



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

JOSENILSON CAVALCANTI DA SILVA

JOGO DAS ARTES CÊNICAS

Um jogo de tabuleiro como recurso metodológico no ensino de arte

JOÃO PESSOA – PB

2020

JOSENILSON CAVALCANTI DA SILVA

JOGO DAS ARTES CÊNICAS

Um jogo de tabuleiro como recurso metodológico no ensino de arte

Projeto apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROF-ARTES) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Vieira de Melo.

JOÃO PESSOA – PB

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

S586j Silva, Josenilson Cavalcanti da.

Jogo das artes cênicas: Um jogo de tabuleiro como recurso metodológica no ensino de arte / Josenilson Cavalcanti da Silva. - João Pessoa, 2020.

105 f. : il.

Orientação: Paulo Roberto Vieira de Melo.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Educação, Artes Cênicas, Jogo, Tabuleiro. I. Melo, Paulo Roberto Vieira de. II. Título.

UFPB/BC

JOSENILSON CAVALCANTI DA SILVA

JOGO DAS ARTES CÊNICAS

Um jogo de tabuleiro como recurso metodológico no ensino de arte

Aprovada em: 29 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Paulo Roberto Vieira de Melo

Orientador



Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira

Examinador Interno



Prof.^a Dr.^a. Fernanda Barboza de Lima

Examinadora externa

JOÃO PESSOA – PB

2020

AGRADECIMENTOS

Ao professor Paulo Roberto Vieira de Melo que me orientou nessa jornada.

Aos professores Victor Hugo Neves de Oliveira e Fernanda Barboza de Lima por me ajudarem a experienciar sonhar mais.

A todos os professores do mestrado pelo aprendizado e vivências.

Às colegas do mestrado Ailma, Sandra, Julianna e Shirley por todo companheirismo e troca.

A Flávia, Kassandra e Ingrid por não desistirem de mim e não deixarem eu desistir...

Em especial, para Jovevan Silva de Oliveira Júnior, a quem dedico esse trabalho. Sem você nada seria possível. Nem eu.

BRINQUEDOS DE CRIANÇA

Recordo ainda... E nada mais me importa...

Aqueles dias de uma luz tão mansa

Que me deixavam, sempre, de lembrança

Algum brinquedo novo a minha porta...

Mas veio um vento de desesperança

Soprando cinzas da noite morta!

E eu pendurei na galharia torta

Todos os meus brinquedos de criança...

Estrada afora após segui... Mas, aí,

Embora idade e senso eu aparente

Não vos iluda o velho que aqui vai:

Eu quero os meus brinquedos novamente

Sou um pobre menino... Acreditai...

Que envelheceu, um dia, de repente!...

QUINTANA, Mário. Antologia Poética. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

RESUMO

O presente trabalho propõe a análise e problematização do uso de um jogo de tabuleiro autoral, o Jogo das Artes Cênicas, junto à turma do 8º ano B, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, localizada no bairro de Mangabeira, no município de João Pessoa-PB, enquanto recurso metodológico para o ensino de Artes Cênicas. Agregando improvisação, exercícios corporais e vocais, brincadeiras infantis, dinâmicas circenses e proposições de performances orientadas pelo ambiente dos jogos de tabuleiro modernos, o jogo alvitra uma alternativa lúdica para enunciação de conhecimentos e criações artísticas. Sua concepção, no contexto de atuação, surge da necessidade de encontrar estratégias que possibilitem o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem ativo, participativo e que propicie, aos sujeitos envolvidos, a construção, individual e coletiva, de significado para a experiência educacional-artística. Como principais referências na fundamentação teórica utilizou-se o historiador holandês Johan Huizinga e o sociólogo francês Roger Caillois, dentre outros teóricos do jogo. Tratou-se de uma investigação qualitativa, etnográfica, com abordagem de pesquisa participante, cujos principais instrumentos de análise foram a observação participativa, a tomada de nota em diário de campo, fotografias, vídeos e relatórios realizados pelos alunos após cada partida do jogo. Como resultado, notou-se maior interesse do alunado nos conhecimentos do componente curricular Arte e a análise das casas do tabuleiro foi profícua, com apontamentos relevantes para a utilização futura do jogo.

Palavras Chaves: Educação; Artes Cênicas; Jogo; Tabuleiro.

ABSTRACT

The present work proposes the analysis and problem issue of the use of an authorial board game, the Game of Performing Arts, in the 8th grade class B, from the Municipal Elementary School Zumbi dos Palmares, located in the district of Mangabeira, in the municipality of João Pessoa (PB), as a methodological resource for the teaching of Performing Arts. Adding improvisation, bodily and vocal exercises, children's games, circus dynamics and performance proposals oriented by the environment of modern board games, the game offers a playful alternative for the enunciation of knowledge and artistic creations. Its conception, in the context of performance, arises from the need to find strategies that enable the development of an active, participative teaching-learning process that provides the subjects involved with the construction, individual and collective, of meaning for the educational experience-artistic. The Dutch historian Johan Huizinga and the French sociologist Roger Caillois were used as main references in the theoretical foundation, among other game theorists. This is a qualitative, ethnographic investigation, with a participatory research approach, whose main instruments of analysis will be participatory observation, note taking in a field diary, photographs, videos and reports made by students after each game match. As a result, there was a greater interest from the students in the knowledge of the curricular component Art and the analysis of the houses on the board was fruitful, with relevant notes for the future use of the game.

Keywords: Education; Performing Arts; Game, Board.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Legendas

Foto 1	Jogo das Artes Cênicas	11
Foto 2	Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares	13
Foto 3	No primeiro encontro, com o tabuleiro em cima de duas mesinhas	58
Foto 4	Grupo focal jogando com o tabuleiro em novo layout.	66
Foto 5	Perspectiva do pátio coberto e sua proximidade com as salas de aula	69
Foto 6	Wesley e Marlon dançando tango	76
Foto 7	Diogo finalizando o sapateado sambado	78
Foto 8	Grupo focal jogando entusiasmado	86
Foto 9	Casas do tabuleiro não jogadas	95
Foto 10	Jogo Coreográfico	96

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	A ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES.....	13
2	CERTAMES ACERCA DO JOGO: DO UNIVERSO <i>BIG SHELDON</i> À PEDAGOGIA TEATRAL.....	17
2.1	ORIGEM.....	19
2.2	ACEPÇÃO.....	26
2.3	EXPERIÊNCIA.....	35
2.4	COGNIÇÃO.....	42
2.5	PEDAGOGIA TEATRAL.....	49
3	JOGO DAS ARTES CÊNICAS: A PRÁTICA E A TEORIA COM O TABULEIRO.....	58
3.1	UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O DIÁRIO DE CAMPO.....	58
3.2	O ESPAÇO DO JOGO E O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA: CONTRASTES	62
4	SABERES PARA ALÉM DA IMPROVISÇÃO.....	71
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS.....	98

INTRODUÇÃO

Partindo da minha realidade, o ensino de artes cênicas, e a partir das abordagens pedagógicas mais tradicionais de ensino do teatro, percebi que estas não funcionavam a contento, então comecei a me questionar se seria possível superar o desinteresse dos alunos, a falta de recursos materiais e infraestrutura inadequada existente, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem acessível e significativo para os meus alunos. Com esse objetivo, comecei a pensar e a desenvolver estratégias que, potencialmente, me permitissem transformar minha sala de aula, de ensino formal, num campo de experimentação de conteúdos e práticas.

Nesse contexto, surgiu a ideia de criar o Jogo das Artes Cênicas, um jogo de tabuleiro autoral, cuja narrativa base simula a carreira de um artista cênico, e as cartas¹ (um dos elementos do jogo) propiciam a vivência e observação de atividades relacionadas ao processo de criação teatral, com seus conteúdos e práticas. Trata-se de um jogo educativo pensado a partir das abordagens pedagógicas do ensino do teatro que já trabalham com a ideia de jogos de improvisação.

O material pedagógico propõe que o aluno vivencie um conjunto de situações dirigidas que envolvam a realização de atividades próprias das artes cênicas. Conteúdos teóricos e práticos, cujo objetivo é o desenvolvimento da expressividade, da imaginação criadora, assim como a atenção a si, ao outro e aos contextos nos quais os alunos estão inseridos, sempre de forma criativa, crítica e cênica.

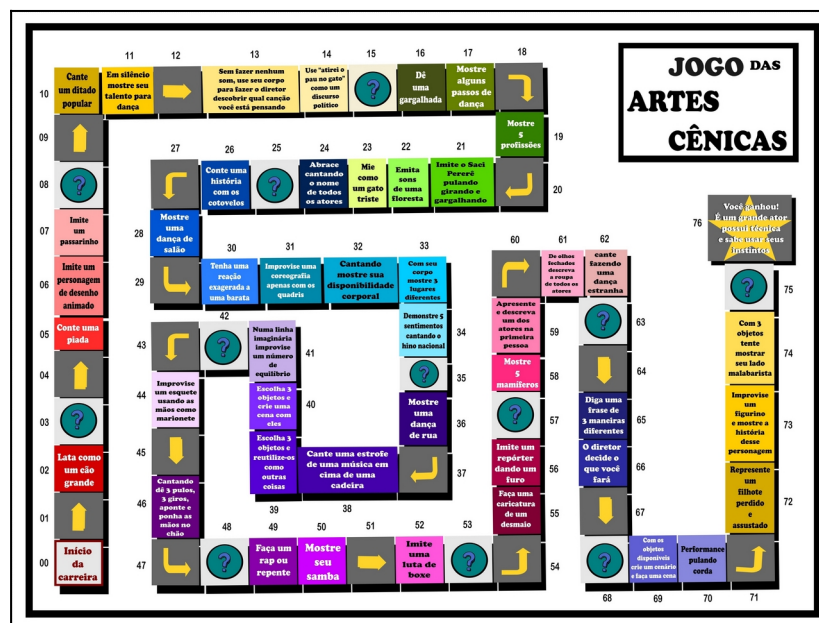
Enquanto alternativa metodológica, o Jogo das Artes Cênicas mistura a forma específica dos jogos educativos com as abordagens pedagógicas tradicionais voltadas ao ensino do teatro que trabalham conteúdos que abrangem desde exercícios corporais e vocais, passando pela oralidade, memorização, improvisação, espaço cênico, figurino e manifestações da cultura popular.

O tabuleiro do jogo, em seu formato atual, conta com 76 casas, com proposições cênicas básicas. Há também 45 cartas que definem atividades mais complexas como memorização de textos, exercícios vocais e de improvisação, além de explanações sobre acontecimentos comuns na vida cênica, que servem de mote para que o jogador tenha

¹Uma das casas do jogo é a de Interrogação. Esta casa, pelas regras do jogo, pede que se tire uma carta e estas têm ações cênicas mais elaboradas ou atividades relacionadas ao jogo ou mesmo referente à carreira de um artista cênico.

vantagens ou desvantagens na posição do tabuleiro.

Foto 1: Jogo das Artes Cênicas



Fonte: Acervo da pesquisa do autor.

Por meio do jogo, discussões e conhecimentos, do componente curricular, foram contemplados, e a participação foi expressiva. As reações, muitas vezes, exageradas. O excesso de animação levantou algumas questões relacionadas à linha tênue entre o simples entretenimento e a educação, mas entendi, durante os processos de pesquisa, qualificação e escrita desta dissertação que não tenho que fazer esse tipo de separação. Procurei então não perder de vista o que comentou Ligiéro (2012, p. 82): “[...] eficácia e entretenimento não são opostos, mas ‘parceiros de dança’, cada um dependendo contínua e ativamente da relação com o outro [...]”.

A pesquisa teve abordagem metodológica qualitativa, na modalidade etnográfica; que, segundo Geertz (1989), consiste em ler um manuscrito insólito cheios de elipses, incoerências, emendas suspeitas, comentários “[...] não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado [...]” (GEERTZ 1989, p. 20). Do tipo pesquisa participante contei como instrumentos as notas em diário de campo, fotografias, vídeos e relatórios² escritos pelos alunos. Também ao final de cada encontro fazíamos uma avaliação grupal, eu e o grupo focal formado por doze discentes do 8º ano, turma B da escola onde trabalho.

²Entenda-se que além do enunciado, não interfere no formato do relatório que os alunos, estando aberto a qualquer forma que apresentassem e entregassem a mim. Sejam estes críticos, sínteses, de formação ou mesmo que não se encaixassem no termo relatório.

O referencial teórico desta dissertação está pautado em nomes como: Johan Huizinga (2004) e pelo sociólogo francês Roger Caillois (1990); Jorge Larrosa Bondía (2002); John Dewey (2010, 1976, 1979); do filósofo alemão Walter Benjamin (2007, 1994); Jean Piaget (1994, 1975); Lev Semenovitch Vygotsky (2007) e outros elencados em toda dissertação.

Este estudo está dividido em quatro capítulos mais a introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo trago um pouco da constituição do ambiente da minha pesquisa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, localizada em um dos bairros ditos pelas autoridades e instituições de análise demográficas como um dos mais populosos da capital. Nele escrevo sobre sua estrutura física para que nela possa configurar em qual cenário a pesquisa foi desenvolvida.

No segundo capítulo, intitulado “Certames acerca do jogo: do universo *Big Sheldon* à pedagogia teatral”, faço uma revisão sobre a teoria dos jogos procurando relacioná-la aos temas pertinentes com o universo da educação e, mais especificamente, da pedagogia teatral. Este capítulo está subdividido em cinco tópicos que tratam da origem do jogo, sua conceituação, a relação com a noção de experiência, o modo como é abordado nos estudos sobre desenvolvimento cognitivo e o seu papel na pedagogia teatral.

No terceiro capítulo, intitulado “*Jogo das Artes Cênicas: a prática e a teoria com o tabuleiro*”, fiz um relato das sessões de jogo realizadas com o grupo de alunos, a partir dos registros produzidos por mim e por eles. Este está dividido em duas partes. Na primeira faço um olhar crítico sobre o diário de campo, comento sobre como construí esse importante documento para a pesquisa e minha relação com sua escrita.

Em seguida, comento sobre o espaço do jogo e o espaço físico da escola. Neste tópico falei sobre a relação dos jogadores e do jogo com o local onde é jogado e como esse influenciou o andamento das partidas.

“Saberes para além da improvisação” é o último capítulo desta dissertação. Neste disorro sobre os conhecimentos relacionados às artes cênicas provenientes das casas e cartas do jogo a partir das dúvidas dos alunos durante a pesquisa com o grupo focal. Neste capítulo também falarei das reações dos alunos a certas casas e como esses comportamentos nos afetaram enquanto grupo.

1. A ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

Para melhor contextualizar a pesquisa faz-se necessário conhecer o ambiente em que foi realizada: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares situa-se à Rua Rita Xavier de Oliveira, S/N, no bairro de Mangabeira VI, em João Pessoa-PB. Foi criada por meio do Decreto de Lei nº. 4023 de 20 de março de 2000 e tem autorização para funcionamento do ensino fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens de Adultos (EJA) através da Resolução Nº 022/2015.

Foto 2: Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares



Fonte: Recorte de imagem do Google Maps³.

No ano de 2018, a EMEF Zumbi dos Palmares sofreu uma mudança. Passou a atender apenas alunos que estavam no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, nos turnos da manhã e tarde. No horário noturno continua a atender a EJA. Ela possui um corpo discente total de 478 alunos matriculados, sendo 332 do Ensino Fundamental II e 146 na EJA, dos quais, 25 são portadores de necessidades especiais.

A escola dispõe de um total de 28 professores, destes três atuando na biblioteca por estarem em processo de readaptação de função e 50 funcionários, distribuídos nos três turnos de funcionamento da unidade escolar, sendo: 2 gestores; 3 secretários; 6 especialistas (1 assistente social, 1 orientadora educacional, 1 psicóloga escolar e 3 supervisoras escolares); 1 profissional da sala multifuncional; 1 cuidadora; 2 intérpretes de Língua Brasileira de Sinais; 5 auxiliares de secretaria; 6 inspetores de alunos; 2 monitores de informática; 4 vigilantes na escola; 4 vigilantes no ginásio; 2 auxiliares de biblioteca; 4 auxiliares de serviços; 01 regente

³Disponível em: <http://abre.ai/bdWT>. Acesso em: 12. Jun. 2020.

de banda; 1 coreógrafa; 5 merendeiras e 1 auxiliar de serviço vinculada à outra secretaria, mas que está à disposição da escola.

A infraestrutura do prédio conta com 6 salas de aula, não climatizadas, a iluminação é adequada, contudo, tendo em vista a ventilação ineficiente as salas são muito quentes. Além disso, há janelas com vidraças quebradas. Juntando esses dois fatores, seja em dias chuvosos ou ensolarados demais, os alunos precisam se amontoar em um lado da sala. De modo geral o mobiliário é adequado às necessidades, exceto os armários que precisam ser substituídos. Há 2 salas climatizadas para o Programa Mais Educação, uma delas usada também como sala de música que apresenta problemas na infraestrutura, como infiltração e mofo. A escola também conta com 1 sala de Direção; 1 secretaria, 1 sala de arquivo permanente; 1 sala climatizada para professores, mas que não dispõe de computador e impressora para uso dos docentes; 1 sala climatizada para os especialistas que, também, não dispõe de computador e impressora. Neste espaço foi colocada uma divisória de modo a colaborar com o trabalho de conversa privada e escuta da psicóloga escolar nos atendimentos aos alunos e pais.

Apesar de existir um espaço específico para o laboratório de informática, ele se encontra sem condições de uso para fins didáticos, haja vista que não possui computadores. Os que haviam foram descartados por estarem obsoletos ou apresentarem defeitos há mais de três anos, não tendo sido substituídos até o momento.

A biblioteca possui um acervo rico e diversificado, mas precisa ser climatizada e necessita que novos recursos pedagógicos, livros paradidáticos, DVD's e CD's sejam adquiridos. Há uma sala climatizada de recursos multifuncionais para atendimento transversal de todos os níveis, etapas e modalidades de educação especializada para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que conta com recursos e equipamentos diversos.

O pátio coberto é utilizado como espaço para recreação e como refeitório. Contudo, quando está sendo usado para ações práticas e, devido à proximidade e ao barulho produzido, acaba interferindo nas atividades realizadas nas demais salas de aula, ao mesmo tempo que, também, não facilita a realização adequada das refeições por parte dos alunos, uma vez que não dispõe de mesas e bancos.

Para as aulas de educação física há um ginásio poliesportivo situado fora do prédio escolar distante 250 metros. Por se tratar de um espaço aberto, facilita o acesso de usuários de drogas, deixando os alunos em situação vulnerável, aspecto que gera conflito entre a comunidade escolar e adjacente. Esse assunto é um foco de preocupação para a equipe da escola, entre outros motivos, porque inviabiliza o uso do ginásio pelos alunos da EJA.

Na escola ainda tem cozinha com dispensa, sala de apoio e banheiros; 2 banheiros para funcionários e 5 para os alunos, dos quais, 2 são adaptados para portadores de necessidades especiais. Com relação à acessibilidade, a escola tem rampas na entrada e demais dependências, além de sinalização tátil.

Um problema que ainda não foi resolvido é a irregularidade no sistema de galerias para o escoamento das águas, causando alagamento na área de acesso às salas de aulas no período de chuvas, o que gera a interrupção das aulas nos dias críticos. Situação que há mais de dez anos é de conhecimento da Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa, à qual foram feitas diversas solicitações de resolução do problema através de ofícios. A área frontal continua sem sinalização de trânsito vertical ou horizontal, de modo que há riscos de acidentes para os alunos e demais pedestres.

A clientela é formada por crianças, jovens e adultos residentes em Mangabeira, bairro mais populoso da cidade, com uma população de aproximadamente 75.988⁴ habitantes. Em sua maioria, são oriundos de famílias pobres ou muito pobres, cuja renda é complementada com o benefício do Programa Bolsa Família do Governo Federal.

Os pais ou responsáveis, em quase sua totalidade, possuem escolaridade no nível de Ensino Fundamental incompleto. Os que estão engajados no mercado de trabalho possuem subempregos ou um trabalho informal, com atuação nas mais diversas áreas. Podemos destacar como profissões mais recorrentes a de empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil, assalariados com funções de garçons, cabeleireiros, cobradores, vigilantes, vendedores ambulantes, motoristas, auxiliares de enfermagem, comerciários e funcionários públicos.

Os dados quantitativos e qualitativos, acima citados, foram conseguidos no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Este é um documento oficial da escola que traduz em linhas gerais o processo histórico da instituição, as ideias filosóficas e as práticas pedagógicas que dimensionam suas atividades. Reflete a identidade da escola, seus objetivos, orientações, ações e formas de avaliar os processos de aprendizagens, estabelecendo metas e buscando melhorias⁵. Contudo, apesar de oficial ou, talvez, por ser oficial, este documento não traduz algumas características sociais, geográficas e econômicas relevantes que são vivenciadas no dia a dia da escola, e que interferem no processo de ensino aprendizagem nela empreendido.

⁴ Censo do IBGE/2010.

⁵ CECIERJ. Educação Pública. **O projeto político-pedagógico e a igualdade de condições para acesso e permanência na escola**. Disponível em: <https://bit.ly/37dPQnD>. Acesso em: 11. Out. 2018.

Existe oficialmente um número próximo de 25 portadores de necessidades especiais na unidade de ensino, números obtidos pelos laudos apresentados, mas que não representam a quantidade real existente. Muitos dos responsáveis pelos alunos não admitem a possibilidade do seu filho ou neto pertencer a um espectro que foge ao padrão da normatividade e não o leva ao médico para que possa ser diagnosticado. O problema é que ignorar essa condição, mesmo quando a psicóloga escolar identifica a necessidade, impossibilita que a escola possa oferecer um serviço especializado a esses alunos. Como resultado, por exemplo, podemos citar o número reduzido de cuidadores na escola que, hoje, se resume a um único profissional.

A escola é ladeada por duas ruas onde, notoriamente, o tráfico de drogas é constante. Por anos, o Zumbi dos Palmares não refletia essa realidade, porém, a violência, a marginalidade e o próprio uso de drogas adentraram seus muros e de forma mais intensa este ano. Já houve perseguição policial dentro da escola, com tiros sendo disparados em seu pátio e até um suspeito sendo alvejado em horário de aula. Essa violência e marginalidade acabam se refletindo nos alunos, que brigam o tempo todo. São violentos até nas brincadeiras. Os professores e demais funcionários não são poupados e também são alvos de grosserias e enfrentamentos, além de ameaças.

Alguns alunos têm pais presidiários; alguns são frutos de mães adolescentes e são criados pelos avós; alguns vivem em comunidades mais afastadas e, por considerar uma opção mais segura, preferem enfrentar a distância e encontrar no Zumbi a segurança para estudar. Da mesma forma, há alunos, que apesar de serem oriundos dessas relações familiares frágeis, poderiam apresentar um mau comportamento, sendo membros de famílias e comunidades desestruturadas pelo crime, violência e pobreza, e mesmo assim, conseguem manter o compromisso com sua educação.

Nos 10 anos que estou no Zumbi dos Palmares nunca percebi uma homogeneidade no alunado. Sim, a maioria é pertencente à classe baixa. Boa parte não vem de um lar tradicional, mas sempre houve os bagunceiros e os mais interessados. No entanto, a violência nunca esteve tão presente quanto agora na sala de aula, no pátio, na comunidade escolar.

2. CERTAMES ACERCA DO JOGO: DO UNIVERSO *BIG SHELDON* À PEDAGOGIA TEATRAL

Existem diversas teorias sobre a função e o significado do jogo e da brincadeira. Algumas possuem origem biológica, fisiológica e psicológica, outras oferecem um enfoque de cunho social e cultural e, ainda, têm aquelas que se fundamentam no campo das artes e do design.

Mesmo com todas as investigações já realizadas, talvez, a conclusão mais importante a que se chegou, até agora, seja a de que não há uma resposta definitiva sobre as funções e o significado do jogo e da brincadeira. Arrisco dizer que o maior consenso sobre o assunto se relaciona à impossibilidade, ou mesmo, não necessidade de limitar o tema pela imposição de definições.

Por isso, para empreender a análise e problematização da aplicação do Jogo das Artes Cênicas, objeto central deste trabalho, me propus, neste capítulo, a fazer uma revisão teórica que contemple uma visão geral da teoria do jogo. Por se tratar de um material pedagógico que associa a ideia de jogo educativo com outras abordagens pedagógicas do ensino do teatro, utilizei uma literatura que aborde a temática dos jogos teatrais e jogos dramáticos.

Também dialoguei com um aporte teórico que me possibilitou discussões relacionadas aos objetivos educacionais pretendidos com a aplicação do jogo, entre os quais, favorecer que o aluno vivencie um conjunto de situações dirigidas, que ocasionem o desenvolvimento da expressividade, da imaginação criadora, da atenção a si, ao outro e ao contexto em que se insere.

Para tratar sobre a teoria do jogo, propriamente dita, fiz uso dos estudos desenvolvidos pelo historiador holandês Johan Huizinga (2004) e pelo sociólogo francês Roger Caillois (1990). A escolha de ambos se deu pelo fato de que se trata de dois dos principais teóricos do jogo. O primeiro por meio de uma visão antropológica e o segundo com uma abordagem sociológica. São duas teses que propõem uma teoria geral da organização social a partir do jogo e que se complementam.

Entendendo que o jogo está associado com o conceito de experiência, à medida que suas características permitem o contato com os elementos subjetivos vividos no jogo e aprendidos pelo indivíduo, procurei relacionar os trabalhos do pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002), do filósofo estadunidense John Dewey (2010) e do filósofo alemão

Walter Benjamim (2007). As problematizações empreendidas pelos três autores sobre o conceito de experiência trouxeram questões importantes acerca do seu papel no processo de desenvolvimento do ser humano.

Bondía (2002) trouxe reflexões importantes sobre a experiência e o senso comum como fundamento para se pensar a ação do sujeito sobre seu contexto, inclusive com uma abordagem interessante sobre o comportamento do homem contemporâneo e sua impossibilidade de ter experiências reais.

A abordagem de Dewey (2010) partiu do pressuposto de que a experiência se apresenta como um fluxo, sem começo, meio e fim apreendida pelos sentidos em um movimento que estabelece e expande certos padrões de ação dos sujeitos.

Na perspectiva crítica de Benjamim (2007), a experiência relaciona-se com a memória, com o que é passado pelas gerações, com a narrativa, com a infância, compreendida como outra possibilidade de ainda existir. Questões que favoreceram o diálogo com a teoria do jogo e suas implicações no processo educativo.

Para tratar de assuntos relacionados ao jogo e seu papel no desenvolvimento cognitivo, recorri aos trabalhos desenvolvidos pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (1994) e pelo psicólogo bielorrusso Lev Semenovich Vygotsky (2007).

Piaget (1994), ao utilizar o jogo para investigar diferentes questões, contribuiu para o seu entendimento como importante meio de desenvolvimento intelectual do ser humano. Já Vygotsky (2007), a partir do seu modelo histórico-cultural abriu uma nova perspectiva de análise do desenvolvimento humano na qual a relação jogo, desenvolvimento e aprendizagem é a base para entender a ideia de uma mente social e culturalmente construída.

Finalizei o capítulo procurando discutir a relação jogo e pedagogia teatral e, para isso recorri aos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros Ricardo Japiassu (2008) e Flávio Desgranges (2010), além do dramaturgo inglês, pioneiro no estudo do teatro para criança, Peter Slade (1987).

Este último, em seus estudos, fez um paralelo entre o jogo dramático infantil e a arte infantil desde a pré-escola até a adolescência. Com esse objetivo, ele abordou os tipos de drama produzidos pelas próprias crianças, percurso que o permitiu introduzir regras de atuação e ampliar repertórios de ação para os jogadores.

Desgranges (2010) fez um levantamento de diferentes experiências cênicas utilizadas como proposição pedagógica em espaços educativos de caráter formal e não-formal. Nesse processo ele contextualizou historicamente e problematizou os pressupostos teórico-práticos das principais propostas utilizadas no país no âmbito da pedagogia teatral. Por fim, o trabalho

de Japiassu (2008) apresentou as raízes epistemológicas de algumas das principais abordagens brasileiras da pedagogia teatral procurando explicitar suas implicações pedagógicas e contextualizá-las no âmbito da obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica.

2.1 ORIGEM

Dois autores são essenciais para discutir a teoria do jogo do ponto de vista antropológico e sociológico. São eles, o historiador holandês Johan Huizinga, que publicou a obra *Homo Ludens* (1938), republicada em 2004, até hoje uma das análises mais importantes sobre o jogo. E o sociólogo francês Roger Caillois (1990) que, ao dar continuidade ao trabalho de Huizinga (2004), apresenta novas definições sobre jogo e brincadeira, a partir de sua publicação *Os Jogos e os Homens* (1958).

Em *Homo Ludens*, Huizinga empreende uma discussão sobre o ato de jogar e brincar, a partir de uma perspectiva histórica, procurando entender e refletir sobre o jogo como elemento da cultura e, não apenas na cultura. Nas palavras do próprio autor, ainda no seu prefácio, sua intenção ao usar o termo genitivo “elemento da cultura”:

[...] não era definir o lugar do jogo entre todas as outras manifestações culturais, e sim determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. O objetivo deste estudo mais desenvolvido é procurar integrar o conceito de jogo no de cultura (HUIZINGA, 2004, p.5).

Sua linha de raciocínio parte do pressuposto que o ato de jogar e brincar não são atividades exclusivas do ser humano. Também realizada pelos animais, aponta para o fato de que o jogo, apesar de ser um importante elemento e fenômeno cultural, é anterior e, em certo sentido, autônomo em relação à cultura. Isso significa que o jogo e a brincadeira não dependem da cultura para existir porque já se faziam presentes antes do homem iniciar o desenvolvimento da sociedade. Contudo, ao identificar características primordiais para a definição do que seria jogo, o autor holandês, também, as reconheceu na própria cultura que, segundo ele, está impregnada de elementos lúdicos que caracterizam as instituições e a maneira com que os seres humanos se relacionam em sociedade.

Por isso, ao analisar os objetivos e funções do jogo e da brincadeira, no contexto dos seres humanos, Huizinga (2004, p. 23) argumenta que estes não se resumem a um fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico. Para o autor supracitado, existe algo em jogo, além do próprio jogo, esporte, festival, ritual ou brincadeira, e que aponta para significados que vão além do ato em si e, cujo sentido, transcende às necessidades imediatas da vida. Entendido

enquanto fenômeno cultural que apresenta uma forma significativa e função social, Huizinga (2004, p. 24) comenta que o jogo em si se mostra fundamental para o desenvolvimento da cultura e da civilização.

Apoiando-se em conceitos introduzidos por Huizinga (2004), entre eles, o fato de que jogar e brincar ocorrem em um espaço separado da vida “comum”, e que a necessidade de jogar e brincar está associada a algo além do jogo e da brincadeira em si, o sociólogo francês Roger Caillois (1990, p. 78), outro importante estudioso da teoria do jogo, desenvolve sua argumentação.

Para Caillois (1990, p.78-90), a obra de Huizinga (2004) não é, exatamente, um estudo dos jogos porque, ao se interessar em determinar o lugar destes no processo de construção da civilização e da cultura, sua pesquisa, deliberadamente, se eximiu de descrevê-los e classificá-los, fazendo parecer que existia apenas uma forma de lúdico. O pesquisador francês, por sua vez, parte da perspectiva de que os jogos e brincadeiras carregam consigo diferentes manifestações do lúdico que respondem por necessidades variadas ou exprimem atitudes psicológicas específicas de sujeitos singulares.

O interessante desses dois autores é que seus estudos, a princípio, são diametralmente opostos. Huizinga (2004) parte da perspectiva de que os jogos podem se manifestar anteriormente ao surgimento da cultura, o que é inconcebível do ponto de vista sociológico adotado por Caillois (1990), para quem o jogo é visto como produto, manifestação e criação da cultura humana. Contudo, se olharmos por outra perspectiva, eles se complementam, à medida que, se Huizinga (2004) objetivou determinar até que ponto a cultura possui um caráter lúdico, Caillois (1990) procurou identificar, descrever e classificar as diferentes formas de manifestação desse lúdico na cultura.

O modelo conceitual de Caillois (1990) parte de dois princípios fundamentais e extremos, a *paidia* e o *ludus* que podem ser compreendidos como formas de jogar. O que ele chamou de *paidia* está ligado à informalidade, às brincadeiras soltas, desestruturadas, às improvisações. Acontece, por exemplo, quando o bebê ri para a chupeta, quando balança as pernas e se diverte com esse movimento, se relaciona com o impulso para provar e tocar tudo ao seu redor. Também se manifesta nas formas que as crianças encontram para desafiar o outro e se sentirem agentes causadores de algo, como quando estiram língua, tocam ou jogam algo que lhe foi proibido.

Com o tempo, convenções vão aparecendo e as brincadeiras, no sentido mais usual do termo, vão se definindo. Por exemplo, o cerne da brincadeira passa a ser verificar quem pisca primeiro, ou definir quem corre atrás de quem. Esse processo evidencia o princípio do

ludus se manifestando pelo aparecimento de regras, cada vez mais marcantes, assim como de estruturas explícitas e pré-definidas.

Segundo Caillois (1990, p. 56), a entrada das regras na brincadeira e o respeito a elas funciona como um adestramento da *paidia*, podendo se revelar nas mais variadas categorias de jogo. Ainda segundo o autor, esse disciplinamento é gerador de prazer, uma vez que o brincador se satisfaz ao superar os diferentes níveis de dificuldades, propositadamente criados e arbitrariamente definidos para a brincadeira. É importante pontuar que não se tratam de duas dimensões distintas e separadas, ao contrário. Se pensarmos no mimetismo das imitações infantis, o ilusionismo, o brincar de bonecas, brinquedos e máscaras corresponderiam a *paidia*, enquanto o teatro, as artes do espetáculo seriam o modo adestrado dessas manifestações na forma de *ludus*.

Entre essas duas maneiras de jogar existe um espectro de manifestações lúdicas que vão desde atos de completa improvisação informal, até jogos extremamente rígidos e regrados, mas que o sociólogo classificou em quatro categorias fundamentais *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. São denominados *Agôn*, os jogos que envolvem competição e cujo objetivo é alcançar a vitória sobre o adversário demonstrando excelência sobre determinado domínio. Fazem parte dessa categoria desde jogos infantis que buscam medir força e persistência, até jogos elaborados como xadrez e algumas atividades esportivas. *Alea* são os jogos de azar, ou seja, que não dependem do esforço do jogador, mas, da sorte do sujeito que joga. Corresponde ao cara e coroa, o jogo de dados, à roleta. *Mimicry* trata dos jogos baseados na aceitação de uma situação imaginária em que os sujeitos incorporam personagens e adotam comportamentos adequados à situação proposta, a exemplo do faz de conta infantil, ou do teatro. E, por fim, o *Ilinx* são os jogos baseados na busca por uma sensação de vertigem que desestabilizem a percepção do jogador. Corresponde à ação de rodopiar das crianças até ficarem tontas, ou ao *bungeejump* praticado pelos adultos.

Podemos dizer que tanto o historiador holandês Johan Huizinga (2004) quanto o sociólogo francês Roger Caillois (1990) compartilharam o mesmo desejo de propor uma teoria geral da organização social a partir do jogo. Os autores, em seus estudos, evidenciam o fato de que o jogar e o brincar são atividades que ocupam um lugar especial na vida do ser humano e estão presentes em, praticamente, todas as culturas e sociedades, das mais primordiais às mais avançadas, desde o início da civilização humana.

Considerados uma das principais bases de constituição da nossa civilização, pelos teóricos anteriormente citados, o jogo e a brincadeira não apenas proporcionam um rico espaço para as formas de expressão pré-linguísticas, como estão no cerne do processo de

formação da linguagem, essa dimensão da realidade resultante de um jogo arbitrário de significações que possibilitam, ao homem, interiorizar o mundo. Isso acontece porque o jogo e a brincadeira não apenas se constituem de linguagem, como se realizam por meio dela. Ou melhor, de linguagens, tendo em vista que se tratam de atividades que empregam múltiplos processos de semiose, envolvendo gestos, palavras, imagens, sons, sinais, movimento.

Assim como a linguagem, que pode ser considerada o primeiro instrumento da sociedade humana capaz de captar e manipular o valor e o significado de certas imagens, Huizinga (2004) evidencia que o jogo se fundamenta na manipulação de imagens e na transformação da realidade em tais imagens, caráter que fica mais evidenciado nos jogos de representação, os chamados *Mimicry*, segundo categorização de Caillois (1990).

O mito, funcionando como uma explicação criada pelo homem para fenômenos que não conseguia compreender ou controlar, quando celebrado nas cerimônias e ritos, por exemplo, funciona como um jogo de faz de conta. Nele, a realidade é substituída ou mimetizada pelos participantes/jogadores por meio da criação de outras imagens e manifestações simbólicas.

É importante destacar que o homem pré-histórico não fazia elucubrações teóricas que o levasse a diferenciar o seu ser do jogo, ou permitisse identificar, reconhecer e analisar as semioses inerentes aos processos simbólicos. Informação que nos permite especular que a esfera da cultura anterior a história estava impregnada ou pertencia ao domínio do jogo. Da mesma forma, é importante pontuar que, assim como a palavra, o jogo é uma atividade historicamente situada. Isso significa que, apesar de ser constituída por uma estrutura, ou seja, um conjunto de elementos com regras previstas, seu sentido só emerge para o jogador dentro do contexto específico de sua prática.

Outro aspecto que deve ser pontuado é o fato do ser humano ser o único animal capaz de criar narrativas complexas através do jogo e da brincadeira, aspecto que o permite compartilhar o que foi experienciado. Afinal, de acordo com Huizinga (2004, p.7-8):

[...] 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 primeiro do jogo.

E foi jogando que na minha infância eu comecei a criar personagens de papel e com eles eu brincava, viajava. Não subia apenas em árvores, mas subia montanhas. As ruínas da acrópole grega eram só passagens, pois queria ver cada vulcão do mundo, do Vesúvio ao

Krakatoa. Queria atravessar nosso sistema solar, deixando Plutão para trás, enquanto ele ainda era planeta, e visitar cada braço espiral da Via Láctea e ir além, para outras galáxias.

Assim comecei a criar um novo sistema solar, em outra dimensão, cheio de seres e máquinas sencientes, o universo *Big Sheldon*. Tendo em vista as relações entre jogo e ritual já comentadas anteriormente, nesse meu jogo, eu criava uma outra realidade que me permitia ser quem eu quisesse e, temporariamente, me autoperformar, de modo a me transformar e expressar outros *eus*, diferentes do cotidiano. Nesse contexto, por mim criado, existiam ao menos duas espécies com simetria bilateral, humanoides: os *Gatilax* e os *Golfs*. Os primeiros, usando parâmetros terrenos, assemelhavam-se a felinos. Já os *Golfs* eram seres de estatura menor, semelhante a anões ou gnomos, mas, que ao dizerem “Golf com Golf mais Golf”, se tornavam gigantes.

Ainda havia duas raças de robôs inimigas que, também, faziam parte das aventuras, os Burros Estelares e os Dinossauros Espaciais, ambas desprovidas de planeta. A primeira sobrevivia com toda espécie em uma grande nave espacial. Já a segunda colonizou um grande asteroide, modificando-o a ponto de poder tirá-lo de sua órbita própria através de mega propulsores. Por fim, havia os Monstros Plotoplásmicos, grandes vilões das minhas histórias, eram os seres mais poderosos do universo e autodeclarados líderes supremos.

No jogo, o protagonismo das minhas proezas se dava através da resistência aos líderes supremos, principalmente ao Rei Caportai (Monstro Plotoplásmico). Eu, junto com Diana (rainha dos *Gatilax*), Golf (último de sua espécie) e Patrick (filho de Caportai), lutávamos para libertar o universo da tirania dos Monstros Plotoplásmicos.

Apesar de brincar “sozinho”, eu não o fazia numa ilha, ao me relacionar com o imaginário, estabelecia ligação com um enorme banco de dados disposto pela cultura na forma de representações, imagens, símbolos e significações produzidas pelo homem. Não podemos esquecer que o brinquedo e o jogo são produtos sociais e históricos, portanto, revelam traços importantes da cultura em um dado momento.

Eu não me recordo bem qual a referência que usei para o nome do universo que eu criei. Talvez seja uma alusão ao famoso escritor e roteirista estadunidense Sidney Sheldon, ou, talvez, por se tratar da década de 1980, a Maximillian Sheldon, personagem que é título de uma música da banda Ultraje a Rigor, famosa na época. Mesmo que o real motivo tenha se perdido na memória, é certo que seus personagens se mantêm vivos em mim.

Os *Gatilax*, raça de seres parte humana, parte felina, por exemplo, pode ter sido uma influência da série animada *Thundercats* que estreou na televisão brasileira em 1985. Do mesmo modo que os Monstros Plotoplásmicos resultam da apropriação de um personagem

que aparece em um episódio do desenho animado Super Amigos chamado de protoplasmático, aliado a um pouco de lambdacismo⁶ que me levou a trocar o “r” pelo “l” em seu nome.

É fato que o brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso. As minhas, claramente, provinham da minha relação com a televisão. Sobre isso, a professora brasileira Tizuko Morchida Kishimoto (2005, p. 18-19), nos diz que:

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, estórias de piratas, índios e bandidos. Ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, animais, máquinas e monstros (KISHIMOTO, 2005. p.18-19).

O Universo *Big Sheldon* é cheio de representações que circulavam na sociedade da década de 1980, época em que o criei. Representações vinculadas aos desenhos animados que eu assistia e atuavam sobre a construção do meu imaginário infantil. Por exemplo, o meu universo particular, assim como a maioria dos desenhos que eu assistia, mesclava magia e tecnologia. No caso do universo *Big Sheldon*, ao mesmo tempo que havia viagens espaciais, colonização de asteroides, raças de robôs inimigas, também se fazia presente o elemento de encantamento, como quando os Golfs aumentavam de tamanho ao dizer as palavras mágicas “Golf com Golf mais Golf”.

A luta do bem contra o mal está presente e, assim como nos desenhos da minha época, tinham início com o antagonista, que nunca é bom, querendo tirar alguma coisa do protagonista. No caso da narrativa do Universo Big Sheldon, o mal era personificado na figura do tirano autoproclamado, o rei Caportai, que queria controlar todo o universo, motivo pelo qual, todos os outros personagens, inclusive o seu filho Patrick (protagonista), eram levados a lutar contra a tirania dos Monstros Plotoplásmicos.

Enquanto sujeitos sociais e históricos, as crianças são marcadas pelas contradições das sociedades em que estão inseridas porque o tempo todo, durante a brincadeira, estão em contato com os signos produzidos pela cultura à qual pertencem. E o elemento lúdico nos produtos culturais é sempre envolvido por conteúdos de caráter político, cultural, social. Nesse processo, ao mesmo tempo em que as crianças são produzidas na cultura, também a produzem, tendo em vista que esses valores são reorganizados no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular que ela os atribui, a partir de suas experiências singulares.

⁶ Chama-se lambdacismo quando ao falar troca-se a letra R pelo L.

Partindo dessa digressão à minha infância e tomando-a como microcosmo da relação jogo e sociedade podemos, num contexto macro, argumentar que o jogo não é apenas uma distração individual. Seu aspecto de sociabilidade relaciona-se à possibilidade de compartilhar sensações e emoções em um contexto específico, suspenso da vida ordinária e com regras e dinâmicas próprias. Enquanto fenômeno cultural, cada jogo possui seu aspecto socializante que, de acordo com sua amplitude e estabilidade, pode chegar a ser institucionalizado na vida coletiva, como é o caso das manifestações populares, as artes do espetáculo e o esporte.

É interessante perceber como certos jogos, preferidos por uma cultura, em um determinado espaço-tempo, podem ajudar a definir e descrever algumas das suas principais características morais e/ou intelectuais, a exemplo dos desenhos e sua carga política, social e ideológica inerente. Isso acontece porque os jogos mais difundidos e praticados em uma dada sociedade:

[...] manifestam, por um lado, as tendências, os gostos e as formas de pensar mais correntes e, simultaneamente, educam e treinam os jogadores nessas mesmas virtudes e nesses mesmos erros, sancionando neles os hábitos e preferências. [...] não seria absurdo esboçar o diagnóstico de uma civilização a partir dos jogos que nela prosperam de uma forma especial. De facto, sendo os jogos fatores e imagens de uma cultura, daí decorre que, em certa medida, uma civilização e, no seio de uma civilização, uma época, pode ser caracterizada pelos seus jogos. Traduzem forçosamente a sua fisionomia geral e fornecem indicações úteis acerca das preferências, das fraquezas e das linhas de força de uma dada sociedade, num determinado momento da sua evolução (CAILLOIS, 1990, p. 102).

Mesmo defendendo que o jogo é oposto à vida ordinária, para Caillois (1990), seus princípios agem sobre o cotidiano. Portanto, é possível determinar o papel que as diversas sociedades atribuem aos variados tipos de jogos, de acordo com suas características básicas. Ainda segundo o sociólogo francês, de acordo com o privilégio ou favorecimento que determinada sociedade, num determinado tempo, dá a uma das formas de jogo, é possível, por exemplo, verificar se esta se constitui, predominantemente, sob o princípio da competição (*Agôn*) ou da simulação (*Mimicry*), segundo o modo como a natureza predominantemente manifesta em cada jogo afeta e é afetada pelas pessoas. (CAILLOIS, 1990).

Sejam manifestos pelo princípio da *paidia* ou do *ludus*, determinados impulsos levam os sujeitos a jogar, o que explica, por exemplo, o motivo pelo qual determinados jogos se tornam mais ou menos populares em culturas distintas e épocas específicas. Tanto Huizinga (2004), quanto Caillois (1990) apontam para o fato de que esses impulsos, quase sempre incompatíveis entre si, estão presentes na própria vida em sociedade. Impulsos que podemos identificar como o prazer pela imitação, pelo disfarce, pela simulação, alegria de improvisar,

inventar, de encontrar novas formas de resolução de um problema, desejo de dominar ou competir, necessidade de mostrar-se melhor, o prazer do desafio, necessidade de relaxar, válvula de escape, exercício de autocontrole, tensão pelo desconhecido, estabelecimento de regras, desejo de se colocar à prova, o prazer de ultrapassar as dificuldades, busca pela repetição, pela simetria, transe, êxtase, pânico e tantos outros motivos quanto se possa imaginar.

Contudo, tendo em vista a quantidade de variações de cada jogo, assim como os valores a eles atribuídos, é improvável que um mesmo jogo comporte todos esses impulsos simultaneamente. De qualquer forma, são eles que proporcionam, ao jogador, a imersão no jogo e, conseqüentemente, suscitam o prazer de realizá-lo, tendo em vista que se trata de uma atividade voluntária, ou seja, baseada no desejo de realizá-la.

2.2. ACEPÇÃO

Ao tratar sobre a origem do jogo, procurei discutir de que maneira ele se relaciona com a linguagem e é reconhecido na própria cultura, tendo em vista que é, reconhecidamente, um dos pilares do desenvolvimento da sociedade. Com esse objetivo, procurei empreender um diálogo entre dois dos principais autores da teoria do jogo, o historiador holandês Johan Huizinga (2004) e o sociólogo francês Roger Caillois (1990). Indicando pontos de concordância e identificando as questões divergentes entre os autores acima citados, ficou claro que se trata de estudos complementares, à medida que, se um procurou determinar até que ponto a cultura possui um caráter lúdico, o outro se encarregou de identificar, descrever e classificar as diferentes formas de manifestação desse lúdico na cultura.

Durante um dos componentes curriculares do mestrado, enquanto discutíamos um texto que relacionava a experiência artística com a prática docente, lembro que veio à tona uma série de lembranças da infância, por parte dos meus colegas, que os levou a enumerar as brincadeiras e jogos que costumavam realizar. Era gato mia, elástico de pé e de mão, estátua, esconde-esconde, pega-pega, forca, stop, adivinha a placa, continue a história, cinco-marias, pula-corda, escravos de Jó, amarelinha, batata quente, queimada, assassino, detetive e vítima, bexiga d'água, passa anel, barra-bandeira, bobinho, mímica, telefone sem fio, dança da cadeira, corrida com ovo na colher, corrida de saco, corrida de um pé só, vivo e morto.

Não sei se em decorrência da sequela de poliomielite que tenho na perna esquerda, ou por uma propensão natural ao isolamento (uma relação ovo e galinha, quem sabe?), o fato

é que, por mais extrovertido que eu fosse, talvez, naquela época ainda mais do que sou hoje, eu não reconhecia, como minhas, essas referências de infância que os colegas trouxeram.

Também não subia em árvores, nem apertava campainhas e saía correndo, ou jogava futebol, bola de gude ou mesmo pião e pipa. Definitivamente, essas atividades não faziam parte do meu repertório pessoal de interesses. Na ocasião do componente curricular, comentei da ausência, na minha infância, dessas brincadeiras e jogos que mais me lembravam as peripécias romantizadas descritas, por exemplo, na obra do Ziraldo Alves Pinto, *O Menino Maluquinho*, obra que já vai na 74ª edição (2002).

Não por ter tido uma infância difícil ou, ao menos, mais complicada do que qualquer outra infância, a verdade é que não fui uma criança que viveu brincadeiras e jogos em grupo, sendo estas populares ou não. Brinquei muito, mas não com outros. Lembro que passava muito tempo em frente à televisão e/ou lendo uma enciclopédia que ganhara dos meus pais. Posso dizer que, graças à tevê e a minha enciclopédia, eu era uma criança de nove anos que já gostava de astronomia, sabia da existência de um cinturão de asteroides logo depois de Marte, era curioso sobre buracos negros e até me arriscava na teoria da relatividade geral, assuntos que pouco me arrisco hoje. Amava mitologia greco-romana, nórdica e, também, gostava de arquitetura e geografia. Eu dizia saber todas as capitais do mundo na época e aceitava qualquer desafio que me permitisse provar que era verdade. Nessa época eu já havia inventado toda uma realidade ficcional, só minha, o Universo *Big Sheldon*.

Mais do que me gabar, esse relato acerca das diferentes experiências que eu e meus colegas tivemos durante a infância tem como objetivo exemplificar, por meio de um microcosmo, como é possível verificar a existência de diferentes fenômenos que podem ser incluídos na categoria jogo. E, apesar de ainda não haver consenso total sobre as suas diferentes funções e seus possíveis significados, é certo que em algum momento todos nós já participamos de algum tipo de jogo ou brincadeira.

Começa a ficar evidente, para mim, um ponto em comum identificável em todos os estudos sobre o jogo, quer dizer, ao menos aqueles os quais estou tendo acesso para empreender a escritura dessa dissertação. Trata-se de uma atividade que vem agrupando características e funções que extrapolam quaisquer tentativas de sistematização. Por isso, não é de se admirar que a busca pela compreensão deste fenômeno tem provocado os autores, ao longo do tempo, a tentar definir o que é o jogo.

No entanto, antes de adentrar o pensamento dos autores citados, verifiquei dois dicionários e notei a variedade de significados que a palavra pode ter. No *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* há vários verbetes relacionados à palavra “jogo”. Uma delas explica

que jogo é: “[...] s.m. Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento. O que serve para jogar: comprar um jogo de damas. Exercício ou divertimento... [...]”.⁷

No *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis*, apesar de grande semelhança nas definições, o número de verbetes é ampliado para vinte e cinco, aumentando o número de julgamentos possíveis para o termo:

- 1 Qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair; brincadeira, entretenimento, folguedo.
- 2 Divertimento ou exercício de crianças em que elas demonstram sua habilidade, destreza ou astúcia.
- 3 Essa atividade, quando diferentes indivíduos ou grupos de indivíduos se submetem a competições em que um conjunto de regras determina quem ganha ou perde.
- 4 Competição ou passatempo desse tipo, em que de ordinário se arrisca dinheiro ou qualquer outra espécie de bem: Perdeu tudo no jogo.
- 5 Combinação de números em cédula adquirida por um apostador, habilitando-o a receber o prêmio que eventualmente venha a lhe caber no sorteio de uma loteria ou rifa; aposta: Passei pela casa lotérica e fiz meu jogo semanal.
- 6 Conjunto de regras a ser observadas quando se joga.
- 7 A coisa ou quantia que se aposta em um jogo ou a cada rodada completa.
- 8 Equipamento (cartas ou peças) necessário para jogar: Ganhou um jogo de damas do namorado. Não se esqueçam de pôr os jogos das crianças no carro.
- 9 Cartas ou peças distribuídas a cada parceiro, e com as quais ele deve jogar.
- 10 Estilo ou maneira de jogar: O tenista aperfeiçoou seu jogo ao longo de anos de prática.
- 11 Disposição, estado ou valor das cartas ou peças do jogo.
- 12 O vício de jogar: Consome-se no jogo enquanto a família passa fome.
- 13 Cada uma das partidas em que se divide um certame.
- 14 FIG Normas, preceitos ou convenções estipulados para reger situações específicas: No submundo não há como transgredir as regras do jogo. As regras do jogo político são extremamente maleáveis.
- 15 PEJ Comportamento evasivo, ambíguo ou manipulador: Prefiro uma resposta direta; basta desses seus jogos cansativos.
- 16 PEJ Estratégia ou abordagem calculada; esquema: Perceber o jogo deles desde o início.
- 17 Percurso que depende do acaso ou das circunstâncias; capricho, inconstância, volubilidade: Os jogos do destino regem nossa existência.
- 18 TECN Movimento das peças de um mecanismo.
- 19 TECN Espaço livre entre duas peças (p ex, entre eixo e mancal ou êmbolo e cilindro); folga, interstício.
- 20 TECN Conjunto ou série de peças, da mesma espécie, que fazem parte de um mesmo mecanismo, máquina etc.: O jogo de pesos de uma balança.
- 21 Em carruagens ou veículos semelhantes, cada uma das duas partes da armação a que pertence um eixo: O jogo traseiro de um carro.
- 22 NÁUT Movimento longitudinal ou transversal de uma embarcação, causado pela ondulação das águas; balanço do navio de um a outro bordo.
- 23 MÚS Modo como um artista utiliza os recursos técnicos oferecidos por seu instrumento: O jogo da pedaleira no órgão.
- 24 Modo como se movimenta um instrumento ou uma arma; manejo, manobra, manuseio.
- 25 MAT Modelo de uma situação competitiva que identifica as partes interessadas e estipula as regras que regem todos os aspectos da competição; é empregado na teoria dos jogos para determinar o melhor curso de ação para uma parte interessada.⁸

⁷ Jogo palavra encontrada no Dicionário *On Line* do Aurélio Buarque. Disponível em: <https://bit.ly/2AxGxTS>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Para Huizinga (2004), apesar de ter criado suas definições, o jogo não é passível de definição exata, seja em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Opinião seguida pela pesquisadora brasileira Tizuko Morchida Kishimoto (2005), que concorda não se tratar de uma tarefa fácil, uma vez que a palavra jogo pode ser entendida das maneiras mais diversas.

A questão é que jogar e brincar são conceitos ambíguos, pois abrem espaços para diversas formas de expressão humana na cultura, assim como são diversas as retóricas que permitem a análise do significado da experiência que o jogo suscita. Também é importante lembrar que, apesar do ato de jogar e brincar ser anterior à cultura, como defende Huizinga (2004), e possuir uma forte conexão com as formas de linguagem, o jogo nem sempre possui um conceito geral como expressão linguística. A própria constituição da palavra jogo apresenta diversas variações estruturais e semânticas nas diversas línguas.

Segundo Huizinga (2004, p. 34), no latim, a palavra jogo pode ser compreendida por um único termo:

[...] *ludus*. Este termo refere-se tanto a jogos infantis, recreações, competições, representações e jogos de azar. Nas línguas românicas, jogo é derivado do termo *jocus*, sendo possível notar suas variações semelhantes nas línguas francesa (*jeu*), italiana (*gioco*), espanhola (*jugo*) e portuguesa (*jogo*), porém criando uma diversidade de significados (HUIZINGA, 2004, p. 34).

É interessante perceber que nem todas as línguas empregam termos para diferenciar o jogo da brincadeira, ou o ato de jogar do de brincar, como acontece na língua portuguesa. No inglês, por exemplo, o verbo *play* pode significar tanto jogar como brincar, sendo que a palavra *game* (jogo) em conjunção com o verbo *play* pode diferenciar o ato de “jogar um jogo” (*play a game*), do ato de “brincar” (*play*). Já no Português, os verbos jogar e brincar, e os substantivos jogo e brincadeira podem designar vários sentidos e diferenciar diversas atividades como, por exemplo, “eu posso jogar um jogo”, “brincar com um brinquedo”, “brincar no jogo”, ou “jogar com um brinquedo”.

Por se tratar de uma variedade de fenômenos, o exercício de busca por uma definição de jogo torna-se uma tarefa complexa. A palavra, em si, parece funcionar como um grande guarda-chuva que abrange diversas possibilidades, cabendo ao contexto social e histórico definir o que pertence, ou não, ao conceito. Novamente, isso ocorre porque o termo jogo evoca significados diversos, de acordo com o contexto no qual é empregado.

⁸ Jogo palavra encontrada no Dicionário *On Line* Michaelis. Disponível em: <https://bit.ly/2UPDnBs>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Kishimoto (2005, p. 13) exemplifica da seguinte maneira:

Por exemplo, no faz de conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas, também, a habilidade manual para operacionalizá-lo (KISHIMOTO, 2005, p. 13).

O termo ainda pode estar relacionado aos jogos de azar, de cartas, de faz de conta, jogo político, jogo de palavras, pode ser voltado para adultos, para crianças ou animais, pode ser matemático, verbal, de adivinhação, de lógica, entre outros empregos que possam existir. Cada caso tem sua especificidade, motivo pelo qual, segundo Huizinga (2004, p. 9) talvez “[...] o conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social [...]”.

Como mencionei no início do texto, diversos autores vêm buscando compreender o conceito de jogo ao longo do tempo e, nesse processo, muitas definições foram sendo construídas. No caso dos dois principais teóricos do jogo que venho utilizando, até então, podemos destacar uma conceituação geral criada pelo historiador holandês, Huizinga (2004, p. 16), segundo o qual, o jogo trata de:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2004, p. 16).

Assim como os estudos do sociólogo francês apresentam diversos caminhos que possibilitam um entendimento do que seria o jogo, o autor Caillois (1990, p. 10) explica que:

[...] numa das suas mais correntes acepções, e também das mais próximas do seu verdadeiro significado, o termo “jogo” designa não somente a atividade específica que nomeia, mas também a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma atividade ou funcionamento de um conjunto complexo (CAILLOIS, 1990, p.10).

Atentando para o fato de que o jogo traz consigo aspectos da vida diária como competições, jogos de sorte, problemas desafiadores que demandam força, raciocínio, entre outros, o sociólogo francês não apenas classificou os tipos de jogos em *Agôn*, *alea*, *Mimicry* e *Ilinx*, já explicitados anteriormente, como suas categorias podem ser interpretadas

individualmente ou em combinações, o que aumenta bastante as possibilidades de entendimento.

Partindo dessa perspectiva, ao invés de tentar pensar em termos de definição, seja mais fácil procurar identificar e entender os aspectos formais do jogo que, como defende o próprio Caillois (1990), são universais e constantes. Segundo o autor, as formas que o jogo assume e os sentidos que lhes são atribuídos ao longo do tempo são variáveis, porque dependem do espaço e tempo em que são utilizados. Já suas estruturas, ao contrário, são constantes, o que tornaria sua compreensão mais produtiva, assim como o reconhecimento dos seus princípios podem ajudar a revelar os valores de uma cultura.

Com esse objetivo podemos começar destacando o caráter de liberdade do jogo, uma vez que não corresponde a uma atividade obrigatória. Ao contrário, é paralela à vida cotidiana. Isso significa que durante determinado tempo e espaço, o jogo se articula segundo caminhos e sentidos próprios que não estão subordinados à lógica ordinária, da “vida real” e, por isso, é considerado por Huizinga (2004) como uma atividade livre e não séria e, mesmo assim, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.

Funcionando como um intervalo dentro do fluxo da vida ordinária, o jogo facilmente poderia ser considerado uma atividade descartável, uma vez que seu caráter não-sério se contrapõe a ideia de trabalho, como bem coloca Kishimoto (2005). Contudo, em última instância, assume um papel importante na vida de um modo geral, à medida que:

[...] Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, a sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (HUIZINGA, 2004, p. 11).

Se fosse uma tarefa ou uma atividade impositiva decorrente de uma necessidade física ou de um dever qualquer, perderia um de seus atrativos e qualidades fundamentais que é a diversão que, por sua vez, está relacionada a outras ideias e sensações como as de prazer, agrado, alegria e felicidade. Por ser uma atividade voluntária, depende que o jogador esteja predisposto, tenha o desejo de jogar. Inclusive, o caráter de liberdade se estende ao direito do jogador de entrar e sair do jogo quando achar mais adequado, do contrário, segundo Caillois (1990, p. 26):

[...] o jogo perderia uma das suas características fundamentais, o fato de o jogador a ele se entregar espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, pelo silêncio, pelo recolhimento, pela solidão ociosa ou por uma atividade mais fecunda. [...] porque só existe jogo

quando os jogadores querem jogar e jogam, mesmo que seja o jogo mais absorvente ou o mais extenuante, na clara intenção de se divertirem e de afugentar as preocupações, ou seja, de se afastarem da vida de todos os dias. Acima de tudo, e sobretudo, urge que tenham a possibilidade de se irem embora quando lhes aprouver, dizendo: “Não jogo mais” (CAILLOIS, 1990, p. 26).

O sociólogo francês também faz questão de pontuar que, apesar de se tratar de uma atividade que evoca a ideia de amplitude, facilidade de movimentos, deve ser mantida sob determinados limites, ou, em suas palavras, “uma liberdade sem excessos”, de modo que sua execução pode adquirir ou manter a eficácia desejada.

Todo jogo, seja ele material ou imaginário, espontâneo ou deliberado, é uma atividade circunscrita em um tempo e espaço específico, rigorosa e previamente estabelecido, ou seja, é delimitado. Em termos espaciais, podemos observar que essa circunscrição se processa em um campo demarcado, um espaço consagrado pelo hábito dos jogadores e que funciona, de acordo com Huizinga (2004, p. 11), como “[...] lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial [...]”.

Em termos de duração, se por um lado todo jogo ocupa um tempo intervalar, ele, também, pode ser fixado, no sentido de se tornar um fenômeno cultural. É o caso dos jogos considerados tradicionais que, ao serem transmitidos ao longo do tempo, vão ganhando mais ou menos evidência em ciclos imprecisos e imprevisíveis.

Outro aspecto formal passível de destaque é o fato do jogo trabalhar com a imprecisão, à medida que não é possível determinar o seu resultado, ou obtê-lo previamente. Tanto Caillois (1990) quanto Huizinga (2004) concordam que, ao combinar as ideias de limite, liberdade e invenção, o jogo abre-se para um campo de indeterminação gerador de prazer, tensão e diversão.

Para Huizinga (2004), a tensão que a imprecisão cria é responsável por gerar uma força motivadora que impulsiona o jogador a encontrar soluções para os desafios que lhe são apresentados. Aspecto, também, mencionado por Caillois (1990), para quem parte do prazer do jogo vem da necessidade de, dentro dos limites impostos pelas regras existentes, encontrar soluções, inventar respostas imediatas para os problemas que vão surgindo. Segundo Caillois (1990), para que o desconhecimento do resultado se mantenha divertido é necessária a manutenção de um equilíbrio de forças entre os jogadores, de modo que cada jogada seja um risco e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de vitória.

Huizinga (2004) aponta para o fato de que os jogadores, ao colocarem suas habilidades à prova, respeitando as regras impostas pelo jogo, enquanto pré-requisito para a vitória, evidenciam o caráter ético que perpassa o ato de jogar, embora,

[...] o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua “lealdade”. Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo (HUIZINGA, 2004, p. 14).

Improdutivo, por excelência, o jogo, ainda segundo Huizinga (2004), é uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material. Sua natureza estéril talvez seja o principal motivo do seu descrédito pela sociedade, uma vez que a opção ao trabalho, atividade considerada séria. Tendo em vista seu caráter de gratuidade, uma vez que não produz nada, seria correto dizer, de acordo com Caillois (1990, p. 15-16), que “[...] jogar é uma ocasião de puro gasto: gasto de tempo, energia, *ingenuity* (talento ou criatividade inerente ao indivíduo), habilidade e, normalmente, dinheiro para as apostas e despesas [...]”. Mesmo os chamados jogos de azar não criam riquezas, apenas movimentam os bens já existentes entre os jogadores, tendo em vista que, segundo Caillois (1990, p. 25), o “[...] somatório dos lucros seria, no melhor dos casos, sempre igual à soma das perdas dos outros jogadores [...]”, condição que diferenciaria o jogo do trabalho, das ciências, e da arte.

Da mesma forma, não podemos considerar o jogo como uma forma de aprendizado para o trabalho, porque ele não prepara o sujeito para uma profissão definida, apenas possibilita que determinadas competências e habilidades sejam desenvolvidas, o que contribui para sua ação no cotidiano. Motivo, pelo qual, segundo Caillois (1990, p. 15-16):

Os psicólogos reconhecem-lhes um papel vital na história da autoafirmação da criança e na formação de sua personalidade. Jogos de força, de destreza, de cálculo, são exercício e diversão. Tornam o corpo mais vigoroso, mais dócil e mais resistente, a vista mais aguda, o tacto mais subtil, o espírito mais metódico e engenhoso. Cada jogo reforça e estimula qualquer capacidade física ou intelectual. Através do prazer e da obstinação, torna fácil o que inicialmente era difícil ou extenuante (CAILLOIS, 1990, p.15-16).

Por isso, o fato de uma criança brincar de faz de conta não a prepara para ser um ator/atriz, mas contribui para trabalhar sua imaginação, criatividade, o que pode colaborar, por exemplo, para que ela pense em diferentes possibilidades de solução para um problema cotidiano.

Outra característica fundamental e marcante do jogo e que pode ser considerada uma unanimidade entre os seus teóricos, dos clássicos aos modernos, incluindo tanto o Huizinga (2004) quanto o Caillois (1990) é seu caráter de regulamentação. Isso significa que se trata de uma atividade cujo domínio específico de atuação é bem delimitado.

Todo jogo está sujeito a convenções que suspendem as leis normais e instauram, momentaneamente, uma nova convenção a ser aceita por quem dele participa. Tratam-se das regras que irão definir a sua jogabilidade, seus objetivos, as condições de vitória, assim como vão delimitar seu espaço e duração.

Não há uma lógica ou explicação clara para a existência das regras, para a forma como são. Mas elas são definidas de acordo com as diferentes maneiras que o jogo pode se manifestar, e são aceitas pelos jogadores que estabelecem um pacto de respeito mútuo a elas. As convenções, aceitas para cada jogo, funcionam como um sistema que determina o que é permitido, ou não, sendo, ao mesmo tempo, arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Ao suspenderem as leis da vida ordinária, funcionam, pelo momento do jogo, como uma nova legislação.

Contudo, alguns jogos não implicam regras fixas ou, como coloca Kishimoto (2005), explícitas, a exemplo dos jogos de tabuleiro. No caso dos jogos de faz de conta, elas se fazem de modo implícito, de maneira a ordenar e conduzir a fantasia que está sendo experimentada, a exemplo do menino que, ao brincar de super-herói, determina quais são seus superpoderes e como eles funcionam.

Destaca-se ainda que a ficção é um dos aspectos formais do jogo. Representa uma das quatro categorias fundamentais, segundo classificação de Caillois (1990), que é a *Mimicry*, na qual se encaixam os jogos de representação ou simulacro, como as brincadeiras de faz de conta, os jogos teatrais e as artes do espetáculo de uma forma geral.

Nesses casos, jogar assume um caráter ficcional, o que implica na criação de uma realidade outra, paralela à vida cotidiana. Também é importante citar que, ainda segundo Caillois (1990, p. 39), “[...] qualquer jogo supõe a aceitação temporária ou de uma ilusão (ainda que esta palavra signifique apenas entrada em jogo: inclusivo), ou, pelo menos, de um universo fechado, convencional e, sob alguns aspectos, imaginário [...]”.

Por se tratar de ficção, esse tipo de jogo não se submete às regras fixas e imperativas porque, segundo Caillois (1990), o sentimento do “como se” desempenha a mesma função da norma. O que não implica na inexistência de regulamentações, ao contrário, cada universo ficcional criará suas próprias convenções e códigos, de acordo com seus contextos e necessidades específicas. Afinal, universos ficcionais funcionam de acordo com regras

próprias que determinam, por exemplo, como o jogador desempenhará determinado papel, de modo a se comportar em conformidade com os códigos vigentes. A diferença é que estão mais abertos à livre improvisação.

Todo jogador, principalmente no caso dos jogos de simulação, faz de conta, tem consciência dessa realidade outra, motivo pelo qual lhe é permitido parar o jogo a qualquer momento, seja a motivação exterior à ficção, seja por vontade própria.

Assim como Huizinga (2004), Caillois (1990) defende que só existe jogo quando este for uma atividade lúdica praticada livre, espontânea e voluntariamente, deixando de ser imediatamente jogo, caso o jogador seja forçado a jogar. Nesse caso, perde-se o caráter de alegria e divertimento. Da mesma maneira, é imperativo que a atividade se mantenha improdutiva e que seja assegurado o livre direito de interrompê-la a qualquer momento, possibilitando que o jogador vá embora.

2.3 EXPERIÊNCIA

Mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, Huizinga (2004) compreende o jogo como um fenômeno cultural, mesmo em sua forma mais simples, porque ultrapassa os limites de uma atividade meramente física ou biológica. Podemos dizer que seu cerne está no próprio gesto de interrupção da vida ordinária, o que significa ver com olhos sensíveis o bastante para enxergar o invisível. Ideia que se relaciona ao conceito de experiência, nos termos em que é tratada pelo pedagogo espanhol Jorge Larossa Bondía (2002, p. 24), enquanto espaço-tempo que:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Ao nos permitir esse momento voltado para as “insignificâncias” do dia-a-dia, nos colocamos num outro lugar que nos proporciona vislumbrar diferentes possibilidades de ser e estar no mundo, porque, estar atento aos fenômenos que nos atravessam cotidianamente, mas que, por motivos diversos, deixamos de perceber, nos permite ressignificá-los.

Talvez seja por isso que, para Huizinga (2004), todo jogo signifique alguma coisa, à medida que sua qualidade de ação distinta da vida ordinária possibilita que seu caráter

significante seja o próprio ato de conferir sentido ao que está sendo feito e que extrapola as necessidades imediatas da vida.

Ao funcionar como um intervalo no fluxo cotidiano, o jogo possibilita que sejamos surpreendidos pelos acontecimentos que, ainda segundo Bondía (2002), atravessam os sujeitos e os tocam de algum modo, fazendo com que sintam, pensem e reflitam. Nesse sentido, jogo e experiência funcionam como significantes capazes de desencadear novas aprendizagens e a produção de novos significados. Isso acontece porque, ao proporcionar que o contexto seja reelaborado, reconstruído, outras experiências são geradas à medida que novos contextos vão se apresentando.

Enquanto significantes, tanto a experiência quanto o jogo possibilitam a produção de novas representações e deslocamentos de identidades, o que os torna tão importantes dentro do processo de desenvolvimento do ser humano. O filósofo alemão Walter Benjamin (2007), por exemplo, ao identificar o princípio de *mimese* nos jogos e brincadeiras tradicionais destaca que, ao imitar, o homem estabelece suas primeiras noções de mundo e reconstrói seus significados de modo ativo.

Por isso, que os jogos, incorporados ao cotidiano infantil, estão entre os principais elementos de apropriação e interação das crianças com o mundo. Entendidos enquanto práticas sociais que se caracterizam pelas manifestações produzidas nos momentos de ludicidade, são os jogos que darão forma aos aspectos culturais pertinentes à sociedade na qual a criança está inserida.

Benjamin (2007) acredita que através das brincadeiras que envolvem o faz de conta, a criança cria um mundo próprio, manifesto pela imaginação. Ainda que os brinquedos e brincadeiras sejam impostos pelos adultos, a criança subverte a ordem posta e transforma o contexto da brincadeira por meio da sua imaginação, assim, segundo Benjamin (2007, p. 70), “[...] a criança quer puxar alguma coisa e torna-se um cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda [...]”.

Eu mesmo, enquanto brincava com o Universo *Big Sheldon*, pegava as caixas de fósforo da minha casa ou recolhia as que encontrava na rua, tirava suas capas e desenhava os rostos dos meus personagens. Até cheguei a fazer animais e carrinhos em miniatura com pequenos objetos de plástico, mas quando comecei a desenhar os *Gatilax*, os Burros Estelares, os *Golfs* e Monstros Plotoplásmicos, em papel, com um corpo inteiro e recortá-los, não havia mais espaço para outros brinquedos. Confesso que durante muito tempo meu mundo girava em torno desses personagens e das infinitas aventuras pelas quais passávamos.

Esse potencial para ressignificar, criar um mundo novo, próprio, de fazer sempre de novo resulta de uma rede de significações que se forma na criança enquanto ela joga e brinca. Como resultado, os brinquedos dados pelos adultos ganham outras funções e significados, ou a criança mesma cria seus brinquedos a partir de qualquer material que é descartado pelos adultos. Neste último caso, elas se beneficiam dos restos produzidos pela comunidade, criando novas funções e dando outros significados para esses objetos que as possibilitam continuar interferindo no mundo ao seu redor.

Baseando-se nisso, Benjamin (2007, p. 70) defende que:

[...] se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo (BENJAMIN, 2007, p. 70).

Para o filósofo alemão, as representações que são dadas ao brinquedo, por quem brinca, são expressões de fragmentos da cultura na qual se está inserido e, ao brincar, a criança representa as situações que vivencia no seu dia a dia, interage, ao mesmo tempo em que cria um mundo só seu, no qual pode realizar seus desejos. Neste ponto, Benjamin (2007) se aproxima da perspectiva sócio-histórico-cultural desenvolvida pelo psicólogo russo Vygotsky (2007), em suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano e o papel dos jogos nesse processo. Para ambos, a brincadeira e o jogo funcionam como mediadores entre o sujeito e o seu contexto, possibilitando a compreensão do mundo a sua volta, as relações que a envolvem e a cultura na qual está imerso.

Por isso, a criança possui necessidade em repetir seus jogos, porque é pela repetição que ela constrói e reconstrói sentidos, tendo sempre novas experiências a partir da mesma brincadeira, processo que a permite adquirir conhecimento. Procedimento que remete ao conceito de sujeito da experiência formulado pelo filósofo estadunidense John Dewey (2007). Para ele, o sujeito da experiência, assim como a criança que brinca, é aquele indivíduo que exerce o pensamento reflexivo sendo capaz de voltar-se para si e assimilar aquilo que lhe é apresentado de novo. E, assim como acontece com a repetição interminável da criança, voltar para si e assimilar o que lhe foi apresentado de novo em um movimento contínuo possibilita que o sujeito construa e reconstrua sua experiência.

Como bem observa Benjamin (2007), nada alegra mais a criança do que o “mais uma vez”, que se converte na alma do jogo, uma vez que, a cada repetição, a brincadeira torna-se outra, nova, o que permite a criança saborear a conquista da sua realização repetidas vezes.

Num contexto em que as experiências se desenvolvem na intersecção entre o indivíduo e o coletivo, desde a infância, os sujeitos têm de lidar com habilidades, potencialidades, fraquezas, limites preexistentes e uma série de novos fatores que vão surgindo pelo contato com o outro.

Nesse processo, representações de si e do outro que criamos são, constantemente, desestabilizadas porque ao jogar, brincar, ao passar por uma experiência, não usamos apenas nossas habilidades físicas, cognitivas e afetivas, colocamos em jogo nossas representações, o que significa entrar em confronto com os modos que cada sujeito lida consigo e com o outro. E evidenciar esse potencial do jogo para gerar significados sobre si e sobre os sujeitos que dele compartilham significa assumir sua vocação para identidades e diferenças.

No processo de construção da minha identidade, construindo e expressando minhas representações de mim e dos outros, cheguei à adolescência, às descobertas sexuais, outras formas de interagir com o mundo foram descobertas e outras formas de representação foram tomando o lugar das minhas brincadeiras solitárias de criança. Esse período marcou a transição do meu distanciamento do universo *Big Sheldon*. Confesso que, em parte, devido às pressões sociais envolvidas, muito mais do que pela falta de interesse dos meus personagens. Mas, era tempo de me concentrar nos meus estudos, pensar na minha futura profissão, pensar no porvir. Como despedida, em nossa guerra final, todos foram mortos. Meses depois ressuscitei alguns, usando os poderes de Patrick que havia se reconstituído naturalmente e os mandei em animação suspensa numa viagem sem rumo aos confins do universo, sem previsão de chegada, ao além-desconhecido. Prestada minha última homenagem, voltei minha atenção para outros tipos de jogos, comecei a fazer teatro e as brincadeiras de infância ganharam outra dimensão.

Atividade presente em toda a história da humanidade, o jogo se destaca como um elemento fundamental na construção das diversas relações sociais de uma comunidade. Uma possível explicação para essa questão pode ser o fato do cotidiano sofrer influência dos princípios fundamentais do jogo *paidia* e *ludus*, respectivamente, desordem e ordem, segundo identificação e classificação do sociólogo francês Roger Caillois (1990).

Presente na vida dos sujeitos, é possível perceber e compreender como esses princípios afetam e são afetados pelas pessoas, interferindo nas experiências que compõem a cultura e forjam a sociedade. Entendidos como produtos e resíduos da cultura pelo sociólogo francês, os jogos sempre estiveram presentes no interior de nossa sociedade e, como já foi dito, mantiveram a mesma lógica lúdica através dos séculos e países. O que mudou foi o contexto, submetido às formas de atuação dos sujeitos com suas diferentes relações de poder.

Por exemplo, os jogos competitivos (*Agôn*) tornaram-se desportos, os de imitação (*Mimicry*) religião, os de azar (*Alea*) se transformaram em potentes instrumentos lógicos e esotéricos e os de vertigem (*Ilinx*) podem ser compreendidos como as atividades de risco aceitas e executadas deliberadamente. De acordo com o privilégio ou favorecimento que determinada sociedade dá a uma dessas características básicas, pertencente a um tipo específico de jogo, é possível determinar que tipo de papel lhe é atribuído. Como consequência, também é possível averiguar costumes, normas e padrões aceitos e não aceitos por determinada população.

Isso acontece porque mais do que um passatempo a prática dos jogos interfere no processo de constituição da identidade dos sujeitos, como dito anteriormente. Funcionando como linhas de força sobre as principais características da natureza social, denunciam objetivos difundidos pela sociedade e que são introjetados pelos indivíduos que dela fazem parte.

A sociedade capitalista, por exemplo, caracteriza-se pela razão e competitividade, o que justifica que os esportes competitivos (*Agôn*) tenham se tornado a principal atividade lúdica realizada pelos sujeitos. Diferente das atividades de simulação (*Mimicry*), de caráter mais místico, que passaram a ser preteridas, ficando em segundo plano.

Contudo, a história evidencia que, para muitos povos, a representação (*Mimicry*) foi, ou ainda é, um elemento fundamental na composição dos seus rituais e tradições. Jogos, danças, encenações, cerimônias religiosas, eventos folclóricos e tantas outras práticas culturais evocam a sensibilidade dos homens e abrem espaço para o sublime. Expressão da condição da linguagem como imitação, recriação e possibilidade narrativa. Atividades que não se restringem aos adultos. Como já discutimos, as crianças, durante seus jogos e brincadeiras, também assumem papéis simbólicos, ressignificam a cultura, compõem suas próprias representações na tradição, na arte, na narração, na escrita, nos signos. Não podemos esquecer que jogar é um agir de linguagem e, portanto, pode construir, transmitir, sustentar, intercambiar, transformar valores, uma vez que acontece por meio do encontro do eu com o outro.

Em sua tese, Caillois (1990) relaciona a passagem lenta, confusa e imprecisa das sociedades pré-históricas para aquelas consideradas civilizadas pela transição dos tipos de jogos. Se na sociedade primordial imperavam os jogos que se caracterizavam principalmente pela dupla *Ilinx-Mimicry*, respectivamente vertigem e simulacro, nas relações sociais, com o avanço do pensamento racional passaram a prevalecer os princípios de *Agôn-Alea*,

respectivamente competição e sorte. Mudança que se dá à medida que a própria visão do homem, em relação ao universo, passa do domínio do místico para o da razão.

Como aponta Huizinga (2004), com predomínio da ordem e sistematização resultantes do crescimento do racionalismo, é delegado para segundo plano tudo que é místico, mágico, metamorfose e que caracteriza o par vertigem-simulacro. Como resultado, há um esvaziamento do aspecto religioso nas atividades lúdicas que não pertencem à prática estritamente religiosa. Da mesma forma que o apelo à vertigem é regulamentado e passa a ser encerrado em espaços específicos como os parques de diversão, por exemplo.

Com a ascensão da ciência, o universo mais racional, pautado por números e medidas, elege os princípios mais competitivos *Agôn-Alea*, como regras norteadoras do jogo social que passa a se desenvolver por meio da formação de rígidos aparelhos burocráticos e estatizantes.

A partir do século XIX, os modos de produção fabril que caracterizavam o fordismo e o taylorismo eram baseados em princípios como a sincronização, quando todos devem trabalhar em um mesmo tempo-espaço; standardização, baseado na padronização dos produtos em série e, por conseguinte, do gosto do consumidor; maximização, de modo a aumentar a eficiência, medida pela velocidade da produção; especialização do trabalho, dos espaços, de modo a alcançar maior funcionalidade; centralização baseada na organização piramidal privilegiando o topo em relação à base; e concentração do lucro na mão de poucas empresas.

Esses mesmos princípios permeiam todas as áreas da sociedade, de modo a institucionalizar o lazer, o divertimento que passam a ser regrados em espaços extremamente organizados e destinados a esse fim. A expressão “não brincar em serviço”, nesse contexto, marca bem a separação entre trabalho, considerada única atividade séria, de outras atividades que passaram a ser relacionadas com o jogo e abarcavam as demais esferas da vida humana.

Atualmente, os esportes se tornaram a principal atividade lúdica realizada pelos seres humanos e sua estruturação pode ser observada na própria constituição do regime capitalista. Como poucas atividades, eles refletem a divisão da sociedade em regras fixas que não podem ser contestadas, mas que estão embasadas na ideia de que os mais aptos devem substituir os mais fracos.

Esse processo de mecanização da experiência descrito por Caillois (1990), mas, também, discutido por Benjamim (2007) e Bondía (2002), levanta uma série de questões porque evidencia o caráter alienador do sistema capitalista que tira o sentido da

vivência/prática que caracteriza a experiência, segundo Bondía (2002), destituindo-a do seu caráter transformador.

Ao promover uma homogeneização das vivências, nossa sociedade a destitui de sentido. E, ao privá-la do seu caráter de singularidade torna impossível a construção de conhecimento por parte do sujeito. Como bem coloca Dewey (2010), o sujeito da experiência é consciente de sua condição de construtor do seu conhecimento, de sua personalidade e de sua formação.

Diferente das pretensões de neutralidade, tão dominantes na racionalidade técnico-científica, a experiência só tem sentido, como tal, quando representa uma forma singular de estar no mundo. Isso significa que não pode ser apartada da subjetividade do sujeito, uma vez que sua existência implica numa ética, ou seja, uma forma de agir, numa estética, uma vez que implica um modo de sentir e, numa política, tendo em vista que demanda uma maneira de estar em comunidade.

Retomando a ideia inicial desse texto, para que haja experiência é necessário que algo nos aconteça, nos toque, nos atrevesse e, para que isso ocorra, se faz necessário um gesto de interrupção no cotidiano. E o jogo, pelas características já discutidas anteriormente, seria um agente possibilitador dessa interrupção e, por consequência, propiciador de experiência.

Contudo, na atual fase do sistema capitalista, segundo Bondía (2002), os indivíduos só conseguem ter vivências rápidas, momentâneas, que assumem a forma de notícias descartáveis resultantes do excesso de informação. Informações tão rápidas que não dão o tempo necessário para que o ser humano, as sociedades, as absorvam, conversem, reflitam, entendam o que está acontecendo. Ao pontuar que na atualidade os homens estão cerceados por informações e acontecimentos em larga escala que não se configuram propriamente em saberes ou, especificamente, em experiências, o pedagogo espanhol parece confirmar a opinião de Benjamin (1994), para quem essa situação se configura como em nova barbárie que tira do homem, pouco a pouco, o verdadeiro sentido da vida.

Para falar sobre experiência é necessário que algo signifique, aconteça, mexa com os sentidos e se efetive, que torne os sujeitos sensíveis. O problema é que nem tudo que se passa na vida chega a ser significativo a ponto de configurar uma experiência. Cotidianamente entramos em contato com um turbilhão de informações que pelo excesso não provocam reflexões mais profundas, ou se tornam efetivamente algum tipo de conhecimento.

Contudo, o contexto nos leva a perseguir mais informação, a estar sempre atualizado. Como resultado, conseguimos apenas nos encher de informações sem significá-las, mantendo-as desarticuladas da nossa vida que cada vez mais se esvazia de sentidos.

Tomando como referência o pensamento de Bondía (2002), quando deixamos de construir experiência para permanecer informados, acabamos com opiniões formadas de caráter massificado, automatizadas pela falta de reflexão. Uma lógica que toma conta da nossa sociedade e configura, ainda nas palavras de Bondía (2002, p. 21), uma “antiexperiência” que poderíamos caracterizar como um conjunto de saberes em fluxo contínuo, incapazes de promover a sensibilização do sujeito.

Se para Bondía (2002) o sujeito precisa parar para construir a experiência, Dewey (1979) compreende que ele deve incorporar elementos que o possibilitem exercer a reflexão, o que significa ir além da sobreposição de atividades, informações. Para o filósofo estadunidense, a experiência é uma construção em fluxo, cuja natureza provém da reflexão diante da possibilidade de realização da ação, ou seja, para Dewey (2010, p. 29), “[...] cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para quê e para onde se move ela [...]”.

Nesse sentido, se o sujeito consegue perceber as condições necessárias para parar, momentaneamente, a atividade ordinária e pensar suas diferentes possibilidades e consequências, a experiência se fará presente na forma de uma ação em potencial reflexivamente praticada e gerida pelo sujeito da ação.

O conjunto falta de tempo, ausência de significados e pobreza de experiência, ao reduzir o fluxo da vida a meros amontoados de vivências, nos faz esquecer que a cultura, assim como o jogo, não é um campo fechado, ao contrário, é espaço multirrelacional em que proposições e contradições dialogam de maneira constante e dialética, tornando-o mutável pela ação dos sujeitos. “[...] São estas as variadas e ricas acepções que mostram em que medida, não o jogo em si, mas as disposições psicológicas que ele traduz e fomenta podem efetivamente constituir importantes fatores civilizacionais [...]” (CAILLOIS, 1990, p.12) responsáveis pela formação dos indivíduos e suas culturas.

2.4. COGNIÇÃO

Ao trabalhar na margem entre imaginário e concreto, o jogo possibilita o desenvolvimento da atividade simbólica e da linguagem pela promoção de novas experiências. À medida que o sujeito se sente seguro para se expor, se arriscar, se deixar afetar pelo que está sendo proposto, as situações e regras estimulam a espontaneidade, liberando o jogador para penetrar no ambiente proposto pelo jogo e explorá-lo. Nesse contexto, o jogador se coloca em posição de observação e escuta, se permitindo vivenciar o acontecimento, sem

precisar, *a priori*, saber o resultado. Como coloca Bondía (2002), em relação à experiência, o corpo funciona como um território de passagem por onde passam caminhos; acontecimentos que deixam vestígios e afetos. E isso requer um envolvimento total do sujeito no ato de jogar, porque envolve as dimensões físico-motora, intelectual, afetivo-emocional e social.

Ao proporcionar um ambiente desafiador que articula, simultaneamente, aspectos subjetivos e objetivos que fazem parte do processo de desenvolvimento humano, o jogo tem sido abordado por diferentes teóricos do desenvolvimento cognitivo. Estudos que se tornaram importantes para o fazer pedagógico. No trabalho, destacarei as teorias socioconstrutivistas e sociointeracionistas, por meio da abordagem de alguns aspectos das pesquisas desenvolvidas, respectivamente, pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (1994) e pelo psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (2007).

Ambos os trabalhos concordam em pontos importantes para as reflexões que desejo empreender nesse trabalho. O primeiro relaciona-se ao processo de construção do pensamento. Mesmo dando ênfase a aspectos diferentes, tanto Piaget (1994) quanto Vygotsky (2007) concordam que o seu desenvolvimento se dá por meio de estágios.

Da mesma forma, ambos os autores concordam com a concepção de que a brincadeira se estrutura a partir da ação, mesmo que divergindo quanto ao que a caracteriza e ao conteúdo que deve ser apresentado. Para o epistemólogo suíço, é da maneira como as ações são organizadas que emerge o jogo simbólico, ou seja, tem uma orientação interna para depois ser externalizada. Já o psicólogo russo defende que a brincadeira de faz de conta tem origem no sentido social da ação com suas raízes históricas, o que lhe confere uma orientação oposta à proposta por Piaget, à medida que se dá no exterior para depois ser internalizada.

Piaget (1994), ao compreender jogo como toda atividade lúdica da criança e, não apenas o jogo de regra, distingue três tipos de estruturas mentais que funcionam como estágios progressivos da imitação e que o epistemólogo suíço classificou como exercício, jogo simbólico e regra.

Na primeira fase, surgem os jogos de exercícios, entendidos como atividades mentais ou sensório-motoras que antecedem a emergência da função simbólica e a regra. Relacionados ao prazer funcional, sem regras nem símbolos, a criança exercita procedimentos e atividades que repete, conforme seus hábitos e desejos, por mero divertimento ou para aprender uma nova conduta.

Na fase intermediária, surge uma nova categoria de jogos, que Piaget (1994) denomina de jogo simbólico, ou dramático infantil, em que a criança começa a representação fictícia, do faz de conta ou de representação de objetos ausentes através de símbolos. Para o

autor, esse tipo de estrutura mental faz parte das estratégias naturais do sujeito para assimilar a realidade. Localizado entre o exercício e a regra, aparece no final dos dois anos de idade, com o surgimento da função simbólica, ou seja, de representação de um objeto ausente. Por isso, nesse estágio, a criança finge ser outro, atribui novas funções a objetos ou se imagina em alguma situação. Nesse estágio, o imaginário da criança vive e simula a realidade por ela reproduzida de acordo com seus interesses. Chamado de estágio egocêntrico por Piaget (1994), corresponde ao período dos dois aos cinco anos, uma fase em que a criança começa a receber regras codificadas do exterior, mas ainda joga sozinha sem a preocupação com os seus companheiros.

A terceira fase, chamada de regra, tem início por volta dos quatro anos, e corresponde ao surgimento das regras, apesar de que a criança só vai conseguir se submeter a elas, verdadeiramente, a partir dos sete anos. Chamada de fase dos jogos socializantes, porque são compartilhados por um grupo de indivíduos que aceitam as regras de comum acordo, que segundo Piaget (1975, p. 144-148) “[...] nessa fase, começam a surgir esquemas de cooperação e a criança aprende a viver em sociedade [...]”. Período que gira em torno dos oito anos da criança, ela já joga para vencer, contudo, ainda segundo Piaget (1994), a compreensão das regras gerais do jogo varia muito de criança para criança, o que dificulta o estabelecimento de diretrizes únicas e aceitas por todos.

A partir dos onze, doze anos, de acordo com Piaget (1994, p. 149), “[...] aparece o quarto estágio que é o da codificação das regras [...]”. Aqui as regras passam a ser consideradas como leis impostas e aceitas por todos que assumem o compromisso de respeitá-las. Há uma flexibilidade quanto à possibilidade de mudá-las, desde que seja resultado de um consentimento geral. Momento em que as partidas são minuciosamente regulamentadas e o código de regras é conhecido por todos, as regras passam a ser responsáveis por manter o grupo de jogadores coeso em busca de um objetivo comum, que é a própria atividade do jogo. Esse tipo de comprometimento favorece o processo de adaptação da criança à vida em sociedade. Resumindo, segundo Piaget (1994, p.150):

[...] são jogos de combinações sensório motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1994, p.150).

O entendimento dessas estruturas é tão importante porque, para Piaget (1994), elas permitem compreender como se dá o processo de imitação, ponto de partida das funções simbólicas. Se o jogo infantil é responsável pela assimilação, uma vez que incorpora desejos e

esquemas do mundo exterior, a imitação é responsável pela acomodação a um ser ou comportamento exterior. Para Piaget (1994), o jogo favorece a representação e manipulação de signos, instrumento indispensável ao desenvolvimento da inteligência, uma vez que:

[...] o sistema de signos verbais permite que os esquemas sensório-motores se transformem em conceitos. O esquema é suscetível de abstração e generalização, que ocorre de forma progressiva. E seu destino normal é, de fato, chegar ao conceito. Contudo, para fixar-se como conceito, e principalmente, atingindo um grau de generalização, os esquemas devem permitir a comunicação interindividual e, por esta razão, devem ser expressos na forma de signos (PIAGET, 1994, p.130).

Por isso, passar da fase jogo simbólico para a fase dos jogos com regras é tão importante, marca a passagem do símbolo, considerado por Piaget (1994) como um significado motivado, isto é, que pode manter-se apenas como um produto do pensamento individual (interno ao sujeito) para o signo. Este último, ainda segundo o mesmo autor, compreendido como um significado ‘arbitrário’ ou convencional, supõe uma relação social, pois se trata de uma construção coletiva.

Ao contrário dos jogos simbólicos e de exercícios que são característicos das primeiras etapas do desenvolvimento, os jogos de regras se desenvolvem com a idade e permanecem na vida adulta.

Os estudos de Piaget (1994) tiveram grande repercussão no terreno terapêutico e pedagógico, contribuindo decisivamente para que o jogo dramático (faz de conta) e as atividades com a linguagem teatral conquistassem seu espaço, tanto na educação escolar da criança quanto na psicoterapia infantil. Também foi um grande crítico da escola tradicional que, para o epistemólogo francês, só se preocupa em transmitir conhecimentos livrescos e acabados, não dando possibilidade de o educando assimilar e acomodar partes desse saber, além de enciclopédico e que respeita apenas o que está historicamente acumulado pela humanidade.

O processo de formação do ser humano, segundo Vygotsky (2007), está diretamente relacionado com o desenvolvimento da linguagem e, por consequência, criação de si e do mundo enquanto significado. Operação de caráter sempre relacional, depende e resulta das interações do sujeito com o outro dentro de um contexto histórico e social.

Ainda segundo o autor, o desenvolvimento da espécie humana está baseado no aprendizado, por parte do sujeito, das experiências e significados que lhe são transmitidos, de forma direta e indireta, pelo seu grupo cultural. A criança, antes de regular seu próprio comportamento, começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Essa prática produz

relações diferentes com o ambiente, o que possibilita novas formas de organização do próprio comportamento, uma vez que ela precisa adaptar-se ao novo contexto. Por isso, para Vygotsky (2007), o aprendizado deve ser entendido como processo de reconstrução e reelaboração. Contudo, para Vygotsky (2007, p. 118),

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p. 117-118).

Partindo da constatação de que o processo de desenvolvimento, por ser mais lento, não coincide com o processo de aprendizagem, Vygotsky (2007) formulou o que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real (ZDR).

Por Zona de Desenvolvimento Real entenda-se o espaço ocupado pelo conhecimento já existente, ou seja, pelo conjunto de habilidades que permitem ao sujeito realizar atividades por conta própria. Ao passo que a Zona de Desenvolvimento Proximal é um espaço de transição entre o que já se sabe e o que pode vir a aprender. Corresponde ao período em que o sujeito já possui certo potencial para desenvolver determinada habilidade, mas ainda não se realizou. Para isso, são preponderantes os processos de interação, conhecimento e aprendizagem que coloquem o sujeito em situação de desafio.

O jogo seja pela criação de situações imaginárias ou pela definição concreta de regras, proporciona a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Tendo em vista que sua tese parte do pressuposto que primeiro se aprende para depois se desenvolver, para Vygotsky (2007), o jogo e a brincadeira são o espaço de desenvolvimento das crianças. Ao proporcionar que elas se movimentem, conheçam, experimentem, sintam, descubram, explorem, criem, interajam, o jogo funciona como um meio para as crianças transformarem as experiências vividas em uma nova realidade que responda aos seus desejos e anseios.

Segundo Vygotsky (2007), isso acontece porque o jogo permite que a criança se comporte diferente do que seria o normal do seu dia a dia, aja além do que seria o seu comportamento habitual. “[...] Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 2007, p. 135).

Como já relatei em outros momentos desse capítulo, na minha infância não participava das brincadeiras de rua, não costumava interagir com os meninos do bairro. Posso

dizer que fui “um filhinho da mamãe” criado em casa. Contudo, eu interagira com o mundo, com o outro de outras formas, seja por meio da televisão, seja por meio da leitura. Por exemplo, minha enciclopédia, na infância, me permitiu conhecer lugares os mais diversos, em épocas as mais distintas. Meus personagens de papel, do universo *Big Sheldon*, não apenas me possibilitaram viajar, na minha imaginação, para esses lugares como, também, atravessar galáxias, existentes ou não, conhecer planetas, criar planetas e experienciar, por exemplo, possibilidades de organização social, relações de poder e suas consequências.

Segundo Vygotsky (2007), essa é a função do brincar, auxiliar a criança na satisfação de necessidades que não podem ser supridas na realidade, seja qual for o motivo. É por isso que, quando uma criança brinca de boneco e se coloca na função social que aquela figura ocuparia, ela satisfaz o desejo de sê-lo, na sua imaginação. Ao fazê-lo a criança se comporta de forma mais avançada do que nas demais atividades da vida real que estão restritas, por exemplo, à sua idade. E, nesse processo, ela aprende a separar objeto de significado.

E seja qual for a situação imaginária, para o psicólogo russo, ela já contém regras relacionadas ao que está sendo representado. Por isso, quando a criança brinca de médico, vai buscar agir o mais próximo possível do entendimento que ela tem de médico pela sua experiência no contexto real. Contudo, à medida que repete a brincadeira, a criança deixa de apenas imitar e, conscientemente, começa a criar variações para o que está fazendo, para o modo como se comporta. Por isso, ao invés de uma repetição mecânica de modelos e movimentos, ao brincar, a criança, na verdade, está criando novas possibilidades, o que favorece seu desenvolvimento psicológico e físico.

Segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007), ao proporcionar à criança experiências de papéis e regras sociais, mesmo que restritas ao campo da imaginação, o brincar auxilia no processo de criação da sua identidade, dentro do sistema de signos de sua cultura.

Apesar de concordarem com questões básicas como o fato da brincadeira se estruturar pela ação e que o processo de desenvolvimento se dá por estágios, os diferentes caminhos percorridos por Piaget (1994) e Vygotsky (2007) os levam a vários pontos de discordância.

Em sua teoria, Piaget (1975) considera que os jogos e as brincadeiras funcionam como espelhos dos estágios cognitivos da criança auxiliando na consolidação da aprendizagem. Vygotsky (2007), ao contrário, parte do pressuposto que as atividades lúdicas antecipam o estágio de desenvolvimento do indivíduo e, por isso, funcionam como ZDPs.

Segundo Piaget (1975), os seres humanos se desenvolvem a partir de uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Ele mesmo ordenou em número de três os períodos de desenvolvimento mental. Isso significa que o desenvolvimento cognitivo se dá de forma gradativa, uma vez que os níveis de aprendizagem aumentam de acordo com o aumento no grau de complexidade do que é vivenciado, na realidade, pelo sujeito. Processamento que se dá internamente, por meio dos procedimentos de equilíbrio e entre a assimilação e a acomodação. Já Vygotsky (2007), ao tratar sobre desenvolvimento e aprendizagem, evidencia a importância do ambiente externo.

Para Vygotsky (2007), aprender é imprescindível para que haja desenvolvimento, ao passo que Piaget (1975) acredita que o desenvolvimento deve anteceder a aprendizagem, uma vez que não se aprende além ou aquém do que a estrutura cognitiva permite.

Vygotsky (2007) enfatiza o aspecto interacionista, considerando que é no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre as pessoas, que tem origem as funções mentais superiores. Esses mecanismos psicológicos complexos, que envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade do indivíduo em relação às características do momento presente. Em Piaget, apesar de apresentar uma dimensão interacionista, sua ênfase é colocada na interação do sujeito com o objeto físico.

Piaget (1975), partindo do pressuposto que aprender é modificar, descobrir, inventar, acredita que é agindo sobre o conhecimento que nos apropriamos dele. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem está ligada às relações que o sujeito desenvolve com o outro que sempre é mediada por instrumentos e signos.

Por ser um fator histórico e social, os estudos de Vygotsky (2007) sobre aquisição da linguagem enfatizam a importância da interação e da informação linguística para a construção do conhecimento, o que torna a funcionalidade da linguagem, o discurso e condições de produção, o centro do seu trabalho. Piaget (1975) defende que o desenvolvimento cognitivo se dá pela assimilação do objeto de conhecimento a estruturas anteriores, já presentes no sujeito, e posteriores.

Apesar das divergências, é possível verificar que no trabalho de ambos os autores, o jogo, com suas características de liberdade, espontaneidade, sociabilidade e uso de regras, parte de um princípio: ser um conector entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Esse é o motivo pelo qual o jogo e a brincadeira permitem que a criança molde o mundo a sua volta, aproprie-se do seu contexto, com suas informações, atividades, atitudes, valores, de modo a favorecer o desenvolvimento de situações relevantes que gerem possibilidades de novas experiências.

Uma das primeiras atividades desempenhadas pelas crianças, os jogos proporcionam ambientes desafiadores, capazes de estimular o intelecto, proporcionando a conquista de estágios mais avançados de raciocínio.

Nesse processo, à medida que a criança é estimulada pelo mundo, uma série de ações vai sendo desencadeada e que retroalimentam sua experiência com o ambiente criando uma dialética permanente entre o eu e o mundo. Por isso, com relação aos processos de formação do conhecimento, o jogo pode, simultaneamente, mediar as aprendizagens significativas e contribuir com as atividades didático-pedagógicas.

2.5. PEDAGOGIA TEATRAL

A prática teatral, essencialmente, se configura como jogo, à medida que seus participantes (jogadores) aceitam as convenções básicas (regras) do evento cênico, ou seja, seus aspectos formais de linguagem, dos quais podemos destacar a existência de um tempo e espaço ficcional e a delimitação palco-plateia.

Se pararmos para pensar, o teatro contém todas as quatro categorias de jogo identificadas pelo sociólogo francês Roger Caillois (1990), e já descrita anteriormente. O princípio competitivo da *Agôn* pode ser caracterizado na luta do artista consigo na busca pela perfeição técnica. Sentimento gerado pelo desejo de superar a si mesmo, de modo a alcançar algum reconhecimento, o artista treina para ultrapassar seus limites, seja em relação à qualidade técnica do seu trabalho, seja para superar o virtuosismo.

A imprevisibilidade, característica da *Alea*, coincide com o espírito livre e incerto de certas dinâmicas e propostas cênicas de caráter processual e que optam por manter suas estruturas de ação em aberto. Característica que pode ser remetida à prática das improvisações, ou qualquer outra manifestação cênica, a exemplo da arte conceitual, *happening*, performance, na qual a participação do público se faz decisiva no desenvolvimento da obra.

A *Ilinx*, que se caracteriza pela busca da vertigem, a perda do fôlego, o giro, o transe e instabilidade pode ser relacionada com práticas de *bodyart*, *happenings*, *performances*, ou qualquer outra proposição cênica que procura apagar as fronteiras entre real e ficção, deixando o público em suspenso.

Já a *Mimicry* corresponde à ilusão, ao imaginário, ao faz de conta, abarcando uma série de manifestações que tem como característica comum o fato de se basearem na criação

de ficções, de si, do outro, do contexto, de modo que o sujeito que criou acredite na ficção criada ou faça com que o outro creia nela.

Em suas pesquisas, Roger Callois (1990) deixa bem claro que considera o teatro o principal contemplado nessa categoria, uma vez que se trataria de uma atividade na qual os atores assumem personagens fictícios, cuja narrativa preexistente guia seu comportamento e o cerne do prazer, segundo Callois (1990, p. 41) “[...] está no desejo de se passar por outra pessoa, de ludibriar o espectador, sem tentar fazer crer que é ‘a sério’ [...]”.

A afirmação do sociólogo francês não está errada, tendo em vista que se trata de uma observação feita no contexto de teatro francês da década de 1950, período em que a maioria das produções ainda era baseada na construção de um personagem e reprodução de um texto dramático, motivo pelo qual se faz compreensível a afirmação que, de acordo com Callois (1990, p. 43) “[...] para o ator consiste em fascinar o espectador, evitando que um erro o conduza à recusa da ilusão [...]”.

Contudo, se pensarmos no contexto do teatro contemporâneo, sua prática se encontra em campo expandido, no sentido que muitas propostas transbordam as categorias tradicionalmente definidas para o que seria atuação, espaço cênico e texto dramático, abrindo espaço para que outras convenções sejam forjadas entre a obra e o público que, em muitos casos, se converte em agente da cena.

Esse abandono da ilusão em favor da valorização da experiência do corpo “real” em cena, como é proposta por diversos trabalhos, tem como possível interesse a busca por uma presença cênica que se conecte com o ritual, com o sagrado, o que significa uma maior influência da vertigem (*Ilinx*) em contraposição à simulação.

Para Callois (1990), na vertigem, o jogador é atordoado orgânica e psiquicamente, estado que pode ser causado por meio da ingestão de substâncias alucinógenas, como se propõem alguns rituais, ou pela própria condição imposta pelo jogo, o que no teatro pode se converter na quebra de limites, na perda do controle sobre o processo de construção da narrativa da obra, por exemplo.

Essa combinação entre as categorias de *Mimicry* e *Ilinx* já tão característica do teatro contemporâneo. Para o sociólogo francês, de todas as combinações possíveis em relação as outras categorias, é a que mais flerta com a perda total do controle, pendendo para a *paidia* mais do que o desejado, desestabilizando, assim o delicado equilíbrio com o *ludus*. E isso acontece porque, de acordo com Callois (1990, p. 97):

[...] na simulação verifica-se uma espécie de desdobramento da consciência do ator entre a sua própria pessoa e o papel que desempenha. Na vertigem, pelo contrário, há pânico e desordem, para não dizer até eclipse total da consciência. Mas está criada uma situação fatal pelo facto de a simulação ser, por si mesma, geradora de vertigem e o desdobramento ser fonte de pânico. Fingir que se é um outro aliena e extasia. Usar uma máscara embriaga e liberta. De maneira que, neste perigoso domínio onde a percepção vacila, a combinação da máscara e do transe é de todas a mais temível (CAILLOIS, 1990, p. 97).

Faz parte do teatro estar imerso entre essas duas polaridades, oscilando entre ordem e desordem, apolíneo e dionisíaco, principalmente se pensarmos na sua origem atrelada ao ritual e, portanto, ao sagrado, mas, também, ao festival e, por conseguinte, às regras competitivas, como no caso grego, por exemplo.

Infelizmente, ao longo do tempo, o desenvolvimento da civilização, baseado na racionalidade técnica tem condenado as atividades que se interessam em trabalhar com esses dois princípios, resultando na diminuição do espaço reservado para a vertigem e o simulacro na nossa sociedade. Como resposta, artistas como o ator francês Antonin Artaud, o diretor polonês Jerzy Grotowski e o diretor italiano Eugênio Barba incorporaram às suas poéticas a investigação desses dois princípios e seus possíveis desdobramentos na prática cênica.

Por serem questões que, de alguma forma, permeiam a minha prática artística e minhas reflexões acadêmicas, posso localizar seu início no período que comecei a fazer teatro em 1989 quando, além dos exercícios de cena mais tradicionais comuns nos períodos iniciais da formação, eu também propunha, junto com outros colegas, a montagem de esquetes de caráter mais experimental, hábito que foi potencializado quando ingressei no curso superior de Educação Artística, em 1995. Uma decisão, acredite ou não, que havia tomado aos 9 anos, quando assisti à primeira peça teatral da minha vida, do diretor paraibano Geraldo Jorge, intitulada “Os Meninos da Minha Rua” (1982), cujo elenco e direção eu passaria a conhecer anos mais tarde, e que se tornaram colegas de profissão.

Recurso já consagrado no ensino de teatro, o uso de jogos e brincadeiras permeou toda a minha formação, desde o curso básico que fiz no Espaço Cultural José Lins do Rêgo, até a universidade, e que incorporei a minha prática, seja nos processos educativos em sala de aula, seja como estratégia de criação nos processos de montagem.

Ainda na faculdade, quando comecei a dar aulas em algumas escolas particulares da cidade de João pessoa, associada a oficinas de iniciação teatral abertas aos mais diversos públicos, as brincadeiras e jogos de improvisação sempre foram minha principal metodologia de trabalho e, posso dizer, se tornaram uma característica da minha prática docente, tanto nos ambientes formais quanto não-formais de ensino. Por exemplo, de 2001 a 2003 fui

coordenador da Área de Arte, pelo Serviço Social da Indústria (SESI) de João Pessoa-PB, no qual eu também trabalhava como professor. Focado na experiência prática, desenvolvi brincadeiras, jogos dramáticos e teatrais com um público adulto que estudava no seu local de trabalho.

O interessante é que, todos os jogos que não eram familiares para mim, na infância, passaram a fazer parte das minhas aulas. Estátua, esconde-esconde, pega-pega, continue a história, pula corda, escravos de Jó, pão quente, assassino, detetive e vítima, barra bandeira, mímica, telefone sem fio, dança da cadeira, corrida com ovo na colher, corrida de saco, corrida de um pé só, vivo e morto. Além de uma série de dinâmicas que trabalham a confiança em que, de olhos fechados, os alunos se deixam cair no vazio, esperando que os colegas o segurassem, ou ficar no centro de um círculo de olhos fechados e rodeado por pessoas que o sacudiam de um lado para o outro.

Jogos e brincadeiras que buscavam o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo-social, valorizando sempre as experiências e limitações, e, além disso, permitindo a interação e proporcionando cooperação entre os alunos. Tendo como objetivo possibilitar que o aluno se colocasse numa busca constante por descobertas e aprendizagens, os jogos eram escolhidos pelo seu potencial de fazer com que os sujeitos participantes procurassem transformar a realidade na qual se encontravam e, ao mesmo tempo, refletir sobre a prática do jogo no sentido conceitual e de suas atitudes.

Além disso, todos os tipos de jogos dão aos seres humanos a possibilidade de integração, quando estes são cooperativos, e a possibilidade de também serem usados como recursos auxiliares do processo de desenvolvimento cognitivo dos educandos. Isso se dá porque o jogo funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, partimos do pressuposto de que as brincadeiras podem e devem ser utilizadas em todas as fases da vida escolar, inclusive na educação de jovens e adultos, pois estes, também, aprendem jogando e desenvolvendo atividades recreativas. Assim, contribui-se para que o aluno ordene o mundo a sua volta, assimile experiências e informações e, sobretudo, incorpore atitudes e valores.

Nas oficinas que ministrei, enquanto era coordenador do SESI, fazíamos improvisações, confeccionávamos e manipulávamos bonecos em diversas técnicas, sem nenhuma pretensão de montagem teatral, apenas pela possibilidade de desenvolver novas habilidades, de ter novas experiências. Posso dizer que, na época, a receptividade desse público-alvo era tanta que proporcionou uma experiência de aprendizado muito rica em quantidade e qualidade de experiências teatrais.

O mesmo posso dizer do período em que prestei serviço para a Prefeitura Municipal de João Pessoa como oficinairo de teatro no Centro da Juventude da Cidade dos Funcionários I e no Centro da Cidadania de Mangabeira, no período de 2007 a 2010. Foi um período em que montei diversos exercícios dramáticos com os alunos, tais como “1, 2, 3 e Já!”, “Pedacos de Peças”, “Trepeças e Presepadas”, “A Peça ou Peça de Pão” e “Aquele que diz sim & Aquele que diz não”, este último de autoria do dramaturgo e diretor alemão Bertold Brecht (1930). Em todos os processos utilizamos brincadeiras, jogos infantis, jogos dramáticos e jogos teatrais com foco no trabalho do ator.

Nesse meio tempo, entrei no meu primeiro curso de pós-graduação, a Especialização em Representação Teatral oferecido pelo então Departamento de Artes da Universidade Federal da Paraíba, o qual finalizei em 2004. Curiosamente, foi nesse momento que resgatei a nave onde tinha colocado o universo *Big Sheldon* para que meus personagens, agora, protagonizassem o Memorial de Joht Cavalcanti, resultado teórico da especialização, assim como meu solo, o monólogo intitulado “Patrick ou Essa estranha criatura chamada menino”, parte prática do trabalho que teve direção da minha orientadora na ocasião, Eleonora Montenegro.

Foi a primeira vez, desde sua criação, que meus personagens da infância ganharam um corpo, já que nossas aventuras até então se davam mais em minha imaginação, baseadas em pequenos gestos de uma criança sentada manipulando pequenos papéis desenhados e recortados.

Como diria o sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss (2011, p. 407), “[...] o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo [...]”. Primordialmente corporal, essa obra cênica traduzia em movimentos e sons nossas aventuras, tendo como plano principal da narrativa a solidão de um menino preso em um apartamento, brincando sozinho, enquanto aguarda uma mãe que tinha que trabalhar para sustentá-lo.

Nesse trabalho, o jogo proposto estava ligado à ideia de presença cênica e, assim como aconteceram outras vezes durante meu processo de formação na universidade, a ideia de jogo era redimensionada e ganhava outros sentidos que me permitiam trabalhar minha presença cênica. Um deles associa jogo a um nível de imprevisibilidade na cena por parte dos jogadores (ator e público) que aceitam se colocar numa situação de aleatoriedade. Outra possibilidade é a ideia de o jogo estar fundamentado no objetivo de despertar sensações em seus participantes, o que permite a eles experimentarem reorganizar percepções cotidianas ou

estabelecer novas, a partir da instauração de um espaço-tempo extra cotidiano. Como bem esclarece Huizinga (2004), se trata de uma atividade que não desempenha função moral, já que suas regras independem das convenções sociais praticadas por determinada cultura. É nesse aspecto de descolamento do cotidiano que o jogo pode ser visto como um terreno fértil para a experimentação e pesquisa relacionada à presença cênica do atuante.

Como já disse, o jogo há muito tempo é um recurso utilizado pela arte teatral. Da mesma forma, são produtivas as experiências com jogos no campo da pedagogia teatral. Partindo desse pressuposto, tratarei de duas formas reconhecidas de uso do jogo no ensino de teatro: o jogo teatral e o jogo dramático. Esse recorte é inspirado na professora brasileira Maria Lúcia de Souza Barros Pupo que, no prefácio do livro do professor brasileiro Flávio Desgranges (2010), *A Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismos*, detém seus comentários a essas duas formas de ensino, como é possível verificar no trecho reproduzido logo abaixo.

Tal como se apresentam hoje, elas configuram um momento dentro de um rastro histórico; um rápido olhar para esse trajeto pode contribuir para que possamos apreender as distinções entre elas. No caso do jogo teatral (EUA) e do jogo dramático (França), as raízes provêm da inquietação de diretores-pedagogos em torno da renovação teatral em seu tempo: o trabalho de Stanislavski) sobre as ações físicas no primeiro caso e as investigações de Dullin e Copeau acerca da formação do ator, no segundo. Já o “drama”, conceito proveniente do mundo anglo-saxônico, tem nos princípios da “Escola Ativa” de John Dewey uma de suas principais referências (PUPO apud DESGRANGES, 2010, p.15).

Seguindo essa linha do raciocínio da professora Pupo, comecemos com a metodologia baseada em jogos mais utilizada e conhecida no Brasil, o sistema de jogos da diretora estadunidense Viola Spolin que, como bem nos lembra o professor brasileiro Ricardo Japiassu (2008), foi a primeira a sistematizar uma proposta para o ensino de teatro em contextos formais e não formais de educação, tendo como base os jogos teatrais.

A teatróloga passou quase 30 anos experimentando seu sistema com pessoas de todas as idades, tendo sido trazido para o Brasil pelas mãos da professora brasileira Ingrid Dormien Koudela, que traduziu a obra de Spolin, *Improvisação para o teatro*, e também a utilizou amplamente.

O Sistema Spoliniano foi forjado no conceito dos jogos de regras, o que faz do professor um mediador, não um detentor do saber, como é o costume no ensino tradicional. Diferente desse contexto, as aulas baseadas no sistema de jogos da Viola Spolin se fazem dinâmicas propiciando um maior interesse dos alunos em conseguir atingir os objetivos em

cada jogo. É importante pontuar o caráter mediado desse tipo de proposta, uma vez que Desgranges (2010, p.110) comenta que:

O foco de investigação está claramente definido em cada um dos exercícios, oferecendo bases tanto para a criação quanto a análise das cenas, tirando do coordenador a exclusividade de definir a pertinência ou não das realizações dos jogadores. O grupo trabalha em conjunto, o professor participa e coordena o processo (DESGRANGES, 2010, p. 110).

Outra característica dessa proposta pedagógica é que os elementos de linguagem, espaço, personagem e ação dramática são renomeados para onde, quem e o que. Mudança que tem como objetivo, segundo Desgranges (2010, p. 110), “[...] possibilitar que os participantes lancem um olhar novo para estes elementos próprios da arte teatral, deixando de lado os conceitos que trazem consigo um peso, uma carga, que podem inibir a ação espontânea [...]”.

Uma das características principais do jogo teatral é a divisão em grupos, cujo objetivo é permitir que sempre haja jogadores em cena e jogadores espectadores, o que se justifica pelo fato de ser uma proposta, segundo Japiassu (2008, p. 26), “[...] intencional e explicitamente dirigida para observadores [...]”.

A outra proposta pedagógica que abordarei nesse trabalho é o jogo dramático que, por ter duas vertentes teóricas, uma francesa e outra anglo-saxônica, pode guardar maior ou menor aproximação com o sistema de jogos spoliniano. Contudo, apesar das diferenças, é importante registrar, segundo Japiassu (2008, p. 25-26), que:

[...] tanto no jogo dramático como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores, desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo (JAPIASSU, 2008, p.25-26).

O jogo dramático de vertente francesa, também chamado de *jeu dramatique*, tem suas primeiras aparições registradas em meados do século XX. Utilizado em diferentes contextos, seu emprego nas escolas, enquanto abordagem metodológica, pode ser destacado, mesmo que seu uso nunca tenha sido sistematizado. Vários autores, de vários países, já se dedicaram a escrever sobre o *jeu dramatique*, contudo, por se tratarem de trabalhos embasados em experiências particulares e pontuais, nunca houve uma sistematização que unificasse sua prática, por isso mantém-se como afirma Desgranges (2010, p. 108), “[...] um processo híbrido, valendo-se de variadas vertentes de práticas, técnicas e procedimentos provenientes de contextos e tradições diversos [...]”. Essa característica o aproxima do sistema

spoliniano, no sentido que também pode fazer uso da divisão em grupos, na qual uns se apresentam enquanto outros assistem.

A vertente teórica anglo-saxônica do jogo dramático recebe o nome de *child drama* e chega ao Brasil por meio da tradução do livro *O Jogo Dramático Infantil (An Introduction to Child Drama)* de autoria do dramaturgo inglês Peter Slade (1987). Diferente da versão francesa, o *child drama* parte do pressuposto que o jogo dramático, por se basear nas brincadeiras de faz de conta das crianças, de acordo com Desgranges (2010, p. 92), “[...] não é uma atividade propriamente artística, mas [...] um comportamento natural dos seres humanos [...]”. E, assim sendo, ele traz uma série de questionamentos relacionados à necessidade de um mediador para a sua realização pelas crianças e sua relevância no contexto escolar, por exemplo.

Para Japiassu (2008), o jogo dramático precede o jogo teatral em sua ontogênese. O gesto da criança no faz de conta, durante seu processo de desenvolvimento cognitivo e cultural, aos poucos vai passando do espontâneo para o intencional, durante seu período de crescimento. Ingrid Koudela (apud Japiassu, 2008, p. 25) fala desse processo gradativo que para ela,

[...] envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia. (KOUDELA apud JAPIASSU, 2008, p. 25).

Segundo Slade apud Desgranges (2010, p. 93), “[...] pais e professores podem e devem sugerir e organizar atividades envolvendo jogos dramáticos[...]”, sem perder a perspectiva que este “[...] pertencente ao próprio brincar das crianças, e que, quando proposta em sala de aula, ou em contextos educacionais, deve ter por base as atividades lúdicas que estas desenvolvem entre si [...]” (SLADE apud DESGRANGES, 2010, p. 93).

Apesar do foco do trabalho de Slade (1987) estar centrado na atividade com a criança, adultos também fazem uso do jogo dramático em suas formações teatrais. Tanto na sua forma inglesa de entendimento, quanto em sua versão francesa. Na tradição inglesa, inclusive, há uma tendência do jogo dramático baseado na criação ter toda uma biografia que é amplamente usada no sistema educacional inglês, no qual é chamado de “drama”. Este sistema tem regras próprias e formas de jogar documentadas. Apesar de ser uma abordagem híbrida e fazer uso de técnicas díspares, tem sua utilização bem consolidada. Aqui no Brasil, tanto Desgranges (2010) quanto Japiassu (2008) afirmam que a professora doutora Beatriz Ângela Vieira Cabral (2012) vem investigando essa tendência nas pesquisas que vem

desenvolvendo na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O jogo tem sido utilizado no fazer e na formação teatral com muita eficácia e tem provocado muitas possibilidades de experiências para além das aqui citadas. Isto tem propiciado uma renovação na educação fazendo com que educadores e alunos percebam os procedimentos de ensino e aprendizagem de forma mais consistente, eficaz e procurando colocar o foco no aluno e no processo.

3. JOGO DAS ARTES CÊNICAS: A PRÁTICA E A TEORIA COM O TABULEIRO

3.1 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O DIÁRIO DE CAMPO

Havia instrumentos musicais, um armário, algumas cadeiras e poucas mesinhas. A sala tinha ar-condicionado, mas, mesmo ligado, estava quente. Peguei duas mesinhas e com fita crepe fixei o tabuleiro impresso em A3 nas mesas. Depois, notei que elas se afastavam e ondulava o jogo. Então, fixei-o apenas em uma mesa. Os jogadores ficaram sentados em meia lua na frente da mesa. Inicialmente, um pouco distantes, depois os chamei para mais próximo do jogo. Isso dificultou o uso do corpo já que não havia espaço entre as cadeiras e a mesa. No decorrer do jogo, pedi que afastassem as cadeiras e que ficássemos em pé. Isso facilitou a mobilidade deles e o uso do corpo no espaço.

Foto 3: No primeiro encontro, com o tabuleiro em cima de duas mesinhas.



Fonte: Acervo da pesquisa do autor.

Esses são os primeiros escritos no meu diário de campo. Fico pensando porque a descrição do espaço foi a primeira coisa a ter me chamado a atenção para escrever, já que podia ter começado bem antes, pela burocracia da Prefeitura Municipal de João Pessoa em só permitir pesquisas de mestrado mediante liberação expressa da mesma. Mesmo eu sendo professor da escola há 10 anos; ou podia ter iniciado pela ansiedade, minha e dos alunos, em

começarmos; e do como se daria esse processo fora da sala de aula convencional. Mas não, comecei com minhas impressões acerca daquela sala suja.

Era como se fosse o momento do contato inicial com a escola e, por consequência, o momento do primeiro contato com alunos, com a sala, um momento separado do mundo. Aquela sala suja seria nosso refúgio. Seria o local sagrado de encontro com o grupo da minha pesquisa de mestrado. Como diria Suzana Guerra Albornoz (2009), do Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Santa Cruz do Sul, em seu artigo *Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao Ócio Criativo, de Domenico De Masi* (2000), o lúdico pode e deve ser sagrado, pois segundo Albornoz (2009, p. 77):

[...] o jogo abre uma brecha, um intervalo no cotidiano, no sério do cotidiano; abre um leque de possibilidades, além das responsabilidades do cotidiano e, por isso, pode introduzir um espaço lúdico no meio do sério, como no espaço do sagrado [...] (ALBORNOS, 2009, p. 77).

Aquela sala suja seria o santuário onde se uniria a teoria apreendida nos componentes curriculares do mestrado, o conhecimento empírico e a prática experienciada da realidade vivida durante cada um dos nossos encontros.

Mas nossos encontros não seriam momentos de transferência dos meus conhecimentos adquiridos e, sim, uma prática reflexiva sobre o desenvolvimento do conhecimento individual e coletivo em artes cênicas e às vezes muito além, sobre saberes de mundos não tão próximos da arte.

É comum quando se trabalha com improvisação que os temas mais variados surjam nas aulas, já que estamos trabalhando no campo do inesperado. Nunca se sabe o que vai suscitar naquele aluno o mote dado e no nosso caso, não foi diferente. Cada casa ou carta do jogo fazia emergir questões que muitas vezes nos levavam para conhecimentos de outros componentes curriculares. Tema de discussão de um dos tópicos à frente neste capítulo. Eu tentava estar sempre atento a essas questões, muitas vezes de carência de conhecimento para alunos de 8º ano e que por mais que planejasse o que poderia acontecer, era sempre imprevisível.

É intrínseco ao dia a dia do docente o planejamento. É necessário que se planeje a aula, que se domine o conteúdo a ser ministrado, a metodologia a ser aplicada e os recursos que serão utilizados na aula. No caso dos nossos encontros, era sempre uma surpresa, pois só sabíamos que iríamos jogar com o tabuleiro do meu jogo. Onde iríamos jogar e o que se

precisaria para tanto dependeria da improvisação dos alunos. Sobre planejamento e diário de campo, a professora Elza Falkembach (1987 p. 16) explica que:

O diário de campo, mais do que um instrumento de anotações, pode funcionar como um 'sistema de informação', onde é possível avaliar as ações realizadas no dia a dia, permitindo que o investigador seja capaz de melhorá-las e ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade crítica, através da elaboração de um planejamento, onde ele possa traçar objetivos e propor atividades, preparando assim as ações profissionais futuras (FALKENBACH 1987, p. 16) .

Então, mesmo com a imprevisibilidade do que seria necessário enquanto recursos materiais e onde ocorreria o encontro com o grupo focal, já que logo descobri que não haveria um local fixo para nós (sobre o que discorrerei mais à frente), comecei a criar procedimentos para jogar com o tabuleiro, para registrar em fotos e vídeos os nossos encontros e lidar com os desafios de estar em campo com pré-adolescentes. Sobre essa última questão, não me refiro aos grandes problemas ou situações que já não haviam ocorrido na sala de aula formal. Estou falando de brigas e disputas externas a nossa classe. Competições que não pertenciam ao jogo e que a partir da observação percebi sentimentos aflorados como vaidades, vergonhas, e a própria pressão social dos mais fortes sobre os mais fracos. Questões que tratarei mais à frente e que fizeram parte da nossa trajetória.

Essa foi uma das razões para que eu optasse pelo uso do diário de campo. Isso, e esta ser uma pesquisa etnográfica e como tal ter no diário de campo um dos principais instrumentos de análise de dados. Como nos lembra Clifford Geertz (2008, p. 4), ao conceituar a pesquisa etnográfica: “[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante [...]”. Nele foram feitas anotações de cada encontro na escola. Relatos dos ocorridos e reflexões da nossa prática pedagógica. Sobre o diário de campo comentam as professoras Lewgoy e Arruda (2004, p. 23 – 24):

[...] O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos [...]. (LEWGOY, ARRUDA, 2004, pp. 23-124).

No início, acreditei que o diário de campo fosse apenas um instrumento que ajudaria na construção da dissertação. Entretanto, o diário exerceu um papel significativo não apenas

como sistematizador de dados e informações a respeito do jogo e do grupo focal. Nele estão as experiências de cada indivíduo-jogador, de uma coletividade, de um pesquisador. São observações, pensamentos e reflexões pedagógicas. No entanto, James Clifford (2008, p. 41) orientou que:

[...] os dados constituídos em condições discursivas, dialógicas, são apropriados apenas através de formas textualizadas. Os eventos e os encontros da pesquisa se tornam anotações de campo. As experiências tornam-se narrativas, ocorrências significativas ou exemplos. (CLIFFORD, 2008, p. 41).

Claro que o diário de campo também está cheio de subjetividades, por ser esta uma pesquisa participante, por eu ser um dos elementos do grupo. Meus apontamentos podem conter níveis de parcialidade e que no tratamento destes dados isso foi medido e pesado, de maneira a não tornar a pesquisa tendenciosa. De qualquer forma é meu ponto de vista enquanto pesquisador, mas creio que já seja o que se espera desse tipo de abordagem. Digo, enquanto participante da pesquisa, já que faço parte do jogo enquanto professor, pesquisador e jogador.

Está descrito nas regras do jogo de tabuleiro, que um jogador ficará de fora na função de diretor, no sentido de encenador, mas com menos ênfase na encenação. Esse jogador decide se os desafios cênicos foram cumpridos ou não. Determina o tempo para pensar e executar ações e decide sobre qualquer questão que surja. Na maioria das vezes, eu fui esse jogador. Então, no diário de campo há não apenas a subjetividade do pesquisador, mas a do jogador e a do professor também.

Insuflado pela tripla função, durante as partidas eu também registrava nossos encontros com fotos e vídeos das atividades cênicas oferecidas por cada casa ou cartas do jogo. O que me deixava sem tempo para anotações *in loco*. Meu diário de campo foi escrito no *Microsoft Word*, no computador, quando chegava em casa. Muito pode ter se perdido? Contudo, eu sei que houve um ganho e que acredito ter sido a temporalidade entre o fato acontecido e a escritura do relatório de campo, que me induz pensar ter sido realizado com um pouco de distanciamento crítico. Já que escrevia passado alguns minutos ou horas dos acontecimentos, e mediante certo grau de reflexão acerca dos fatos já ocorridos.

Tentei seguir sempre uma ordenação no diário de forma que nunca esquecesse algum detalhe. Começava com um cabeçalho com a data e a numeração do encontro, a quantidade de aulas daquele dia, que sempre fiz questão que fossem duas horas-aula de 45 minutos, mas que mesmo assim registrava. O equivalente a carga horária por série do componente curricular Artes nas escolas do município de João Pessoa. Seguia com a

quantidade de alunos e suas faixas etárias. Concluindo o cabeçalho eu colocava o local na escola onde tivemos nosso encontro.

Logo em seguida, descrevia esse espaço e sua temperatura, bem como lidamos com essas questões. Depois discorria sobre a estrutura utilizada no tabuleiro, como minha função naquele encontro, a quantidade de dados e peões utilizados, se foi jogado individualmente ou em duplas.

Posteriormente eu escrevia sobre uma impressão geral do encontro e sobre questões que mais tarde eu poderia desenvolver na escrita da dissertação e sempre finalizava comentando sobre as casas que suscitaram discussões naquele encontro. Na verdade, sobre como os alunos interagiram com aquelas casas e a discussão advinda delas.

A questão do espaço do jogo foi algo que me chamou a atenção, como devem ter notado. Não só o espaço físico, mas também o metafórico, o simbólico. Qual é o espaço do jogo? O espaço físico da escola influencia o desenrolar do jogo? Abre-se uma ruptura no espaço-tempo quando se começa a jogar? E é sobre essa questão que falo no próximo tópico desse capítulo.

3.2. O ESPAÇO DO JOGO E O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA: CONTRASTES

Existe espaço para o jogo na escola? Ao olhar minuciosamente para a escola (e não me refiro apenas à Zumbi do Palmares, mas sim, à instituição escola), o que vamos perceber é um local cheio de regras e normas. Com muitas portas e grades. Com horários definidos para tudo. Estudar seis horários de aulas, com no mínimo três componentes curriculares, com quinze minutos de intervalo para comer e não estudar, no caso do 8º ano. Normalmente aproveitado para conversar ou brincar. Entre os meninos, noto uma preferência por jogar futebol no pátio coberto da escola, local onde também as pessoas estão comendo. Aqueles menos afortunados, que ficaram no final da fila do lanche, não terão tempo para conversar, brincar, jogar, não estudar.

A Dra. Simone Rechia (2006, p. 95), professora do Departamento de Educação Física do Centro de Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade da Universidade Federal do Paraná, em seu artigo *O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba*, nos faz refletir sobre essa questão dizendo que:

Dessa forma, o ambiente escolar muitas vezes acaba transformando-se num local para mera “domesticação” de crianças e jovens, obrigando-os a adaptarem-se a um cotidiano cuja liberdade é cerceada, o tempo é controlado e os espaços para

“alegria” são reduzidos, importando somente cumprir a função de “prepará-los para o amanhã” (RECHIA, 2006, p. 95).

Uma questão que afeta, não só a instituição escola no Brasil, como no mundo todo e já há muito. O pedagogo francês Georges Snyders (1998, p. 11) há décadas já criticava esse sistema educacional que tem apenas como função preparar a criança para ser um adulto produtivo no mercado de trabalho:

[...] preparar os jovens para o futuro, para a vida de adultos, em particular, para uma profissão. Esse é o papel essencial, inicialmente por razões econômicas e técnicas evidentes; e também porque assim uma resposta é dada ao desejo de crescer, de ser iniciado no mundo dos adultos, de penetrar nos segredos que os adultos detêm; a criança sente que se prepara para inserir-se e agir entre os “grandes”; tem consciência de que o que se passa na escola é valorizado pela sociedade – e não é considerado como uma brincadeira. Como consequência dessa realidade, as manifestações do brincar e do jogar no ambiente escolar são relevadas a um segundo plano, já que não se trata de um conhecimento socialmente eleito como útil pela sociedade. Uma hipótese que relata de forma concisa o porquê desse fato é a de que o brincar e o jogar encontram-se na contramão dos processos de produção e do mercado (SNYDERS, 1998, p. 11).

Então, olhando por esse prisma, não haveria motivo para o jogo estar na escola. O jogo é subversivo, estimula a criatividade, a imaginação, a liberdade; é o oposto da automação necessária para os valores do mercado de consumo, para a sequência de fatos predeterminados que normalmente se tem como uma vida normal no mundo capitalista. E mesmo discordando dessa função da escola, me pergunto se o jogo até nisso não ajudaria. Digo, o jogo vem se mostrando bem eficaz em modelos de Gamificação⁹ em empresas pelo mundo justamente pelas suas características subversivas ao processo de automação. Sobre essa questão nos fala a professora Simone Rechia (2006, p. 96):

Neste caso, não teria justificativa, dentro de uma instituição que visa preparar os sujeitos para a sociedade e seus valores mercadológicos, preocupações com o planejamento dos espaços lúdicos. Embora o jogo já tenha sido apontado por alguns estudiosos como um dos elementos essenciais do universo infantil. Percebemos que essas vivências no espaço escolar são limitadas pelo espaço que o jogo ocupa na dinâmica da formação educacional, e consequentemente pela falta de espaço físico destinado às atividades lúdicas espontâneas.

⁹ VASCONCELLOS, Paulo. **O que é Gamificação? Conheça a ciência que traz os jogos para o cotidiano.** TechTudo. Publicado em 19/7/2016: a Gamificação, do inglês *Gamification*, é a prática de aplicar mecânicas de jogos em diversas áreas, como negócios, saúde e vida social. O principal objetivo é aumentar o engajamento e despertar a curiosidade dos usuários e, além dos desafios propostos nos jogos, na Gamification as recompensas também são itens cruciais para o sucesso. Embora não seja necessário criar um jogo em si, a prática tem ganhado muito espaço na sociedade, e vem sido inserida até em aplicativos e livros. Disponível em: <https://glo.bo/2AiN849>. Acesso em: 21 dez. 2019.

Como já comentei, o primeiro espaço que ocupamos enquanto grupo de jogadores do grupo focal foi uma sala suja. Tratava-se da sala da Banda e também do Mais Educação, o qual no momento não estava em funcionamento. Cheia de cadeiras e instrumentos musicais. Não creio que estivéssemos esperando nada especial para o local de nosso encontro e nossa reação foi de conformidade. Se é o que temos, vamos tentar fazer dar certo.

Pedi a ajuda dos alunos para arrumarmos o pedaço de sala que tínhamos para trabalhar e começamos. Além dos instrumentos musicais e cadeiras, a sala também servia como depósito da escola. Também lá havia muitas caixas e um armário, além de poeira. Essa se manifestava sempre que nos movíamos ou utilizávamos algo na sala. Nela havia um ar-condicionado, que provavelmente estava condicionado à falta de manutenção, pois não esfriava a sala e exalava certo odor de mofo.

Já comentei também que a disposição do jogo em uma mesa central e cadeiras em meia lua em distâncias diferentes influenciaram bastante o andamento do jogo. Nós estávamos em treze pessoas na sala. Eu, quatro meninas e oito meninos. Não estávamos amontoados, mas o espaço do que seria cena e o que era espaço pessoal, se confundia e se atravessava. Quando começamos mais próximo do jogo, a utilização de um corpo em cena era quase inexistente. O que logo percebi e pedi que as cadeiras fossem afastadas. Com a turma do grupo focal em pé, as jogadas começaram a melhorar, mas o espaço entre eles continuava apertado e assim continuaria sempre que usássemos essa sala.

A questão do espaço físico da sala e do espaço do jogo se manifestou fortemente na dificuldade de assistir o outro. No próprio nome do jogo vêm as artes cênicas, então como jogar se quem estiver ao seu lado tiver dificuldade de assistir? Mas me pergunto se era apenas uma questão espacial ou também de concentração. As conversas paralelas eram incessantes. Muitas foram as vezes que pedi para prestarem atenção na cena do companheiro. E em menor ou maior grau, essa recomendação acompanhou todos os nossos encontros. Antagonicamente, e sobre essa questão, com a prática de nossos encontros, foi diminuindo a interferência dos alunos enquanto outro joga, quem estava assistindo, prestando atenção no companheiro que estava atuando, não parava de dar sugestões na cena, sem dar o espaço para o jogador em foco ao menos tentar criar. Explicar que precisa dar a oportunidade do outro pensar, criar, imaginar, foi pauta de discussão na avaliação no final desse primeiro encontro e de muitos outros.

No meu diário de campo, escrevi: houve dificuldade de assistir o outro, conversas paralelas e as sugestões de ideias para realização de tarefas eram frequentes. No próximo encontro devo dar instruções mais precisas sobre deixar o jogador da vez tentar criar sozinho

e em vez de sugerir, assistir e perceber como a cena está se desenrolando e como é o processo daquele jogador. Vou experimentar no próximo encontro sentarmos no chão em volta do tabuleiro, com bastante espaço ao nosso redor.

Ao final de cada encontro de duas horas-aula, nós fazíamos uma pequena avaliação de como havia sido a sessão do jogo. Logo depois, eu pedia que escrevessem um relatório sobre o que haviam experienciado. O que não ocorreu nesse primeiro encontro. Ao final da partida, coincidentemente, o sinal tocou e eles precisavam ir para a próxima aula. No entanto, comecei o nosso segundo encontro propondo uma avaliação e pedindo o relatório da sessão anterior.

Não comecei por nenhuma questão já comentada aqui. Comecei sobre o não jogar estando jogando, a qual não me inquietou durante nosso primeiro encontro, mas só quando cheguei em casa e fui escrever sobre o que havia ocorrido. Creio que preocupado em registrar com fotos e filmagens, em pedir foco na cena do colega, em explicar a importância de assistir o outro, em pedir o cessar das conversas paralelas, não me ocorreu a seriedade que é um jogador ou jogadora querer participar do jogo, mas optar por “passar a vez”, como no dominó ou baralho e ainda ser punido por isso e aceitar essa condição do jogo sem relutar.

Ao iniciarmos a discussão de avaliação do primeiro encontro, levantei questões como a não participação, quando optam por não realizar a ação e voltar no tabuleiro. A regra do jogo é clara: se o jogador não cumprir a ação cênica da casa onde caiu, ele tem que voltar para casa onde anteriormente estava. Alguns alunos justificaram o não jogar como vergonha. Um aluno perguntou, “vergonha de que, se estamos todos no mesmo barco?” Então responderam que era da fotografia e das filmagens. Então novamente expliquei que o registro era apenas para uso acadêmico e explicitamente disse que não colocaria em redes sociais e em nenhum outro meio de comunicação. Uma aluna então: “isso não é vergonha professor, é preguiça deles”. Não houve resposta a essa afirmação. Um aluno que chamarei de Paulo, comentou em seu relato sobre esse dia, da vergonha de participar, mas que com o tempo provavelmente passaria. Já outra, que nomearei de Maria Luiza, sua dupla nesse dia, achava que todos melhorariam com o tempo.

Entre a vergonha ainda não solucionada e a suposta preguiça de participar apontada pela aluna, pedi que fizessem um relatório do primeiro encontro. Marcelo, de 14 anos, é um dos mais resistentes e que menos participou na primeira sessão do jogo. Em seu relato, ele mesmo critica a falta de participação e o mesmo aponta que sem ela, não tem jogo. Ou seja, a falta de participação gera a falta de participação. Um jogador opta por voltar para casa anterior decidindo assim não fazer a atividade cênica indicada no jogo, outro imita e assim o

jogo não anda. Ele também aponta o provável motivo da falada vergonha: medo do que vão falar dele depois da aula. Marcelo é o mais velho da turma, é o maior e o que aparenta já estar mais na adolescência do grupo focal.

Ele mesmo, no meio da partida do nosso primeiro encontro levantou uma questão intrigante entre uma jogada e outra. “O que acontece quando a pessoa ganha?” Eu respondi risonho, sem pensar muito: se comemora! Ele pareceu decepcionado com a resposta. Como se esperasse algum prêmio além de ganhar o jogo. Pensei depois se devia ter perguntado a ele o que esperava. Um prêmio? Uma caixa de chocolate? O quê? Logo em seguida achei melhor deixá-lo descobrir sozinho e me dizer durante o processo.

Foto 4: Grupo focal jogando com o tabuleiro em novo layout.



Fonte: Acervo da pesquisa do autor.

Antes de começar nossa segunda sessão, reforcei as recomendações para o melhor andamento do jogo. Estranhamente a sala estava menos quente. Estranhamente digo, pois notadamente a sala e nem o ar-condicionado haviam passado por manutenção. Coloquei o tabuleiro no chão dessa vez em meio à nítida sujeira. O tabuleiro, apesar de ser o mesmo, foi impresso em lona nas dimensões de 50x90 cm. Tipo um pequeno banner. Os alunos reconheceram a mudança e elogiaram a melhora no material. As cadeiras ficaram distantes dessa vez em relação ao tabuleiro, dando mais espaço para as ações. Os jogadores ficaram sentados em um círculo ao redor do jogo. Mesmo assim, o refúgio da cadeira era muito utilizado, apesar de eu sempre incentivar para que fizessem as ações de pé.

A dificuldade de assistir ao outro, as conversas paralelas e as sugestões de ideias para realização de tarefas continuaram, mas menos frequentes. Dei instruções mais precisas sobre deixar o jogador da vez tentar criar sozinho e que em vez de sugerir, assistir e perceber como a cena está se desenrolando e como é o processo daquele jogador.

Anotei no meu diário: não sugeri sentarmos no chão ao redor do tabuleiro, porque a sala parecia estar bem suja. Vou tentar chegar mais cedo e ao menos passar uma vassoura na sala para que possamos deixar as cadeiras de lado.

Realmente nunca tive como chegar mais cedo para limpar a sala, mas creio que não é essa apenas a questão. Eu não me recusaria a limpar a sala nunca. Inclusive na sala de aula formal, já fiz isso com os alunos. Mas como gostaria de respeitar o espaço de tempo de duas horas-aula e essa tarefa que deveria ser de um funcionário da escola não foi cumprida, achei melhor enfrentar a adversidade ignorando-a. Essa questão da limpeza da escola é bem problemática e complexa. Apesar de estar no meu ambiente de trabalho, não estava lá, em meu dia e horário. Era como se fosse um convidado. Como seria a reação se eu pedisse para que a sala fosse limpa antes que nós chegássemos? Aquela sala, normalmente, não seria utilizada naqueles dias e horários, então, creio eu, que os esforços da equipe de limpeza estavam voltados para as salas de aula e áreas de uso comum.

A estrutura utilizada na segunda sessão de jogo foi a de direção coletiva e os jogadores em duplas, jogando com seis peões e dois dados. Diferente do nosso primeiro encontro, no qual eu era o diretor. No meio do jogo, pelo adiantado da hora, resolvemos somar mais quatro casas ao número que desse nos dados. Depois mais oito. Quando estava mais próximo do final, voltamos ao normal do jogo, seguindo a numeração dada pelos dois dados.

No meu diário de campo referente a esse dia, escrevi que deveria repensar a quantidade de casas do jogo, pois não estava dando tempo jogar, discutir as questões levantadas, fazer a avaliação no final do encontro e ainda pedir o relatório dos alunos. Então pensei em uma alternativa: utilizar três dados no próximo encontro. Para isso baixei um aplicativo de dados no celular.

Nesse segundo encontro, tivemos a primeira baixa no grupo focal. Eu fui avisado que um aluno não mais gostaria de participar e que não mais viria. Por eu ter explicado bem, eles sabiam que a participação deles era totalmente voluntária e que apesar de terem assinado um termo de compromisso, a desistência de participar do grupo focal pode ocorrer a qualquer momento. Por outro lado, uma aluna que não pôde vir no nosso primeiro encontro, apareceu

no segundo. Então o grupo se manteve com 12 alunos, sendo agora cinco meninas e sete meninos.

Quase não fiz registros fotográficos e filmagens nesse encontro, já que havia sido comentado do desconforto que causavam. O estranhamento e resistência em forma de não fazer as atividades cênicas propostas foi bem menor e houve muito mais momentos de entrega. Alguns ainda preferiram voltar para casa que estavam a realizar a atividade. Na avaliação no final desse encontro falamos da falta de competitividade dos jogadores e levantou-se a hipótese de alguns só estarem ali para não assistir a aula do professor de matemática, não tão querido por eles.

No entanto, eu percebia que para a maioria que ali estava era notadamente visto o interesse, a entrega, o prazer e a ansiedade para realizar cada ação proposta pelo jogo. A falta de presteza da minoria ainda afetou o interesse no jogo, pois havia ainda pouca competitividade, já que para alguns, não realizando as ações propostas pela casa onde caiu, queria dizer que tanto fazia ganhar ou perder. Isso era desmotivador para todos.

E aparentemente a desmotivação se manifestou em forma de ausência. No nosso terceiro encontro apenas quatro alunos apareceram. Duas meninas e dois meninos. Havia um atenuante, que na verdade não atenua muito, mas que explica tão poucas pessoas na sala. A escola só iria até as 17 horas. Então fizeram o cálculo de que se entrassem na sala do grupo focal, não poderiam sair mais cedo. Houve também muitas faltas nesse dia na própria escola. No entanto, quando acabamos e saímos, notei três participantes ainda lá fora. Então não foi bem querer ir mais cedo para casa. No mínimo foi querer ficar sem fazer nada mais tempo. O que eu acho benéfico. O tal ócio criativo. Só não queria que fosse no momento do nosso encontro.

A estrutura utilizada nessa terceira sessão de jogo foi eu como diretor e os jogadores com peões individuais, jogando com três dados. Começamos usando o aplicativo de dados no meu celular, mas os próprios alunos apontaram a dificuldade com o registro fotográfico. Então voltamos para os dois dados físicos e o número maior que desse devia-se dobrar e juntar a quantidade do menor. Um pouco complexo, mas foi o que fizemos.

Porém, menos complicado do que o nosso quarto encontro. Nesse dia, quando chegamos à sala do Mais Educação na escola, essa, que já é bem lotada por instrumentos e cadeiras, estava tomada por novas carteiras que chegaram e por não haver outro local para colocá-las, ali foram postas. Ainda havia um pequeno espaço para jogarmos, mas este estava molhado por conta de alguma infiltração da chuva. Pensei: tudo pode ser pior. Se eu já achava pequeno e apertado nosso espaço de jogo, agora ele era ínfimo e úmido.

Tentar secar e nos apertamos ali não valeira a pena. Nosso tempo era limitado e aquele local comprometeria demais o uso corporal dos jogadores. Então falei com o inspetor da escola se não havia outro espaço disponível. Biblioteca, laboratório de informática (sem computadores), uma sala de aula? A resposta foi que não havia nenhum a não ser o pátio coberto da escola.

Para lá fomos. Era um novo espaço e bem exposto. Muito próximo e de frente à sala de aula, certamente causamos incômodo nas salas. Alguns professores e alunos chegaram nas portas das salas, mas logo voltavam para dentro. Já os alunos do grupo focal relutaram à exposição que o pátio daria às nossas atividades. Compreensível. Já estávamos lutando contra a vergonha e timidez entre eles, imagina agora com um público não desejado. Mas, entre conversas, discussões e apelos dos mais ansiosos por jogar, conseguimos começar.

Foto 5: Perspectiva do pátio coberto e sua proximidade com as salas de aula



Fonte: Acervo da pesquisa do autor.

Passados alguns minutos de jogo, notei que já estavam bem à vontade ali e nem parecia que quase não jogávamos nesse encontro. Na verdade, ficaram tão à vontade que estavam dispersos. Tanto que a dispersão estava atrapalhando o andamento do encontro. Sempre havia um olhar pesquisando se estavam nos observando. Outros interesses afloravam. Uma paquera com um menino que passava para beber água, uma conversa com um amigo que não é do grupo focal, um aluno de outra sala veio ver o que acontecia e o grupo parava para ver o que acontecia com o menino. Retomávamos. Eles não estavam à vontade. Esse

espaço amplo demais, sem a segurança das quatro paredes da sala da orquestra, estava interferindo sim.

A supervisora da escola veio até nós e pensei que mandaria nos calar, pois, estávamos fazendo muito barulho. Jogar é barulhento. Pré-adolescentes são turbulentos. Teatro é ruidoso. Mas só queria nos parabenizar pelo trabalho. Eu também não estava à vontade com aquele local, com aquela situação.

Outro aluno, que gazeava aula, ficou por perto todo o nosso encontro. Nos assistindo de longe, depois mais perto e por fim, em meio ao grupo. Ele era da turma dos alunos do grupo focal. Eu argumentei que ele não devia estar fora de sala de aula, mas ele disse-me que havia sido expulso de sala. No entanto, quando houve a troca de professores, ele continuou por ali. Ele já tinha uma fama na escola de gazeador e que sempre forçava algo para que os professores o expulsassem de sala. Pelo menos conosco ele não aprontou nesse encontro. Digo nesse encontro, pois ele começou a vir aos nossos encontros e o assumimos como parte do grupo focal. Nos seus bons e maus momentos. Chamaremos esse aluno, supostamente gazeador, de Diogo. Falarei mais dele e do restante do grupo focal no próximo capítulo.

4. SABERES PARA ALÉM DA IMPROVISACÃO

Desde sua idealização, o Jogo das Artes Cênicas foi pensado para ser um generalista em relação aos seus saberes. Trazer o prazer de jogar em um tabuleiro, do brincar de ser um artista para sala de aula. Se a linguagem do Teatro já é extremamente ampla imagine na junção de várias linguagens como são as artes cênicas.

Há 10 anos, quando passei no concurso da Prefeitura Municipal de João Pessoa foi para professor de artes cênicas. Naquele tempo, já se pensava na especificidade no ensino de arte, mas não ainda especificando uma linguagem. Entre as gestões da prefeitura daquela época até agora, pouco mudou na realidade da sala de aula e no componente curricular ainda chamado de Artes.

Mesmo antes do lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ministério da Educação já denominava de Arte, no singular, esse componente curricular, inclusive especificando as linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Porém, da mesma forma que o governo municipal não sabe como lidar com a distribuição dessas linguagens na sala de aula de Artes, o Ministério da Educação reconhece a existência de linguagens artísticas, mas ignora as especificações na formação do professor dessa área.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 7), em sua introdução se anuncia como um:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)¹⁰. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 7).¹¹

Se colocando como referência para os currículos de escolas estaduais, municipais, públicas e privadas, homogeneizando o objetivo de garantir aos estudantes o direito de

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Portal do MEC. Disponível em: <https://bit.ly/3f7ctg6>. Acesso em: 16 out. 2017.

¹¹ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://bit.ly/30mw5sF>. Acesso em: 18 mai. 2020.

aprender um conjunto fundamental de conhecimentos, habilidades e competências comuns, do Monte Caburaí, em Roraima ao Arroio Chuí, no Rio Grande do Sul; da nascente do Rio Moa, no Acre à Ponta do Seixas aqui na Paraíba; nas escolas urbanas e rurais, a BNCC (2018, p. 8) também promete integrar:

[...] a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 8).

O que sendo benéfico ou prejudicial ainda não ocorreu na Zumbi do Palmares, apesar das atuais exigências de que os planos de curso estejam de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

A estrutura curricular do Ensino Fundamental na Base foi organizada em grandes áreas de conhecimentos e em seus respectivos componentes curriculares. Cada área e componente curricular possuem competências específicas, articuladas às dez competências gerais.

Essas Competências Gerais, segundo o documento, não são componentes curriculares e devem ser desenvolvidos transdisciplinarmente. *A Carta da transdisciplinaridade* produzida no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade de 1994, realizado em Arrábida, Portugal, apresenta o que se pode ter como uma definição do conceito transdisciplinar. Apesar da carta conter 15 artigos, colocarei aqui apenas os seis primeiros que são ilustrativos o bastante do tema:

Artigo 1: Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Artigo 2: O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3: A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 4: O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade definição e das noções de “definição” e “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento.

Artigo 5: A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não

somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

Artigo 6: Com a relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multidimensional. Levando em conta as concepções do tempo e da história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans histórico.¹²

Sendo assim, a transdisciplinaridade deve fazer parte da prática diária de todas as áreas de conhecimento e etapas da Educação Básica. HARRIZ e LEITE (2018), em reportagem especial para o site *Último Segundo* comentaram essa questão e a relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] as competências foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21 [...].

[...] na opinião de alguns especialistas apesar de se constituírem em um avanço, muitas das competências já estavam contempladas em PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) anteriores como o de 1996 [...]¹³.

Essas dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular devem conduzir o progresso dos alunos já na Educação Infantil até o Ensino Médio. Elas discursam sobre o conhecimento; o pensamento científico, crítico e criativo; o repertório cultural; a comunicação; a cultura digital; o trabalho e o projeto de vida; a argumentação; o autoconhecimento e o autocuidado; a empatia e a cooperação; a responsabilidade e a cidadania. As competências não têm hierarquia e nem ordem de aprendizado, podendo ser trabalhadas e desenvolvidas ao mesmo tempo ou em qualquer ordem.

O componente curricular Arte, na Base, no ensino fundamental, compõe a área de Linguagem junto com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Em Arte, além das Competências Gerais, há também seis dimensões do conhecimento a serem trabalhadas em articulação com seus conteúdos, habilidades e competências indissociavelmente e simultaneamente:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entaves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

¹²Carta da Transdisciplinaridade. I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade de 1994, realizado no Convento de Arrábida (PT). Disponível em: <https://bit.ly/2ARj4wF>. Acesso em: 30 mai. 2020.

¹³ HARRIZ, Marina e LEITE, Luis Henrique. Sob críticas, diretora do MEC diz que base curricular garante aprendizagem. Site Último Segundo, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3dMnB1N>. Acesso em: 30 mai. 2020.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivo, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 192-193).

Segundo o Ministério da Educação (2018, p. 192) as seis dimensões do conhecimento:

[...] caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos [...] e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 192).

De forma explícita na Base se apresentam as várias linguagens artísticas como unidades temáticas do componente curricular Arte, asseverando a necessidade da polivalência nessa área específica do conhecimento. Além do domínio de quatro linguagens artísticas, o professor de Arte deverá estar atualizado para dissertar e desenvolver conhecimentos em circo, cinema e qualquer outra forma artística contemporânea já desenvolvida no mundo digital. De acordo com o Ministério da Educação (2018, p. 194-195):

Ainda que [...] as linguagens artísticas [...] sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance.

[...] Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 194-195).

Como anunciei no início desse capítulo, o meu jogo é um generalista na vastidão de conteúdos relacionados às artes cênicas. Nada próximo do que proclama a Base para o componente curricular Arte, como se o professor dessa área pudesse dominar tantos conhecimentos nas várias linguagens específicas.

No quinto encontro com o grupo focal, a pluralidade de assuntos abarcados pelo jogo ficou muito patente. Os alunos e eu discutimos muitos conteúdos relacionados às artes cênicas não concernentes necessariamente à improvisação. Sim, o jogo tem como base a ação improvisada pela emergência da criação no aqui e agora. Porém, aborda vários outros aspectos da arte.

Nesse dia, os alunos estavam jogando em duplas e eu estava como diretor. Wesley e Marlon, é assim que vamos chamá-los, estavam resistentes às atividades que tinham caído para eles no tabuleiro até então. Como já estavam com essa timidez com o jogo, eu não esperava a reviravolta que viria a seguir. Com falas e posturas machistas do tipo “isso é coisa de mulher”, terminaram por cair na casa do jogo “Mostre uma dança de salão”. Eu esperava mais uma negativa, mas ao contrário disso, se levantaram e em uníssono perguntaram o que era dança de salão. Será que seria pela dança e não pelo teatro que o jogo conquistaria esses alunos resistentes?, pensei.

Como sempre gosto de fazer, repeti a pergunta para a turma incorporando mais uma informação para ampliar a questão e dar maior possibilidade de resposta, tentando fazer com que eles entendam a partir do conhecimento prévio deles. Perguntei quem sabia o que era uma dança de salão, o que era uma dança a dois. Logo alguns alunos sem conceituar começaram a lançar as palavras: valsa, tango, forró.

O professor e coreógrafo Ítalo Rodrigues Faria (2011, p. 19), em sua dissertação de mestrado cujo o título é *A dança a dois: processos de criação em dança contemporânea*, comenta sobre a sobreposição das duas expressões que coloquei quando perguntei à turma sobre a questão:

Frequentemente, a dança a dois é relacionada às danças de salão, genericamente conhecidas como danças sociais e de entretenimento. Autores como Rodrigues (2006), Perna (2002), Eféghê (1974) e Moreno (2004), afirmam que tais danças,

quando executadas por pares enlaçados nos quais o cavalheiro enlaça a cintura da dama a fim de conduzi-la pelos salões de bailes, são chamadas de dança de salão (FARIAS, 2011, p. 19).¹⁴

Ítalo Rodrigues Faria (2011, p. 19) também explica que a dança a dois vem de tempos anteriores à existência de cortes e da própria realeza. Da mesma forma, ele relaciona a dança de salão como matriz da dança cênica e como estas sofreram modificações com o passar do tempo:

O contato corporal apareceu na história da dança sob diversas formas estabelecendo relações que se modificaram a partir dos bailes das cortes europeias no Renascimento. Essas transformações pelas quais a dança a dois passou, culminaram na dança cênica, que ganhou força com a criação da primeira escola de bailados na França. Tais transformações com a dança a dois ocorreram também nas mudanças das danças populares com as danças da realeza europeia nos bailes da corte, com a popularização fora dos salões da nobreza, tanto na Europa como nas Américas, e nas metamorfoses no balé clássico, nas danças modernas e pós-modernas (ou contemporâneas) (FARIA, 2011, p. 19).

Foto 6: Wesley e Marlon dançando tango



Fonte: Acervo da pesquisa do autor.

E foi com a verve cênica que Wesley e Marlon entenderam do que se tratava e prontamente começaram a dançar uma versão estereotipada e engraçada de um tango. Seus colegas de classe e eu gargalhamos muito e isso foi motivo de vários elogios a eles no final na nossa avaliação do encontro. Passado já um tempo, me pergunto: o recurso do humor não foi usado como defesa? Digo, eles até então não tinham participado de nenhuma jogada,

¹⁴FARIA, Ítalo Rodrigues. A dança a dois: processos de criação em dança contemporânea. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Estadual de São Paulo (Unesp). Disponível em: <https://bit.ly/3f8avwj>. Acesso em: 30 mai. 2020.

porque justamente nessa eles resolveram entrar de cabeça? Por outro lado, eles se levantaram aparentemente sem saber o que era uma dança de salão. De qualquer forma, foi importante eles terem participado nesse momento da pesquisa. Foi bom pra Wesley e Marlon enquanto jogadores e alunos de arte, para o grupo que se entusiasmou e muito, e para mim que tive a oportunidade para desempenhar ativamente a tripla função de professor, jogador e pesquisador.

Quando à atividade cênica das casas do jogo só necessitava de apenas um jogador para a realização, eu deixava a decisão para a dupla se faria uma parceria ou uma ação solo. Na casa do tabuleiro “Mostre uma reação exagerada a uma barata”, por mais que explicasse que existiam dois personagens que poderiam ser representados nunca houve uma barata durante a pesquisa.

Essa casa caiu primeiramente para uma aluna que vamos chamar de Cíntia. Ela em pé, colocou seu corpo de lado e curvada em direção à barata invisível gritou em um agudo perturbador prolongadamente. Momentos depois, Marcelo que há semanas havia perguntado o que acontece quando se ganha também teve seu peão levado pelos dados para essa casa. Eleito pela dupla para fazer a ação, ele perguntou: “eu tenho que gritar como ela?”. Eu respondi que não existe só uma maneira de se ter uma reação exagerada a uma barata. Falei sobre as várias possibilidades de se improvisar e representar uma cena. Falei de características individuais de cada ator e que mesmo com um texto, a representação nunca era igual de um ator para o outro.

Pensando que poderia estar no campo da conceituação e sem ele mostrar pistas que havia entendido, tomei como exemplo um ícone da cultura pop: o personagem Homem-Aranha, o qual ele certamente reconhecia dos filmes de *Hollywood* reprisados infinitas vezes pelas emissoras de televisão brasileiras. Comentei que nos últimos anos esse personagem tinha sido representado no cinema por três atores diferentes e que, apesar de ser o mesmo personagem, cada um dos atores o desempenhava a sua maneira.

A revista digital Monet trouxe em 27 de julho de 2017, uma matéria assinada por Henrique Januário, sobre a questão dos personagens e seus vários atores no cinema, incluindo os filmes do Homem-Aranha e seus intérpretes:

Enquanto Toby Maguire arrasou no papel do nerd Peter Parker e seu alter ego Homem-Aranha, combatendo o crime na trilogia ‘Homem-Aranha’ (2002, 2004, 2007), Andrew Garfield ganhou pontos pela química na tela com Emma Stone como seu par amoroso em ‘O Espetacular Homem-Aranha’ (2012) e na sequência de 2014. Já o ator inglês Tom Holland, de 19 anos, foi o escolhido para viver Peter

Parker no recente filme ‘Homem-Aranha: De Volta ao Lar’ (2017).¹⁵ (JANUÁRIO, 2017, p. 1)

Quem sabe inspirado pelo Aranha, Marcelo pegou rapidamente uma cadeira e com agilidade pulou em cima dela em silêncio. Lá permaneceu olhando fixamente para a mesma barata imaginária de Cíntia. Certamente era a mesma, pois fez a cena no mesmo lugar da aluna e seu olhar catatônico apontava onde a barata anterior estava. Quando a cena acabou eu o parabenizei ratificando o que já havia dito: não, você não precisava gritar como a Cíntia.

Durante a avaliação desse encontro, Cíntia perguntou se ela não tinha ido bem, já que eu disse a Marcelo que ele não precisava imitá-la. Eu expliquei novamente para ela e a turma que só havia me detido sobre a pergunta de Marcelo para que toda a turma entendesse que não há só uma forma de fazer a mesma ação ou o mesmo personagem. Então me virei para ela e disse que tinha sido muito boa sua cena.

Foto 7: Diogo finalizando o sapateado sambado.



Fonte: Acervo da pesquisa do autor.

Ainda nesse encontro, Diogo se deparou com a casa do jogo “Mostre seu samba”. Logo ele disse que não sabia sambar. Então, eu disse que ele podia cantar um samba. Novamente ele respondeu que não sabia. Eu retruquei e disse: você pode inventar um agora. Ele respondeu que preferia dançar. Alguns alunos começaram a cantar pagodes da moda na época, mas com vergonha ele não conseguiu. Então tive o *insight* de colocar em pauta a

¹⁵JANUÁRIO, Henrique. Homem-Aranha: De Volta ao Lar’: o aracnídeo em sua melhor forma. Revista Monet. Globo. Disponível em: <https://glo.bo/3cIDHYT>. Acesso em: 30 mai. 2020.

criação pessoal, como havia feito na casa da reação exagerada a uma barata: você pode criar à sua maneira de sambar, eu disse a ele. Não precisa sambar como ninguém. Sambe do seu jeito, continuei. Então, ao som dos pagodes cantados pelos outros jogadores, ele fez um sapateado estranho que não seguia o ritmo da música, mas seu ritmo próprio. Testemunhei o nascimento de um samba diferente, autoral, o sapateado sambado.

Mais tarde em casa naquele dia enquanto escrevia o diário de campo, fiquei me perguntado sobre samba e pagode. Uma história longa que se mistura com a própria formação da cultura brasileira. Seria assunto para várias aulas e queria despertar ao menos essa curiosidade nos meus alunos do grupo focal. Então encontrei uma matéria no site Pauta Show Livre não assinada chamada *Afinal, qual é a diferença entre samba e pagode?*¹⁶ Bem curta e intrigante, era perfeita para lermos um trecho antes de começar o próximo encontro:

As palavras “samba” e “pagode” foram criadas antes do mercado fonográfico. Em seu sentido original, ambas significavam mais do que um estilo de música. “Pagode” foi o nome dado por negros brasileiros a um tipo de festa onde se fazia folia, dançando, comendo, conversando e, é claro, tocando música. “Samba” também tinha um significado mais amplo e compartilhava com “pagode” essa conotação de folia que se estende para mais do que apenas a música em si. A palavra também comportava dança, brincadeira e tudo mais que se relaciona a folia e divertimento. A diferença se dá de várias maneiras. Uma é que pagode tinha uma conotação mais objetiva em relação a uma festa, um evento palpável. Quando se dizia que estava em um pagode, se falava de uma festa, com horário e endereço. Já o samba era uma palavra que descrevia um tipo de atividade, uma aura, um humor, que, sem dúvida, se tinha nas próprias festas de “pagode”. Essas diferenças foram se desenvolvendo mais ainda com a criação do mercado fonográfico e a disseminação da música.

A palavra “samba” foi tomada por executivos para rotular a música. Tacaram-lhe a denominação em tudo quanto é disco de artista diferente. O termo foi pegando. Nos anos 50, você podia ouvir um disco do paulista Adoniran Barbosa, ou do carioca Noel Rosa, esses artistas distintos, e era tudo samba. Com o passar dos anos, o samba foi criando seus “subgêneros”. Isso é, se falava em samba enredo, partido alto, bossa nova, etc. Foi só no final dos anos 70 e começo dos 80, quando houve uma revitalização do samba de roda carioca, liderado principalmente pelo grupo Fundo de Quintal, que o termo “pagode” tomou o significado que conhecemos hoje. Com a popularidade do Fundo de Quintal, outros grupos acabaram surgindo e convinha aos marqueteiros (e os grupos também), que dessem um nome novo à coisa, para se distanciar da conotação de “antigo” que o samba carregava. Escolheram uma palavra que já era usada, ou seja, que tinha a sua autenticidade. Decidiram chamar de pagode.¹⁷

Antes de ler a matéria jornalística perguntei se samba e pagode se dançavam ou se cantavam e tocavam. As respostas foram as mais diversas: desde os dois, até samba é a dança e pagode é a música. Respondi que não responderia, mas que poderíamos pensar juntos acerca disso. Durante e após a leitura houve reações de descoberta das respostas. Expliquei

¹⁶DA REDAÇÃO. Site ShowLivre. Pauta: **Afinal, qual a diferença entre samba e pagode?** Dia 23 de junho 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3f28z8q>. Acesso em: 30 mai. 2020.

¹⁷Idem 17.

que o enfoque da matéria era musical, mas que não significava que não se dançava esses gêneros musicais. Muito ao contrário, como ouviram na matéria, disse. Conversamos um pouco sobre a influência africana no Brasil e deixei que eles mesmos tomassem suas conclusões. Afinal, o importante para mim era instigar a reflexão sobre esse assunto naquele momento.

Nesse sexto encontro com o grupo focal, a dança se fez presente novamente. Mais uma vez Diogo se encontrava numa dessas casas que tinham causado comoção na turma na aula passada. Mas estranhamente ele só queria uma explicação sobre o termo coreografia já que havia caído na casa “Improvise uma coreografia com os quadris” e estávamos jogando individualmente. Eu respondi sem pensar muito, pelo adiantado da hora, já que a discussão sobre samba e pagode tinha tomado um certo tempo, que era uma sequência de movimentos que podiam ser repetidos ou não.

O conceito sobre a expressão coreografia se modificou muito desde que foi utilizado pela primeira vez. Juliana Martins Rodrigues de Moraes (2019), professora doutora do Departamento de Artes Corporais da UNICAMP, em seu artigo O conceito de coreografia em transformação para a revista Urdimento, comenta sobre isso:

O termo coreografia foi estabelecido primeiramente em 1700, com a publicação do livro de Raoul Auger Feuillet intitulado *Chorégraphie*, literalmente a grafia da dança, no qual o autor concebeu maneiras de descrever os movimentos codificados da dança aristocrática da época usando caracteres, figuras e sinais (MORAES, 2019, p. 367).

E para vislumbrar as possibilidades do termo na atualidade, a professora Juliana Moraes pede emprestado uma fala do professor doutor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, Guilherme Schulze (2008, p. 9):

[...] assume-se que as diferentes definições do termo coreografia tendem a estar ligadas a gêneros, metodologias específicas, períodos históricos e contextos locais. Nesse sentido, qualquer tentativa de conceituação do termo, deve ser relativizada e particularizada”. (SCHULZE, 2008, p. 9 apud MORAES, 2019, p. 367).

De qualquer forma, minha explicação sem muito aprofundamento funcionou. Sem relutar, Diogo, que já estava em pé esperando minha resposta, começou a remexer os quadris lateralmente, com bastante vigor e de forma muito rápida. Depois de alguns segundos eu o parei parabenizando-o.

O segundo questionamento desse dia foi a respeito de teatro, numa casa do jogo sobre teatro de bonecos, “Improvise um esquete usando as mãos como marionete”. Marlon

não sabia o que era um esquete. Expliquei que se tratava de uma peça teatral pequena, uma cena com começo e fim. Já para Patrice Pavis (2008, p. 143):

O esquete é uma cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um pequeno número de atores sem caracterização aprofundada ou de intriga aos saltos e insistindo nos momentos engraçados e subversivos. O esquete é, sobretudo, um número de atores de teatro ligeiro que interpretam uma personagem ou uma cena com base em um texto humorístico e satírico [...]. Seu princípio motor é a sátira, às vezes literárias (paródia de um texto conhecido ou de uma pessoa famosa). (PAVIS, 2008, p. 143).

No caso do meu aluno Marlon não era uma pessoa famosa que ele queria parodiar. Depois da minha rápida explicação, que ele esperava em pé, rapidamente sentou-se e com as mãos na frente do corpo e os cotovelos apoiados nos joelhos, ficou tentando lembrar-se de uma cena do desenho animado Pica-Pau. Ele tentava começar e não prosseguia. Ria muito, retomava uma fala que eu não conseguia entender e voltava a rir. Ele deixou a voz bem aguda e sempre que escutava sua própria voz retomava a rir dele mesmo. Eu dizia, continue, não precisa ser a cena do Pica-Pau. Você pode inventar outra coisa agora. Mas ele se mantinha fiel ao seu desejo e terminou por desistir.

Creio que deva ter achado surpreendente conseguir deixar a voz tão aguda e sem conseguir controlar seu desejo de imitar o Pica-Pau, sem ceder ao meu apelo de encontrar outro caminho e sem conseguir se concentrar, terminou sucumbindo à desistência e voltando para a casa anterior a qual estava no jogo.

Ao final desse encontro, sem me dirigir especificamente para ele repeti uma fala que venho sempre lembrando desde o início da pesquisa com meu jogo de tabuleiro: o teatro, a cena, nós fazemos para o outro, para o público. Se ficar só na gente, não é teatro. Apesar de saber que meus alunos não são atores, enquanto estudantes, creio que seja importante sempre lembrá-los da estrutura básica da linguagem cênica que é cena e público.

No sétimo encontro, utilizamos a estrutura de jogo na qual o grupo assumia a função do jogador-diretor, normalmente desempenhada por mim, e assumimos uma direção coletiva para o cumprimento ou não das ações cênicas propostas pelo tabuleiro.

A primeira casa que levantou uma questão importante sobre a conceituação dos conhecimentos ali inseridos foi “Faça um rap ou repente”.

O rap é um gênero musical que tem no seu cerne as mesmas características improvisacionais e de duelo musical que tem o repente. Um dos pilares do Movimento Hip Hop, o rap tem sua origem nos Estados Unidos, como explica a Doutora em Educação pela

UNICAMP, Viviane Melo de Mendonça Magro (2002, p. 68), a partir do pensamento da pesquisadora estadunidense Trícia Rose (1994):

O Hip Hop é um movimento de cultura juvenil que surgiu nos Estados Unidos, nos últimos anos da década de 1960, unindo práticas culturais dos jovens negros e latino-americanos nos guetos e ruas dos grandes centros urbanos. O movimento é constituído pela linguagem artística da música (RAP-Rhythm and Poetry, pelos rappers e DJ's), da dança (o break) e da arte plástica (o graffiti) (ROSE, 1994 apud. MAGRO, 2002, p. 68).

E apesar do rap ter surgido em outro país e de se tratar de uma criança nordestina no Brasil, Wesley que estava fazendo dupla com Diogo me perguntou o que era repente. Então expliquei rapidamente a partir da semelhança com o rap e ainda citei a embolada como forma de facilitar o entendimento, mas meu aluno também não conhecia.

Em 21 de agosto de 2016 foi postada uma matéria não assinada no site *Sou Artista, Logo Existo*, que deixa bem claras as semelhanças e diferenças nessas formas musicais:

Embolada é um gênero artístico que se utiliza do pandeiro, e é composto de improvisos e frases preexistentes. Muito dinâmico, é quase uma batalha entre os participantes, no qual um vencedor é “coroadado” ao final. Já o Repente é baseado no improviso cantado por duas pessoas alternadamente. Neste, os artistas improvisam em público tanto a melodia quanto os versos. É caracterizado por ser mais lento e calmo do que a Embolada. Ambos têm sua origem no Nordeste, ressaltando o início do Repente em Teixeira na Paraíba no século XIX, tendo se espalhado até o sul do país onde ganhou o apelido de Trova [...]. Muito parecido com o Repente, o Rap é um discurso rítmico com rimas e poesias, podendo ser interpretado *a capella* ou com som de fundo, o chamado beatbox (DA REDAÇÃO, 2016, p. 1).¹⁸

E foi à capela que Wesley e Diogo começaram um duelo de rap, depois entenderam que não faziam ideia do que se tratava o repente e a embolada, apesar da regionalidade do tema. Brincaram de criar palavras e rimas fazendo referência à vergonha de estar ali, já tantas vezes conversada no grupo focal e também por vezes postulada pelos próprios alunos, de que não precisavam estar com esse tipo de pudor, pois estavam todos juntos no mesmo propósito. Os jogadores-diretores ovacionaram ao final da apresentação improvisada da dupla, confirmando que deviam seguir no jogo.

Nosso oitavo encontro só contou com quatro integrantes do grupo focal. Perguntei se sabiam o motivo da ausência do restante da turma, mas ninguém soube responder. Eu lembro dos direitos que coloquei para eles enquanto participantes do grupo focal e um em especial me vem à mente: eles podiam desistir quando quisessem. Não é a primeira vez que estamos

¹⁸DA REDAÇÃO. Site Sou artista, logo existo. Você sabe a diferença entre embolada, repente e rap?, Disponível em: <https://bit.ly/2Yi20rw>. Acesso em: 30 mai. 2020.

apenas com esse número de jogadores, então não havia motivo para entristecimento. O jogo poderia acontecer até com menos participantes e a pesquisa tinha que continuar. E mais, até por respeito aos alunos que estavam ali eu tinha que propiciar que fosse um encontro único e de aprendizado como todos os outros haviam sido.

O primeiro ocorrido durante o jogo que necessitou de esclarecimento foi quando um aluno que chamarei de Alan caiu na casa do tabuleiro de “Interrogação”, e com isso teve que pegar uma carta do monte, como ocorre sempre que se cai nessa casa. A carta pedia que ele demonstrasse variações de altura e duração com a voz utilizando uma fala de Isaías da peça teatral *Amor por Anexins*, de Artur Azevedo: “Eu também acho, e feliz é o doente que se conhece. Mas muitas vezes as aparências enganam e o hábito não faz o monge. Experimente e verá. (*Suplicante.*) Case comigo”.¹⁹

Eu já havia explicado à turma dele sobre os parâmetros ou características do som, mas ele não lembrava. Então resumi rapidamente como o fez Cesar Augusto Ibañez (2010, p. 47), mestre em educação pela Universidade Estadual de Londrina, em sua dissertação *O som, seus parâmetros, e a música: o ensino dos elementos musicais*:

Uma emissão de som, fisicamente falando, é constituída de parâmetros, tais como: altura, intensidade, duração, timbre [...]. Em relação à altura, teremos conceitos como grave e agudo. Na intensidade aparecerão adjetivos como forte e fraco, conforme a quantidade de decibéis despendida. Já o parâmetro duração nos comunica se um som é do tipo curto ou longo. O timbre nos informa acerca da fonte sonora (IBAÑEZ, 2010, p. 47).

Então eu disse que primeiro lesse a carta para entender o que o personagem estava dizendo e que quando estivesse pronto exagerasse nos tons graves e agudos e que em alguns momentos falasse mais rápido e em outros mais lentamente. E assim o fez. Demorou um pouco na leitura silenciosa, pediu para repetir uma vez, mas conseguiu demonstrar alturas e durações diferentes com a fala do texto de Artur Azevedo.

A outra questão que chamou a atenção da turma nesse dia também envolve o Alan. Outra jogadora que chamaremos de Jennifer caiu na casa “Use atirei o pau no gato como discurso político”. Então ela subiu em uma cadeira e fez um discurso tranquilo, falando ao público sem grandes efervescências. Particularmente, achei muito bem executado, pois realmente parecia que tratava de assuntos relevantes para o povo enquanto apenas estava dizendo “atirei o pau no gato, mas o gato não morreu. Dona Chica admirou-se do berro que o gato deu. Miau!” Quando esta casa do tabuleiro caiu para Alan, ele quis fazer o discurso inflamado clássico, estereotipado, e se envergonhou desistindo da tarefa. Expliquei

¹⁹Portal Domínio Público – Biblioteca Digital. Disponível em: <https://bit.ly/3cOiuwK>. Acesso em: 30 mai. 2020.

novamente que não há uma forma correta de discursar ou de improvisar qualquer ação. Disse-lhe que não precisava fazer a caricatura do político e nem imitar o discurso calmo da Jennifer. Ele poderia criar uma forma própria dele. Mas ele recusou-se a tentar de novo e voltou para a casa anterior no tabuleiro onde estava.

Nosso nono encontro começou com o dobro de participantes da semana anterior. Oito integrantes do grupo focal apareceram e todos muito dispostos e saudosos de jogar. Perguntei o que tinha ocorrido e se havia algum motivo para a ausência deles, mas nada em comum me chamou a atenção. Todos tinham uma desculpa válida e diferente. Começamos a jogar então.

Um fenômeno interessante que vinha ocorrendo no jogo com o grupo focal é que às vezes uma casa nunca saía durante várias partidas. Aí em um certo encontro parece que os dados só rolam com a numeração que vai fazer com que boa parte dos alunos caia na mesma casa. É o caso de “Numa linha imaginária crie um número de equilíbrio”. Vários alunos passaram por essa casa desenvolvendo números no arame imaginário. Isso foi bem difícil para alguns. Acreditar que estavam em um arame, longe do chão, tentando se equilibrar... E se o intérprete não acredita, não brinca, não joga com a ação, cumpre só o que pede o jogo sem ganhar nada com aquela casa, termina se esvaziando qualquer conhecimento inerente à casa ou que poderia ser desenvolvido pelo aluno.

No Blog *Nada Certo, Nada Errado* foi postado em 12 de dezembro de 2016 uma matéria não assinada sobre a história do equilibrismo intitulada *Origens do equilibrismo, Karl Walenda e Philippe Petti*²⁰. Na introdução há um relance da ancestralidade dessa arte circense:

A arte do equilíbrio está ancorada a cultura da humanidade. Dos chineses aos gregos, dos egípcios aos indianos, quase todas as civilizações antigas praticavam algum tipo de equilibrismo sobre linhas, cordas ou cabos. O primeiro relato de equilibrismo em corda data de 108 A.C., na China, quando uma grande festa em homenagem a visitantes estrangeiros foram apresentados vários números de acrobacia. O impacto foi tamanho que o imperador decidiu realizar espetáculos do gênero todo ano. (2016).

Mas houve casos de bastante entrega que honraram essa tradição milenar (apesar de não estar falando de equilibrismo de verdade e sim de uma cena teatral improvisada, achei importante referenciar essa arte circense). É o caso de Diogo. Ele se colocou no arame lá no alto e ainda olhou pra baixo para conferir a altura. Pisou com as pontas dos pés no fio, erguendo um pouco o corpo. De vez em quando se desequilibrava, mas era só fingimento

²⁰ *Origens do equilibrismo, Karl Walenda e Philippe Petti*. Blog Nada certo, nada errado. Publicado em 12 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/30p6ob4>. Acesso em: 30 mai. 2020.

para nos assustar. Voltava os calcanhares para o chão nos acalmando. Começou então a criar ações lá em cima. Ele ia e voltava. Pulava em torno do eixo. E de repente, nas pontas dos pés correu até o outro lado do arame.

Ele criou ações no fio imaginário, diferente das outras vezes que essa casa foi feita nesse dia. E não me refiro a nenhum tipo de virtuosismo do equilibrista na minha fala. Falo apenas de um jogador, um aluno-ator tentando tornar real a ilusão do arame e chegar até o outro lado, fazendo um número enquanto isso.

Na avaliação ao final desse encontro, comentei sobre esse tornar real, esse acreditar que o Diogo demonstrou quando estava realizando seu número no arame. Não houve réplica apoiando ou negando a questão, então acreditei que haviam entendido sobre o que eu estava falando.

Mais cedo nesse encontro houve outra casa do jogo que se repetiu: “Imite um repórter dando um furo”. Essa apenas duas vezes. A Mestra em Jornalismo Gloriquele da Silva Mendes (2015), em sua dissertação de mestrado aponta que “[...] furo é o nome que se dá no jargão jornalístico para um assunto que é publicado em primeira mão por um veículo de comunicação, geralmente, com exclusividade [...]” (MENDES, 2015, p. 64).

Então expliquei que a improvisação era sobre algo que estava acontecendo agora e que eles deveriam dar o furo com extrema urgência. Digo eles pois estávamos jogando em duplas e em ambos os casos na cena havia um repórter cinematográfico e uma jornalista. Outra característica da cena que usaram igualmente foi a lateralidade. Digo, em ambos os casos os alunos-atores estavam de lado, aparecendo na cena perfeitamente. Diferente das primeiras vezes que essa cena foi jogada e não havia preocupação se o público estava vendo ou não os atores. Exemplificando um caso de um encontro anterior, o câmera ficou de costas para o público e a repórter na frente do cinegrafista. Então não víamos nada do que ocorria. Só escutávamos o que era dito.

No primeiro furo jornalístico improvisado, o espaço da cena e do público se estabeleceu nitidamente. A ação teve começo, meio e fim, e ao final, o restante dos alunos aplaudiram. Isso aconteceu com esse nível de nitidez pela primeira vez. Como se todos entendessem que era teatro. Quem era cena e quem era público. Que a cena deveria ser respeitada e assistida. Que pode interagir, mas que há hora para isso e que vai depender do que está sendo apresentado.

Com o segundo grupo, apesar do espaço da cena estar definido, os alunos que não estavam em cena começaram a se manifestar quando a cinegrafista apontou a câmera imaginária em direção a eles. Então, quem era público invadiu a cena, tentando aparecer no

enquadramento da câmera, dificultando o improviso da pequena repórter, que persistiu no seu intuito dando a notícia até o final, apesar dos figurantes não convidados.

A princípio fiquei bem receoso com o acontecido. Tínhamos um histórico bem ruim na relação cena-público. Sem saber como lidar com o tabuleiro no qual ficávamos ao redor - e a cena era em meio aos próprios alunos - alguns assistiam, outros não ligavam, uns não conseguiam enxergar... até que comecei a chamar a atenção para o lugar da cena. Onde você vai fazer a cena, eu dizia. Então o público fica onde, completava. E aos poucos, nós, enquanto grupo de estudo das artes cênicas, fomos entendendo essa relação. Quando a plateia se transformou em cena pensei que eles não tinham entendido nada. Mas, não. Ao contrário. Eles sabiam que podiam. Era hora e lugar para invadir a cena. A história recente do teatro tem vários exemplos nos quais essa relação cena-público se modificou e eu queria ensinar as vogais quando eles já estavam formando palavras com o alfabeto inteiro. O público não era mais figurante, tinha virado protagonista.

Foto 8: Grupo focal jogando entusiasmado



Fonte: Acervo da pesquisa do autor.

No final desse encontro conversei com o grupo sobre as duas perspectivas da cena exaltando as características de cada uma. Notei que eles estavam apreensivos e perguntei o motivo de estarem calados. Responderam todos de uma vez, como se uma represa rompesse. Disseram que estavam felizes com o que haviam feito e eu estava apontando defeitos. Eu respondi que não, que tudo que havia falado eram virtudes da cena. Então retrucaram: “para que falar?” Respondi que era para que entendêssemos as várias possibilidades do teatro.

Maria Luiza, uma das mais dedicadas e entregues às propostas do jogo desde o primeiro encontro, que representava a repórter na cena invadida, perguntou: “então foi certo eles estragarem minha cena daquele jeito?” Respondi que não era certo e nem errado. Foi o que aconteceu. E você, continuei com minha resposta, lidou muito bem com aquela situação. Continuou tentando dar a notícia, não pediu para a câmera cortar. Só saiu do personagem quando a cena acabou. Você está de parabéns. Todos estão de parabéns! Eu só tenho elogios a fazer a esse nosso encontro, conclui.

E como se não tivesse passado uma semana, lá estávamos de novo. Eu e os mesmos alunos da semana anterior. Avisei que aquele seria nosso último encontro do ano, pois precisava escrever sobre eles na minha dissertação e que haveria em breve minha qualificação no mestrado. Então teria que escrever muito e não poderíamos continuar, mas que no próximo ano voltaríamos aos nossos encontros. Com todos mostrando compreensão, começamos nosso décimo encontro, contabilizando 20 horas-aula.

Maria Luiza é o personagem do primeiro relato desse último dia de jogo. Ela caiu na casa do tabuleiro “Conte uma piada”. Ela então se colocou em cena e quando falo que ela se colocou em cena não foi apenas espacialmente. Havia uma presença cênica. Os alunos estavam muito alvoroçados nesse momento, então pedi silêncio sem sucesso. Foi quando vi Maria Luiza imóvel encarando o público. Parei instantaneamente de reclamar com os alunos e comecei a assistir, pois a cena já havia começado. Aos poucos, a mudez dela foi contagiando a todo o público e uma das últimas interações da plateia que se escutou foi alguém perguntando em que casa ela havia caído. O silêncio se fez. Quando Maria Luiza percebeu que todos estavam olhando para ela, curvou-se um pouco para a frente e disse “piu”. O silêncio persistiu por mais alguns segundos e todos começaram a rir estrondosamente. Professores e alunos das salas próximas saíram. Eu tentava controlar a turma ainda sem entender o que estava ocorrendo, até que entendi que ela havia piado. Ela deu uma piada. Então entrei no coro da risada também e enquanto eu tentava acalmar a turma eu tentava controlar o meu riso.

Obviamente que eu já havia escutado esse trocadilho, mas com tudo que tinha que pensar numa partida com o jogo, cuidar dos alunos, tirar fotos e toda preparação que Maria Luiza fez, eu não esperava que fosse esse o desfecho. Daí tanto tempo para eu entender a piada. A curva dramática ou cômica foi demasiada longa para mim naquele contexto. No entanto, quando ela (a curva) desceu me pegou completamente.

Aos poucos eu e os alunos nos acalmamos e sem nenhuma repreensão da direção da escola continuamos o jogo.

Diogo caiu na casa “Mostre cinco mamíferos” e disposto a cumprir a função perguntou “mostrar como?” Respondi, com o seu corpo, com a sua voz. Não é para você nos contar que animais fará e sim para mostrar eles, o incentivei. Eu já havia falado muitas outras vezes essas palavras nos nossos encontros, mas sempre é bom repetir essa máxima da literatura e do teatro tantas vezes proferidas nas oficinas teatrais nas últimas décadas.

A escritora e crítica literária Ronize Aline (2016) comenta em postagem em sua página na internet intitulada *Mostre, não conte: a técnica que vai mudar a sua história* sobre seu uso na literatura:

[...] “mostre, não conte”, em inglês “*Show, don't tell*”. Mas o que isso significa? Essa máxima traduz uma técnica literária muito utilizada por grandes escritores mas que, às vezes, acaba passando despercebida por outros tantos. O objetivo dessa técnica é tornar o texto mais dinâmico e provocar um envolvimento maior com o leitor. [...] “Mostre, não conte” consiste em fazer com que a história “aconteça” em frente ao olhar do leitor em vez de dizer que algo aconteceu. Mostre a cena, deixe que o leitor seja testemunha do que aconteceu, em vez ficar sabendo das coisas através do autor – que seria o conte. (ALINE, 2016).²¹

Já na cena teatral o termo foi popularizado pelo livro de Viola Spolin (2010, p. 32-33) *Improvisação para o teatro* já citado no segundo capítulo. Sobre contar e mostrar Viola postula que:

A interpretação e a suposição impedem o aluno de manter uma comunicação direta. Esta é a razão pela qual dizemos mostre, não conte. Contar é verbal e uma forma indireta de indicar o que está sendo feito. Isto coloca o trabalho acima do público ou do companheiro de palco, e o aluno não aprende nada. Mostrar significa contato e comunicação direta. Não significa apontar passivamente para alguma coisa (SPOLIN, 2010, p.32-33).

Com o mostrar entendido, Diogo, que estava em dupla com Alan, voltou-se para seu parceiro e começaram a confabular sussurrando. Perguntei se havia mais alguma dúvida e vi Alan frustrado enquanto Diogo se aproximava dizendo “olha que otário, professor, ele disse que mamíferos são animais que mamam”. Sem entender pelo que ele caçoava do companheiro eu o interrompi dizendo que Alan estava certo. Então ele se acalmou com um “é?”. Então o famoso gazeteiro da escola começou a fazer os animais até o quarto sem dificuldades. No quinto, ele representou um pinto. Eu adverti que pinto não era mamífero. Ele retrucou com um “não?”, então ele fez um pinguim. Alertei que aquilo também era uma ave e enfim ele terminou a atividade da casa fazendo um macaco. Recebeu uma salva de palmas e um “eu te disse” da sua dupla no jogo.

²¹ALINE, Ronize. Criação literária. **Mostre, não conte**: a técnica que vai mudar a sua história. Disponível em: <https://bit.ly/3h6egE9>. Acesso em: 28 mai. 2020.

A última casa que discutirei nesse capítulo é “Cantando mostre sua disponibilidade corporal”. Cíntia começou a cantar um funk da moda na época. Fez um gesto com o braço, muito simples e sem envolver o resto do corpo. Continuou cantando a música sem demonstrar nenhum envolvimento corporal. Eu retruquei: você está mostrando sua disponibilidade corporal, Cíntia? Então seu companheiro Igor, sua dupla nessa partida, invadiu a cena e começou a fazer grandes círculos com seu quadril, que envolvia todo o tronco, braços e pernas. Então falei, está vendo como o corpo todo dele está envolvido com o movimento?

Durante a avaliação final conversei com Cíntia que não era culpa dela não entender a questão da disponibilidade corporal e a relação disso com o envolvimento do corpo. Que a pesquisa com o grupo focal era exatamente para que eu descobrisse o que funcionava ou não no jogo. Continuei ponderando: como eu coloco uma casa no jogo falando de disponibilidade corporal, se eu ao menos não preparei o corpo de vocês para qualquer ação cênica? Uma casa como essa, comentei, era para ser colocada em um segundo ou terceiro jogo, ou dentro de uma oficina, nas quais pudéssemos trabalhar o corpo desde os primeiros princípios, descobrindo as articulações corporais... terminei reticente.

Cíntia e o restante dos alunos tentaram exaltar as qualidades do jogo depois disso. Falaram da timidez do início e como estão mais soltos em cena. Falaram de como foi bom poder ter um local para se expressar. Diogo disse que descobriu que era talentoso. Igor e Maria Luiza disseram que vão ser artistas quando crescerem. Uma aluna que chamaremos de Letícia, a mais tímida de todos os alunos e que quase não jogava, disse que ela estava até mais extrovertida depois dos nossos encontros.

Mas, a realidade é que há muitas casas e cartas no jogo que exigem atenção na sua orientação. E de um preparo e conhecimentos prévios para sua execução por parte dos jogadores. No caso da casa da disponibilidade corporal em específico, o que quer dizer exatamente mostre sua disponibilidade corporal? Cíntia balançando o braço e com o resto do corpo relaxado não estava mostrando uma disponibilidade corporal? Ela estava em pé, cantando, não é necessária uma disponibilidade corporal para isso? Para a Mestre em Educação Especial Elizabeth de Cassia Bianconi (2012, p. 42):

[...] é através do corpo que o indivíduo explora e interage com o meio e o desenvolvimento psicomotor determina sua disponibilidade, constituindo-se uma base para o desenvolvimento global do ser [...] (BIANCONI, 2012, p.42).

Já a também Mestra em Educação Valciria de Oliveira Pinto (2010, p. 104) diz que “[...] para qualquer atividade lúdica é necessária uma disponibilidade corporal do indivíduo [...]”. Para Neide Neves (2004), Mestra em Comunicação e Semiótica, a prontidão e a disponibilidade corporal são os capacitadores no intérprete para “[...] executar movimentos vivos, presentes, que propiciem a emergência de uma comunicação [...]” (NEVES, 2004, p. 10).

Essa é uma entre várias casas do tabuleiro do meu jogo que tenho preocupações a reputar, o que farei nas Considerações Finais deste trabalho dissertativo, junto às demais percepções que obtive durante a pesquisa.

Para o nosso último encontro, levei uma caixa de chocolates. Lembrei de Marcelo perguntando o que acontecia quando se ganhava, mas não achei justo e nem educacional criar um prêmio para quem ganhasse essa derradeira partida. Creio que o ganho está em cada momento do processo que vivemos, a cada casa do jogo, no aprendizado e na troca que tivemos uns com os outros. Marcelo há semanas sem aparecer nos encontros do grupo focal terá que descobrir por outros meios o prêmio que ganhamos. Dividi os bombons da caixa igualmente com os oito jogadores que me sobraram, nos despedimos e dissemos até o ano que vem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O último encontro com o grupo focal foi em setembro de 2019. Com o final do ano letivo os alunos passaram para o 9º ano. Alguns foram para outras escolas e hoje eu só permaneço na escola Zumbi dos Palmares no período noturno. Houve mudanças na minha carga horária do turno da tarde e tive que ir para outra escola. Mesmo assim mantive contato com os jogadores e inclusive encontrei com alguns à noite, horário que ministro aulas para Educação de Jovens e Adultos. Começamos a combinar o retorno do grupo, mas contratempos entre uma escola e outra, os novos interesses dos alunos que estão na reta final do ensino fundamental e finalmente a pandemia de 2020 de Covid-19 terminaram por abreviar o tempo com o grupo focal.

Aprendemos e discutimos sobre arte, vislumbramos diversas possibilidades educacionais com meu jogo e saímos, com certeza, diferentes depois desses dez encontros. Muitos saberes foram desenvolvidos e relacionados em cada partida jogada. Contudo, há questões que gostaria de expor acerca de algumas casas e procedimentos que utilizamos enquanto grupo naquele período.

O jogador-diretor, na maioria das vezes, uma função desempenhada por mim, em dois momentos foi experimentado como uma direção coletiva. Ou seja, o grupo decidia se a atividade proposta pelo tabuleiro havia sido cumprida ou não. Achei importante que os alunos vivenciassem esses momentos para que o grupo pudesse desenvolver a autonomia, a liderança, protagonizando as decisões do jogo. Mas me eximir desse papel também trouxe alguns conflitos devido à falta de maturidade da turma. Rixas pessoais exteriores ao jogo e provenientes da alta competitividade de Igor e da falta de competitividade e timidez de Letícia abalaram o grupo nesses momentos nos quais as decisões eram do arbítrio coletivo.

Logo, na segunda sessão de jogo propus que eles tomassem à frente das decisões do jogador-diretor. Hoje me pergunto se não era cedo demais. Como já comentei, Igor sempre foi muito aberto ao jogo. Muito expressivo e comunicativo é um menino eloquente que sempre se mostrou muito ativo, tanto na sala de aula formal quanto no jogo. Como sempre encarava qualquer proposição cênica com muita disposição e não conseguia entender a falta de vontade de alguns jogadores, isso terminava se refletindo em forma de crítica aos colegas. Mesmo quando seus companheiros faziam a ação, mas sem energia ou a vontade necessária, ele apontava que não havia valido.

No segundo encontro os jogadores estavam em duplas, mas quem realizou a ação da casa “Faça uma caricatura de um desmaio” a princípio foi Igor. Como normalmente fazia, se entregou a proposta estereotipada da casa. A maioria do grupo não aceitou seu primeiro desmaio. Ele tentou novamente mais caricato e ainda fez uma terceira vez. E sempre sendo impedido pela maioria. Então intervi dizendo que não estavam avaliando a cena, só estavam se vingando por ele sempre fazer críticas. Em protestos os mais raivosos confirmaram que se tratava de vingança sim, mas que a decisão era deles e daquela casa ele não passaria.

Maria Luiza que estava em dupla com Igor nesse dia interferiu dizendo “então eu faço”. Depois que ela fez o jogo continuou, mas retomei essa questão na avaliação ao final desse encontro explicando o quão antiético tinha sido o posicionamento da maioria. Também pedi para Igor ser mais tolerante com os colegas, pois nem todos precisavam ter as capacidades naturais dele para estar ali. Lá estávamos para aprender e nos desenvolver enquanto grupo de jogadores e indivíduos diferentes. No relatório que Igor e Maria Luiza escreveram e assinaram juntos depois da avaliação promulgaram: “achamos justo ganhar quem faz as coisas de forma certa... não somos a favor das pessoas não fazerem de forma certa os desafios”. Ainda tínhamos um caminho a percorrer para entender as individualidades e os processos internos de cada um.

No sétimo encontro vivenciamos uma nova direção coletiva e um tópico oposto ao do segundo encontro foi posto em discussão. A maioria dos jogadores em algum momento optou por voltar à casa anterior, por não conseguir ou nem tentar realizar a ação cênica proposta pelo tabuleiro, porém, com Leticia isso era muito frequente. Tímida assumida, ela na maioria das vezes optava por perder (por não tentar) ou simplesmente não jogar, mas sempre foi presente no grupo focal apesar de todas as críticas dos outros alunos a sua postura.

Nesse dia em específico, após ela recusar mais uma ação cênica, houve um levante dos outros jogadores. Começaram a criticá-la pela não participação e ameaçá-la de não mais fazer dupla com ela. Intevi fortemente na mesma hora, alegando o direito dela de não participar e se ela estava ali era uma escolha e direito dela. Acuada, Leticia decidiu não mais jogar nesse dia, pedindo para ficar só fotografando nosso encontro. Ela, em seu relatório no final desse encontro, afirmou que estava lutado contra sua vergonha, mas que as críticas dos companheiros não estavam ajudando.

Duas situações que tive que lidar durante todo período da pesquisa: por um lado, Igor, completamente aberto ao jogo, crítico em demasia com os companheiros e profundamente competitivo e no extremo oposto Leticia, assídua, mas não participativa e sem nem um apreço pela competição. Escrevi em meu diário de campo sobre esse tema que tinha

que pensar em mecanismos para reverter ambas as situações, pois nenhuma delas é boa para a turma e para o jogo. Não creio ter conseguido de fato ter feito algo relevante para mudar essa situação além de conversar com a turma sobre ambos os casos. Felizmente esses dois eventos foram fatos isolados. Contudo, me pergunto se tudo isso teria ocorrido se não estivéssemos em direções coletivas naqueles momentos. Era um grupo jovem em idade e em tempo juntos. Digo, duas semanas ou mesmo sete, eram suficientes para deixá-los em um papel que deveria ser meu? Penso hoje que não.

No segundo encontro, o grupo focal teve acesso pela primeira vez à casa do tabuleiro “De olhos fechados descreva a roupa de todos os atores”. A primeira questão que surgiu foi: que atores? Não seria melhor alunos-atores ou jogadores? Mas a dificuldade foi bem maior que essa. A casa tem uma complicação explícita para sua jogabilidade. Com a grande quantidade de alunos é demorada e complicada. Exige um poder de observação que não foi avisado previamente. Alan, ao cair na casa e não conseguir cumprir a tarefa, perguntou: “como seria se fossem 30 alunos?” E ele tem razão em fazer essa pergunta. Será que é válida essa casa? Em seu relatório do final do encontro, ele elogia o jogo, diz que poderia ter mais casas, mas deixa claro seu descontentamento com a específica casa 61.

Paulo também em seu relatório aponta isso. Outra demanda é que os alunos em escola pública estão todos com o fardamento escolar e de calça jeans. Ou seja, os alunos tinham que lembrar detalhes ínfimos para diferenciar cada um, requerendo mais poder de observação não avisada previamente. Não seria melhor dar um tempo para o jogador observar o grupo antes de fechar os olhos, como propõe Viola Spolin (2010, p. 23) no jogo Três mudanças?

Divida o grupo em pares. Todos os pares jogam simultaneamente. Os parceiros se observam cuidadosamente, notando o vestido, o cabelo, os acessórios, etc. Então, eles viram de costas um para o outro e cada um faz três mudanças na sua aparência física: eles dividem o cabelo, desamarram o laço do sapato, mudam o relógio de lado, etc. Quando estiverem prontos, os parceiros voltam a se olhar e cada um tenta identificar quais mudanças o outro fez (SPOLIN, 2010, p. 23).

Diferente do jogo Três mudanças no qual o foco é na pessoa com quem está fazendo dupla, o que proponho nessa casa do tabuleiro é que um indivíduo descreva a roupa de todo um grupo. Mesmo dando bastante tempo para se observar, não é justo para o jogador em questão, pois ficará frustrado por não conseguir cumprir a ação do jogo e nem para o restante da turma que estaria imóvel sem uma função.

Nas vezes que essa casa caiu em uma partida, tentei variações dessa proposta, mas sempre foi bem desconfortável para os jogadores e para mim. Em *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2012), o jogo “Três mudanças” tem como área de experiência ser jogo tradicional, de Olhar-Ver, aquecimento silencioso e jogo sensorial, estando indicado para ser realizado depois de “Quem começou o movimento” e antes do “Espelho”. Ou seja, há uma progressão criada para que os fins educacionais possam se desenvolver, dando subsídios para que isso ocorra. No caso dessa casa no meu jogo, não.

Outra casa que merece atenção é “Com seu corpo mostre três lugares diferentes”. Ao contrário da casa anterior, essa dá margem a pelo menos duas interpretações, mas ambas têm possibilidades educacionais e de jogabilidade que podem ser bem acessíveis ao aluno. Quando uso o termo mostrar, como já expliquei, me refiro ao termo popularizado por Viola Spolin (2010) e nesse caso usado para que o aluno mostre o “onde” de seu livro *Improvisação para o Teatro*, referindo-me a um local, ambiente, cenário ou espaço que ele possa mostrar com seu corpo criando uma situação. Há também o entendimento de usar o corpo para apontar lugares diferentes próximos de onde está havendo a aula. Apesar de exigir menos esforço criativo do aluno, acho benéfico ele explorar possibilidades de apontar lugares com seu corpo (não apenas o dedo).

Durante os encontros com o grupo focal, essa casa saiu inúmeras vezes. Vimos prisões, praias, sala de aulas, comércios, oceanos, cavernas e até a Antártida. Monumentos como a Estátua da Liberdade e o Cristo Redentor também se fizeram presentes quando eles próprios referenciavam o local com seus corpos. Vimos ali com o quadril, acolá com a ponta do pé, aqui com o cotovelo, lá com o joelho.

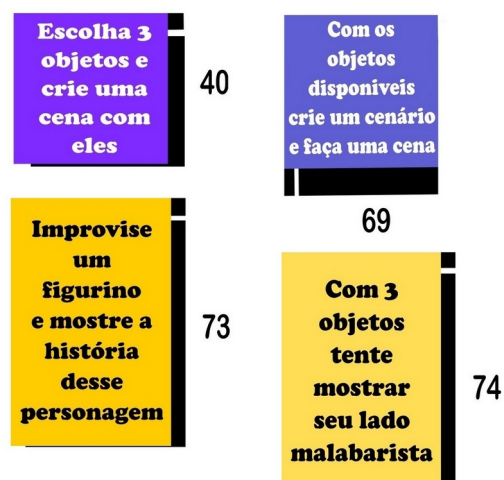
Foi só quando percebi que muitos deixavam de fazer essa atividade por não conseguirem imaginar como representar um local com seu corpo, criando uma situação ou mimetizando um monumento, por mais que eu explicasse, que comecei a perceber o valor do apontar com as partes do corpo. Entendi que essa maneira poderia ser um caminho para chegar ao onde, pois estavam usando as articulações corporais de maneira criativa, saindo do seu eixo, envolvendo todo o corpo no movimento. Isso com certeza ajudaria não apenas no uso do corpo de forma criativa, mas faria bem para todo nosso trabalho cênico e enquanto grupo também, pois tinham mais uma possibilidade de cumprir essa ação do jogo.

Outra casa que surgiu durante o período com o grupo focal de maneira inesperada foi com a dupla Wesley e Marlon no quinto encontro. Foi com a casa “Conte uma história com os cotovelos”. A casa é clara em seu enunciado, mas essa variação dos jogadores estarem em duplas trouxe uma surpresa. Desde o primeiro momento, deixei livre para as

equipes decidirem, dependendo da casa, se fariam juntos ou se escolheriam quem representaria a dupla. Justamente nessa casa que eu esperava uma contação de história utilizando uma parte inusitada para se expressar, eles decidiram executar juntos. O que poderia ser uma narração na primeira ou terceira pessoa se transformou em um diálogo usando os cotovelos como órgão emissor. Claro que víamos suas bocas, mas eram dois cotovelos conversando em cena. Dois corpos que tinham como órgão emissor os cotovelos. Eles não desenvolveram muito a história que contaram e terminaram por se despedir como dois cavalheiros que falavam pelos cotovelos, mas achei surpreendente essa transformação da casa a partir da estrutura de jogo que adotamos.

Estranhamente algumas casas do jogo que teriam um potencial pedagógico interessante ficaram inexploradas pela sorte dos dados, nunca surgindo nas sessões de jogo com o grupo focal. Não vi os jogadores improvisando após escolher três objetos para criar uma cena; nem criando um cenário com os materiais disponíveis próximos de nós. Da mesma forma, não puderam improvisar um figurino para mostrar a história daquela personagem e nem mostrar seu lado malabarista com três objetos.

Foto 9: Casas do tabuleiro não jogadas



Fonte: Acervo da pesquisa do autor.

Apesar de nem termos explorado todas as casas do jogo, alguns alunos já perguntavam se não podíamos jogar outra coisa. Outros entendiam que a repetição, como disse Maria Luiza no primeiro encontro, seria o caminho do aprimoramento, do entendimento de novas possibilidades. O último encontro terminou vindo no momento certo. Deixou saudade e aprendizado para quem queria continuar encenando e não exauriu quem já estava cansado e só estava ali pelo prazer de jogar e se viu de repente em cena. Mesmo esses

últimos, duvido que tenham saído como entraram. Não foi à toa que cada um que continuou estava ali. A arte, o jogo e os saberes estavam neles e continuam com eles mesmo se não perceberem. O que vivemos foi único. Garotos durões emocionaram e se deixaram emocionar. Fez aflorar ainda mais o amor pela arte de quem já era um enamorado. Fez uma menina tímida querer fazer parte de um grupo no qual o cerne era a exposição e ela entendia isso e queria estar ali por causa disso. Fez um famoso por gazejar aula se tornar assíduo.

Diante desses fatos, vivências e ideias, acredito que meu jogo pode ser utilizado pontualmente. Como um recurso metodológico a mais na diária de um professor, como eu fazia na sala de aula formal apesar das dificuldades de se trabalhar com uma média de trinta e cinco a quarenta alunos por turma. Nessa situação, já experimentei jogar com um tabuleiro apenas como também com vários grupos espalhados com tabuleiros, mas nas duas formas a quantidade demasiada de alunos em uma turma é sempre um elemento complicador, contudo, muito estimulante para eles.

O jogo, como observei no grupo focal, desperta e se utiliza de diversos saberes das artes cênicas, o que gera curiosidade e interesse nos assuntos do componente curricular Artes. Transdisciplinarmente, possibilita o diagnóstico e possíveis soluções de déficits de aprendizado em várias áreas do conhecimento, bem como o aprofundamento de saberes artísticos e diversas outras competências e habilidades.

Foto 10: Jogo Coreográfico

Comande um alongamento ou aquecimento tendo como foco as articulações corporais.		JOGO COREOGRÁFICO				Você realmente entende da arte do movimento? Agora divida os (a) companheiros (as) em grupos e comede-os (as) e formar bases de movimentos com as ações trabalhadas. Quem sabe não conseguimos uma sequência de movimentos? Junte-se à eles (as) e dance!	
01	Contraia e relaxe o corpo. (CNE)	02	Faça um movimento súbito. (CNE) (CPC)	03	Faça um movimento súbito e sustentado. (CNE) (CPC)	04	Faça um movimento direto e súbito. (CNE) (CPC)
05	Expanda o corpo e depois o encolha. (CPC)	06	Faça um movimento indireto. (CNE) (CPC)	07	Faça um movimento indireto e súbito. (CNE) (CPC)	08	Faça um gesto, um deslocamento pelo espaço e dê um pulo ou salto. (CPC) (CNE)
09	Expanda e contraia o corpo. (CNE)	10	Faça um movimento direto. (CNE) (CPC)	11	Faça um movimento direto e sustentado. (CNE) (CPC)	12	Faça dois deslocamentos pelo espaço e um gesto. (CNE) (CNE) (CPC)
13	Faça uma transferência de peso. (CNE)	14	Dê um pulo ou salto.	15	Faça um movimento indireto e sustentado. (CNE) (CPC)	16	Faça dois gestos e um deslocamento no espaço. (CPC) (CPC) (CNE)
17	Faça duas transferências de peso de formas diferentes. (CNE) (CNE)	18	Faça um gesto. (CNE) (CPC)	19	Faça uma dança livre (é estranha).	20	Faça um deslocamento pelo espaço sendo bem leve. (CNE)
21	Faça três transferências de peso de formas diferentes. (CNE) (CNE) (CNE)	22		23		24	Faça um deslocamento pelo espaço sendo bem pesado. (CNE)

Fonte: Acervo de atividades dos componentes curriculares do mestrado do autor.

Quando comecei essa pesquisa com meu jogo de tabuleiro pensei quealaria como meu jogo evoluiu durante o processo com o grupo focal, mas creio que isso se deu em mim

por tudo que vivi em todo o mestrado. Por tudo que descrevi aqui nessa dissertação. Sobre o Jogo das artes cênicas creio que ele cumpriu e cumpre seu papel de recurso pedagógico no ensino de arte. Como bem me lembrou o professor doutor Victor Hugo Neves de Oliveira, membro da minha banca de qualificação do mestrado, durante sua fala, nem todo jogo precisa evoluir. Esse jogo como vários na nossa história tem seu tempo e seu espaço. Criei outros jogos certamente inspirado nesse, como já o fiz em atividade do componente curricular dessa pós-graduação, Artes do corpo e práticas pedagógicas, ministrado pelos professores Guilherme Barbosa Schulze e Liria de Araújo Morais, acerca dos preceitos básicos de descrição dos movimentos apresentados por Rudolph Laban em seu livro *Domínio do Movimento*.

Certamente esses novos jogos serão menores (com menos casas) para que possa ser jogado e discutido em duas horas-aula com maior tranquilidade, ou que não se tenha que esperar uma semana para fazê-lo. Não serão tão generalistas para que foque melhor em um conhecimento apresentado ou que os alunos desenvolverão. Tentarei ser mais cuidadoso sobre a necessidade de ter informações prévias sobre os assuntos ou não. Posso fazer um voltado para o teatro utilizando uma temática educacional maior como meio ambiente, pluralidade religiosa ou direitos humanos, como o professor doutor Paulo Roberto Vieira de Melo, orientador desse trabalho, me sugeriu também durante a qualificação. Talvez até usando uma das dez competências gerais apontadas na Base Nacional Comum Curricular. Hoje as possibilidades são inúmeras. Amanhã realizarei.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. G. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, 2009, vol. 12, n. 1, pp. 75-92.

_____. **Jogo e trabalho**. do Homo ludens de Johann Huizinga ao Ócio criativo de Domenico De Masi. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho (USP), v. 12, p. 75-92, 2009.

ALINE, Ronize. Criação literária. **Mostre, não conte**: a técnica que vai mudar a sua história. Disponível em: <https://bit.ly/3h6egE9> . Acesso em: 28 mai. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação. Rio de Janeiro: 2002.

AZEVEDO, A. **A capital federal, o badejo, a jóia, amor por anexins**. Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo Permitido o uso apenas para fins educacionais. Disponível em: <https://bit.ly/37igig8>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <https://bit.ly/30mw5sF> . Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Portal do MEC. Disponível em: <https://bit.ly/3f7ctg6>. Acesso em: 16 out. 2017.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 2007.

_____. **Experiência e pobreza**. Obras escolhidas, vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação: 2002.

BROLESKI, M. L., et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira**. Londrina: Editora e distribuidora Educacional, 2015.

CABRAL, B. A. V. **Ação cultural e teatro como pedagogia**. Sala Preta (USP), v. 12, p. 1, 2012.

CABRAL, B. **Manifestos**. O teatro transcende, v. 16, p. 23-34, 2011.

_____. **O que nos move - manifestos inem Performance**. Urdimento (UDESC), v. 17, p. 21-28, 2011.

_____. **Presença e processos de subjetivação**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 1, p. 107-120, 2011.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade de 1994, realizado no Convento de Arrábida (PT). Disponível em: <https://bit.ly/2ARj4wF>. Acesso em: 30 mai. 2020.

CECIERJ. Educação Pública. **O projeto político-pedagógico e a igualdade de condições para acesso e permanência na escola**. Disponível em: <https://bit.ly/3cPxE4O> Acesso em: 11. Out. 2018.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. HUCITEC: São Paulo, 2010.

DA REDAÇÃO. Site Sou artista, logo existo. **Você sabe a diferença entre embolada, repente e rap?**, Disponível em: <https://bit.ly/2Yi20rw>. Acesso em: 30 mai. 2020.

DA REDAÇÃO. Site ShowLivre. Pauta: **Afinal, qual a diferença entre samba e pagode?**. Dia 23 de junho 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3f28z8q> . Acesso em: 30 mai. 2020.

DEWEY, J. **Ter uma experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

JOGO. *In*: DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA MICHAELIS. Disponível em: <https://bit.ly/30pAz1D> . Acesso em: 10 jun. 2019.

JOGO. *In*: DICIONÁRIO AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. Disponível em: <http://abre.ai/bhWg> . Acesso em: 10 jun. 2019.

DIANA, D. **Gênero textual relatório**. Blog toda matéria. Disponível em: <https://bit.ly/2Ygko44>. Acesso em: 2 nov. 2018.

FARIA, Í. R. **A dança a dois**: processos de criação em dança contemporânea. Dissertação (Mestrado em Artes) da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. Disponível em: <https://bit.ly/3cOpaLs>. Acesso em: 20 mai. 2020.

FALKENBACK, E. M. F. **Diário de campo**: um instrumento de reflexão. Revista Contexto/Educação. Ijuí, 1987, Unijuí, v. 7, s.d.

FERRARI, Márcio (2008). **Michel Foucault, um crítico da instituição escolar**. Nova Escola. Disponível em: <https://bit.ly/30CDFQf>. Acesso em 13 de Jun. 2019.

FLEMMING, D. M.; COLLAÇO DE MELLO, A. C. **Criatividade jogos didáticos**. São José: Saint-Germain, 2003.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONSALVES, E. P. **Educação e a curva pedagógica**. Campinas: Alínea, 2014.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004. p.07-38.

HARRIZ, M. e LEITE, L. H. **Sob críticas, diretora do MEC diz que base curricular garante aprendizagem**. Site Último Segundo, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3dMnB1N>. Acesso em: 30 mai. 2020

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JANUÁRIO, H. **Homem-aranha: de volta ao lar**: o aracnídeo em sua melhor forma. Revista Monet. Globo. Disponível em: <https://glo.bo/3cIDHYT> . Acesso em: 30 mai. 2020.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. 7 ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

KAMII, C. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Editora Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRULIK, S. e REYS R. E. **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 1997.

KOUDELA, I. D. **O que é teatro amador?** Revista a Parte XXI, v. 1, p. 15-27, 2011.

_____. **A Encenação contemporânea como prática pedagógica**. Urdimento (UDESC), v. 1, p. 49-58, 2009.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LEWGOY, A. M^a. B; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital**. Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIGIÉRO, Z (org.). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

MAGRO, V. M. M. **Adolescentes como autores de si próprios - cotidiano, educação e o hip hop**. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. Campinas: Cad. CEDES, vol. 22, no. 57, p63-75, ago. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2YieCip>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MASI, D. **Ócio criativo**, São Paulo: Ed. Sextante, 2000.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MORAES, J. M. R. **O conceito de coreografia em transformação**. Urdimento, Florianópolis, v.1, n.34, p. 362-377, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2XL3X0I>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MORAES, R. M.de. Construir notícias. **A teoria da aprendizagem significativa – tas**. Disponível em: <https://bit.ly/2BLchEZ> . Acesso em: 10 jun. 2019.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Disponível em: <https://bit.ly/30qUWvB>. Acesso em: 11 jun. 2019.

ONLINE CURSOS GRATUITOS. **Canal Online para divulgação de Cursos Gratuitos, Livros, Apostilas e informações úteis para estudantes e professores**. 13 Livros Gratuitos de Platão para Baixar em PDF. Disponível em: <https://bit.ly/3cUIAj6>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ORIGENS DO EQUILIBRISMO, KARL WALENDA E PHILIPPE PETTI. **Blog nada certo, nada errado**. Publicado em 12 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/30p6ob4> . Acesso em: 30 mai. 2020.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PORTAL SIGNIFICADOS. **Significado de leigo**. Disponível em: <https://bit.ly/2AWUj1P>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, Z. A., **O menino maluquinho**. 74ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares. João Pessoa: Secretaria de Educação, Esporte e Cultura, através da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, 2018.

PUPO, M. L. S. B. **Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma Aventura Teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

QUINTANA, M. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

REICHIA, S. **O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba**. Revista Brasileira de Ciência e Esportes. Campinas: v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/37mW84r>. Acesso em: 9 mai. 2020.

SCHULZE, G. **Notas para uma dramaturgia coreográfica**. Revista Moringa, João Pessoa, v. 2, p. 8-16. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3dMlTh6>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SLADE, P. **O Jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1987.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Trad.: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.

TELES, I. e ZILAH, K. IBGE: **Mangabeira é o bairro mais populoso e Gramame cresceu mais**. Vida Urbana. Jornal da Paraíba. (2011). Disponível em: <https://bit.ly/2XNJEQk>. Acesso em: 2 nov. 2018.

VASCONCELLOS, P. **O que é gamificação?** Conheça a ciência que traz os jogos para o cotidiano. Techtudo. Publicado em 19/7/2016. Disponível em: <https://glo.bo/2AiN849>. Acesso em: 21 dez. 2019.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Ed. Autêntica, 2008.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Ubu, 2012.