fonte, que também é arte, com o jogo, é, também, da narrativa que o jogo propõe. E, nesse sentido, possibilita ao jogador conhecer, por meio de nuances de uma linguagem representativa e um imaginário que o remete ao personagem do cavaleiro/guerreiro, as mesmas referências do conto ou do poema.

Analisamos o poema também a partir das inferências do comentador da obra, e, com isso, podemos perceber que, na escrita, o autor expressava os versos e contos, fosse para denunciar um comportamento, rechaçar uma ideia ou apenas registrá-la para posteridade. Lemos o poema em consonância com as leituras do contexto de Chaucer (2014) para pontuar os elementos que se vinculam à discussão que permeia a tese na representação do cavaleiro.

3.2. O autor

Chaucer nasceu, em 1343, na próspera Londres, filho do comerciante de vinho, John Chaucer. Foi pajem da casa de Elizabeth, condessa de Uster, por voltado ano de 1357. Foi capturado pelos franceses em 1360 e resgatado por Eduard III. Vivia a serviço de seu filho Lionel, conde de Uster. Estudos indicam que passava conviver com o conde dentro do palácio e a estudar junto dele, então filho do rei Eduardo III. Chaucer casou-se com Filipa, mantendo-se como escudeiro da casa do rei.

Esteve na Espanha, em 1366, e na Itália, em 1378, a fim de negociações, nas quais um dos envolvidos foi Barnabò Visconti, então lorde de Milão. De 1374 a 1386, foi

controlador da alfândega de lã no porto de Londres. Residiu em Kent de 1385, provavelmente, até 1399, como juiz de paz, representando o parlamento de Londres. Dentre outras atividades que citamos, o cavaleiro iniciou o escrito de obras, duas delas não terminadas, incluindo *Canterbury Tales*, a qual iniciou por volta de 1387. O poeta inglês faleceu em 1400 e foi sepultado na abadia de Westminster, junto a outros oficiais reais.

James Russell Lowell, na antologia sobre Chaucer, afirma que sua forma de escrita despreocupada e despreendida demonstra simplicidade e elegância, não pobreza. Um despreendimento peculiar entre os poetas de seu tempo, que o fez próximo aos gregos que tornaram a escrita uma forma de arte.¹⁸

O antologista William Blake afirma que, mesmo para criticar Chaucer, é preciso compreender como ele próprio pensava sua concepção de diversão e graça. Afirma que Chaucer foi um poeta necessário em seu período por simplesmente ver poeticamente os homens, como alguém que ignora sua loucura para poder registrar seus atos. Alguém que, provavelmente, viu o monge como alguém que fez de seu estudo sua poesia e sua arte¹⁹

3.3. A obra

Os *Contos de Cantuária* foram escritos por Jofrey Chaucer entre os anos de 1386 e 1400, sendo este último o ano de sua morte. Esse período é considerado pelos literatos como o da sua maturidade. Isso porque ele já havia escrito outras obras. Uma delas foi encomendada pela rainha Anne, conta-se que por penitência ao fato de ter relatado a falsidade da mulher em *Troilo e Criseida*²⁰. A obra pedida pela rainha chamava-se a

¹⁸ "There is something in him of the disinterestedness that made the greeks masters in art. His phrase is never importunate. His simplicity is that of elegance, not of poverty. The quiet unconcern with which he says his best things is peculiar to him among English poets". (BURRO, 1970, p. 94).

¹⁹ It is necessary to speak of Chaucer's own character, that I may set certain mistaken critics right in their conception of the honour and fun that occurs on the journey. Chaucer is himself the great petical observer of men, who in every age is born to record and eternize its acts. This he does as a master, as a father, and superior, who looks down on their little follies from the emperor to the Miller. Ssometimes with severity, oftener with joke and sport. Accordingly, Chaucer has made his Monk a great tragedian, one who studied petical art (BURRO, 1970, p.79).

²⁰ Paulo Vizioli, ao comentar a parte introdutória da obra de Chaucer na versão que usamos como fonte, afirma que o poeta teve vários períodos de influência, incluindo uma fase italiana com a referência da obra do *Inferno de Dante*. Ainda comenta que "[...] muito significativas nessa etapa

Legenda das mulheres exemplares e nunca fora terminada pelo poeta. Tratava-se de relatos de mulheres fiéis e mártires no amor.²¹

foram também as contribuições de Petrarca e de Boccaccio. Neste, por exemplo, Chaucer encontrou modelos para “O Conto do Cavaleiro” e para o grande poema Troilo e Criseida (c.1385), baseados respectivamente em Teseida e no Filóstrato. Mas, ao contrário do que muitos supõem, Boccaccio não exerceu qualquer influência direta na elaboração de Os Contos de Canterbury. (CHAUCER, 1998, p. 13).

²¹ *Troilus and Criseyde*, romance em versos trágicos de Geoffrey Chaucer, composto na década de 1380 e considerado por alguns críticos como sua melhor obra. O enredo deste poema de 8.239 linhas foi retirado em grande parte do *Il filostrato* [O filostrato] de Giovanni Boccaccio. Conta a história de amor de Troilo, filho do rei troiano Príamo, e de Criseyde, filha viúva do sacerdote desertor Calcas. O poema se move de forma vagarosa, com introspecção e muito do que agora seria chamado de insight psicológico dominando muitas seções. Auxiliado pelo tio de Criseyde, Pândaro, Troilus e Criseyde estão unidos no amor na metade do poema, mas então ela é enviada para se juntar a seu pai no acampamento grego fora de Tróia. Apesar de sua promessa de voltar, ela é amada pelo guerreiro grego Diomedes e passa a amá-lo. Troilo, deixado em desespero, é morto na Guerra de Tróia. Esses eventos são intercalados com a discussão boethiana sobre o livre arbítrio e o determinismo e os comentários diretos do narrador. No final do poema, quando a alma de Troilo sobe aos céus, a loucura da imersão completa no amor sexual é contrastada com o amor eterno de Deus. Este artigo foi revisado e atualizado mais recentemente por Kathleen Kuiper, Senior. O filotrasto - "prostrado pelo amor". "The title, a combination of Greek and Latin words, can be translated approximately as 'laid prostrate by love'". – O título, uma combinação de palavras gregas e latinas, pode ser traduzido aproximadamente como "prostrado pelo amor". Traduzido de <https://www.britannica.com/topic/Troilus-and-Criseyde>

Figura 1: Ilustração presente na obra *Legenda das mulheres exemplares*.



Fonte: Brown (1970).In: BURROW, J. 1969.

Por meio das leituras dos antologistas, vimos que o poeta também era leitor na corte. É possível verificar como foi representado, na Imagem 1.

Na imagem²², Chaucer tem na sua frente uma espécie de pedestal em que apoia um livro, para o qual olha como quem lê. No título, já se identifica que está na corte do rei Eduardo III e, pela diferença de vestes, poderia ser o próprio atrás de si, à sua esquerda. Simbolicamente, como é comum de percebermos nas imagens que retratam o medievo, há outras pessoas em escalas que descem como se sentadas em degraus de uma escada, mesmo que se pareça um ambiente aberto em torno de árvores e, ao fundo, vê-se uma paisagem. Isso poderia remeter ao ambiente bucólico do qual a leitura carece para que, em certa paz e silêncio, se obtivesse a atenção dos ouvintes.

A partir do conceito de representação que abordamos e de jogo, consideramos ler Chaucer também como um jogador ou um ator quando ele próprio, com seu humor observador do comportamento do homem, brinca com a vida de exercer papéis — essa representação de papéis distintos em diversas instâncias de sua vida, vemos, é uma necessidade — condição da sua existência. Poderíamos imaginar que alguém que experimentou tanto e conheceu tanto sobre o mundo à sua volta teria de ter alguma maneira de registrar suas percepções. A escrita foi o modo de representar-se um crítico de seu próprio tempo, das adversidades e contradições da vida medieval.

Sua grandiosidade como literato se afirma por mostrar-se tão jocosa, variada no estilo de narrativas e aversiva ao tentar desnudar as aparências e a pequenez das pessoas, em tantos aspectos. Indica a moralidade e as angústias de seu tempo. Aí se justifica sua importância como referência literária até os dias atuais na literatura inglesa.

Quanto aos aspectos novos que Chaucer adquiriu em sua maturidade, poderíamos lembrar, entre outros (já que se tornaram características suas inconfundíveis), a flexibilidade métrica, a frequente precisão e adequação das imagens, o uso de trocadilhos, a sutil ironia verbal, a eficiente ironia dramática, e, principalmente, a atitude objetiva (que permite vida própria às suas personagens, boas ou ruins), a profundidade da observação psicológica (que lhe consente retratar o indivíduo com apenas alguns traços essenciais), a variedade e o enfoque realista. Se ele deveu as primeiras qualidades ao trato com os outros autores, sobretudo com os italianos, deveu as últimas exclusivamente à sua genialidade, que o levou a tirar o máximo proveito de tudo o que aprendeu em seu convívio com homens de todas as classes sociais, reis, fidalgos, mercadores e artesãos. Mas falar dessas coisas já é falar de *Os Contos de Canterbury*. (CHAUCER, 2014, p. 14)

Em nossa pesquisa, vimos que o autor teve contato com Boccaccio e Petrarca²³ e

²² Vale lembrar que essa imagem não é original do tempo de Chaucer, e sim uma representação sobre sua antologia.

²³ Jonas Batista Neto apresenta as consequências, sobretudo literárias de duas possíveis viagens

foi considerado ‘o primeiro Shakespeare’ ou o seu precursor na literatura inglesa. Essas influências, apesar de não aparecerem de maneira direta no estilo de suas obras, aliadas à sua formação, revelam-se na capacidade de apresentar seu conhecimento amplo e sua visão de mundo sensível ao comportamento dos homens de seu tempo.

3.4. O Conto do Cavaleiro Medieval

Trata-se de um conto que o poeta declamou ao povo que viajava em peregrinação. O comentador da obra apresenta a possibilidade de haver uma discussão sobre a representação da masculinidade, relacionada ao cavaleiro no Conto de Sir Topázio. Ao identificar o cavaleiro com um nome de pedra que simbolizava pureza e efeminação²⁴, segundo ele, se pretende supor que a figura que essa ordem apresentava estava fragilizada. Se não isso, ao menos esse cavaleiro não a representava. Não se sustenta, porém tal hipótese, pois, era muito comum na literatura medieval que as personagens recebessem nomes similares aos elementos da natureza, simplesmente como forma de não indentificar as pessoas caso fossem histórias baseadas em fatos reais. Isso aparece melhor discutido na tradução de Nevill Coghill para o inglês e José Francisco B.

Anterior ao conto do cavaleiro, há uma contextualização de qual peregrinação se tratava, quem estava nessa viagem, como fizeram a peregrinação e o intuito da brincadeira sugerida pelo albergueiro, de que cada participante contasse um conto, declamasse um poema, ou cantasse uma canção. O autor menciona as situações com o distanciamento que promete fazer desde o início, sempre se colocando como espectador das cenas e dos próprios pensamentos que inserido na fala de outros personagens o resguardava das possíveis críticas.

Eis as alegres palavras do Albergueiro a Chaucer.

que Chaucer tenha realizado para a região da Itália e encontrado com esses escritores. (NETO, J. **As Viagens de Chaucer à Itália**. Nova Série: São Paulo, 1977).

²⁴ Nota do tradutor comentarista ao poema: “O próprio nome do cavaleiro —Topázio, pedra que simbolizava pureza e efeminação —, para não falar de sua delicada aparência física, estabelece bastante contraste com cavaleiros notoriamente bravios (CHAUCER, 2014, p.291)”.

Terminada a história do milagre, todos ficaram sobriamente calados, até que o Albergueiro rompeu o silêncio e se pôs novamente a falar²⁵. Então, pela primeira vez, voltou-se a mim e disse: “Quem é você afinal?”. E juntou: “Por que está sempre com os olhos pregados no chão, como se procurasse uma lebre? Venha até aqui. Levante a cabeça, ânimo! Atenção, senhores, deem passagem ao homem. Vejam só a cintura dele: é grande como a minha. Aí está um boneco que qualquer mulherzinha bonita gostaria de abraçar! Como é estranho o jeito dele: nunca fala com ninguém.”²⁶ Vamos, faça como os outros e narre alguma coisa. Conte-nos logo uma história engraçada! (CHAUCER, 2014, p. 291).

O fato de aparecer nas palavras do albergueiro uma descrição de Chaucer nos revela a forma como o autor encontrou de relatar com maestria a sua própria identidade nas palavras de outrem. O conto é recheado de versos e descrições que o autor revela sobre o cenário e a sociedade, sem que, para isso, tenha precisado se posicionar diretamente.

Quando ele diz, por exemplo, que Chaucer tem a cintura grande como a sua e é um homem que qualquer mulherzinha gostaria de abraçar, revela sua forma física e, por associação, sua classe social. Na Idade Média, e nesse período de escassez em consequência de um tempo subsequente à peste, estar acima do peso significava comer bem, saciar-se, não passar fome; o que logo se associa a ser bem-sucedido financeiramente e, por decorrência desses estereótipos todos, também representar beleza. Essa associação vemos nas reflexões de Massimo Montanari (2012) que, ao estudar os costumes ao redor da mesa no tempo medieval, apresenta, de maneira elucidativa, essas constatações.

Nesse mesmo prólogo, o albergueiro também aponta o quão observador e antissocial Chaucer se comporta, não se relacionando com as outras pessoas durante a viagem. E finaliza depositando confiança no sucesso de sua história.

‘Senhor Albergueiro’, respondi-lhe ‘não me leve a mal, mas a única história que conheço são uns versos que aprendi de cor há muito tempo’. ‘Ótimo’, disse ele. E, dirigindo-se aos outros: ‘Pela cara dele, parece que aí vem coisa boa’ (CHAUCER, 2014, p. 293).

Ainda que fosse um homem de conhecimento arrojado, Chaucer, sempre que pôde, deixava transparecer uma postura inculta e de humildade perante as situações em que era diretamente citado. No entanto, fica claro, em sua obra, a vastidão de seu conhecimento político, filosófico e literário. Pelas antologias, vemos sua facilidade de estar diante de todas as classes sociais e de observar o comportamento dos homens. Hoje, sabemos que a

²⁵ Tagarelar.

²⁶ Como membro da corte, imaginamos que seria de importância que o autor deixasse claro, em sua obra, que, mesmo participando de momentos públicos, não se envolvia com aproximação às outras pessoas.

causa de sua natureza resultava em prestimosa leitura histórica. Conta-se, em sua biografia, que o cavaleiro teve acesso à corte desde jovem, recebendo uma formação similar à do Príncipe Lionel.

Chaucer foi colocado por seu pai, mercador influente de vinho na região, como pajem de Eduardo III, o terceiro filho do Rei. Além de aprender latim e francês, conheceu os literatos antigos e contemporâneos e frequentou duas escolas de Direito em Londres. Sua formação não se findou nesse período, já que, como leitorda corte, estava sempre se inteirando dos “contatos com os grandes centros culturais e artísticos do continente europeu” (CHAUCER, 2014, p. 11).

Outro ponto que devemos salientar é a intensa participação do albergueiro, em diversos momentos, nos contos apresentados. Seus rompantes em meio a apresentação e mudanças de vozes autoras das histórias contadas dão um tom de organizador da campanha. Nesse sentido, adiantamo-nos em dizer que, no jogo de RPG, esse papel de quem orienta a vez, quem inicia, acaba, continua ou intervém nas estórias é o mestre. Ele acaba por direcionar o rumo que a narrativa do jogo irá tomar. Na literatura, o albergueiro é figura central, que narra como está o tempo, o quanto eles ainda haviam de enfrentar e acaba por encorajá-los sobre como se distrair, nessa peregrinação.

Chaucer começa aqui a contar a história de Sir Topázio. Canto I
 Vinde ouvir atentamente, Pois eu trago a toda gente
De alegrias um copázio: (um copo grande de alegria)
 Vou falar sinceramente De um cavaleiro valente
 Que se chamava Topázio. (CHAUCER, 2014, p. 293, grifo nosso)

Na medida em que lemos o poema, vamos percebendo que essa valentia prometida não corresponde com os feitos nem com as características do cavaleiro.²⁷

Nasceu longe, no além-mar
 Na Flandres (esse lugar), Na aldeia de Poperingue²⁸;
 Seu pai foi homem sem par,
 Senhor daquele lugar,
 Que a graça de Deus distingue. (CHAUCER, 2014, p. 293)

A promessa de que se tratará de um cavaleiro renomado e de postura se mostra na

²⁷ “O conto do Sir Topázio é uma versão burlesca dos romances de cavalaria. O protagonista é um cavaleiro com traços atípicos, como se verá adiante (BOTELHO in CHAUCER, 2013, p. 648).”

²⁸ Emergente; mercador.

ideia de riqueza e descendência cavaleiresca do homem tratado. Também com a referência de ter nascido em cidade que é marcada pelo comércio(Flandres) e de pai rico e respeitado (dois últimos versos apontam como senhor e agraciado).

Ficou logo um rapagão,
 Branco, branco como um pão,
Faces de róseo matiz;
A boca, flor em botão, Juro de coração
Que perfeito era o nariz²⁹.

A barba cor de açafião
 Descia até o cintrão;
 Calças de Bruges vestia
 Botas de cordovão³⁰;
 De brocado era o gibão,
 Que uma fortuna valia. (CHAUCER, 2014, p. 293, grifos nosso)

Conforme o poeta o descreve, a própria linguagem jocosa e de rimas aparentemente infantilizadas, permite que o poema se apresente como sátira. Já havia textos que tratavam com maior respeito pela sua complexidade, as grandes obras de um bom cavaleiro. Além disso, fazer mostrar sua aparência com comparações de delicadeza tornava frágil sua condição.

Vencia o cervo ligeiro,
 Caçava junto ao ribeiro
 Com um milhafre³¹ adestrado;
 Também era bom arqueiro,
 Nas lutas o primeiro,
 Sempre invicto e premiado.

Muito jovem, com ardor,
 Por causa de seu amor
 Dia e noite suspirava;

²⁹ Características consideradas afeminadas.

³⁰ Couro de cabra – utilizado para fazer sapatos.

³¹ Milhafre é uma ave de rapina.

Mas ele, no seu candor,
Era casto como a flor
Que dá na roseira-brava.

Eis que um belo dia então
Sir Topázio, o bom varão,
Foi à cata de aventura
Montando em seu alazão,
Com a zagaia³² na mão
E longa espada à cintura.

Passou por bela floresta
Com muitas feras infesta,
Como a lebre ou veado;
Para o norte desembesta,
A sorte quase molesta
Com golpe inesperado.

Quanta planta ali viceja:
Zedoária benfazeja,
Cravo, alcaçuz, noz-moscada
Para se pôr na cerveja,
Velha ou nova que ela seja,
Ou pôr no cofre mais nada.

As aves em harmonia
Gorjeavam com alegria,
Papagaio e gavião;
O tordo também se ouvia,
Enquanto a pomba expedia
Alto e claro sua canção.

³² A zagaia é uma arma semelhante a uma lança Curta, ela geralmente era usada a ser lançada a longa distância para caçar ou pescar.

Sir Topázio, em tal lugar
Sentindo o amor inundar
E lhe invadir todo o ser,
Seu corcel deu de esporear,
E o fez sangrar e suar
Que dava para torcer.

Ele próprio, então cansado
De cavalgar no relvado,
Achou melhor apeiar:
E assim este herói ousado
Deu uma pausa ao coitado
Para deixá-lo pastar. (CHAUCER, 2014, p. 297, grifos nossos)

Nos versos que sublinhamos, vemos uma busca de aventura de um jovem sem causa. Sacrifica seu cavalo em uma longa cavalgada na promessa de encontrar-se com algo. Além disso, as notas de José Francisco Botelho (2013, p. 648), tradutor da versão editada pela Penguin Companhia, o comentarista afirma que cansar o cavalo sem motivo era sinal de ser um mau cavaleiro. Outros detalhes como se interessar por ervas, saltar no cavalo, em vez de montá-lo, e carregar uma lança curta não eram características que representavam um cavaleiro lido nos romances de cavalaria da época.

Santa Maria adorada,
 Por que sinto a alma angustiada”,
 Disse ele, “por este amor?
 Sonhei a noite passada
 Que há de querer-me uma fada
 E usar o meu cobertor.

Só a ela minh'alma quer,
 Pois não existe mulher
 Que possa ser, eu vos juro,

Minha amada;

Por isso, as outras abjuro,
 E minha fada procuro
 Pelo vale e na baixada! (CHAUCER, 2014, p. 299)

Nas estrofes acima temos, por certo, um cenário mais completo sobre como é o cavaleiro que Chaucer procura apresentar. Delicado, casto, jovem e cheio de bravura imaginária. Busca, além de uma aventura, um amor do qual é também fruto de suas fantasias. Alguém que avistou em sonho e diz ser uma fada, que está em um vale e somente quem poderá satisfazer-lhe, quando cita que “as outras abjuro”(CHAUCER,2014, p. 299). Nisso, vemos a ridicularização do que conhecemos propriamente desse período, como platonismo. Ou seja, de um amor a alguém que é impossível, podendo nem mesmo existir, neste caso.

Logo retoma o vaivém
 Entre a pedra e o pó também,
 Buscando-a por todo lado;
 Até que, para seu bem,
 Num recesso muito além,
 O reino encantado
 Alcança,

Tão agreste que ninguém
 Até lá cavalga ou vem,
 Nem senhora nem criança.
 Barrou-lhe o passo um gigante
 Chamando Sir Olifante,
 Um homem muito cruel.

Disse ele: “Por Termagante,
 Se não foges neste instante,
 Eu vou teu corcel
 Matar.
 A rainha da magia,
 Com harpa e flauta e harmonia
 Mora aqui neste lugar”. (CHAUCER, 2014, p. 299)

Nesses versos, continua a sua saga, uma vez que o cavaleiro entra no tal pensado vale. Porém, a escrita aponta que de vale nada tem o lugar, está mais para um local muito árido. Chamado até de agreste pelo poeta. Esse local é também vazio, de onde nada e ninguém vem, ele cita. E quando vem alguém, este é o tal Olifante. Novamente, é dado como uma referência ridicularizante, já que significa elefante e nenhum homem teria esse nome.

Disse o Infante ao inimigo:
 'Pois vou medir-me contigo
 Amanhã, com a armadura;
 E *par ma foi* eu te digo
 Que esta zagaia é um perigo

Que não se esconjura.
 Assim,
 Bem cedo a trarei comigo
 Para furar teu umbigo
 E te dar ignóbil fim”.

Com sua funda o gigante
 Atirou pedras no Infante,
 Que, no entanto, já fugia,
 Escapando do furor
 Pela graça do Senhor
 E por sua valentia (CHAUCER, 2014, p. 301)

É, pois, nesse cenário, que podemos imaginar o jovem, como diz o poeta, um infante, ou seja, uma criança, travar um diálogo sem resposta com o gigante cavaleiro à sua frente. Eis que ele, basicamente, agenda sua batalha e diz que está protegido pelo escudo e bem armado com sua lança. O final dessa cena é a corrida do pequeno às pedradas como resposta do suposto cavaleiro.

Ergo meu canto insuspeito,
 Tal qual rouxinol perfeito,
 Para falar a verdade:
 Sir Topázio, de ombro estreito,

Espora a torto e a direito
E assim retorna à cidade.

E o grande herói, ao voltar
Com os seus quer festejar,
Pois irá com um gigante
De três cabeças lutar
Pelo amor e o bem-estar
De sua amada brilhante.

Segue a saga contada pelo poeta com tom de veracidade, que o cavaleiro infante tenha voltado cantando sua eufórica valentia. Chaucer, ironicamente, diz: “Sir Topázio, de ombro estreito/ Espora a torto e a direito (correndo e atrapalhado)/E assim volta à cidade” (CHAUCER, 2014, p. 301).

“Vinde”, ordenou, “meus jograis”
E menestréis e outros mais...
Vinde cantar no salão
Os grandes feitos reais
De papas e de cardeais
E os tormentos da paixão.”

Trouxeram-lhe o doce vinho,
Hidromel num canequinho,
Pão de gengibre cheiroso
Com bastante temperinho,
Como o alcaçuz e o cominho,
Além do açúcar gostoso.

Depois, com camisa cara,
De cambraia fina e rara,
Sua alva pele agasalha;
Sobre ela veste o gibão
E, para mais proteção,
Também a cota de malha;

Põe sobre esta outra couraça,
Obra robusta e sem jaça
Por mestre judeu forjada;
Veste enfim sua armadura,
Que do lírio tem a alvura,
Para a batalha esperada.

No escudo de ouro lampeja,
Com gemas que dão inveja,
A cara de um javali.
O herói jurou na peleja,
Pelo pão, pela cerveja,
Matar o malvado ali.

Perneiras de couro usava,
A espada em marfim guardava,
Seu elmo, um só rebrilhar;
De baleia o osso da sela,
E luzia a rédea bela
Como o sol ou o luar.

De cipreste um chuço traz,
Sinal de guerra, não paz,
Bem aguçado na ponta;
De cinza todo manchado
E com o trote esquipado
Um corel monta
Macio.
Foi este o Primeiro Canto!
Se desejais outro tanto
Nova parte principio. (CHAUCER, 2014, p. 305)

Tudo isso era cantado na ceia a festejar com os seus na cidade, em torno da mesa,

contando seus feitos como fossem já gloriosos, mas que ainda iria fazer. Jurou ali mesmo matar o tal que ameaçava sua donzela imaginária e, aparentemente, o próprio Chaucer parece mudar o rumo do canto, prometendo falar de cavaleiros mais nobres e mais valentes que Sir Topázio, a quem aponta como a flor da cavalaria. Ainda assim, continua como quem fosse contar a então batalha prometida desse jovem aventureiro, e é interrompido pelo albergueiro...

Canto II

Calai-vos todos agora,
 Nobre fidalgo e senhora,
 Atentos a meu cantar!
 De cavaleiros valentes
 E de mulheres ardentes
 Ora pretendo falar.

A Sir Horn, Sir Ipotis,
 Sir Libeus e Sir Bevis
 Muito poeta elogia,
 E a Sir Guy e a Pleindamour...
 Mas Sir Topázio era a flor
 Da real cavalaria!

Saiu ele em disparada
 E cavalgou pela estrada
 Como centelha de chama;
 A flor do lírio altaneira
 Levava presa à cimeira ...
 Deus zele por sua fama!

Herói audacioso e inquieto,
 Não dormia sob um teto,
 Mas no chão duro e ruim,
 Com elmo por travesseiro,
 Enquanto o corcel lampeiro
 Comia do bom capim.

Curvava a formosa fronte
 E bebia água da fonte
 Tal como Sir Percival,
 Até que um dia...

Neste ponto o Albergueiro interrompe Chaucer e seu Conto sobre Sir Topázio.

“Chega!” gritou o Albergueiro. “Pelo amor de Deus, não aguento mais tanta ignorância. Abençoe-me Cristo em sua sabedoria, porque meus ouvidos já estão doendo com essa lenga-lenga. Quevão para o diabo essas poesias desse tipo! Acho que é isso que chamam de versos de pé quebrado.”

“Como assim?”, disse eu. “Por que todo mundo aqui tem o direito de contar a sua história e eu não? Afinal, essa é a poesia mais bonita que eu conheço.”

“Por Deus”, respondeu ele, “se você quer mesmo saber a verdade, essa versalhada fedida não vale uma merda. Só serve para fazer agente perder tempo. É por isso, meu senhor, que não quero saber de suas rimas. Por que não nos conta uma história verdadeira ...oualguma coisa em prosa, alguma coisa que nos divirta e nos traga algum ensinamento?” (CHAUCER, 2014, p. 311).

Após esse diálogo crítico com relação à forma e conteúdo do que havia apresentado Chaucer aos peregrinos, propondo contar uma história da qual afirma ter sido contada por diversos autores, de maneiras diferentes. Aproveita a oportunidade para afirmar que mesmo os evangelistas narram de modos distintos a paixão de Cristo e aumentam palavras, da mesma forma que ele fará e que, nempor isso, deve ser interrompido.

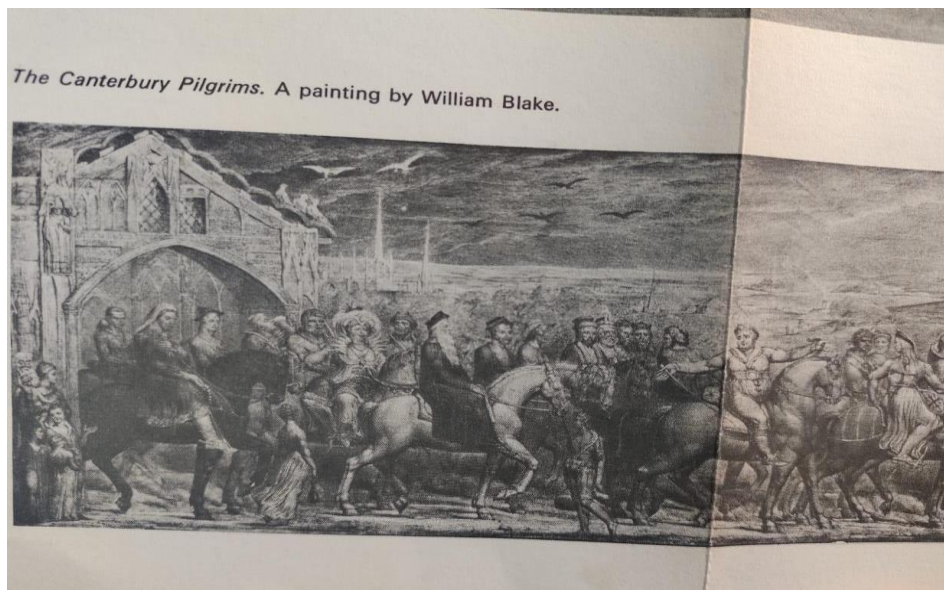
Em seguida, inicia o *Conto do Melibeu*, cuja narrativa é toda permeada da filosofia cristã presente na transformação que o homem medieval devia vivenciar por meio da moral referenciada fortemente nos autores antigos e do retorno do cristianismo primitivo, como Ovídeo, Sêneca, São Paulo e Santo Agostinho. A discussão fundamental nesse conto é sobre o sentido de vingança e misericórdia.

Na medida em que lemos o texto, apoiamo-nos nos comentários da própria obra. Ela apresenta diversos formatos literários e as diversas vozes do autor nas personagens a quem ele dá a vez de contar sua história. A ideia da sátira se destacacomo ponto de partida

da crítica social do autor. Os contos têm, em sua essência, o papel de criticar e de apontar os desafios vividos por cada extrato de sua época.

Chaucer era cavaleiro, chanceler do reino e viajava com o intento de buscar sucesso em negociações e informações valiosas politicamente. As viagens, que duravam meses, pois eram feitas a cavalo, pelas florestas e pântanos, estavam sujeitas a armadilhas e situações degradantes da própria condição do período.

Figura 2: Ilustração do conto *The Canterbury Pilgrims*.



Fonte: Blake (, p. 1957) in: BURROW, J. 1969.

Em relação a esse cenário, temos as peculiaridades do agir e ser cavaleiro medieval. Exigia-se e esperava-se que os cavaleiros fossem homens fortes, corajosos e sempre a postos para defender o povo governado, ser o escudo do rei ou ainda o seu senhor.

Ao fazer a narrativa sobre o cavaleiro, o personagem é logo interrompido pelo albergueiro que percebe o quanto é inverossímil a história de vida de Sir Topázio. Mais do que isso, ele critica a poesia que contava esse modelo de cavalaria, um romantismo que a sociedade, assolada pelas dificuldades vividas no momento, não aceitava mais. A sátira é feroz e pretende, inclusive, mostrar que o próprio escritor não se importava em estar representado por esse extrato social. Chaucer também tenta, com isso, mostrar que a influência da literatura francesa vivida em terras inglesas já não representava a leitura que o sentimento cultural desejava.

[...] com o rápido desaparecimento dos ideais cavaleirescos, tais “romances” já estavam mais voltados para o passado que para o presente. E o que o presente exigia era que as velhas formas fossem retrabalhadas com um enfoque mais realista e com firmes tomadas de posição.
[...] escritores lograram encarnar melhor sua época, não tiveram talento suficiente para transcendê-la. O único que conseguiu isso, produzindo uma obra que tinha algo a dizer não apenas aos homens de seu tempo, mas também às gerações futuras, foi Geoffrey Chaucer, o primeiro nome da literatura inglesa de grandeza universal. (CHAUCER, 2014, p.10).

Nesse sentido, consideramos pertinente que o autor medieval tenha feito a apresentação da figura do cavaleiro medieval em contraponto da representação coletiva que, naquele momento, a sociedade esperava ver.

A literatura de Chaucer evidenciou os problemas sociais por meio de anedotas, relatos, poemas e histórias jocosas. Com isso, muito do cenário e da filosofia do pensamento circundante foram revelados como fonte primária em um texto que se preservou e, ainda hoje, compõe a literatura infanto juvenil na Inglaterra.

No livro *O imaginário medieval* (1994), Le Goff apresenta as figuras místicas desse período como algo que o historiador não se questiona sobre a existência. Elas simplesmente fazem parte do pensamento do homem medieval e constituem uma perspectiva de imaginar determinados conceitos, como o bem, o mal, a bênção e a maldição. Outro autor que podemos apontar para essa discussão é Patrick Boucheron. Em seu livro *Como se revoltar* (2016), o historiador discute a diferença entre o que se aprende na escola sobre Idade Média e o que as literaturas trazem como cenário medieval.

As três maneiras de escrever para uma criança (2005) (*On three ways of writing for children*³³), de Lewis (1898-1963), escritor da obra *Crônicas de Nárnia*, mostra-nos

³³ Título original.

justamente essa ideia de imaginário segundo o encantamento da criança. O autor discute, neste texto, a importância de não pensarmos por um determinado caminho para elaborar uma literatura. E que, dessa forma, é muito mais provável escrever para criança, já que que pode contar que sua imaginação cumpre boa parte do papel de aprender algo a ser ensinado. A imaginação, para Vigotsky, analisada na obra *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* (2009), pode ser compreendida numa leitura paralela com a nossa formação. Para o contexto escolar, essa leitura apresenta-se com a possibilidade de pensarmos a educação formal, institucionalizada (sob a perspectiva da teoria Histórico Crítica, que fundamenta a maior parte das escolas do Paraná³¹), quando tratamos de ensinar uma moral pelo papel representado.

No exemplo utilizado pelo autor, discute-se a fábula de referência clássica da Cigarra e da Formiga. Nessa narrativa, a ideia sempre ensinada é de que o bom exemplo seja da formiga que está sempre a trabalhar e, antes mesmo que a criança se expresse para sabermos com quem se identifica, já lhe ensinamos uma moral construída sob um ponto de partida único, o do adulto. Não é considerado, nesse sentido, que a criança poderia se identificar muito mais facilmente com a cigarra por ser alegre, estar cantando e gostar de música, além do que, criança não deve trabalhar conforme o que é defendido em nosso Estado. Passar pela aprendizagem na História da Educação sob a teoria do pensamento vigotskiano nos interessa, pois parte da formação do pedagogo, em nossa instituição, no que se refere às teorias de aprendizagens, se não a mais densa delas, é compreender a forma como a criança aprende em relação ao papel do professor.

Na visão desse autor, a criança aprende por meio da atuação do mediador, em conjunto com o arcabouço teórico que carrega e as leituras que constituem sua abordagem. A imaginação não pode se constituir em papel fundamental, na medida em que pode produzir uma leitura irreal sobre o mundo. Nesse caso explicado pelo teórico, seria irreal para a criança trabalhar, além do que se subentende excluído deste cenário o papel do artista. Com isso, confirmamos nossa necessidade de referências que possam expressar nossas características de maneira ampla, na construção biológica e, também, social. Nesse aspecto, é possível perceber que Huzinga (2000) e este autor dialogam, em suas defesas. Compreendemos que é natural da nossa espécie a necessidade de buscar representações de personagens sociais nas figuras heroicas apresentadas nos *games*.³⁴

Veremos como a tecnologia se tornou e se firma, cada vez mais, como meio de apoio

³⁴ É importante citar, neste caso, que nosso trabalho se insere neste Estado. Uma vez que a Universidade que ele se destina reside no Paraná. Além disso, temos a experiência de fazer parte do sistema escolar. Sendo a acadêmica coordenadora pedagógica de uma escola privada da Cidade. Isso, junto aos congressos em que participou e cursos de formação, refletem a existência dessa teoria metodológica como base da alfabetização.

na formação da criança, tomando espaços cada vez maiores e seconstituindo como meio de aprendizagem, em vários sentidos.

A imaginação estimulada nos jogos pode ser um recurso fundamental para a aprendizagem formal. Temos visto, na experiência e na relação com a educação escolar, o quanto a geração dos nativos digitais é fortemente influenciada pelas ações, informações e o conhecimento que é acessado pelos meios digitais. Isso nos faz pensar e, portanto, observar, inclusive, que os jogos exercem importante papel na educação das crianças, interferindo diretamente no desenvolvimento cognitivo e subjetivo da criança, por meio dos aspectos educativos que apresentam.

3.5. O Jogo e a Literatura

A literatura é, para o medievo, uma forma de criticar e mostrar aos homens daquele período que ser cavaleiro não bastava pelas honrarias e elogios, nem tampouco os tornava heróis imortais. O jogo pode servir ao aluno como possibilidade de ensinar a própria importância da literatura de conhecer os gêneros e de diferenciar as referências verossímeis da mitologia e de reconhecer, nesse tipo de arte, nossa ânsia por representação e utopia. Utopia essa que se mostra na presença da imaginação, podendo criar todos os elementos possíveis para a invenção de poderes e mágicas. Nisso mora a semelhança no espaço criado na literatura e no jogo, assim como nas associações da presença do conceito de representação de imagens permanentes em diferentes tempos históricos nas literaturas.

No livro *Mulheres, mitos e deusas*, de Martha Robles (2019), o conceito de herói é tratado pela perspectiva do medo — a autora explora a ideia de que os Heróis, na mitologia grega, agem pelo impulso, pelas paixões da alma, pela vaidade, por um amor ou mesmo pela sobrevivência. Em todos os casos, está mais propenso a decidir-se pelo instinto e medo. Ao ler *Mulheres, mitos e deusas* (ROBLES, 2019), encontramos uma fonte densa de conteúdos e pensamentos inclinados a pensar sobre a ideia de representação. Conceituar o guerreiro pela perspectiva de herói é sempre mais comum e até esperado, mas partir do medo e não da glória confere mais veracidade ao que podemos saber sobre guerras e batalhas. O herói, ao encarar suas tarefas e funções, enfrenta o medo de ser

dilacerado, de não conseguir concluir sua missão, seu destino. Ao lermos tal aspecto do herói, pudemos olhar de forma sensível a essa filosofia que vem da mitologia, explicada a partir do contexto de mortalidade e imortalidade, na vivência de homens e deuses.

Outra referência é possível de ser encontrada na literatura como forma de representar informações ao leitor, que é o recurso de traçados no desenho dos personagens que nos remetem a sensações primitivas. Uma experiência de aprendizagem de desenho de personagens que experimentamos, no decorrer da pesquisa, em plataforma digital, num curso ofertado por uma companhia de materiais escolar para crianças³⁵, fez-nos refletir sobre essa ideia de representação.

Mesmo em desenhos gráficos ou animações infantis, é possível perceber que algumas linhas no traço são utilizadas na ilustração para compor o personagem para conotar mensagens sobre sua personalidade. Ou seja, a aparência física envia uma informação sobre seu caráter, transmitindo ao espectador do desenho aspectos que nos fazem enxergá-lo como vilão ou como bom moço. Essa técnica parte da ideia de que temos um resquício de memória instintiva que, com a evolução da espécie, aprendemos, reconhecendo que corremos perigo diante de objetos pontiagudos, seja pela sua sugestiva ação cortante ou sua instabilidade.

Por isso, em desenhos mais caricatos, os vilões são apresentados com queixos e orelhas pontiagudas, o rosto, sobrancelhas e roupas com formas de triângulos, que transmitem o desconforto que um vilão deve causar, a começar por sua aparência. Já a forma quadrada remete às coisas concretas, imóveis, (inclusive à terra plana, por exemplo) portanto, sendo a aparência dos heróis relacionada com ombros largos e seu rosto de forma quadrada e rígida, que o assemelha à ideia de insegurança. Já a figura do círculo remete àquilo que é inofensivo, por passar a ideia de fofura.

Ainda na presença dos recursos literários ou do entretenimento com os jogos, outro aspecto que nos envia informações sobre a representação composta nos símbolos são as cores. No livro *Como se revoltar* (BOUCHERON, 2016, p.23) afirma-se que vermelho e púrpura eram a cor do poder, já que eram sempre cores usadas pelos imperadores, cardeais. Afirma-se que “[...] as cores medievais têm um significado simbólico que depende de limitações muito concretas relativas às técnicas de tingimento dos tecidos”. O autor continua explicando que a cor verde passou a ser referência de transgressão pelo fato de

³⁵ A Faber Castell, em 2020, postou, em sua plataforma, uma série de cursos gratuitos para contribuir com a quarentena que foi instituída em território nacional como medida de contenção do contágio do vírus Sars Covid-19. Nesse período, fizemos a proposta do curso que se intitula *Play na Criatividade*, com o desenhista Daniel Wu. Apesar de ser aberto a todos os públicos, havia uma linguagem voltada ao público infantil. Percebemos que os recursos eram simples e os temas abordaram diversos conceitos importantes para a composição da imagem de heróis e vilões. Disponível em: <https://cursos.faber-castell.com.br/cursos/assunto/infantil/play-na-criatividade-detail>

desbotar facilmente. Os pintores trataram logo de a usar como uma cor que sinalizava que algo estava errado, como uma espécie de alerta.

Ainda na literatura é possível ver o cavaleiro como uma figura mitológica e, sobre isso, relacionamos nossas expectativas nas personagens de forma que elas, estando em um espaço abstrato, tudo podem, diferenciando-se de nós, em nossa presente realidade limitada.

Nesse sentido, observamos que, tanto na literatura como nas narrativas dos jogos de entretenimento, a tentativa é de ter controle sobre o desejo e o caminho que toma a história. Pensamos que pode estar implícita no jogo a projeção de aventura, mais do que ser herói. É o escritor de seu destino, o desejo de guiar sua própria vida, de estar no comando e, ao mesmo tempo, de poder criar uma realidade que possa definir a direção.

De maneiras distintas, tanto o leitor não é passivo na leitura, como o jogador, pois interagem com a narrativa e com o jogo. É possível que ele satisfaça, então, seu ego, na atividade de competir com outros jogadores, ou cumprindo um desafio da narrativa que a história do jogo propõe, agindo para explorar o que há em si como condição de poder. Por outro lado, estimula-se o desejo de ser bom e, portanto, em ambas as partes, agem explorando o máximo de suas potencialidades. Ocorre que nem sempre depende de si aumentar seu potencial, para se mostrar forte e poderoso. Na fantasia da literatura ou do jogo, sempre aparece um elemento que pretende levá-lo mais próximo de alcançar forças maiores que sua própria existência. Aí se justificam os feitiços, as poções, magias, criaturas com poderes invencíveis, conjuras, dentre outras.

Robles (2019) afirma que há um misto de elementos motivadores que podem agir em contribuição ao nascimento do mito-herói. Dentre eles, a ideia de perpetuar-se, ainda que seja mortal. Esse sentimento torna os homens ambiciosos, no sentido de tentar prender-se à sua condição física, terrena, na qual querem permanecer. Tal como o escritor, que sofre para deixar que suas sentimentalidades se tornem manuais, orientações e exemplos para outros que virão a conhecer os mesmos sentimentos, o herói descobre em si a função de salvação das criaturas frágeis, como se pudesse, num ciclo de boas ações, constituir-se, também, em boa criatura.

Espera o herói que, pelos aspectos de bom e belo, seja lembrado por outras gerações e que, sendo assim visto, torne-se exemplo. De outro modo, mesmo que não espere por nada disso e apenas aja por impulso de sua condição de extrema humanidade, ainda assim os outros o observam e atribuem grande importância.

Dessa forma, cria-se um mito no pensamento dos homens pelas possíveis associações, pelas vidas imagináveis que se espera ou se gostaria de viver, nessa condição terrena.

Quando isso não é possível na realidade, o homem espera que tal papel seja exercido por meio da tradição oral ou pelo conhecimento do poder da leitura. A exemplo, o comentário do albergueiro que pede a Chaucer que conte algo que os ensine algo relevante.

Não é somente uma característica do homem, em sua juventude, o desejo de imortalidade e a sensação de invencibilidade. Mas, acima disso, é a possibilidade de imaginar, com a incerteza do futuro, sua ação que, na busca desenfreada por atuação contra o 'mal' ou a 'contrariedade de sua mortalidade', compõe o cenário heroico.

Desenvolvemo-nos com a referência de uma herança cultural, escrita, ouvida e vista sobre o quanto a humanidade fora forjada na guerra, nas lutas, na condição de auto superar-se. Não seria natural que buscássemos, mesmo sem a necessidade de tal, estarmos mais próximos, mais conectados com nossos ancestrais? Forjar uma guerra, fingir-se herói, imaginar-se possuído de uma força sobrenatural advinda por dádiva de deuses, considerar-se elo de comunidades tribais ou entre homens e deuses sempre foi a base de nossa tentativa de explicar o mistério da vida e da origem do mundo.

Essa perspectiva da existência humana não está distante dos movimentos da nossa natureza que, na busca do conhecimento, procuramos conexão maior que a ação inevitável, mas limitante, de angariar títulos ou ter um emprego. Associada à nossa capacidade de abstração, a possibilidade de extensão tecnológica proporciona a canalização de impulsos, assim como a criação de tal rede de imaginários-reais para proporcionar a diversão, o entretenimento. Assim, o equilíbrio instrumentaliza a vivência de nossa condição biológica e sistêmico-social.

A representação ganhou nossa atenção e, a nosso ver, compreendê-la como elemento formador exerce papel fundamental na construção do caráter humano. Viver, no jogo, um personagem que atua com determinados objetivos, em um espaço de convivência e conflitos, apresenta uma ideia de dimensão de nossa força de atuação com relação ao que está acima de nossa existência individual. Nessa realidade virtual, é possível que os sonhos não se corrompam, as ideias são sempre passíveis de revisão e o enfrentamento acaba por se realizar no campo subjetivo.

Os mitos nos ensinam que o homem, 'lobo do homem', enganando-se com a ideia de que pode tudo, sucumbiu aos mais vis desejos e pensamentos. Traído sempre pela sua consciência, lança-se aos seus maiores desejos e fetiches, sendo sua ação violentamente inconsequente com o que o circunda. O herói se desmancha em uma frágil e débil ideia, alimentada por sua ambição, gerada por um misto de desejos e sensações que, até hoje, os variados campos da ciência desdobram-se para compreender. Uns empenham-se pela sua condição biológica, outros, pelas abstrações do inconsciente. Há movimentos que o

farão pela palavra e aqueles ainda que tentarão explicar pela perspectiva mística. Nós desdobramo-nos a partir dos construtos históricos e tentamos capturar os indícios das características de seus modelos de aprendizagem.

Eis nossa condição como homens, conhecendo, compreendendo e explicando o próprio homem. Ser que é tudo e não é nada. Espírito ansioso, sedento e limitado por sua carne às dores das sensações da existência terrena, ludibriado, também, pelos seus prazeres. Condição insaciável de busca por uma fonte que esgote as angústias do pensamento. Quando dotados de inteligência e sagacidade, uma vez não encontradas as respostas por meio do verbo, buscam sentir, em suas veias e membros, no tecido muscular, a sua máxima potência.

Nesse sentido que Jane Mc Gonigal (2012, p. 13) afirma que a realidade não nos apresenta prazeres e ambientes desafiadores, emocionantes, “A realidade não nos motiva com tanta eficácia. Ela não foi concebida para maximizar nosso potencial e não foi planejada para nos fazer felizes”.

4. SEÇÃO III – O RPG COMO FORMA DE REPRESENTAR E CRIAR IDENTIDADE

4.1. O Jogo da Representação, o Ensino do Medieval e a Formação de Professores

O jogo que elegemos como leitura que se aproxima da literatura que estudamos é o RPG. Explicitaremos suas características, em comparação ao medieval, assim como já mencionado anteriormente. Antes disso, para tratar do jogo, preocupamo-nos em abordar seu conceito. A nosso ver, a ideia de jogo relaciona-se, em muito, ao conceito de representação.

No conceito de jogo, tomando como base o que Huizinga (2000) apresenta, o homem é *homo ludens*. Ou seja, o homem busca pela diversão, pelo escape, e cria formas de situar sua experiência social em aspectos lúdicos. Ao longo do texto, veremos, ligado a isso, o que, atualmente, passou-se a considerar, no processo do ensino e da aprendizagem, o uso de *videogames*, da *gameificação* das aulas, bem como um novo uso do que se denomina hibridismo.

Faremos referência ao jogo em que podem ser vistos elementos que abordam representações medievais, desde o guerreiro medieval até qualquer outro elemento fantástico comum a esse período. Pensamos em tratar do RPG, pois é possível vê-lo no formato analógico e digital e, quem sabe, por essa característica, considerá-lo para o uso em sala de aula.

Conceituaremos o que é necessário que exista para se definir uma atividade como jogo, especialmente, a partir dos aspectos da convivência social. Associaremos, então, a jogabilidade aos processos metodológicos que foram pensados para os jogos criados. Na Educação, estão inseridos como *gameificação da aprendizagem* que, de maneira sintética, serve para manter o interesse e engajamento do aluno nas atividades pedagógicas pelo formato que se propõe aprender sobre determinado assunto. O que culmina na importância do aspecto híbrido da formação do professor. Sobretudo em tempos em que o ensino híbrido tomou força pela contingência de escolas e universidades fechadas para o formato de aula presencial.

4.2. A vida é um jogo, o jogo é arte e recurso

O *jogo*, na perspectiva de Huizinga, é visto como algo inerente à antropologia, uma vez que, para o autor, a vida é representada como jogo, conforme apresenta em seu texto *Homo Ludens* (2000).

Além dessa perspectiva, vemos o jogo como representação dos aspectos da vida humana em sociedade, podendo assimilá-lo como arte que imita a vida, no propósito de ser simplesmente resultado dessa relação social ou, ainda, uma forma de aprender os conceitos que nos diferem e nos assemelham como seres sociais.

A propósito dessa reflexão, olhamos para a educação no desafio de transmitir à atual geração o conhecimento da ideia de que há algo maior do que as condições materiais que nos ligam. Esse 'algo maior' é a própria natureza e condição humana, que sofrem alterações, em cada tempo, mas permanecem com algumas características e necessidades iguais, independentemente do tempo. Ou seja, há uma permanência, que poderia se dizer da essência humana, que se revela na manutenção da nossa natureza, seja na forma de compormos a arte, ou no modo de viver o entretenimento.

Compreendemos que temos, fundamentalmente, como educadores da história, o dever de ensinar aos indivíduos, que de nós buscam a herança do conhecimento, associar as produções e formas de expressões contemporâneas (jogo virtual) com as clássicas (literatura), que nos permitem perceber a longa duração de nossas características, as virtudes e os vícios que constituem nossa natureza, independentemente da linha do tempo. E é nisso que reside nossa crença de que o jogo, junto da literatura, possa ser visto como elemento difusor e recurso imagético, imaginário e sensibilizador da aprendizagem da História, um conhecimento visto de modo tão abstrato.

No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe "espírito" ou "vontade" seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2000, p. 5)

Huizinga defende que não há jogo sem intencionalidade, ao afirmar que “todo jogo significa alguma coisa” (2000, p. 5), sendo ou não proposital, ou fruto de uma vontade instintiva. Ainda assim, o fato é que o jogo tem a capacidade de revelar comunicação, transmitir uma mensagem e essa capacidade de conter sentido, por natureza, justifica sua essência. É por estar ligado à composição natural do homem que o autor também aponta para outros animais, não apenas o *homo sapiens*, o jogo é elemento existente. Ele nos permite observar que essa atividade tem como efeito o ensino e aprendizagem, quando permite a imitação.

A psicologia e a fisiologia procuram observar, descrever e explicar o jogo dos animais, crianças e adultos. Procuram determinar a natureza e o significado do jogo, atribuindo-lhe um lugar no sistema da vida. A extrema importância deste lugar e a necessidade, ou pelo menos a utilidade da função do jogo são geralmente consideradas coisa assente, constituindo o ponto de partida de todas as investigações científicas desse gênero. Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição da função biológica do jogo. Algumas definem as origens e fundamento do jogo em termos de descarga da energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo "instinto de imitação", ou ainda simplesmente como uma "necessidade" de distensão (HUIZINGA, 2000, p. 5).

Nesse sentido, seu discurso se assemelha ao do filósofo Aristóteles (1999), que defende que é da natureza do homem imitar. Por meio da imitação, este aprende e ensina. Para além dessa capacidade de aprendizagem pela imitação, o autor nos encaminha à reflexão da necessidade de descarga. Ou seja, pelo jogo, regulamos nossas emoções e tensões. É nesse ponto que habita a necessidade e busca pelo prazer que iremos associar, mais adiante, ao entretenimento.

Está tudo muito bem, mas 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. O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo. (HUIZINGA, 2000, p.6)

Como se trata de um filósofo, em seu período de escrita, associava os estudos de Historiografia e Sociologia aos conceitos sociais; característica que reforça nossa escolha por este autor que, ao definir o que é jogo, para nosso momento de pesquisa e inserção no

campo acadêmico, interessa-nos, de fato, buscar a visão que considera o homem inserido socialmente e não como indivíduo isolado dessa vivência.

O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como "forma significante", como função social. Não procuraremos analisar os impulsos e hábitos naturais que condicionam o jogo em geral, tomando-o em suas múltiplas formas concretas, enquanto estrutura propriamente social. Procuraremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida. (HUIZINGA, 2000, p.7)

O jogo, na visão do autor, é um fator cultural, e se refere ao hábito e à essência da natureza humana, ainda que não se atenha ao homem como indivíduo isolado, o considera por esses caminhos, pois, em todos os tempos históricos, até agora observados, o homem se manifestou dessa maneira. Seja em sua primeira infância, nas brincadeiras e imitações da vida adulta, seja nos "jogos" de poder, ou situações de disputa mental e física.

Além dessa estrutura que, possivelmente, gerará a dinâmica de ludicidade, que iremos tratar adiante, o jogo está fundamentalmente associado à comunicação. Portanto, sua aproximação com a construção da linguagem, em cada sociedade, em diferentes momentos da história, gera uma dimensão que ele chama de abstrata, oculta ou metafórica.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza. (HUIZINGA, 2000, p.7)

O que será, para nós, é um importante alibi, sempre que olharmos para a história, na tentativa de compreendermos o homem como alguém que crê, cria e interpreta, é a capacidade de fazer a história, seus rituais, crenças e liturgias. Sacrifícios, definições e sistemas de recompensas e punições. Tudo isso está, na visão de Huizinga (2000), associado ao mito de que é possível se relacionar nessa metafórica linguagem em que nos formamos.

Outro exemplo é o mito, que é também uma transformação ou uma "imaginação" do mundo exterior, mas implica em um processo mais elaborado e complexo do que ocorre no caso das palavras isoladas. O homem primitivo procura, através do mito, dar conta do mundo dos fenômenos atribuindo a este um fundamento divino. Em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade. Se, finalmente, observarmos o fenômeno do culto, verificaremos que associedades primitivas celebram seus ritos sagrados, seus sacrifícios, consagrações e mistérios, destinados a assegurarem a tranquilidade do mundo, dentro de um espírito de puro jogo, tomando-se aqui o verdadeiro sentido da palavra.

Ora, é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo. (HUIZINGA, 2000, p. 8)

O autor, então, faz-nos pensar que o aspecto lúdico, tema muitas vezes banalizado no campo da educação, está enraizado na ideia de ilusão. Mais do que diversão ou entretenimento, a ludologia é arte de simular ou até tornar ocultos os sentidos e objetivos aos quais se quer chegar com uma atividade de jogo.

Contrastando fortemente com a heterogeneidade e a instabilidade das designações da função lúdica em grego, o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*. Convém salientar que *jocus*, *jocari*, no sentido especial de fazer humor, de dizer piadas, não significa exatamente jogo em latim clássico. Embora *ludere* possa ser usado para designar os saltos dos peixes, o esvoaçar dos pássaros e o borbulhar das águas, sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim na da não-seriedade, e particularmente na da "ilusão" e da "simulação". *Ludus* abrange os jogos infantis, recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Na expressão *lares ludentes*, significa "dançar". Parece estar no primeiro plano a ideia de "simular" ou de "tomar o aspecto de". Os compostos *alludo*, *colludo*, *illudo* apontam todos na direção do irreal, do ilusório. Esta base semântica está oculta em *ludi*, no sentido dos grandes jogos públicos que desempenhavam um papel tão importante na vida romana, ou então no sentido de "escolas". No primeiro caso o ponto de partida semântico é a competição; no segundo, é provavelmente a "prática" (HUIZINGA, 2000, p.29).

É interessante notar que *ludus*, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românicas mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nelas qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral. É o caso do francês *jeu*, *jouer*, do italiano *gioco*, *giocare*, do espanhol *juego*, *jugar*, do português *jogo*, *jogar*, e do mesmo *joc*, *juca*. Deixamos aqui de lado o problema de saber se o desaparecimento de *ludus* e *ludere* se deve a causas fonéticas ou semânticas (HUIZINGA, 2000, p.29).

Sobre o fato de como podemos associar essa ludicidade à diversão, porém, ele não deixa de considerar o desejo do homem de 'passar o tempo'. Discorre, por sua vez, sobre

uma distração atenta a um tipo de movimento ou ação permitidas, liberadas em uma padronização de sequências vindas da imaginação para o real.

Outro aspecto significativo é o que se segue. Seja qual for a língua que tomemos como exemplo, sempre encontramos uma tendência constante para enfraquecer a ideia do jogo, transformando este em uma simples atividade geral que está ligada ao jogo propriamente dito apenas através de um de seus diversos atributos, tais como a ligeireza, a tensão e a incerteza quanto ao resultado, a alternância segundo uma certa ordem, a livre escolha etc.

Um exemplo muito antigo desta tendência é o do velho nórdico *leika*, que possui uma amplitude de significado extraordinariamente grande, incluindo "mover-se livremente", "causar" ou "provocar", "segurar", "distrair-se", "passar o tempo", "praticar". Já tratamos do uso de "jogo" no sentido de mobilidade limitada ou liberdade de movimento. A este respeito, disse o presidente do Banco da Holanda, por ocasião da desvalorização do florim, sem qualquer intenção de fazer espírito ou poesia, que "no reduzido campo de ação que ora lhe restava, o padrão-ouro não podia mais *jogar*¹⁴. Expressões do tipo de "livre jogo", "alguma coisa está em jogo" etc., são testemunho dessa atenuação do conceito. Tal fato deve-se menos a uma transferência metafórica da ideia para conceitos diferentes do da atividade lúdica propriamente dita do que a uma dissolução espontânea da ideia numa ironia inconsciente. Provavelmente não foi por grande favor na linguagem dos místicos. Certos tipos de pensamento parecem ter uma inclinação especial para estas palavras. Compare-se com a evidente predileção de Kant por expressões como "o jogo da imaginação", "o jogo das ideias" ou "todo o jogo dialético das ideias cosmológicas" (HUIZINGA, 2000, p.30).

No decorrer da análise do termo jogo, o filósofo nos apresenta a ponta oposta que surge com o que ele denomina amadurecimento da dinâmica social. Ouseja, se até aqui falamos em jogo como ação e, também, diversão/distração, como contraponto surge a ideia de não jogo, ou ainda seriedade.

Podemos talvez afirmar que na linguagem o conceito de jogo parece ser muito mais fundamental do que seu oposto. A necessidade de um termo amplo capaz de exprimir o "não-jogo" deve ter sido bem pouco intensa, e as diversas expressões da "seriedade" não passam de uma tentativa secundária da linguagem para inventar o oposto conceptual de "jogo". Todas elas se agrupam em redor das ideias de "zelo", de "esforço", de "aplicação", apesar do fato de que, em si mesmas, todas estas qualidades, podem também ser encontradas associadas ao jogo. O surgimento de uma palavra para designar a "seriedade" significa que os homens tomaram consciência do conceito de jogo como entidade independente — processo este que, como anteriormente salientamos, é bastante tardio. Não é, portanto, de se admirar que as línguas germânicas, com seu conceito de jogo tão amplo e pronunciado, tenham também acentuado mais fortemente o seu oposto. Deixando de lado o problema linguístico, e analisando um pouco mais atentamente a antítese jogo seriedade, verificamos que os dois termos não possuem valor idêntico: jogo é positivo, seriedade é negativo. 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, 2000, p.35).

Dois aspectos surgem associados à dinâmica do jogo em virtude desse amadurecimento da composição do elemento lúdico. Um deles, a seriedade levada a cabo do esforço, preparo e busca da perfeição. E outro, a recepção e reconhecimento de uma série de atitudes moralmente aceitas e veneradas que geram bons resultados. Com isso, vemos a associação possível do jogador, que percebe, no espaço propiciado pelo jogo, seja na narrativa, seja em sua atuação, uma recepção de seus esforços que o geram maior reconhecimento e recompensa, em maior grau de visibilidade e em um movimento responsivo mais imediato do que os dos incentivos da vivência escolar.

Um dos mais fortes incentivos para atingir a perfeição, tanto individual quanto social, e desde a vida infantil até aos aspectos mais elevados da civilização, é o desejo que cada um sente de ser elogiado e homenageado por suas qualidades. Elogiando o outro, cada um elogia a si próprio. Queremos ser honrados por nossas virtudes, queremos a satisfação de ter realizado corretamente alguma coisa. Realizar corretamente uma coisa equivale a realizá-la melhor que os outros. Atingir a perfeição implica que esta seja mostrada aos outros; para merecer o reconhecimento, o mérito tem que ser manifesto. A competição serve para cada um dar provas de sua superioridade. E isto se verifica principalmente na sociedade primitiva. É evidente que, nas épocas primitivas, a virtude que pode tornar o indivíduo digno de honra não é o ideal abstrato de perfeição moral medido pelos mandamentos de um poder divino e supremo. A idéia de virtude, conforme mostra a palavra que a designa nas línguas germânicas, continua, em sua conotação corrente, inextricavelmente ligada à *idiosincrasia* de uma coisa. A alemão *Tugend* e o holandês *deugd* correspondem diretamente aos verbos *taugen* e *deugen*, que significam ser capaz de alguma coisa, ser a coisa verdadeira e autêntica dentro de sua própria espécie. É este o sentido do grego ἀρετή é do alto médio alemão *tugende*. Todas as coisas possuem uma ἀρετή que lhes é específica, que é própria de sua espécie. O cavalo, o cão, o olho, o machado, o arco, possuem, cada um, sua virtude própria. A força e a saúde são as virtudes do corpo. Assim como a sagacidade e a inteligência são as do espírito (HUIZINGA, 2000, p.49).

Junto das características que tornaram séria a atividade do jogo, vêm aquelas que, muitas vezes, vimos lidas nos livros chamados ‘espelho de príncipe’, que definiam, por uma série de virtudes, um homem visto como justo, nobre, viril.

A virtude de um homem de qualidade consiste numa série de propriedades que o tornam capaz de lutar e de comandar. Entre estas ocupam um lugar eminente a generosidade, a sabedoria e a justiça. É perfeitamente natural que em muitas línguas a palavra que designa a virtude derive da idéia de masculinidade ou "virilidade", como por exemplo no latim *virtus*, que durante muito tempo conservou seu sentido de "coragem" — até ao momento em que o pensamento cristão se tornou predominante. O mesmo se passa

com o árabe *murū'a*, o qual, do mesmo modo que o grego ἀφειη, abrange todo o complexo semântico da força, valentia, riqueza, direito, boa conduta, moralidade, urbanidade, boas maneiras, magnanimidade, generosidade e perfeição moral. Em toda sociedade primitiva que seja saudável, baseada na vida tribalde guerreiros e nobres, floresce um ideal de cavalaria e conduta cavalheiresca, quer seja na Grécia ou na Arábia, no Japão ou na Europa cristã da Idade Média. E o ideal viril da virtude está sempre ligado à convicção de que a honra para ser válida, deve ser publicamente reconhecida, sendo este reconhecimento, se necessário, imposto pela força (HUIZINGA, 2000, p.49).

A ideia segundo a qual a nobreza se baseia na virtude está desde o início implícita em ambos os conceitos, e permanece sempre através de sua evolução, mudando apenas o significado da virtude à medida que a civilização vai evoluindo. A ideia de virtude vai gradualmente adquirindo outro conteúdo: eleva-se ao nível ético e religioso. A nobreza, que primitivamente seguia seu ideal de virtude limitando-se a ser valente e a reivindicar sua honra, precisa agora, se pretende continuar à altura de sua missão e de si mesma, ou enriquecer o ideal da cavalaria, assimilando a estes os padrões mais elevados da ética e da religião (tentativa esta que, em geral, apresenta na prática resultados bastante lamentáveis!), ou, então, limitar-se a cultivar uma aparência exterior de vida perfeita e honra sem mácula através da pompa, da magnificência e das maneiras requintadas. O elemento lúdico, que originalmente foi um fator autêntico da formação de sua cultura, é agora apenas simples exibição sem fundamentos (HUIZINGA, 2000, p.50).

É com base também nessas mudanças filosóficas da leitura que se fez do jogo uma prática social que forma o homem, que se faz a passagem de uma sociedade considerada com elementos de civilização, definida pelo equilíbrio de força e coragem, com o uso da inteligência advinda do intelecto.

No curso do desenvolvimento de toda e qualquer civilização, a função agonística³⁶ atinge sua forma mais bela, que é também a mais fácil de discernir, na fase arcaica. À medida que uma civilização vai-se tornando mais complexa, vai-se ampliando e produção e a própria vida social vão-se organizando de maneira mais perfeita, o velho solo cultural vai sendo gradualmente coberto por uma nova camada de ideias, sistemas de pensamento e conhecimento; doutrinas, regras e regulamentos; normas morais e convenções que perderam já toda e qualquer relação direta com o jogo. Dizemos, nesse momento, que a civilização se tornou mais séria, devido ao fato de atribuir ao jogo

³⁶ O termo agonístico tem relação com o jogo desde a Grécia antiga, ao referenciar a ideia de que o homem, naturalmente, é competidor e tem, em sua essência, um impulso pela disputa ou desejo de ganhar. Huizinga (2000) explora bem a ideia de que não necessariamente isso esteja ligado a existência de adversário, mas como impulso natural de uma ritualística no qual o lúdico é expressão de sua representação, no qual ambos estão ligados a aspiração de honra.

“Apontamos, entre as características gerais do jogo, a tensão e a incerteza. Está sempre presente a pergunta: "dará certo"? Esta condição verifica-se mesmo quando jogamos paciência ou fazemos quebra-cabeças, acrósticos, palavras cruzadas, diabolô etc. A tensão e a incerteza quanto ao resultado aumentam enormemente quando o elemento antitético se torna efetivamente agonístico nos jogos entre grupos. A paixão de ganhar ameaça por vezes destruir a ligeireza própria do jogo.” (HUIZINGA, 2000, p. 38)

apenas um lugar secundário. Terminou o período heroico, e a fase agonística parece, ela também, pertencer unicamente ao passado(HUIZINGA,2000, p.58).

Sobre a genialidade que os *videogames* aprenderam com a literatura para compor suas narrativas e personagens e fazer a catarse ser possível nos jogos, Huizinga afirma que

A atmosfera do drama era de êxtase dionisíaco e de arrebatamento ditirâmico. O ator, separado do mundo vulgar pela máscara que usava, sentia-se transformado numa outra personalidade, e esta era por ele mais propriamente encarnada do que simplesmente representada. O público era arrastado por ele para o mesmo estado de espírito. Em Esquilo, a violência de uma linguagem requintada e as extravagâncias da imaginação e da expressão estão perfeitamente de acordo com as origens sagradas do teatro. Na esfera espiritual em que nasce o teatro não há lugar para qualquer distinção entre o jogo e a seriedade. Nas tragédias de Esquilo, a experiência da mais tremenda seriedade é apresentada sob uma forma lúdica. Em Eurípides, o tom oscila entre a seriedade e a frivolidade. O verdadeiro poeta, diz Sócrates no *Simpósio* de Platão, deve ser trágico e cômico ao mesmo tempo, e toda a vida humana deve ser entendida como uma mistura de tragédia e de comédia (HUIZINGA, 2000, p.106).

Huizinga (2000) passa por todas as formas pelas quais pode ser visto o jogo na história da humanidade. Sua tese é a de que jogar é inerente à natureza humana independentemente da vida social, mas que ela se materializa, fundamentalmente, na vivência do coletivo.

Uma de suas análises, como filósofo, naturalmente passa pela escrita dos sofistas e, ao avaliar os diálogos dos filósofos antigos, aponta para uma tradição literária de exercício mental de perguntas e respostas em formato lúdico. Competitivos, os filósofos antigos demonstravam sua glória, conhecimento e poder linguísticos em batalhas intelectuais. Veremos isso mais adiante, na inserção do pensamento escolástico, e consideramos pertinente observar que Chaucer retoma essa forma de escrita em sua obra.

Ao posicionar seus personagens de maneira expositiva, com seus pensamentos contrários, sérios ou jocosos, ele apresenta uma retomada do pensamento clássico no medieval. Isso será percebido como base para a língua inglesa que organiza a representação dos personagens, em meio a esse palco de encarnações de uma oratória exibicionista. A ausência de separação entre verdade e fantasia da literatura de Chaucer expressa-se na armadilha de sua linguagem que ora se refere ao que o personagem pensa, ora pode ser uma crítica dele mesmo sobre o que observa. Essa mesma genialidade de mesclar o real e o fantástico, o cômico e o trágico aparecem no jogo e é isso que cativa o espírito do homem.

A *antilogia*, ou raciocínio duplo, era uma das preferidas dos sofistas. Além de abrir um vasto campo para o jogo, esta forma permitia-lhes exprimir a eterna ambigüidade de todos os juízos formulados pelo espírito humano: tudo pode ser apresentado de duas maneiras opostas. E efetivamente aquilo que conserva relativamente pura e legítima a arte de ganhar com as palavras é seu caráter lúdico. Só quando, com sua pirotecnia verbal, defende um ponto de vista intrinsecamente imoral, como a "moral dos chefes" de Cálicles³⁰, é que o sofista se transforma num falsificador do saber, a não ser, evidentemente, que se considere o próprio hábito agonístico em si mesmo como falso ou imoral. Todavia, para a generalidade dos sofistas e mestres de retórica a finalidade principal não era a verdade ou o desejo da verdade, e sim a pura satisfação pessoal de ter razão. Eram animados pelo instinto primitivo da competição e da luta pela glória. Alguns dos biógrafos de Nietzsche³¹ censuram-no por ter feito reviver a velha atitude agonística da filosofia, mas, se efetivamente ele o fez, limitou-se a reconduzir a filosofia a suas origens primitivas (HUIZINGA, 2000, p. 111).

Se tratamos a ideia do filósofo Huizinga, em sua totalidade, como defesa de que o homem seja fruto de suas características agonísticas e, também, pela sua forma primitiva de impor o jogo como imitação e desafio, vemos que ele próprio se contradiz ao afirmar que os filósofos medievais pouco fizeram em manter uma tradição que fora retomada com a escolástica. Além de ignorar que a pessoa deveria estar imbuída do conhecimento 'verdadeiro filosófico', também ignora a capacidade de que este mesmo jogador tenha feito uso do exercício da argumentação e da linguagem como elementos de persuasão (que formará as bases do direito). Ademais, é possível que, em sua leitura de que a Idade Média nada tenha produzido de novo, o autor também tenha desconhecido ou não tenha dado a devida oportunidade de leitura à obra de Chaucer.

Tratei em outra obra, de modo tão extenso, o problema dos elementos lúdicos na Idade Média que basta aqui acrescentar algumas palavras. A vida medieval estava saturada de jogo. Ora são jogos populares desenfadados, permeados de elementos pagãos que haviam perdido seu significado sagrado para se transformarem em puro humor e bufoneria, ora os solenes e pomposos jogos da cavalaria, os jogos sofisticados do amor cortês etc. Poucas destas formas possuíam ainda alguma força criadora autêntica, a não ser no caso do ideal do amor cortês, que conduziu ao *dolce stil nuovo* e à *Vita Nuova* de Dante. Porque a Idade Média herdou da antiguidade clássica suas grandes formas culturais nos domínios da poesia, do ritual, do saber, da filosofia, da política e da guerra, e essas formas eram fixas. A cultura medieval era sob muitos aspectos rude e pobre, mas não pode ser considerada primitiva. Sua tarefa era a elaboração de material tradicional, cristão ou clássico, e assimilá-lo sob uma forma nova. Só quando não se enraizava na antiguidade, nem era alimentado pelo espírito eclesiástico ou greco-romano, havia lugar para uma intervenção do fator lúdico e para a criação de alguma coisa inteiramente nova. Foi que aconteceu sempre que a civilização medieval se inspirou diretamente em seu passado celtogermânico ou em camadas ainda mais antigas. O sistema da cavalaria foi construído desta maneira (embora os estudiosos medievais tenham encontrado exemplos semelhantes nos heróis troianos e outros da

antiguidade clássica), assim como muitos aspectos do feudalismo. Na consagração dos cavaleiros, nas cerimônias de investidura, nos torneios, na heráldica, nas ordens de cavalaria, nos votos, isto é, em todas as coisas relacionadas com o mundo arcaico, o fator lúdico exerce plenamente sua função, como autêntica força criadora. Uma análise mais detalhada mostraria sua presença em outros campos, como por exemplo no direito e na administração da justiça com seu constante uso de símbolos, gestos pré-fixados, fórmulas rígidas, estando o desenlace de um julgamento muitas vezes na dependência da exatidão da pronúncia de uma palavra ou de uma sílaba. Os casos de processos contra animais, coisa totalmente incompreensível para o espírito moderno, são exemplos deste extremo formalismo. Em resumo, a Idade Média conheceu uma influência extraordinária do espírito lúdico, não quanto à estrutura interna das instituições, que era de origem predominantemente clássica, mas quanto ao cerimonial através do qual essa estrutura era expressa e ornamentada (HUIZINGA, 2000, p. 129).

A exemplo do que afirma Huizinga (2000), podemos compreender, associando os conceitos de agonístico e lúdico, que ambos expressam a necessidade humana de canalizar seus impulsos, desejos de questionar, duvidar e pôr à prova os sentimentos. Conforme nos apresenta Abbagnano (2007), no dicionário de filosofia, o conceito de agonístico é derivado da essência de ideal das discussões platônicas. Ou seja, apresentam-se premissas sobre a própria experiência de vivências ritualísticas em sociedade.

Podemos concordar que, na Idade Média de Chaucer, os homens estivessem cansados da literatura vigente, do desprazer de ser cavaleiros para apenas contar vantagens, como o poema apresenta, e que as estruturas institucionais tenham se apropriado da essência do jogo para tornar liturgia, em nome de uma ressonância primitiva de nossa essência. Porém, cremos que a própria literatura de Chaucer possa representar, além de uma crítica a esse período (portanto, não se faz uma novidade nem aos medievais, o seu declínio), a criação de um tipo de jogo dentro da própria realidade.

Quando representando papéis em uma jornada em busca de uma necessidade mais do que real, os peregrinos assumem essas interpretações encarnando o que há de mais aceitável, jocoso ou trágico, uns para os outros. Isso, a nosso ver, não revela um declínio; por outro lado, demonstra a capacidade do homem em manter-se vivo, mesmo diante da fragilidade de seu papel diante das mudanças de seu tempo.

A manutenção da imaginação e da criação varre os elementos essenciais como cercas morais e de raciocínio que, segundo eles próprios, deveriam permanecer ao longo do tempo. A característica de sermos *homo ludens*, portanto, associa-nos à necessidade de permanência como espécie na história, mais do que uma expressão extintiva. Está, resumidamente, mais associada à nossa ânsia de glória sobre o tempo e nossa efemeridade. Isso o jogo capta, de sobremaneira, na melhor fase de desenvolvimento do jovem, que tem, ainda, sobressaídas essas características, como bem nos lembra

Boucheron (2016).

4.3. O RPG

RPG é a sigla de *Role Playing Games*, que poderia ser livremente traduzido como *Jogo de Encenação*. Seu primeiro formato, sendo analógico, conta com uso de tabuleiro, livro de orientação às narrativas e de direcionamento das classes de personagens, miniaturas de *personas*, dados e encartes. Nesse tipo de jogo, um grupo de pessoas joga, reunido em um mesmo local. Aqui ocorre basicamente uma vivência teatral entre os participantes, na qual se vivem, conforme a orientação de um mestre, diversas experiências da imagem do fantástico medieval. Estabelece-se, nesse tipo de jogo, uma abordagem de ações pelo diálogo, por sorte, destino, moral, classe e tipo de ser que se é na estrutura medieval.

No jogo *online*, do qual as pessoas participam de forma remota, o diálogo precisa ser bem explorado, uma vez que a outra não prevê as ações por não ver o oponente/participante do jogo. Então, um costume é o de descrever a ação entre aspas ou asteriscos. Ex: *vou aplicar a injeção em você*/ *aplicando a injeção*. A descrição auxilia, também, no jogo presencial, em que não há a encenação física ou uso de recursos materiais, mas, sim, o principal instrumento, a fala. Um jogo de RPG pode durar horas, dias, semanas ou meses, a depender do desenvolvimento da história. Justamente por isso, é um jogo considerado de grande importância para uma geração que fez e manteve amigos por meio do vínculo e poder de imersão nas histórias.

No modelo analógico em que nos baseamos, usa-se um livro, “O livro do Jogador”, que apresenta, de início, uma síntese de como foi criada a ideia do jogo e seus autores³⁷.

³⁷ “A inspiração para todo o trabalho de fantasia que eu fiz decorre diretamente do amor que meu pai me deu quando eu era um rapaz, pois ele passou muitas horas me contando histórias que ele fez enquanto estamos juntos, contos de velhos homens de mantos que podiam conceder desejos, de anéis mágicos e espadas encantadas ou de feiticeiros perversos e espadachins intrépidos. [...] Todos nós tendemos a buscar grande ajuda na fantasia quando somos muito jovens, de contos de fadas como os escritos pelos Irmãos Grimm e Andrew Lang. Esses, muitas vezes, levam a leitura de livros de mitologia, folheando através de bestiários e consultando compilações dos mitos de diversas terras e povos. Após tal embasamento, eu construí meu interesse em fantasia, sendo um ávido leitor de todas as ficções científicas e literaturas fantásticas desde 1950. Os autores a seguir

A ideia de incentivo ao jogador para ser alguém que cria narrativas é sedutora e muito bem estruturada. Destinada a pessoas que se interessam por aventuras, curiosidades sobre o fantástico e a vontade de se distanciar de um ambiente monótono, a orientação de como participar e elaborar o jogo é criativa e leve.

De maneira didática, o autor instiga a pessoa a, de fato, permitir aventurar-se pelo repertório que conhece sobre o “mundo épico”; o que podemos considerar de uma sagacidade perspicaz, considerando, com isso, abranger o maior número de reflexos de uma consciência histórica, coletiva, e que carregamos sobre a cultura medieval, já que figuras fantásticas e mitológicas heroicas estão, em sua maioria, associadas a esse período.

Os primeiros personagens e aventuras que você criará provavelmente serão uma coletânea de clichês. Aconteceu o mesmo com todos, desde o maior Mestre da história até o pior. Aceite essa realidade e vá em frente para criar o segundo personagem ou história, que será melhor, depois o terceiro, que será ainda melhor. Repita isso ao decorrer do tempo e, em breve, você será capaz de criar qualquer coisa, desde os antecedentes de um personagem até um mundo épico de aventuras fantásticas (GYGAX, 2014, p. 5).

Na introdução do livro, é mostrada uma parte, em destaque, do jogo em andamento e percebe-se uma narrativa sendo construída. A partir daí, são apontadas a função e possibilidades imaginadas para cada membro do jogo. É possível, então, ver o papel do mestre que, muitas vezes, descreve o cenário e condições favoráveis, características e adversidades do local em que os personagens estão inseridos em dado momento do jogo. Também é possível visualizar sua resposta aos demais jogadores nos papéis de seus personagens; representando sentimentos e ações plausíveis ou esperadas diante do cenário relatado.

Esse trecho nos explicita como o jogo se desenvolve em conjunto. É apresentado como um tipo de jogo que não tem um “final real”, pois a característica de conciliar ideias conjuntas de narrativas associadas às consequências determinadas pelos dados que rolam não se determina o final. Pode ser realizada a continuação da história sempre do ponto que pararam; “criando um arco contínuo ou campanha” (GYGAX, 2014, p. 6), assim como não há perdedores e ganhadores. Pode, também, a história ter fins trágicos para os personagens ou finais memoráveis. Dentro desse mundo fantástico, existem multiversos. Cada um dos perfis criados pode ser encontrado construindo trajetórias entrelaçadas com os personagens.

Nesse sentido, não há previsibilidade ou regra de um caminho específico a ser vivido

no jogo, parecendo-se muito com a vida real essa característica do acaso que a narrativa e escolhas do jogo proporciona, fonte de adrenalina aos jogadores e elemento de grande imersão.

Todos esses mundos compartilham características, mas cada um é diferenciado por sua própria história e cultura, monstros e raças distintas, geografia fantástica, masmorras antigas e vilões ardilosos. Algumas raças têm peculiaridades próprias em cada um dos mundos. Os halflings no cenário de Dark Sun, por exemplo, são canibais que vivem nas selvas, e os elfos são nômades do deserto. Alguns dos mundos possuem raças que são desconhecidas nos demais cenários, como os forjados bélicos, soldados criados e imbuídos de vida para lutar na Última Guerra. Alguns dos mundos são dominados por uma grande história, como a Guerra da Lança que tem um papel principal no cenário de Dragonlance. Mas todos são mundos de D&D, e você pode usar as regras desse livro para criar personagens e jogar em qualquer um deles (GYGAX, 2014, p.7).

No decorrer da campanha e no jogo, o mestre tem papel fundamental, pois é ele quem dita as regras, organiza e lidera os demais participantes.

Seu Mestre pode ambientar a campanha em um desses mundos ou em um que ele mesmo criar. Como há tanta diversidade entre os mundos de D&D, você pode conferir com seu Mestre as regras da casa, aquelas feitas e adaptadas por vocês e que irão afetar o jogo. No fim das contas, o Mestre é a autoridade sobre a campanha e o cenário, mesmo se for ambientado em um mundo publicado (GYGAX, 2014, p. 7).

O livro apresenta ao jogador todos os passos importantes para a compreensão sobre o desenrolar do jogo. O que ele sinaliza, em três partes, na página 7, vai se mostrando uma estrutura cada vez mais complexa, em que o uso de dados com faces poliedras juntos forma quantidades que compõem a soma de dezenas e até centena.

Essas quantidades que são geradas do uso de dados são utilizadas no jogo para determinar a consequência das situações escolhidas em meio aos desafios apresentados. Os números gerados são comparados na tabela de habilidade referente ao personagem/criatura escolhida. Ou seja, diante das características que representam é que são gerados os resultados.

A primeira parte do jogo exige, portanto, que se escolha e 'monte' o personagem que vai representar cada jogador. O próprio livro tem uma espécie de catálogo e uma vasta literatura que apresenta cada um deles e suas possibilidades. Para que o jogador se oriente, devido à complexidade de composição dos personagens, há uma ficha que se deve preencher. Dentre outras questões, ali se definem raça e classe. A raça é definida para

saber se o jogador será um anão³⁸, elfo³⁹, *halflings*⁴⁰ ou humano⁴¹. Dessas raças, há as sub-raças, como anão das montanhas, elfo da floresta, dentre outros. A raça determina como será sua aparência, talentos e habilidades herdadas de antepassados. A classe está ligada às habilidades que definem as características, a exemplo quanto terá de força, destreza, inteligência, sabedoria, carisma, dentre outras.

Ao longo da leitura do livro, percebe-se, também, a existência de um sistema complexo de criaturas e monstros que envolvem o cenário, dragões, gnomos e orcs. Além desses, a distinção entre as classes: bardo, bárbaro, bruxo, clérigo, mago, monge, feiticeiro, guerreiro, ladino, paladino, patrulheiro. Nessas definições, apresentam-se as distinções entre eles. As imagens presentes na literatura de instrução ao jogo são de muita semelhança com o que vemos nos filmes e em algumas literaturas medievais.

É possível que seu personagem seja escolhido pela sua postura moral e sua função

³⁸ “Bob sentou-se para criar seu personagem. Ele decidiu que um rude anão da montanha se encaixa bem no personagem que ele quer para jogar. Ele observa todos os traços raciais dos anões em sua ficha de personagem, incluindo o deslocamento de 7,5 metros e os idiomas que ele conhece: Comum e Anão.” (GYGAX, 2014, p.12).

³⁹ “Sua escolha da raça afeta muitos aspectos diferentes de um personagem. Estabelece qualidades fundamentais que existem ao longo da carreira de aventuras do seu personagem. Ao tomar essa decisão, tenha em mente o tipo de personagem que você quer jogar. Por exemplo, um halfling poderia ser uma boa escolha para um ladino furtivo, um anão faz um guerreiro resistente e um elfo pode ser um mestre da magia arcana.” (GYGAX, 2014, p. 18)

⁴⁰ “Os pequeninos halflings sobrevivem em um mundo cheio de criaturas maiores ao evitar serem notados, ou evitando o combate direto. Com uns 90 centímetros de altura, eles parecem inofensivos e assim conseguiram sobreviver por séculos às sombras dos impérios e à margem de guerras e conflitos políticos. Eles normalmente são robustos, pesando entre 20 kg e 22,5 kg. A pele dos halflings varia do bronzeado ao pálido com um tom corado, e seu cabelo é geralmente castanho ou castanho claro e ondulado. Eles têm olhos castanhos ou amendoados. Halflings do sexo masculino muitas vezes ostentam costeletas longas, mas barbas são raras entre eles e bigodes são quase inexistentes. Eles gostam de usar roupas simples, confortáveis e práticas, preferindo as cores claras. A praticidade dos halflings se estende para além de suas roupas. Eles se preocupam com as necessidades básicas e os prazeres simples, e não são inclinados à ostentação. Mesmo o mais rico dos halflings mantém seus tesouros trancados em um porão, em vez de expostos à vista de todos. Eles possuem um talento especial para encontrar a solução mais simples para um problema e têm pouca paciência para indecisões.” (MEARLS, 2018, p. 27).

⁴¹ “Humanos. “Você começa a conhecer uma humana, e então ela já está em seu leito de morte. Se você tiver sorte, ela terá descendentes- talvez uma filha ou neta- que têm mãos e coração tão bons quanto o dela. Só assim você pode fazer um amigo humano. E assisti-los partir! Se eles colocam o coração em algo, eles vão atrás, seja o tesouro de um dragão ou o trono de um império. Essa dedicação é digna de admiração, mesmo que ela ponha em apuros com muita frequência.” (GYGAX, 2014, p. 20).

“Os humanos são os mais adaptáveis, flexíveis e ambiciosos entre todas as raças comuns. Eles têm amplos e distintos gostos, moralidades e hábitos nas muitas diferentes regiões onde eles se instalaram. Quando se estabelecem em um lugar, eles permanecem: eles constroem cidades que duram por eras, e grandes reinos que podem persistir por longos séculos. Um único humano pode ter uma vida relativamente curta, mas uma nação ou cultura humana preserva tradições com origens muito além do alcance da memória de qualquer um dos humanos. Eles vivem plenamente o presente – tornando-os bem adaptados a uma vida de aventuras – mas também planejam o futuro, esforçando-se para deixar um legado duradouro. Individualmente e como grupo, os humanos são oportunistas adaptáveis, e permanecem alerta às dinâmicas mudanças políticas e sociais.” (GYGAX, 2014, p. 30).

social. A título de exemplo, quando o livro explicita a diferença entre ladino e paladino. “O primeiro, trapaceia, caça sua presa ou o inimigo às sombras, o faz sofrer em sua execução, tem característica assassina” (GYGAX, 2014, p.90). Já o Paladino tem um juramento de combater as forças do mal, fazer sua execução por justiça, proteger inocentes e perseguir os cruéis.

Os traços de sua personalidade também são definidos a partir de seus antecedentes e antepassados. É possível escolher as armas, crenças, verificar histórias de clãs anteriores, inimigos, ferramentas, montarias, despesas, estilo de vida etc.

O livro, na sequência (GYGAX, 2014, p.172), apresenta como jogar, e aponta alguns episódios para que a pessoa se situe em uma espécie de simulação, o que permite ser um material de consulta simultânea ao momento de aplicabilidade.

Ao final, o autor apresenta as leituras que o inspiraram a criar esse modelo de entretenimento, RPG. Em sua maioria, as referências eram histórias e contos lidos a ele quando criança. Dentre eles, a aclamada obra *Senhor dos Anéis*⁴² (J. R. R. Tolkien, 1892-1973), trilogia que se tornou filme em 1999 até hoje reverenciada pela categoria. Há, além do livro do Jogador, o Livro do Mestre e, também, o Livro dos monstros.

A importância desse tipo de jogo se mostrou em sua estrutura, que já nasce formada por sua referência baseada na leitura do reflexo histórico e cultural do período medieval. Estão, por isso, muito presentes seus aspectos fantásticos e seu imaginário. A cultura embutida no material que orientou os jogadores nesta saga mescla a história consagrada nos livros que margeia a cultura e credence popular de um período. São narrativas como essas que comunicam ao jovem estudante, mesmo em ambiente informal de aprendizagem, a História que permeia e delinea a compreensão sobre um mundo distante do seu.

Chaucer (2014), com a mistura de narrativas de *personas* que conhece ou não — participantes ou não de uma peregrinação que possa ou não ter acontecido —, retratou características elementares da natureza humana, independente ou inerentes à sua função/posição social. Soube capturar o que havia por detrás de todos os afazeres de um mundo real. Os submundos que aparecem nos desejos, fantasias, crenças e posturas dos homens que refletem a complexidade das relações, são muito mais escancarados quando “postos em jogo”.

Nesse sentido, o que esse jogo e a literatura escolhida trazem em comum? No âmbito de sua essência, ambos buscam mostrar a investigação do homem sobre si. Enquanto Chaucer buscava deixar retratos da humanidade que viveu e viu; o jogo mostrado

⁴² Título original *The Lord of the Rings*- J. R. R. Tolkien.

pelo autor possibilita que o leitor jogador busque construir as características que instiguem o jogador a existir no jogo, da forma como realmente deseja.

Tanto no livro, quanto no jogo, o objetivo é estar em conjunto com pessoas distintas entre si e aventurar-se no desconhecido. Em meio à aventura, mostrar suas habilidades e a função de sua existência.

Assim como no jogo, na literatura, a narrativa e o diálogo são marcas que definem o encaminhamento da história — a condição da campanha —, além disso, ambos têm como mestre alguém que demonstra conhecer o lugar, o que buscar e as personagens. Há muitas personagens de diversas crenças e aspectos e, ao apresentá-las, abordam-se características do período.

4.4. O que é um Jogo?

A costura das ideias para formar nossa análise e defesa de argumentos se deu no decorrer das leituras que nos permitiram conhecer melhor o contexto de Chaucer, como também a realização de curso de extensão sobre os jogos que estão disponíveis num breve evento que a nossa própria universidade pôde proporcionar.⁴³ Além disso, elegemos alguns estudiosos para nos guiar no que concerne aos estudos sobre as formas de engajamento do professor na construção de suas habilidades com os meios dos quais os alunos já se utilizam como plataforma de aprendizagem, mesmo que sejam destinados à diversão.

Os jogos em formato eletrônico/digital são cada vez mais buscados e usados como fonte de pesquisa acadêmica nos anos 2000. Isso se deve ao fato do desenvolvimento da sua narrativa ser cada vez mais complexo. Há estudos que mostram que surgiram muitos jogos com estruturas associadas a fatos históricos⁴⁴ e características literárias. Esses elementos possibilitam, cada vez mais, a entrada de estudiosos do campo da História, da Educação e Linguística, em vistas de associar os dois tipos de conhecimento, o acadêmico e o popular.

⁴³ Ver mais in: <https://sites.google.com/view/intro-ao-estudo-dos-videogames/in%C3%ADcio> Curso de Extensão: Introdução ao estudo de *videogames*- UEM/PR.

⁴⁴ Assassin's creed. <https://www.cafehistoria.com.br/historia-e-videogames/>

Considerado a décima arte, os *videogames* apresentam diversos padrões de jogabilidade que, aliados a certos movimentos de cinema, geram um tipo de aproximação com uma narrativa em que o espectador é também interlocutor, na medida em que interage com ações no jogo que podem proporcionar experiência sinestésica.

Na análise dos pesquisadores, definir os tipos de *videogames*, portanto, passa por estudar, também, sua natureza narrativa. Uma vez que é possível identificá-lo como arte, é a expressão do que é comunicativo. O *videogame* expressa, também, suas mensagens e, a partir dessas ideias, discute, também, o que é *videogame*.

Essa breve passagem sobre este conceito nos ajuda a comunicar os caminhos feitos neste estudo para a construção do objeto da tese. Escolhemos olhar para o objeto *videogame* como instrumento desenvolvido pelo homem, na posse de tecnologia e recursos de caráter histórico para expressar suas ideias, criarentretenimento e comunicar-se. Se a arte, dentre tantas definições, pode ser pensada como a expressão de formas e pensamentos de um tempo na História, isso nos basta a seguir.

O jogo está sempre envolto em algum tipo de ação do jogador, seja para atingir um objetivo ou pela existência do elemento disputa. A construção dos *videogames* teve evidente avanço e modificou-se muito, se comparada aos recursos possíveis, desde a década de 70. Assim, tudo pode ser estudado quando se trata de um jogo, sendo possível defini-los por gêneros — tipologias próprias, nomenclatura e taxonomia (se trata de corrida, luta etc.). Nossa possibilidade de tratar o jogo como narrativa, imagem e até como saga vem da fantasia e narrativas presentes fortemente na geração dos jogadores de RPG. Há um crescente número de jogos em formato *online* e eletrônicos que surgem desse modelo analógico. Esses, por sua vez, são jogados com o uso de consoles⁴⁵ e, posteriormente, com a *internet* e um computador de primeira qualidade.

Com a crescente globalização e internacionalização do conhecimento, essa produção cresceu cada vez mais, em robustez dos usos de aparatos tecnológicos, midiáticos e mesclou-se, cada vez mais, com o uso de imagens de altíssima qualidade e do uso da literatura. Nesse sentido, a narrativa não foi imprescindível aos *videogames* num primeiro momento, mas os jogos encontraram nela uma forma de ensinar e impor-se como elemento que expressa um tipo de comportamento social atualmente, especialmente, ao fundir trabalho e lazer em um mesmo objeto, sem sair de casa.

É sabido que, neste ramo, a complexidade e a árdua tarefa de definir se o *videogame* pode ser considerado arte, se há veracidade nos elementos históricos contidos de fundo

⁴⁵ Console é o aparelho que permite com que o jogo seja jogado. Geralmente semelhante aos eletrônicos em que eram inseridos discos em formato DVD, podem vir acompanhados de controles remotos que permitem a jogabilidade.

das narrativas, ao longo dos anos, sofreu grande mudança com relação à metodologia de seu uso pelos criadores e críticos.

4.5. A representação do cavaleiro na literatura e a realidade virtual no jogo

No caso dos homens do medievo, ser cavaleiro e/ou guerreiro representava ter um *status* social que poderia lhe garantir a sobrevivência. Por outro lado, era um constante movimento de arriscar-se diante da proteção, na prática da vassalagem. No caso do jovem da atualidade, ser cavaleiro/guerreiro, no jogo, é uma forma de ser protagonista de sua aprendizagem, reconhecer e perceber-se capaz e imbuído de condições e subsídios claros para seu desempenho nesta atividade. Não necessariamente as histórias se coincidem e é provável que a concepção medieval não lhe faça sentido. Nesse sentido, o jovem que joga, mesmo imbuído de elementos medievais que o remetam a essa característica, isso não lhe garante uma imersão nos aspectos históricos do período. Trata-se, antes de tudo, de uma atividade de diversão e, por ser desafiadora e lúdica, proporciona, de maneira mais 'fácil', que o indivíduo se veja conectado a isso mesmo que não seja a realidade do mundo concreto.

Aliás, não é certo que esta realidade virtual não seja, para ele, real, uma vez que ela representa a forma de comunicar-se e produzir narrativas de seu próprio tempo, com o acréscimo de que, nessa atividade, produz-se espaço, tempo e uma rede de conexões que geram amizades em comum, ou seja, promove interação social, ainda que diferente do modo como a geração anterior a vivenciou.

Sobre o aspecto da existência de uma plataforma, o uso de um espaço *online*/digital e a cultura que se formou em torno disso, Levy (1999, p.11) foi um dos pioneiros no tema e fundamenta parte da discussão que abordamos nesse capítulo. Para compreender a ideia de realidade ainda que virtual, o autor nos aponta, no seu conceito de cibercultura, que a formação de representação é muito forte nessa maneira de existir no entretenimento virtual. Afirma, ainda, que, a partir dessa experiência, é possível perceber um fortalecimento do aspecto da individualidade.

4.6. A Cibercultura

À primeira vista (ou, talvez, nossa primeira resistência com relação ao conceito), o ciberespaço esbarra na insegurança com relação à falta de privacidade que esse mecanismo dispõe, uma vez que tudo está disponível e disposto na 'nuvem'. Nesse sentido, não ignoramos os aspectos negativos acerca desses e de outros percalços. No entanto, o aspecto positivo da individualidade interconectiva é algo que se sobressai aos pontos negativos⁴⁶ A possibilidade de individualidade

Nesse sentido, Guilherme Carvalho Franco da Silveira (2019), em sua tese, aponta-nos sobre a falta de correlação e causa em estudos já realizados nessa na rede comunitária, que é a *internet*, e a agilidade em produzir essa estrutura virtual é o ponto de partida, inclusive, para a formação da representação.

Quando Noé, ou seja, cada um de nós olha através da escotilha de sua arca, vê outras arcas, a perder de vista, no oceano agitado da comunicação digital. E cada uma dessas arcas contém uma seleção diferente. Cada uma quer preservar a diversidade. Cada uma quer transmitir. Estas reservas estarão eternamente à deriva na superfície das águas (LEVY, 2010 p.15).

Ao conhecermos esse conceito, consideramos que o princípio que o define pode estar ligado aos nossos estudos no campo da Educação, quando este último necessita de ampliação do conceito de espaço de aprendizagem, recepção e formação de educar. Ao que devemos admitir que os alunos já o descobriram e estão construindo, sem o auxílio ou envolvimento da escola, como espaço institucional e formal.

Uma das principais hipóteses desse livro é que a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer. Precisamos, de fato, colocá-la dentro da

⁴⁶ Na formação da criança, sobretudo, na vivência com o estímulo dos jogos e *games*, ao definirmos a importância que se atravessam na educação dos princípios e valores, aprendidos para além da sala de aula, pode-se questionar, por exemplo, a carga de violência assistida, e o temor de que respondam de igual maneira. Nesse aspecto, a preocupação com o acesso e convívio imersivo no ambiente dos jogos é ainda maior. Aborda que o sentimento acabou por ser intitulado como uma espécie de pânico moral (SILVEIRA, 2019, p. 74) e que é uma ideia a ser desmistificada.

perspectiva das mutações anteriores da comunicação(LEVY,2010, p.15).

Com isso, não é somente a escola quem se ressignifica, mas os meios de comunicação também o fazem. Ao mesmo tempo, precisamos questionar: esse homem é o mesmo de anos atrás? Se sim, de quantos anos atrás? Ou, então, qual foi o marco que nos dividiu e assinalou o processo de transformação? A ressignificação dos meios de comunicação deu a possibilidade de reviver um contexto passado dando significados distintos aos fatos — e, nesse sentido, podemos pensar que seria a vivência empírica do conceito de História. Ou, ainda, a possibilidade real da permanência da mudança na sociedade justamente pela memória do que ocorreu.

Nas sociedades orais, as mensagens discursivas são sempre recebidas no mesmo contexto em que são produzidos. É possível ler uma mensagem do contexto vivo em que foram produzidos. É possível ler uma mensagem escrita cinco séculos antes ou redigida a cinco mil quilômetros de distância – o que muitas vezes gera problemas de recepção e de interpretação. Para vencer essas dificuldades, algumas mensagens foram então concebidas para preservar o mesmo sentido, qualquer que seja o contexto (o lugar, a época) de recepção: são as mensagens “universais” (ciência, religiões do livro, direitos do homem etc.). Esta universalidade, adquirida graças à escrita estática, só pode ser construída, portanto, à custa de uma certa redução ou fixação do sentido: é um universal “totalizante”. A hipótese que levanto é que a cibercultura leva a copresença das mensagens de volta a seu contexto como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente.

A universalidade não depende mais da autossuficiência dos textos, de uma fixação e de uma dependência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente (LEVY, 2010, p. 15).

Do ponto de vista do autor, a possibilidade de termos um universo totalizante de ideias e culturas distintas é real, no mundo virtual, pois nele cabem todas as formas de representação e elas podem se comunicar, influenciando ou não as ideias de outrem. O autor faz uma analogia com a Arca de Noé quando teria se iniciado a humanidade novamente, com uma ‘classe’ escolhida de pessoas. No próprio exemplo da parábola, isso se mostrou falho. A sociedade que veio depois do dilúvio desenvolveu o mesmo modo de ser, com discórdias e dissoluções. Logo mais adiante, ele exemplifica com a ideia do rei tirano que define quais sociedades podem permanecer e, com as sociedades sucumbidas, as ideias que devem também morrer. Nesse sentido, afirma que não são essas as medidas que a realidade do ciberespaço propõe. Pelo contrário, no ciberespaço todos os universos formam uma visão totalizante.

As arcas do segundo dilúvio dançam entre si. Trocam sinais. Fecundam-se

mutuamente. Abrigam pequenas totalidades, mas sem nenhuma pretensão ao universal. Apenas o dilúvio é universal. Mas ele é intotalizável. É preciso imaginar um Noé modesto (LEVY, 2010, p.16). A totalidade com pretensões universais afoga tudo aquilo que não pode reter. É desta forma que as civilizações são fundadas, que o universal imperial se instaura.

[...] primeiro imperador da história, que mandou jogar no Eufartes milhares de tábulas de argila, nas quais estavam gravadas lendas de tempos imemoriais, preceitos de sabedoria, manuais de medicina ou de magia, secretados por várias gerações de escribas. Os signos permanecem legíveis por alguns instantes sob a água corrente, depois se apagam. Levadas pelos turbilhões, polidas pela correnteza, as tábulas amolecem aos poucos, voltam a ser seixos de argila lisa que em pouco tempo se fundem com o lodo do rio e vão se acrescentar ao lado das inundações. Muitas vezes foram caladas para sempre. Não suscitarão mais nenhum eco, nenhuma resposta (LEVY, 2010, p.16).

Talvez esteja aí a explicação para o fato de que as gerações que dessa formação virão não se sintam representadas por grupos e grandes ideais, como muito comumente era tido na década de 1970.

Mas o novo dilúvio não apaga as marcas do espírito. Carrega-as todas juntas. Fluida, virtual, ao mesmo tempo reunida e dispersa, essa biblioteca de Babel não pode ser queimada. As inúmeras vozes que ressoam no ciberespaço continuarão a se fazer ouvir e a gerar respostas. As águas deste dilúvio não apagarão os signos gravados: são inundações de signos (LEVY, 2010, p.16).

Ainda sob o argumento do conceito de ciberespaço, constitui-se o de cibercultura, o qual nos leva a refletir sobre o modo como a História está sendo construída a partir do desenvolvimento da tecnologia. Se havia a discussão entre as metodologias de História ou a forma de fazer Historiografia, cada vez mais se tende a modificar a forma de ler as mudanças históricas⁴⁷ e seus atores sociais.

Sim, a tecnociência produziu tanto o fogo nuclear como as redes interativas. Mas o telefone e a Internet “apenas” comunicam. Tanto uma como os outros construíram, pela primeira vez neste século de ferro e loucura, a unidade

⁴⁷ “Apenas para dar um exemplo: em 1929, quando a Escola dos Annales foi criada, seus fundadores criticaram a história então praticada por entenderem que se tratava de uma história que valorizava os grandes personagens e cuja preocupação se restringia à história política, como as guerras, deixando de lado os fundamentos da sociedade, seus aspectos econômicos e sociais. Afirmavam que essa história, que caracterizavam como história política, captava apenas a superfície dos fenômenos históricos, sua espuma. Em contraposição, os historiadores da Escola dos Annales valorizavam as relações sociais, a produção, a economia, as ideias, sem se esquecerem, é claro, da própria política (BURKE, 1991). Em 1974, os historiadores franceses Jacques Le Goff e Pierre Nora (1976a, b e c) publicaram *Faire de l’histoire*, uma coletânea em três volumes com textos de vários autores e que deu início a uma corrente historiográfica conhecida como História Nova (LE GOFF, 1998). A importância dessa publicação, para aquilo que nos interessa mais de perto, está no fato de que seus autores julgaram que, para estabelecer uma nova concepção de história, era preciso tratar da questão sob vários ângulos. Por isso, cada volume teve um subtítulo, assim traduzidos no Brasil: Novos problemas, Novas abordagens e Novos objetos.” (MENDES, 2011, p. 206. grifos nossos)

concreta do gênero humano. Ameaça de morte enquanto espécie em relação à bomba atômica, diálogo planetário em relação às telecomunicações.

Nem a salvação nem a perdição residem na técnica. Sempreambivalentes, as técnicas projetam no mundo material nossas emoções, intenções e projetos. Os instrumentos que construímos nos dão poderes, mas, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos (LEVY, 2010, p. 16).

O autor define uma ideia de efeito sobre esse conceito que vai ao encontro de nossa ideia sobre a perspectiva de sociedade e a visão das relações sociais. Nesse sentido, Levy afirma que:

O retrato da cibercultura [...] a nova forma de universalidade que inventa, o movimento social que a fez nascer, seus gêneros artísticos e musicais, as perturbações que suscita na relação com o saber, as reformas educacionais necessárias que ela pede, sua contribuição para o urbanismo e o pensamento da cidade, as questões que coloca para a filosofia política (LEVY, 2010, p. 18).

O movimento que a cibercultura proporcionou mudou a forma de se relacionar com o conhecimento e a própria aprendizagem. Em âmbitos mais amplos, atingiu a forma de produzir e de criar na sociedade atual.

É possível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribuiu sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material- e menos ainda sua parte artificial- das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Acrescentemos, enfim, que as imagens, as palavras, as construções de linguagem entranham-se nas almas humanas, fornecem meios e razões de viver aos homens e suas instituições, são recicladas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memórias artificiais (LEVY, 2010, p. 22).

A maior preocupação, atualmente, está muito mais relacionada às concepções de educação e como utilizar a tecnologia a favor da formação do que, de fato, modificar a estrutura do ensino em relação à forma como o aluno aprende pela interação com esse ciberespaço que a ele já é tão comum. Pode ser que, desse ponto de vista, estejamos atrasados.

[...] enquanto discutimos sobre os possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram. Antes de nossa conscientização, a dinâmica coletiva escavou seus atratores. Quando finalmente prestamos atenção, é demasiado tarde... Enquanto ainda questionamos, outras tecnologias emergem na fronteira nebulosa onde são inventadas as ideias, as coisas e as práticas (LEVY, 2010, p. 26).

Se há uma discussão de concepção de pensamento coletivo à cultura, nesse aspecto, no que se refere ao pensamento das interações sociais e de aprendizagem, obteve-se uma mudança significativa diante da forma como outrorase dava, pois já se organizaram estes espaços de trocas de conhecimento.

Quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem – o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes-, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnossocial. O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. É assim, por exemplo, que os organismos de formação profissional ou de ensino a distância desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativa em rede. Grandes empresas instalam dispositivos informatizados de auxílio à colaboração e à coordenação descentralizada (os groupwares). Os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com os interesses específicos. Informatas de todas as partes do planeta ajudam-se mutuamente para resolver problemas de programação. O especialista de uma tecnologia ajuda um novato enquanto um outro especialista o inicia, por sua vez, em um campo no qual ele tem menos conhecimentos (LEVY, 2010, p. 29).

A relação dos conceitos abordados neste estudo nos impulsiona, nessa discussão, a compreender o significado desses termos na perspectiva da formação do caráter e do pensamento da criança. Na medida em que as imagens e as suas influências na construção do imaginário se fazem em um ambiente híbrido, ou seja, o real e o digital, o conceito de Cultura também sofre interferências.

No entanto, o papel do professor, em nossa análise, continua sendo aquele que tem como objetivo ser mediador, ou seja, o educador conhece e impulsiona o desenvolvimento do aluno utilizando os instrumentos que o apoiam na missão de apresentá-los os conceitos científicos, auxiliando a elaborar o pensamento abstrato sem que, para isso, distancie-se do seu contexto histórico.

Diante de tal cenário vivenciamos os objetivos cruciais da formação escolar e acadêmica que estão imbuídos de um desejo de construir um ser político emancipado e que é capaz de tomar decisões e de analisar o seu entorno criticamente.

Embasados nessas reflexões, apresentamos o conto que será fundamental para discussão em torno das questões de representação e formação do cavaleiro medieval com relação ao educando, nos mais variados aspectos da formação humana.

4.7. Sobre a simbologia presente nas narrativas medievais dos contos e dos jogos

Uma de nossas reflexões acerca da condição simbólica do homem, em sua atual representação em meio à vida, reside no fato de que todos os elementos que compõem o cenário social, em alguma escala, contribuem para definir essa representação. As possíveis associações com o que constitui a representação, a exemplo, as cores, as formas e as ideias são validadas pelo homem, mesmo que em aspecto de uma consciência coletiva, e, em conformidade com o concreto, a imagem.

Desde se compreender parte de um mito até compor-se de um personagem no jogo, o homem busca, além da imortalidade, a construção de sua identidade. Essa identidade que não se satisfaz em experiências atuais, mas que intui uma busca para além da sua ancestralidade. Nesse sentido, encontrar-se possível como homem em uma personagem heroica, o faz sentir parte de uma totalidade que é maior que suas pequenas batalhas.⁴⁸

A ideia fascinante que se apresenta no jogo virtual se vale da percepção mitológica que atrai o homem historicamente, independentemente de seu tempo histórico, associada à ideia de imortalidade, quando uma 'batalha' é possível de ser vencida pela intervenção de magias e artefatos sobrenaturais anexados à sua fúria ou intenção, na luta contra o oponente.

No entanto, ao escolher o personagem que se apresenta disponível ao jogador; na descrição de sua personalidade e história estão justificadas suas características de acordo com o misto da herança de seus ancestrais e fatos por ele sofridos numa espécie de passado, infância que o tornaram da forma como é. Assim sendo, seu poder de ataque e habilidades carrega essa carga e associa-se a isso o embrutecimento de seu perfil.

É interessante pensarmos que o jogo dispõe da mesma característica do mito grego

⁴⁸ O historiador Patrick Boucheron aponta que, diante da simbologia representada por cores, imagens e sinais que outrora foram mais taxativos e hoje se perderam dos sentidos de apartar e identificar determinados grupos, é mais difícil definir que símbolos confrontam e desestabilizam a ordem. Segundo ele, atualmente, manipulam-se os símbolos e, uma vez ressignificados, utiliza-se destes para exercício de apropriação (2016, p.23). Na síntese dos argumentos sobre o quanto a História é interessante aos jovens e o porquê, o autor defende uma linha de equilíbrio entre a atitude de obediência cega e revolta indiscriminada: “[...] existe uma gama de atitudes possíveis: mau comportamento, omissão, artifícios. Fingir ou fugir. Não se deixar humilhar, não se deixar governar, inventar sua própria vida, opor de uma forma tenaz e livre seu modelo de existência. Permanecer aqui, obstinadamente, ocupar a praça ou, ao contrário, ir embora, partir rumo à aventura” (2016, p. 40).

que dá aos semideuses e heróis poderes sobrenaturais para que, imbuídos dessa força, alcancem seus objetivos e, por consequência, seu prestígio e imortalidade. Outro aspecto que leva à fantasia é a ideia de que, sem tais condições, o jogo não seria tão atrativo, pois nossa fraqueza como humanos nos põe mais distantes de uma postura de investida em situações adversas.

As guerras vividas no medievo, o ser guerreiro para o cavaleiro, exigiam mais condições de sofrimento e necessidade de sobrevivência que uma busca por imortalidade, já que magias e poderes não lhes eram concedidos, por mais que o imaginário medieval aponte para Deus, a fé e a bruxaria.

Ser cavaleiro, no conto, é sinal de decadência e até de contradição, já que o destino traçado nessa atividade é, certamente, a morte.

Uma morte que não tem um fundo que valide esse sacrifício, a não ser a busca de defesa por si próprio, sua existência. Nesse sentido, a própria vida do cavaleiro tem menos sentido no contexto que se percebe. Sua fragilidade demonstra sua insignificância e, nesse sentido, nem se arrisca a esperar pela interferência divina.

As mazelas humanas estão mais próximas que sua própria salvação. No entanto, podemos pensar que, numa sociedade sem o contexto da guerra real (na contemporaneidade em países ocidentais), a analogia possível no jogo é considerável numa perspectiva de aprendizagem do inconsciente, já que os princípios para a vitória estão vinculados a algumas condições comuns ao mundo 'real', como, por exemplo, jogar em grupo, planejar-se, treinar habilidades, ter compromisso com o mesmo intuito, ser parte de uma ação coletiva, ser reconhecido por bons resultados. São todas condições que se aplicam, em última instância, à consciência humana, em vários contextos.

No aspecto da arte, além de compor uma de suas categorias, tanto a literatura quanto o jogo cumprem o papel de imitar a vida. Seja para ensinar algo, seja apenas para representar, ou para entreter e experienciar uma forma de demarcar as situações vividas, compreendidas.

Dessa perspectiva, o jogo ensina, por si, uma abordagem de aprendizagem. A sensibilidade ao partilhar interesses e gostos em comum suscita o desejo de pertencer, logo induz à convivência de uma experiência que se torna aprendizagem. Por outro lado, existe um caráter de conhecimento que não ocorre por indução sensível ao propósito da arte, se não houver referência sobre o contexto ali representado. Em outros termos, ao indivíduo que desconhece o passado histórico do homem em sociedade, a trajetória da humanidade, as crenças mitológicas, não se relacionam por si só aos conhecimentos de uma herança histórica deixada por outros povos para a humanidade. Herança essa que se faz muito mais completa e complexa vista por outros campos que não apenas o de batalhas.

É nesse relacionar e conduzir a possibilidade de permanência de um pertencimento social/humano na História que o papel do educador se faz essencial, bem como o do historiador. Quase que como um ilusionista, utiliza-se do recurso do jogo, atrativo e acessível a essa geração, como forma de imitar a vida para compreendê-la.

Nesse movimento de misturar fantasia e realidade, capta não só o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas o envolve numa experiência dos sentidos, em que é possível compreender o homem que outrora existiu com os mesmos desejos primitivos perceptíveis em si. Utilizando, inclusive, do jogo como apoio visual para a percepção do sentimento apresentado por Homero ao dividir-se nas decisões em que, prevalecendo as paixões, deixaria de seguir o caminho que o levava ao fim e punha à prova sua vida e de seus companheiros.

Nesse sentido, reforçamos que temos tal posicionamento com relação ao uso do jogo como ferramenta de comparação, pensando em uma faixa etária que é capaz de ler e compreender os textos da literatura clássica que contam a história de personagens mitológicos ou heroicos (guerreiros) e de compreender os processos de guerra vividos ao longo da constituição social histórica. Ressaltamos que tal exercício demandaria um conhecimento do educador nas duas áreas afins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão das leituras que fizemos, das associações que construímos e no caminho que trilhamos, abordamos o conhecimento clássico teórico que se mescla com o cultural e empírico. Consideramos a possibilidade assertiva como construção sólida de um modelo de aprendizagem para a geração que, sabemos, é aficionada pelo jogo.

Fundamentalmente, como já exploramos, pelo jogo ser parte da essência do homem, especialmente por ser uma forma de convenção de costumes, torna-se uma força da representação que vive para forjar sua identidade e experimentar distintas realidades.

Ao defendermos que o objeto da tese é a representação, afirmamos que é possível compreender o conceito e reconhecer-se cultural e historicamente a partir da literatura e do jogo de RPG. Reconhecer-se, ainda, como parte da história humana medieval e próximo aos homens e mulheres que viveram neste período. Com a literatura, podemos entender o movimento de *jogo* que Huizinga (2000) afirma que o homem faz, na vivência em sociedade. Aprendida como jogo, as suasações, postura e escolhas, o que eleger para compreender, cumprir ou burlar as regras e convenções de seu coletivo, são semelhantes a um sistema lúdico.

No nosso modo de enxergar, o desenvolvimento e formação humana em sociedade são possíveis de se perceber. E, além disso, o jogo natural de aprendizagem pela imitação e, sobre isso, bem abordou Aristóteles (1999, p.40). No jogo de RPG, o próprio nome já nos indica que está dada essa forma de aprendizagem e interação com o mundo como parte da característica humana. *RolePlay Games* — o jogo da interpretação (de papéis). Ou seja, o homem que aprende e se mostra pela imitação de outro(s). Esse movimento de interpretar um papel passa pela distinção e compreensão em saber o que está presente e o que está ausente em um padrão de comportamento ou perfil que se quer assumir — isto é a mais pura essência e, nesse movimento, residem as evidências da representação.

Quando tratamos de um sistema que aborda a vida como um jogo e o comportamento humano como tal, inserimos a reflexão sobre o aspecto lúdico para evidenciar a busca que fazemos em direção às fugas de uma realidade que não temos condições de modificar. Tentativa de criação da existência de consequência e recompensa, aventura, novidade, distração e sensação de prazer que nos permitem manter o foco num determinado objetivo. McGonial (2012, p.30) afirma que o que define um jogo são as metas, as regras, o sistema de *feedback* e a participação voluntária.

Esse tipo de jogo acaba proporcionando uma experiência de aprendizagem estética sobre a História, por meio da qual é possível recriar um cenário lido na literatura que mescla fato e fantasia. É como se, empiricamente, a pessoa pudesse viver uma realidade que se viu em filmes, no livro didático ou nos contos e crônicas.

A vivência se dá por meio da representação de papéis de personagens que tinham uma imagem construída ao longo do tempo sob a narrativa conservada na literatura, que buscou retratar não apenas os problemas e conflitos sociais e estruturais, mas também os aspectos psíquicos dos homens, sua imaginação, a essência crenche e mitológica, a capacidade criativa de mundos paralelos ao concreto, dito como real, a busca de aventura e descobertas que, mesmo que o tempo passe e a sociedade mude, permanecem no homem. A manifestação de todas essas linguagens que o homem se apropria e expressa está refletida nas representações que busca, imita, elabora e desconstrói, seja diante de simbologias presentes ou ausentes.

A dualidade do sentido de representar reflete a essência do homem, decidindo se (um papel) acolhe-se e refuta-se, ao mesmo tempo. Essa permanência de sentido e expressão de formação e aprendizagem pelo aspecto da representação expressa a importância de ler a História Social como lente de transição e manutenção do que forma o homem, um ser atemporal ainda que fruto de seu tempo.

Na prática, como podemos contribuir para que isso seja aprendido? Temos visto que o crescente estudo da inserção dos meios digitais na educação move a formação do professor também para uma viva direção. Iván Dikman⁴⁹ fez um árduo trabalho nesse sentido, sobretudo, nesses dois últimos anos que vivenciamos a entrada dos meios digitais de maneira intensa e abrupta, inclusive.

O que o pesquisador propõe é a *gamificação* das aulas, ou seja, associar e aderir conceitos tanto da narrativa de um jogo quanto de suas características de imersão e engajamento. Isso não sendo possível em uma frequência, devido às limitações do currículo escolar, poderia ser proposto em projetos pedagógicos, paralelos à formalidade institucional, considerando que já é uma prática vivenciada na informalidade dos educandos. Atribuir sentido ao uso da literatura como meio de semelhança e distinção do real para a fantasia também pode ser de grande valor. Nesse movimento, estimula-se a leitura que promove prazer pela sua característica leve e jocosa e apresenta-se um tipo de fonte como reflexo da arte e de historicidade de seu tempo.

Desse modo, é possível estabelecer uma relação de identidade da escola com a imagem do professor e possibilitar a vivência da identidade em que o formando se percebe

⁴⁹ Historiador e professor de *Gamificação* na Educação. Criador da Semana Gameducar e do Manual da *Gamificação* na Educação. Materiais e aulas disponíveis em: <https://www.gameducar.com.br/gameducar>

e quer representar. A partir dessas iniciativas, poderíamos ver acontecer uma mudança de interesse na aprendizagem, considerando a presença de um tipo de conteúdo (o jogo) associado à ausência de interesse e do envolvimento no conteúdo validado como obrigatório. Ou seja, fazer com que o estudo seja voluntário depende, também, de criar condições de semelhança da identidade que vemos acontecer atualmente.

Com isso, consideramos que este estudo não se finda com este trabalho, mas, sim, constrói, a partir deste material, uma ponte para novos caminhos na formação intelectual, psíquica e de valores do ser que instruímos na academia.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1999.
- BATISTA NETO, J. **As viagens de Chaucer à Itália**. São Paulo: USP, Dissertação de Mestrado, 1977.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BLOCH, F. **Apologia da História** ou Ofício do Historiador. Rio de Janeiro:Zahar,2001
- BOUCHERON, P. **Como se revoltar?** Coleção Fábula. Editora 34, 2016.BURRO, J. A. Penguin Books- Austrália, 1970.
- CHAUCER, G. Trad. VIZIOLI, Paulo. **Os Contos de Cantuária**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1988.
- GEOFFREY. C. **Penguin critical anthologies**. J.A. Burrow, Penguin Books. Victoria, Austrália,1969.
- GIGAX, G. **Dungeons&Dragons: livro do jogador**. Gálapos Jogos. Ed.Português:Guia do Mestre, 1979.
- HUIZINGA.J. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Edições 70,Lisboa-Portugal, 2012.
- LARAIA, R. **Cultura: um conceito antropológico**.Zahar, Rio de Janeiro,1986.
- LE GOFF, J. **O imaginário medieval**. Editora Estampa, Lisboa-Portugal, 1994.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 2010.
- LEWIS, C. S. **Três maneiras de escrever para uma criança**.IN: As Croônicas de Nárnia. São Paulo: Martins Fontes, 2005
- MACHADO, A. **Contos de fada de Perrault, Grimm, Andersen & outros**.Zahar, Rio de Janeiro, 2010
- MC GONIGAL, J. **A realidade em jogo**.Trad: Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.
- MEIRA, L. e BLIKSTEIN, P. (orgs). **LUDICIDADE, JOGOS DIGITAIS E GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM**. Porto Alegre: Penso, 2020
- MONTANARI, M. **COMIDA COMO CULTURA**. São Paulo: Editora Senac, 2012.
- MENDES, C. **A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 33, n. 2, p. 205-209, 2011.
- MEARLS, M; CRAWWFORD, Jeremy. **Dungeons and Dragons: livro do mestre**.5ª ed.

Seattle: izards of the Coast, 2018.

MIRANDA, T. **Revista História**. São Paulo, n. 121, p. 149-154, ago/dez. 1989.

ROBLES, M. **Mulheres, mitos e deusas**. São Paulo: Aleph, 2019.

SANTOS, D. **Acerca do conceiro de repretação. Revista de Toeria da História**. Ano 3, n.6. dez/2011. Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892.

SILVEIRA, G. **ENTRE CELULARES, TABLETS, CONSOLES E COMPUTADORES:** práticas digitais de adolescentes de uma escola pública de ensino fundamental. (Tese de doutorado). Belo Horizonte Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, 2019.

TOLKIEN, J.R.R. **O Senhor dos aneis**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TOSLTOI. L. **O que é arte?** Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2019.

VYGOTSKY. L. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. ÁTICA, SÃO PAULO, 2009.

FONTE

CHAUCER, G. Trad. VIZIOLI, Paulo. **Os Contos de Cantuária**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1988.