

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE ARTES – IdA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

SE CORRER O BICHO PEGA, SE FICAR O BICHO COME.

**Investigações preliminares sobre o jogo: o ensino das Artes Cênicas e os Tradicionais
jogos populares para a infância**

Paula Braga Zacharias

MESTRADO EM ARTES

Linha de pesquisa: Processos Compositivos para Cena

Orientadora: Roberta Kumasaka Matsumoto

**Brasília-DF
2008**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE ARTES – IdA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

SE CORRER O BICHO PEGA, SE FICAR O BICHO COME.

**Investigações preliminares sobre o jogo: o ensino das Artes Cênicas e os Tradicionais
jogos populares para a infância**

Paula Braga Zacharias

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação do departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em arte contemporânea: Processos Compositivos para a Cena.

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Matsumoto

**Brasília-DF
2008**

Aos meus alunos

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Jorge Zacharias, pelo apoio emocional;

À minha mãe pelos deliciosos salgadinhos nos intervalos;

À Roberta, pelo estímulo e interesse na orientação;

À minha Avó, Lucimar Braga, que me acompanhou nas noites de insônia e não ficou para celebrar o desenvolvimento e resultados desta dissertação.

“O grande segredo da educação consiste em fazer com que os exercícios do corpo e os do espírito sirvam mutuamente de distração.”

ROUSSEAU

RESUMO

Nascida da *práxis* esta dissertação submete o universo do jogo a análise imaginária em busca de novos significados para as relações que se estabelecem entre o sujeito que conhece e o mundo que tenta conhecer. Os tradicionais jogos populares, *Polícia e Ladrão*, *Pique-bandeira* e *o Garrafão* são vistos como atos comunicantes espontâneos onde a linguagem cênica é predominante. O primeiro capítulo, traz em primeiro tempo, uma extensa experiência prática com crianças de 7 a 10 anos de idade e a revisão crítica necessária sobre a bibliografia disponível no Brasil para o teatro na infância. Em um segundo momento, no segundo capítulo, analiso a obra de Jean- Jacques Rousseau e Paulo Freire, marcos fundamentais no desenvolvimento dos conceitos jogo e educação, para posteriormente, no terceiro capítulo, sistematizar as relações entre estética e jogo tendo como pano de fundo o pensador Roger Caillois e o filósofo Walter Benjamin. A análise praxiológica de Claudine de France estrutura a pesquisa e os resultados alcançados na análise dos jogos. Gaston Bachelard redimensiona a própria estrutura do “saber fazer” e da ciência. A importância deste trabalho ecoará não só nas desgastadas tentativas educacionais brasileiras para a infância como também nas relações estéticas despojadas e carentes de reflexões acerca do Drama.

Palavras-chave: jogo; educação; estética e imaginação.

ABSTRACT

This research work was originated from *praxis* (practice) and it analyses the universe of games under the imaginary view in order to find new meanings for the relations established between the individual that knows the world and that one who tries to know. The traditional popular games in Brazil *Polícia e Ladrão*, *Pique-Bandeira* and *Garrafão* are seen as spontaneous communicative acts where the theatrical language rules. The first chapter brings a great practical experience within children between 7 and 10 years old and the critical review of the available bibliography in Brazil about the theatre on childhood. On the second chapter, I analyse Jean-Jacques Rousseau and Paulo Freire works, which were fundamental on developing game and education concepts. Then, on the third chapter, I make a system with the relations between aesthetics and games, taking into account the sociologist Roger Caillois and the philosopher Walter Benjamin. The practical analyses of Claudine de France structures the research and the results reached in the games' analysis. Gaston Bachelard redimensions the structure itself of the "know how" and of the science. The relevance of this research will have an impact not only on the tiring educational Brazilian tentative for the childhood, but also on the lazy and shallow aesthetical relations about the Drama.

Key words: game; education; aesthetics and imagination.

SUMÁRIO

Introdução	p. 01
Capítulo 1 – <i>Práxis</i> , relações e produção na linguagem teatral	p. 09
1.1 – Uma experiência em Teatro-Educação	p. 09
1.2 – Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal	p. 24
Capítulo 2 – Liberdade não é licenciosidade: jogo e educação	p. 30
2.1 – A Educação da Natureza e o jogo na infância – Jean-Jacques Rousseau	p. 30
2.2 – Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora	p. 40
Capítulo 3 – Jogo e drama: um horizonte para o teatro na educação	p. 53
3.1 – As categorias do jogo e o espetáculo (<i>Mimicry</i>)	p. 53
3.2 – O jogo e suas manifestações na infância	p. 62
3.3 – Os jogos infantis de rua: regra, imaginação e elementos cênicos	p. 65
3.3.1 – O jogo de <i>Polícia e Ladrão</i>	p. 67
3.3.2 – O jogo de <i>Pique-bandeira</i>	p. 73
3.3.3 – O jogo do <i>Garrafão</i>	p. 79
3.3.4 – Cotejo entre os jogos infantis de rua e o teatro	p. 85
Conclusão	p. 94
Bibliografia	p. 100
Apêndice – O Mito do Minotauro e o Fio de Ariadne	

INTRODUÇÃO

A presente dissertação surgiu de um contexto socioeducativo em que teoria e prática não caminhavam juntas. Éramos, em média, vinte professores de arte seguindo métodos e modelos diferenciados.

Como professora de artes cênicas das escolas públicas do Distrito Federal, experimentei todos os métodos educacionais, a não ser o método da força, da obrigatoriedade na execução dos exercícios propostos, da falta do diálogo, do castigo sobre o erro. Na maioria das vezes era intransigente em assinalar o oposto, misturava Paulo Freire, Jean-Jaques Rousseau e Fayga Ostrower. Uma aula planejada era apenas um roteiro que poderia ser modificado conforme o interesse das crianças. As mudanças no decorrer do curso de uma aula atendiam a uma só determinação: a criança poder ser seu próprio mestre. Cabe a nós, ou a mim mesma, apenas orientá-la.

A minha forte crença na perspectiva lançada por Rousseau, sobre ser a natureza nosso único mestre, sobre ser de direito e dever do homem desenvolver suas potencialidades inatas, tornou-se, pois, meu desafio e a minha meta. Almejava ensinar os elementos da linguagem teatral a partir de sua presença na criança. Presença esta, que se justifica em sua manifestação espontânea realizada através da nossa capacidade de comunicação inata; atos artísticos comunicantes que se atualizam no enfrentamento da realidade, sendo, dessa maneira, possível investigar uma hipótese: os tradicionais jogos populares para crianças¹, *Pique-bandeira*, *Polícia e Ladrão* e *O Garrafão* não seriam manifestações de uma atividade estética própria e inerente às artes cênicas?

Tinha em mente Rousseau, mas foi em Paulo Freire que encontrei um porta-voz.

A Escola-parque de Brasília, pública e ligada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, meu espaço de pesquisa e atuação, não mantinha, em seus princípios, oposição a qualquer prática pedagógica que se fizesse presente em nossos planejamentos educacionais. Justificar, porém, a educação da natureza de Rousseau parecia para alguns abstrato demais e, fato verificado, era que eles não haviam lido ou não conheciam o *Emílio* de Rousseau. O filósofo Rousseau permanece até hoje como marco e referência fundamental em meus estudos e reflexões acerca da educação, no capítulo dois veremos com maior profundidade seu pensamento e repercussão dentro das minhas pesquisas.

¹ Os tradicionais jogos populares para infância é o termo de maior ocorrência encontrado dentre o vocabulário e conhecimento popular.

Para evitar críticas optei, então, por tomar como marco referencial o pensamento e o modelo educacional de Paulo Freire, qual seja, a prática pedagógica libertária, que segue a tendência progressista libertadora da educação, orientando-se segundo Libâneo (1990, p.33) na tentativa da autonomia da escola, do professor e de todos os envolvidos com a prática e/ou situações sócio-educativas.

Após estudo de diversos livros sobre arte-educação voltados para as artes cênicas - Peter Slade, Viola Spolin, dentre outros - concluí que tais autores tem como princípio a sistematização do pensamento e a aplicação de técnicas visando um aprendizado baseado no estabelecimento e apropriação de conceitos desde os primeiros momentos. Este modelo apresentava-se contrário ao que procurava construir em minha prática de ensino. Entendia que seria possível que as crianças pudessem, a partir de uma experiência, reconhecer, identificar e compreender as artes cênicas por si mesmas e desta forma a conceitualização se faria não como algo externo e *a priori*, mas como parte do questionamento em cima de suas ações, ou seja, como *práxis*. Além disso, a ênfase dada pelos autores acima citados é a de introduzir a linguagem teatral a partir do trabalho do ator, desconsiderando ou deixando em segundo plano as diversas etapas e elementos da construção da linguagem teatral. O que buscava, justamente, era procurar fazer com que as crianças pudessem ter uma visão total do processo e, conseqüentemente, das relações e associações existentes entre os diversos elementos.

Iniciei uma busca sobre práticas na infância, procurando saber de quais atividades executadas pelas crianças no seu cotidiano eu poderia partir para fazer uma ponte até o ensino das artes cênicas. Durante esta busca descobri que a Escola-parque havia sido planejada por Anísio Teixeira, educador que escolheu como mestres Jean-Jacques Rousseau, Jonh Dewey e Paulo Freire. Desta maneira meus receios e minha prática passaram a ser mais leves, pois, não me sentia mais apreensiva em relações às críticas ou proibições, tornei-me mais reflexiva sobre os grandes emblemas e teorias partilhadas pelos dois pensadores, Rousseau e Paulo Freire.

A busca dos tradicionais jogos populares para crianças deu-se, assim, na tentativa de estabelecer que anteriormente à introdução da linguagem teatral nas escolas públicas ou privadas a criança elabora e experimenta parte dessa linguagem em seu cotidiano. Pude observar, porém, que de maneira geral, as crianças que habitam em centros urbanos abandonaram as ruas ou espaços coletivos, exercendo, sobretudo, atividades individuais. O desaparecimento das crianças da rua se deve ao crescente processo de urbanização das cidades e suas formas de violência cada vez mais exacerbadas. As relações interpessoais estabelecidas nas comunidades, entre pais, parentes e tutores, seguem a mesma tendência. Cada vez mais

preocupados em isolar seus filhos dos problemas sociais que o Brasil enfrenta e, ao mesmo tempo, prepará-los como grandes concorrentes na árdua batalha que se seguirá por emprego, acabam por matriculá-los em cursos de língua estrangeira, de informática, de esportes etc. Essas questões surgem também como fator desencadeante da pesquisa ora lançada. Parecia-me imprescindível promover uma atividade coletiva em que a criança fosse o protagonista do seu processo de aprendizado.

Surge, assim, a proposta de que os tradicionais jogos populares para a infância são exercícios espontâneos de dramaturgia, linguagem teatral propícia à faixa etária de sete aos dez anos. Animava-me a idéia de me distanciar dos métodos correntes que formalizam e cristalizam a linguagem teatral e de, num primeiro momento, não introduzir nenhum conhecimento deixando meus alunos experimentarem e descobrirem que em cada jogo eles estavam a imaginar situações e que aquelas situações eram sempre teatro. Três pontos eram claros ao dar início ao jogo: a espontaneidade, a imaginação e a crença na regra. Nada diferente do que queria atingir como professora, da mesma maneira pensava que estes eram os três eixos essenciais para iniciá-los na linguagem teatral.

Uma rede de signos e conceitos tais como, liberdade, lazer, natureza, educação, jogo, espontaneidade, imaginação e crianças passaram a ser meus objetos de intensa meditação sobre as atividades a tal ponto que desconsidere a palavra jogo pois, a esta altura, tinha a impressão, que a natureza destes objetos pareciam se colocar como inexoráveis. A natureza do próprio jogo despontava e despertava, neste entremeio, a se impor diante de tantos preceitos e análises sobre sua forma e conteúdo. Talvez o jogo se afirmasse como imortal, como implacável dizendo de certo modo que ele está mais próximo da vida e não se reduzindo a um jogo vertiginoso e parcial.

Schiller, ao tratar do impulso lúdico, justifica que na linguagem corrente costumamos chamar jogo a tudo aquilo que é incerto e não constrange. Contemporâneo de Rousseau e seu admirador, encerra seu discurso em um escrito sobre o jogo com a famosa frase: “ (...) o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga.” (SCHILLER,2002,p.80)

No momento da leitura de *A Educação Estética do Homem* de Friedrich Schiller, observei, como em Rousseau, que o ato de jogar está vinculado à natureza humana, estes atos e vínculos tornaram-se novamente evidentes.

Ser ou estar-se pleno envolve, necessariamente, todas as nossas faculdades internas em harmonia com o exterior. Os jogos propiciam, de fato, este bem estar integral, total, porém, um jogo define-se em geral, pelo dar a largada e seu término com a vitória de um grupo ou

indivíduo. Contudo, não me parece que a criança jogue ou se empenhe na atividade do jogo, tendo-a como matéria de troca ou desfalque, desse modo, a palavra jogo não verificaria e nem explicaria o que de fato ocorre nas atividades lúdicas, ou nas brincadeiras e jogos infantis.

Poderíamos compreender o jogo como duas partes, dois lados, duas verdades, um binômio. Compreendendo-o deste modo, ocorrem e concorrem no entendimento acerca do significado do jogo e de sua atuação conceitos de identidade, mudança, espelho, realismo, identificação, projeção, substituição, condensação, vir a ser, devir e, tragicamente, duelo. Na educação, entende-se do mesmo modo, que as coisas são divisíveis, e as são até certo ponto. Em um jogo também dividimos suas partes para ensinar a regra ou para guardá-lo em suas caixinhas, caso existam peças necessárias para sua execução, porém, acredito que construímos conceitos que são indivisíveis, construímos um jogo para fruir a sua totalidade juntamente a nossa, para vislumbrarmos e vivenciarmos um só acontecimento, uma só organicidade em um só corpo.

Na Grécia Antiga à palavra jogo associavam-se múltiplos significados, *paidia*, do grego, indica jogo, divertimento, passatempo ou crianças. Jogo sério, sempre referencial às crianças, que procura a verdade de modo dialético e não simplesmente na refutação dos seus oponentes. Essa foi uma das verdades encontradas, por mim, na aplicação dos tradicionais jogos populares, na pesquisa sobre os jogos infantis de rua; a criança não elimina dados, pessoas, objetos ou regras, ela as recria constantemente na busca da verdade ou do conhecimento.

A palavra jogo estaria, neste caso, mais próxima de apontar alguns movimentos da criança internos ao jogo: um gesto, uma ação, algo que é lançado, e lançada também é a imaginação, mas não para fora. O movimento imaginário é imanente e não transcendente, lança-se para que ainda se possa ver e não rebater.

Continuei a refletir e decidi que os tradicionais jogos populares para crianças, que acenavam com uma linguagem provida de certa dramatização poderiam ser aplicados, entretanto, deveria ser averiguada e pesquisada a sua potencialidade dramática, de maneira a não incidir em algo arbitrário em relação à linguagem.

Apesar de esta dissertação ter suas origens em experiência na área da educação, não discutirei métodos, tampouco teorias educacionais. Preliminarmente, registro apenas o local de sua ocorrência e a influência do pensamento de Rousseau e da pedagogia libertadora de Paulo Freire para seguir na defesa e análise dos “jogos infantis de rua” como atividade dramática em que considero a existência de um aprendizado estético informal.

A escolha do nome “jogos infantis de rua” quer determinar também o espaço onde ocorre a atividade, diferentemente dos jogos que ocorrem dentro de casa, dentro de sala de aula, ou dos jogos dirigidos por um adulto que têm com objetivo a conceitualização.

A rua, enquanto espaço urbano, é entendida aqui como o limite entre aquilo que é público e aquilo que é privado. Um espaço a ser preenchido. Nesse sentido, a rua simbolizaria para a criança a possibilidade de ser protagonista na (des)construção e (re)significação das regras e da ordem. A tentativa de eliminar ou subverter a regra parece se assemelhar ao profundo aspecto pedagógico/estético de que trata o jogo. Os “jogos infantis de rua” apresentam-se assim como uma manifestação onde a criança experimenta diferentes linguagens, entre elas a cênica, busca os seus limites, organiza e redimensiona o seu universo do saber.

Meu objetivo neste estudo é, portanto, identificar nos jogos infantis de rua elementos cênicos que se atualizam na atividade dos jogos *Pique-bandeira*, *o Garrafão* e *Polícia e Ladrão*.

No primeiro capítulo exponho minha experiência e algumas passagens do meu percurso como docente explicitando meus questionamentos e reflexões sobre o ensino das artes cênicas e, conseqüentemente, as motivações para a realização da pesquisa aqui apresentada.

Em uma retrospectiva histórica, o capítulo dois aponta o caminho de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire para introduzir as diversas influências que determinaram a descoberta e o enfrentamento da atividade do jogo e sua correspondência nos jogos infantis de rua.

No terceiro capítulo analiso os jogos infantis de rua tendo como pano de fundo a obra de Huizinga, Roger Caillois e Walter Benjamin seguindo suas definições, considerações e entendimentos acerca dos jogos e brincadeiras infantis, com o intuito de revelar a atividade emergente nos jogos infantis de rua, considerando-se em um primeiro momento sua implicação na ordem estética. Privilegio, deste modo, uma análise referencial à linguagem cênica, hipótese averiguada na *práxis* e na leitura de diversos exercícios pedagógicos e seus trabalhos literários inacabados sobre o jogo dramático infantil e o jogo teatral infantil. A Análise Praxiológica será o eixo principal da análise e exame pormenor dos jogos infantis de rua. Este método compreende que todo o processo de ação humana está vinculada às suas manifestações no espaço e no tempo. As categorias presentes na identificação dos elementos teatrais são em particular a composição (temporal e espacial), ordenação (temporal e espacial) e a articulação (temporal e espacial).

Todo o texto que segue teve como ponto de partida mais de cinco anos de experiência em escolas públicas do Distrito Federal como professora de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental. Desde seu primeiro embrião partiu-se de uma linha de pesquisa contrária à escola do pensamento americano, o Behaviorismo, surgido no início do século XX.

Essa escola, apesar de ser amplamente adotada na área da psicologia, foi antes uma ciência influenciada por teorias sobre o comportamento e fisiologia animal. A base do seu estudo foi o comportamento observável com o foco na aprendizagem, com base no método do condicionamento. Segundo o meu entendimento, esse é o conceito e o método educacional que predomina até hoje na grande maioria das escolas públicas ou particulares da cidade de Brasília, prevalecendo os “depósitos”, como nós professores chamávamos comumente em tom crítico.

A palavra “depositar” se referia ao método educacional assumido pelo professor e isto era uma referência depreciativa ao caráter cumulativo do conhecimento repassado e uma questão baseada no pensamento crítico defendido por Paulo Freire, quando este critica enfaticamente a educação projetada na dissertação e narrativa contínua de conteúdos tradicionais por parte do educador que não pressupõe que seus educandos são agentes ativos na busca do conhecimento.

Defendo que a educação não pode ser vista como um processo de acumulação de conhecimentos dispostos de forma estática. Formar pessoas no mundo atual pressupõe defrontar-se com a instabilidade e a provisoriade do saber pois, as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação dos complexos fenômenos que compõem a realidade contemporânea.

Finalmente, algumas considerações sobre estética, pedagogia e jogo necessitam ser explanadas. Após longo tempo de observação no percurso da pesquisa e de considerações acerca do lúdico, entendido como forma manifesta dentro do jogo, percebi que as aulas de Educação Física, sessões de Psicodrama, práticas de Pedagogia e Psicologia vinham ao longo do tempo incorporando a aplicação de jogos, sejam quais forem, na educação infantil por estes serem eficazes e alegres, tornando, deste modo, a atividade agradável. Igualmente há também a indicação de jogos para adultos, no sentido de evitar o *stress* cotidiano, porque eles, por sua vez, jogando, podem encontrar sua natureza essencial, e, portanto, se reintegrar em sua totalidade existencial.

Nas práticas que pude observar nessas diversas áreas de atuação, o horizonte estético elementar ao processo do jogar era desconsiderado. Atividades lúdicas são aplicadas em salas de aula, em academias e em grupos terapêuticos sem análises ou referências ao universo

estético inerente ao próprio jogo. As atividades são aplicadas por orientadores que compreendem que o jogo relaxa e naturalmente provoca certa espontaneidade estimulando a imaginação. Espontaneidade e imaginação, que não são interrogadas em sua natureza, simplesmente atingem os objetivos propostos e garantem algum resultado previsível.

A perspectiva lançada ao se jogar um jogo, no entanto, empreende muito mais que prazer ou relaxamento.

Há, inicialmente, uma proposta, uma simulação, um universo de marcas ficcionais que orientam e convidam o jogador a entrar naquele universo ilusório. Não se busca no jogo retomar a saúde perdida, ou uma prática física saudável, apenas. Joga-se para que se possa estar em um outro mundo, um mundo que não é o real, mas que pratica uma realidade representada.

A palavra jogo vem do latim *jocus*: graça ou galanteria de palavras. No século XIII, *jocus* e *ludus* são freqüentemente usadas como sinônimas. *Ludus* refere-se, originalmente, ao brincar não-verbal, à brincadeira por ação. Lúdico, do latim, *ludus*: jogo, divertimento ou brinquedo. A palavra *jogo*, tardiamente, ocupa o lugar de lúdico e, na expressão popular, significa jogo de cartas, xadrez, loterias, bilhar...

A idéia do jogo é assunto antigo, discutido e desenvolvido em teorias estéticas, antropológicas, filosóficas, psicológicas, econômicas, esportivas e teológicas. Algumas linhas de pensamento tendem a considerar o fenômeno como um acontecimento recorrente e ocorrido por oposição: dois lados, dois números, dois indivíduos, dois grupos. Nas teorias estéticas encontramos o espelho, objeto espectral, como símbolo máximo de uma forte corrente que busca fundamentos para a explicação do belo.

Contudo, existem outras escolas, outros caminhos, outros modos de expressão e este é o caso dos jogos infantis, uma tentativa de superar o jogo dramático, exercício exaustivamente aplicado pela maioria dos professores de artes cênicas, que muitas vezes aparece confinado e estrangulado em suas próprias possibilidades dramáticas.

O jogo dramático, entendido enquanto atividade que parte de um tema previamente selecionado para que seus participantes experimentem as personagens e se iniciem em processos emotivos e afetivos para então expurgar estes sentimentos, está, como pude observar em minha prática, estacionado em uma crise sobre seu próprio modo de ser, porém ele continua subversivo, continua intacto em seus processos elementares. O jogo dramático perdeu em se falando de sua efetividade, porém é necessário assinalar que ele continua sendo possível. Ao escolher um outro caminho não desconsidero outras possibilidades para o ensino das artes cênicas, apenas procuro contribuir para a construção de uma perspectiva

diferenciada inspirando-me nas reflexões de João Caetano dos Santos em seu livro *Lições Dramáticas*: “(...) concluirei o que tinha a dizer-lhes sobre o gesto, recomendando-lhes que se não deve nunca declamar diante de um espelho para estudar as ações, porque este método é a origem da afetação e dos defeitos...” (SANTOS, 1962, p.24)

O ator e diretor evoca de modo plural a *mímesis*, momento no qual interrompe o fluxo da linguagem criadora para, à luz de sua teoria, indicar que nada de novo é visível na representação de um ator que faz uso constante, contínuo e/ou racional do espelho. A prática, o exercício que se vai ganhando ao longo do tempo com este método, é o meio mais eficaz de se perder a alegria da criação e o meio mais recorrente de tornar o fingimento aliado da forma menos sincera de dramatização.

Mímesis do grego, pôr em ato! Ação que não é mera cópia da realidade dos homens ou da natureza, conceito do grego antigo anterior às teorias e demais significações apreciadas e desenvolvidas pelos filósofos Platão e Aristóteles. De outro lado, o Drama se faz numa totalidade orgânica onde há o encontro entre *logos* e *pathos*. No Teatro Primitivo e na Poesia Oracular esta compreensão era uma constante.

CAPÍTULO 1 – PRÁXIS, RELAÇÕES E PRODUÇÃO NA LINGUAGEM TEATRAL

Este capítulo se destina a clarificar as ocorrências e processos sobre os quais nasceu a presente dissertação. As observações que se seguem apresentam uma revisão bibliográfica sobre a arte dramática para a infância, interligada a *práxis* exaustivamente executada que de modo inverso não tentou revelar, ou ao menos, não pretendeu ser sistemática e uniforme em relação à sua lógica e ao seu percurso natural. Os caminhos da educação infantil na arte teatral muitas vezes não são horizontais, nem lineares, devendo o corpo docente da matéria em questão estar consciente disto, criando, deste modo, etapas, fases e alicerces que de maneira geral podem investigar um universo original e ilimitado na compreensão e representação da linguagem teatral para a infância.

1.1 - Uma experiência em Teatro-Educação

No ano de 1994, minha primeira experiência educacional com alunos do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, tinha em mãos dois livros dedicados ao teatro na infância. Um era *O Jogo Dramático Infantil* (1978) do pedagogo e teatrólogo inglês Peter Slade. O livro é dividido em três etapas, a fase dos primeiros anos de vida, as turmas de primeira à quarta série do ensino fundamental e as turmas de quinta à oitava série também do ensino fundamental. Publicado pela primeira vez em 1958, em sua língua materna o livro chega ao Brasil devido à escassa, quase total inexistência de bibliografia sobre o assunto.

Slade propõe que o jogo dramático infantil é natural na infância, tendo neste o entendimento acerca da improvisação própria e necessária às crianças e que histórias e personagens criadas por elas mesmas são um domínio educativo, de correção, e servem como válvulas de escape para imitações de pessoas adultas com as quais a criança pode ter mantido contato ou vivido/assistido algo doloroso em relação a este adulto. Na sessão perguntas e respostas: “ Pergunta: A improvisação é mais importante que o ensino de teatro? Resposta: Ela é ensino de teatro além de ser educação, e é a base do Jogo Dramático Infantil. Fazer peças teatrais nem sempre é bom ensino de teatro ou educação.” (SLADE, 1978, p.93)

O livro é interessante do ponto de vista onde assume a relação do jogo dramático com o psicodrama, porém é parcial e pouco convincente no que diz respeito ao ensino da linguagem cênica.

O autor simplifica o próprio jogo dramático a uma ação meramente dramática (dramatizar “outro”), o jogo dramático se tomado unicamente como drama é psicodrama e não um estágio para se alcançar o jogo teatral. Outros elementos circulam nesta atividade onde predomina o “outro”, mas se tomado por esta única via inicia-se um processo terapêutico, e não um exercício cênico para a descoberta das personagens ou criação das personagens. Um momento é indiscutível no livro, este dirigisse a afirmação de que o jogo dramático existe na infância, ele é real e os adultos devem assumí-lo!

Um ponto importante de registro é a contestação das montagens teatrais por parte do autor, este acredita que a montagem destrói o jogo dramático infantil e a criança tenta, sem sucesso, copiar o que os adultos chamam de teatro, tornando-as exibicionistas e estragando-lhes a sinceridade. A posição do professor é tomada como mais um objeto na discussão e Slade aponta que este deve ser um “guia suave” onde a criança pode perguntar e obter respostas, porém, de modo algum, mostrá-la como fazer:

O jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos(...) Devemos estimular essas qualidades por todos os meios ao nosso alcance, porque elas são de extrema importância para o indivíduo em crescimento (e também, incidentalmente, porque elas melhorarão todas as tentativas de teatro, se forem conservadas vivas até a puberdade).(pp.17,18 – grifos do autor)

A intenção do autor não se verifica na *práxis*, o aluno que toma o jogo dramático sem direção e passa a repetí-lo segue um motivo que não é a construção das personagens, é um gerenciamento e confronto com os problemas daquela personagem que ele passa a viver, ele (o aluno) inicia um processo de gestão de problemas sociais e individuais do adulto, culturais e econômicos. A falta de uma ligação, de se saber o porquê do jogo dramático, ou de casá-lo com os outros elementos teatrais, fataliza o empreendimento. O jogo dramático em si mesmo não é ruim, temos de enfrentar o problema de que ele não é único e não existe isoladamente.

O outro livro era também de uma diretora e autora norte-americana, que acreditava que as crianças poderiam se interessar por aprender atuação, se essa fosse ensinada na forma de jogos. Este livro era *Improvisação para o Teatro* de Viola Spolin (1979), impresso em 1963, primeira edição em língua inglesa. Viola enfrenta o grande caos que se instalou pela

depressão em Chicago da *Hull House* (A *Hull House* é uma conhecida casa de Chicago que marca presença pelo esforço pioneiro na construção da igualdade social. Jane Addams e Ellen Starr Gates abriram a casa em 1889 para educar e melhorar a situação dos recém-chegados imigrantes europeus).

O livro versa, entre outras coisas, sobre o aprendizado dramático na infância, sobre suas formas mais eficazes e mais leves de introdução: a condição essencial para que o processo educativo se dê considera que a criança deve perceber e desenvolver a linguagem teatral através de jogos. Em uma forma de crença compartilhada, onde a educação infantil e a educação de adultos podem ser igualadas, a autora coloca em foco, privilegia, a atuação, o ofício de ser ator, a interpretação é vista com maior atenção enquanto os outros elementos cênicos são dispersos, muitas vezes relegados a segundo plano, quando não esquecidos.

Viola Spolin desenvolve um método para crianças e atores leigos chegarem a ser atuantes, atores profissionais no teatro formal, sem perder, contudo, a “improvisação de cena”. A autora entende que a melhor maneira de introduzir o ofício do ator e daí formar atores é por meio dos jogos. A estrutura do jogo, matrizes combinatórias, é deslocada para a área teatral compreendendo-se que esta é uma forma cambiável e eficaz para a educação. Existe um refinamento neste processo que considera o treinamento, o jogo com suas regras, um exercício eficiente para reduzir o comportamento mecânico e rígido do ator no palco.

De maneira inversa eu compreendia o jogo infantil. Ao observar as crianças na atividade de jogo, compreendia que estas não estavam fixadas nas regras ou na tentativa de se equipararem a elas, o jogo era um invento que se alternava com as descobertas e com a ficção. A estrutura do jogo era uma margem de aceitação do grupo para que este pudesse se aplicar enquanto coletividade e enquanto unicidade que se encontra no todo, uma obra onde a regra é aplicada apenas para delimitar a atuação podendo, porém esvaziar-se e ser substituída por outros elementos que passam, então, a margear o fenômeno.

Alguns jogos que estão no livro de Viola Spolin foram criados por ela, alguns já são antigos e existentes e aplicados até hoje na área teatral e que ora reeleborados são lançados como exercícios iniciais para a formação dos pequenos atores. Spolin acredita que na estrutura do jogo é possível identificar o método mais idôneo para a formação de “leigos” na arte dramática. As palavras ator e sentir são substituídas por “jogador” e “fiscalizar”:

A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça às regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar. De

fato, toda maneira nova ou extraordinária de jogar é aceita e aplaudida por seus companheiros de jogo. Isto torna a forma útil não só para o teatro formal, como especialmente para os atores interessados em aprender improvisação, e é igualmente útil para expor o iniciante à experiência teatral, seja ele adulto ou criança. Todas as técnicas, convenções, etc., que os alunos-atores vieram [sic] descobrir lhes são dadas através de sua participação nos jogos teatrais (exercícios de atuação). (SPOLIN, 1979, pp.4,5 - parênteses da autora)

A primeira reflexão, que foi posta após a leitura do livro, era sobre a estrutura do jogo servir de base para o aprendizado do dramático. De algum modo o método apontava para a esteira do símbolo, mesmo sem recorrer a esta estrutura, Spolin sistematiza o aprendizado de forma que o caminho do “aluno-ator” alcançará as malhas e os signos teatrais. A autora chega a afirmar que sem platéia não há teatro dando a entender que o teatro só existe enquanto arte formalizada desconsiderando, dessa maneira, o processo pedagógico. Ainda, o desencontro do livro está em pensar que em um só método existirão caminhos de aprendizado estético/cênico tanto para crianças como para adultos. O adulto já compreende as diversas realidades enquanto que a criança ainda precisa ser orientada para que possa distinguí-las e neste sentido, acredito, encontraremos diferentes modos de compreensão, expressão e aplicação sobre o saber. Distintas formas de conceber e praticar o saber/conhecimento. O jogo muito menos, melhor, a estrutura de um jogo não pode presenciar, evidenciar e contemplar a arte dramática de maneira integral:

PRIMEIRA SESSÃO DO ONDE – O Estabelecimento do Foco No Onde, Quem E O Quê – Antes de apresentar o exercício do Onde, faça uma discussão com o grupo para estabelecer o foco no Ponto de Concentração primário (Onde) e secundário (Quem e O Quê)(...) Ao discutir mais profundamente, os alunos concordarão que as pessoas nos mostram quem são pelo seu comportamento. Quando eles chegarem a esse ponto coloque o fato de que os atores, para comunicar à sua platéia devem mostrar quem são eles através do seu relacionamento com os outros atores(...)Quando o Quem já estiver visto, passe para o último dos três Ponto de Concentração. Qual é a razão para o ator estar no palco.(p.82,83)

As localizações “Quem, Onde e o Quê” de Spolin pretendem preparar os alunos para sua passagem ao palco. Internamente a estes processos a autora focaliza a espontaneidade e a criatividade, deste modo, indispensáveis, pergunto-me qual a possibilidade de a ação criativa e a espontaneidade estarem livres para fruição se há um elemento contornando a ação que é a estrutura do jogo imposta por ela mesma.

Minha preocupação inicial, finalmente, se baseava no fato dos dois autores já partirem para a comunicação aos alunos de como é e o que é a arte dramática, Slade cria histórias junto às crianças e Spolin cria um método onde o jogo é a macro estrutura onde deve ocorrer a atividade dramática. Nenhum deles presencia a necessidade da arte partir de uma ação espontânea, de uma descoberta individual e de um processo acionado por questões essencialmente ligadas ao sentimento, com abertura tanto para o coletivo como para o individual.

Uma segunda e última preocupação reside na questão de observar que as crianças não estão em uma escola de arte dramática voltada para o ator. O ator é uma, dentre muitas outras profissões da arte teatral! Que loucura era e ainda é a insistente transformação das crianças em atores! A linguagem teatral existe enquanto linguagem que engloba uma série de profissionais e etapas do fazer artístico. A corrente educacional para o Teatro-Educação no Brasil, toma por base e estabelece as artes cênicas como área de conhecimento, em especial, corporal. Esta perspectiva favorece o trabalho da criança como agente ativo, mas por outro lado, o aliena do conjunto de elementos e processos compositivos da linguagem teatral.

Cada livro para o teatro na infância feito no Brasil ou traduzido para o português dedica mais de cinquenta por cento do seu espaço para a arte do ator. Qual era o problema de ensinar às crianças um panorama geral sobre a arte dramática? E qual seria o problema também se depois disto ela dissesse: “ – Não gostei de nada do teatro!” e ainda um outro pensasse: “ – Vou dirigir! Gostei do papel do diretor. Vou também escrever.”

O jogo dramático de Peter Slade me fazia arrepiar de tensão e dúvidas. Algo me dizia que aquilo não era saudável e que novamente encontraria o psicodrama (sem ter absolutamente nenhuma formação para esta matéria) e que nas etapas seguintes (etapas que eu teria obrigatoriamente de introduzir) estariam os elementos da linguagem cênica presos à recepção, ao espectador, ao espetáculo e a construção de símbolos que orientassem um auditório, como foi o que eu verifiquei nas atividades desenvolvidas por meio da construção do símbolo, o resultado era a reprodução da linguagem, dos costumes e comportamentos dos adultos, da televisão e das celebridades em ascensão.

O exercício do teatro e a dramaticidade presente nos jogos infantis de rua permitem superar, em um primeiro momento, dois problemas essenciais do jogo dramático defendido por Slade. O espectador e o símbolo estanque, que fixa normas e condutas tornam-se inexistentes, pois, a atividade é livre e desenvolvida unicamente pelas crianças. Deste modo, o psicodrama não vem à tona, e a linguagem do jogo permite aos alunos a experiência e

reconhecimento dos elementos próprios e naturais da linguagem teatral, de outro modo, impede o conflito, o drama pessoal da vida real ou da vida de um outro indivíduo.

O processo simbólico da arte, compreendido enquanto signos teatrais que gerenciam um processo compositivo formal, não é em sua totalidade ruim. Alguns caminhos são, sem sombra de dúvida, viáveis para sua realização - de fato o símbolo faz parte da construção, dos processos de criatividade/espontaneidade, e da finalização de uma obra de arte, porém o que encaminha e fundamenta o símbolo é a imaginação – um destes caminhos aponta para as etapas na construção de um espetáculo.

Para a construção de um espetáculo que intencione o processo pedagógico ativo, faz-se necessário que a criança resolva, por si mesma, as questões que vão surgindo, atingindo deste modo a criatividade/espontaneidade que era intencionalmente o que eu gostaria de frisar, e claro, entra neste mesmo aspecto a necessária disciplina para que a arte se realize.

Ao lado do problema encontrado teremos a espontaneidade² e isso, para mim, era algo essencial e extremamente significativo, se é que queria ter certeza que estava ensinando algo aos alunos.

Disciplina e regra também se encontravam mas com uma diferença, a disciplina era essencial para que os alunos compreendessem que o universo da arte é algo organizado, (apesar de vários aspectos serem abordados e referenciados à arte, ela é de fato um processo inato e organizado, pois, não elimina a razão é o seu próprio modo de ser, ato de comunicação que pressupõe um outro). A regra se esbarrava neste “outro”- a formalidade da arte expõe de maneira integral o vínculo dos processos de criação suplantados na expectativa e noção do consumo e da presença inequívoca da platéia, do espectador - ademais, além dos processos compositivos próprios da linguagem cênica, mirava para um plano final de semestre abordar questões relativas e existentes desta mesma formalização da arte, aos seus aspectos sociais, a seu empreendimento enquanto entretenimento social e evidentemente a aspectos do teatro profissional.

A imaginação que, a meu ver, percorria todos os processos de ensino e aprendizagem, inclusive o simbólico, deveria igualmente estar presente nas aulas. Deste modo, por meio da observação e da reflexão, a idéia de frisar a criatividade/espontaneidade ganhou força e por causa dela (da imaginação) decidi pela introdução da linguagem cênica na infância estar apoiada em três eixos principais: criatividade/espontaneidade, regra e imaginação. O símbolo,

² Ao falar de espontaneidade consider-a como expressão/fim de qualquer experiência. Com a neuroestética considero que o clássico confronto inato *versus* cultural esta fadado ao impate.

enquanto sinal, não era o ponto fundamental e caso surgisse seria usado como matéria a ser refeita, a ser reelaborada, a ser imaginada de uma outra forma.

As dificuldades encontradas foram muitas. Um caso me chamou a atenção e simplesmente liberei a aluna para que não mais fizesse os exercícios. Esta aluna era evangélica e após uma aula denominada pelas crianças de “exercício de imaginação” - esta era uma aula introdutória onde orientei as crianças para um exercício que na verdade era de relaxamento, um exercício antigo onde o professor pede para que todos se deitem no chão e de olhos fechados imaginem uma luz, depois esta mesma luz está passeando pelo céu e por fim em nós mesmos – ela me comunicou, na semana seguinte à aula, que sua família era contra e que ela não poderia mais fazer os exercícios pois isto era coisa do “diabo”.

Infelizmente coisas como estas estão presentes nas escolas públicas. Houve mais um caso idêntico ao desta aluna que tinha nove anos de idade, porém desta vez era um menino. Do mesmo modo ele foi liberado, porém fez algumas aulas mesmo sem a autorização da família, ou de sua religião.

As aulas foram construídas com exercícios leves e comuns para a área de artes cênicas, exercícios que tentam abordar em especial a criatividade, aulas em roda onde se pode passar qualquer objeto, por exemplo, uma tábua de madeira onde cada aluno deve fazer deste objeto uma outra coisa que não o que ele é de fato, uns fizeram com que a tábua fosse uma guitarra, outros um pente, outros um leque e etc... Durante esta fase minha leitura seguiu um outro rumo, estava com um livro de Fayga Ostrower, *Criatividade e Processos de Criação*, (1994), e *Fundamentos Estéticos da Educação* de João-Francisco Duarte Júnior (1988). Por meio deste último cheguei a Rubem Alves, e em um comentário *en passant* com uma professora da mesma área de que agora, de fato, havia encontrado algo substancial para minha atuação em sala de aula, foi me dito: “ – Que bom. Esses que você encontrou são realmente muito bons. Falam com maior propriedade sobre o nosso país e a nossa cultura.”

Fayga Ostrower aborda a criatividade e o “humano criativo”, compreende a atividade artística de modo que o ser dimensione-se em consciente, sensível e cultural. De modo geral contesta a teoria do inconsciente, entendendo que a arte é movimento vital, ação de abertura, necessariamente vinculada ao conflito:

E mais, entendemos que precisamente na integração do consciente, do sensível e do cultural se baseiam os comportamentos criativos do homem. Somente ante o ato intencional, isto é, ante a ação de um ser consciente, faz sentido falar-se de *criação*. Sem a consciência, prescinde-se tanto do imaginativo na ação, quanto do fato da ação criativa alterar os

comportamentos do próprio ser que agiu. (OSTROWER, 1994, p.11 - grifo da autora)

O trabalho de Ostrower está, nesta dissertação, vinculado essencialmente ao campo artístico. Sua obra localiza o “potencial criador” não só no campo das artes, para a artista e filósofa o assunto não se apresenta meramente como objeto de reflexão teórica, é, antes de mais nada, o cerne de uma experiência vital que pode ser aplicada na antropologia, na sociologia e demais áreas sensíveis ao fenômeno da criação.

O simbolizar é dar forma, segundo Ostrower, a forma simbólica leva uma definição sendo tomada inicialmente como via conceitual:

Qualquer tipo de ordenação torna-se significativa para nós. Ao percebê-la projetamos de imediato algum sentido ao evento. Uma rosa que se cheire, uma lama que se pise, uma porta que se bata. Mas somente quando na forma se estruturam aspectos de *espaço e tempo*, mais do que assinalar o evento, poderá a mensagem adquirir as qualificações de FORMA SIMBÓLICA. (p.25 - grifos da autora)

Para a artista e filósofa o símbolo deve ser compreendido enquanto sinal flexível, código que ao invés de restringir, amplia e lança inúmeras possibilidades na experiência do sensível. Ademais, o símbolo não abarca o fenômeno em sua totalidade, o olfato, o gosto, a pressão, a temperatura. Segundo a autora, são formas que o símbolo não articula, são sensações que não se articulam em figuras de espaço/tempo.

Fayga Ostrower projeta que no cerne da criação encontramos nossa capacidade natural de comunicação por meio de ordenações, estas ordenações são formas, e não essencialmente formas simbólicas, são formas psíquicas: “ Ao contrário, portanto, de teorias que não admitem contextos para a criação, vemos o ato criativo vinculado a uma série de ordenações e compromissos internos.”(p.26)

O “potencial criador” compreende-se como uma realidade que quando configurada exclui outras realidades, sendo, somente neste caso, uma forma que destrói, onde “todo construir é um destruir”. É como um processo que está sempre recriando, dialético se dá para uma nova abertura:

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência

se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia. (p.27)

A “imaginação criativa” é inerente à condição humana, atrás de todo símbolo encontramos incursionada a imaginação. Fayga Ostrower não intenciona imprimir conceitos ou fixar a arte em discursos sobre sua natureza imaginária, simbólica ou real. O escopo da filósofa e artista está justamente em fazer valer a arte enquanto discurso autônomo. Ela compreende que a arte é um fazer específico, um fazer concreto, dotado de linguagem própria, onde a ação, o ato artístico é sempre ação inovadora, comunicação aberta, aplicada ao bem estar integral do indivíduo.

A autora entende, ainda, que o homem como um ser integral, é alheio à segmentação, à fragmentação e à especialização. Deste modo, para compreender o homem em sua plenitude é necessário que ele seja considerado em sua totalidade, onde a arte aparece como uma de suas potencialidades, inalienável.

Ostrower foi a pessoa que organizou meu universo de perguntas sobre a arte e de certo modo me orientou em processos que poderia compreender enquanto ações nulas quando na verdade eram traços de uma ação em processo por parte dos alunos e que tudo isto, o que procurava, rondava as profundezas do nosso ser e de nossa psique.

João-Francisco Duarte Júnior despertou em mim uma alegria completa, pela primeira vez considerei que todo o processo artístico era possível e que muitas coisas ainda poderiam ser imaginadas e criadas.

Sua análise sobre os fundamentos estéticos encaminhava-me novamente para o encontro do “pensar” e do “sentir”, uma unidade particular e pedagógica que sustentavam e viabilizavam a arte enquanto área do conhecimento e como fluxo que pode ser permeado por símbolos, signos, sinais, significados e significantes que não estabelecem o fazer artístico baseando-o na rigidez e na apatia normativa do código que intervém e instaura hierarquias e valores permanentes. Júnior renova a linguagem destacando que os mecanismos de que se vale o homem para construir os significados devem ser revisitados se é que desejamos nos aproximar de fato do que é **conhecer**.

Em seu prefácio, escrito por Rubem Alves, já entrevemos uma saída, assume-se de antemão que o assunto a ser tratado é possivelmente uma derrota, uma luta altamente improvável, a arte-educação repousa em um terreno de incompreensão e alienação. Deste modo, Rubens Alves indica em qual lugar estamos transitando e sua real situação, a arte-educação é viabilizada somente sob tal aspecto: “ A questão não é incluir a arte na educação.

A questão é repensar a educação sob a perspectiva da arte. Educação como atividade estética...E é, então que as coisas se complicam. Porque educação, como atividade estética, colidem com tudo o que está aí, solidificado como prática, fincado como instituição, batizado como política.” (ALVES 1988, p.12)

Neste caminho encontramos o pensamento fundante da obra de Júnior, sua abordagem sugere que a dimensão artística é uma região onde o pensamento, a linguagem e o símbolo ocorrem posteriormente ao sentimento humano: “Por *sentimento*, entenda-se, assim, a apreensão da situação em que nos encontramos, que precede qualquer significação que os símbolos dão.” (JUNIOR, 1988, p.16 - grifo do autor)

O intuito do autor alcança níveis mais profundos quando, ao desenvolver inicialmente sua posição, nos desloca para a compreensão da arte enquanto forma de conhecimento humano:

Contudo, não há linguagem que explicita e esclare todos os sentimentos humanos. Não se pode, nunca, descrever com palavras *como* é a dor de dente ou *como* é a ternura que estamos sentindo. O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos;(…) Na arte busca-se concretizar os sentimentos numa *forma*, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que o pensamento rotineiro. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar(...) Este é, portanto, o núcleo de nossas considerações: *a arte como forma de conhecimento humano*. Isto é: através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria. Em torno desta asserção central pretendemos, pois, desenvolver nosso problema, qual seja: a dimensão estética da educação. Dito de outra maneira, é preciso que se verifique como a arte se constitui num elemento educativo; como ela provê elementos para que o homem desenvolva sua atividade significadora, ampliando seu conhecimento a regiões que o simbolismo conceitual não alcança. (p.16,17 – grifos do autor)

A concepção do educador envolve algo mais que a simples transmissão de conhecimentos, abrange que antes da razão o homem é emoção e que esta mesma emoção é elemento primordial para que se alcance uma educação estética coerente e engajada na própria e natural condição humana.

Desta maneira, Ostrower e Júnior consolidaram uma perspectiva a ser elaborada em meus planejamentos e iniciações na arte dramática para a infância. Fosse como fosse ela deveria partir da sentença essencial de que arte é sentimento, arte é comunicação do universo emotivo humano, é antes de mais nada a sua especificidade.

Posto isto, segui em direção a outra condição ativa da arte. Ela é natural, é essência e ação humana, inata, promove nossa condição de *homo faber*, incita-nos a alcançar um conhecimento total, integralizando e reconhecendo todo o universo em um só indivíduo. Jean-Jacques Rousseau em seu livro *Emílio* aborda de maneira contundente todo o relato até aqui descrito, (além de ser durante muitos anos e até hoje minha opção de método educacional). Conjugá-lo com Fayga Ostrower e João Francisco Duarte Júnior não era lá uma tarefa muito difícil já que os três concordavam em aspectos inatos, naturais, libertários e criativos na educação. Deste modo, empreendi todo o meu trabalho tendo Rousseau como “orientador”, sua educação da natureza era algo que poderia englobar todos os aspectos citados aqui, além de fundamentar os meus planejamentos e perspectivas educacionais. No capítulo dois veremos sua influência com maior profundidade sobre minha pesquisa.

Após estes fatos, decidi investigar de quais procedimentos e hábitos vinculados ao cotidiano das crianças deveriam elas estar a exercitar-se em elementos cênicos. Numa quase ou total aventura encontrei os tradicionais jogos populares para crianças.

A chance destes serem dramáticos era muito grande, mas poucas eram as chances de colocá-los em sala de aula, como veremos no capítulo dois juntamente à teoria de Rousseau.

Uma dúvida esteve submersa durante esta fase, não era muito pouco o que queria ensinar? Não estava privilegiando um processo em favor do indivíduo, enquanto este indivíduo deveria estar aprendendo regras, símbolos e comportamentos sociais? Não estaria submetendo a criança a compreender apenas uma parte da história? Enfim, segui em frente e eis que um trecho de Júnior me veio à mente:

Voltamos a afirmar que esta é uma diferença radical entre o sentido da arte para o adulto e para a criança: *para ela a arte não tem valor estético*. Isto é: sua expressão não se pauta em determinadas regras ou códigos, visando a produção de obras bem acabadas e harmoniosas. Antes de produzir objetos belos, seu trabalho visa a comunicação (principalmente consigo mesma) e a organização de seu mundo.

A educação na infância é de tal forma vista como uma fase para o vir a ser adulto, como pequenos projéteis de cidadãos economicamente ativos, que até mesmo quem está investido seriamente na formação destes pequenos homens esquece que a criança é um fim em si mesma. A criança não é um meio para tornar-se um adulto, ela deve ser considerada enquanto ser intransferível, própria em sua linguagem e expressão autêntica, dentro daquilo e naquilo que almeja, mexe, sintetiza, esquece, produz e realiza.

O universo infantil é extremamente poético, carregado de um entusiasmo pleno, vital e elaborado a partir de ordens internas, impulsos que regem em sua maioria manifestações de uma origem superior aos costumes, à cultura, à tradição e à civilização. Ele é, e intensamente, arte.

As crianças com as quais mantive contato deixaram claro que é fato; o ato de conhecer se dá sempre de maneira inovadora, em cada aula, em cada exercício tornava-se evidente que o aprendizado era constantemente uma descoberta.

Meu planejamento educacional passou então a lidar com três princípios básicos sobre métodos educacionais: primeiro não seguir nenhum modelo estabelecido ou reconhecido antes de observar e avaliar a condição infantil e seu próprio modo de ser e de estabelecer ações voluntárias; segundo, observar, sem contudo colocá-las em teste, avaliando apenas a fruição dos seus recursos criativos, e por último, orientá-la por meio do diálogo e da demonstração *in loco* de que algumas atividades praticadas como lazer ou passatempo estavam carregadas de elementos da linguagem cênica.

Deste modo, passei a introduzir os tradicionais jogos populares para crianças. Aula após aula as crianças brincavam de *Polícia e Ladrão*, *Cabra-Cega*, *Pique-Bandeira*, *Garrafão e Batatinha-Frita*, sem qualquer intervenção deixava elas jogarem simplesmente. Em uma turma da quarta série do ensino fundamental propus uma mudança no jogo, ao invés de fazerem a *Polícia* e o *Ladrão* poderiam fazer um *Marinheiro* e um *Capitão*. O jogo virou uma tremenda algazarra e uma intensa improvisação, não havia capitão, apenas marinheiros e piratas que se chocavam contra objetos imaginários, portas e esconderijos imaginários, espadas, lança-chamas, canhões e revólveres, tudo criado a partir do corpo e em relação ao outro. As frases eram pronunciadas espontaneamente, imperativas, carregavam ordens, expunham a face do protagonista como se ele fosse o início, meio e fim da improvisação. Tudo isto ocorreu sem que eu dissesse uma só palavra, apenas a sugestão inicial deu início à eclosão geral que se seguiu durante os quarenta minutos de aula, e eu, tinha que a cada momento escolher um outro canto da sala para não atrapalhar.

O jogo em si não existia mais, a regra ou a ordem era a ação dramática. A regra é uma ação cênica no jogo infantil.

Iniciei com uma turma da terceira série a tentativa de desmembrar os jogos e partir para a análise e explanações orais acerca dos elementos compositivos das artes cênicas. As “caretas” das crianças e o sentimento comum era quase constrangedor, o esforço para compreender estava expresso nos olhares fixos e nas testas erguidas, o semblante de uma criança e sua pergunta me emudeceram: “- Professora, o que é isso aí? É outra aula?”.

Respondi que era, e pedi desculpas disse que errei a aula e que aquilo era mais para frente: “ - Separada, não é professora.” Respondi: “ - Separada.” Imaginava a essa altura porque aquelas crianças concebiam um conhecimento desconectado do outro se elas mesmas já haviam demonstrado que compreendiam que uma coisa podia estar conectada a outra. Enfim, segui em minha reflexão e tentativa de demonstrar-lhes que a linguagem teatral é uma forma integralizada, construída por meio de diversos elementos, mas que só ganham expressão se tomados como um todo, um conjunto que nasce das mais diversas formas e maneiras de se sentir e pensar o mundo.

Retornei a essas mesmas aulas e as essas mesmas turmas, com um planejamento modificado, misturava exercícios para o ator (para que eles entendessem o que é e o que faz um ator, e não para serem atores em um futuro próximo), pequenos textos dramáticos infantis, a dramatização dirigida, temática, e os jogos. A dramatização que aplicava era voltada para a imaginação, com roupas velhas, guarda-chuvas, chapéus e painéis pedia que criassem alguns personagens e daí uma história. Quando isso já era suficiente pedia então que imaginassem o cenário e o desenhassem. Daí partia para a comunicação do restante do teatro. A equipe de produção, a iluminação, a sonoplastia (algumas vezes pedi que a criassem a partir do corpo), o espaço teatral, a arquitetura, o espectador, etc...É importante frisar que estes conceitos sobre os diversos aspectos da linguagem teatral não eram introduzidos como um conceito fechado, abordava o cenário, por exemplo, estendendo sua aplicação e criação para diversas possibilidades como apresentar modelos arquitetônicos de empreendimentos de outras épocas, esculturas, artes visuais em geral também era uma matéria recorrente. O intuito permeava o desejo de não fixar modelos e formas, mas possibilitar a expressão contínua e livre.

Slade, em seus jogos, propõe esta forma de dramatização, porém, a leva adiante na construção e leitura dos problemas vivenciados em casa ou no dia-a-dia da infância, de forma oposta eu encaminhava o jogo dramático infantil, este era visto como um espaço onde a atividade imagética deveria prevalecer e intencionalmente eliminava os personagens dos pais, das tias, dos irmãos mais velhos, dos avós, etc...

Os jogos infantis de rua continuavam a rondar minha mente e retomei o trabalho com a quarta série “dos piratas”. Algumas aulas se seguiram normalmente, como o descrito acima, alternadas com os jogos infantis de rua, mas para minha surpresa os alunos mantinham uma ação que durava apenas alguns quatro minutos e de repente tudo se esvaziava, ficavam a me olhar como quem pergunta: “E agora, o que é para fazer? Parei, respirei fundo para perguntar o que eles haviam encontrado e porque afinal eles conseguiam mudar os jogos tão facilmente? Para minha surpresa me explicaram, do jeito deles, mas explicaram, afirmaram que tinham

uma idéia “guardada, que um “fulano” começou a fazer exatamente aquilo que haviam pensando um inimigo sempre presente, e um outro personagem de um desenho animado. Desse modo, entenderam que tudo era igual então era possível completar, portanto era possível seguir e ter um roteiro como no jogo.

Eles haviam compreendido, porém agora era regra, era exercício, era “aula”.

Até este ponto compreendi que eles haviam desfeito o jogo e não achei solução, naquele momento, para que fosse possível retornar a algumas conquistas onde a imaginação fluía sem perturbações externas ou internas, onde a ficção, o fazer-se passar por outro perdurava; sem estruturas, sem brigas, sem alguém no comando.

A classe permanecia em um aparente descontrole (eu poderia sair da sala de aula e voltar na hora do sinal que eles continuavam a improvisar espontaneamente, esquecendo até do recreio!) Contudo, pelo curso dos acontecimentos, eles haviam se tornado rígidos em relação a ordem do jogo: imaginar. Estavam presentes como soldados prontos para pegar o jogo, fosse qual fosse e formatá-los como quem segue uma receita. Hoje, compreendo que deveria ter intervindo com alguma regra dramática, aquela era a hora de sistematizar e partir para a localização de alguns elementos teatrais.

Os alunos perceberam minha decepção e entenderam que estavam a fazer “errado”. Deixei correr o tempo e eles continuavam tristes porque “erraram”! Até que resolvi anunciar que não estava errado, que iria proibir apenas a repetição de personagens da televisão e que eles poderiam aprender outras formas se deixassem aqueles personagens de lado. Olharam-me desconfiados, entenderam que não era para repetir, e apesar de não ser esta minha intenção, deixei passar, pois era interessante eles pensarem em não repetir pessoas da TV, algo novo poderia surgir e aos poucos fui desviando o universo do jogo da cabeça deles, até que se esqueceram e retomei as aulas normais.

Meu receio em relação ao ocorrido tomava a direção de subtrair do universo da criança o pouco de espontaneidade e divertimento que lhes resta no atual momento da nossa história e cultura. Após este fato levava para todas as turmas aulas misturadas, um dia deixava a brincadeira pela brincadeira, outro dia contava-lhes uma história e em um outro introduzia oralmente quais os elementos da linguagem cênica acompanhados de um exercício que podia ser a dramatização, o exercício do ator, o ofício do diretor, fotos de teatros gregos, romanos, elisabetanos, etc...

Durante os sete anos que permaneci nas escolas públicas (1994/2004) pude perceber que as crianças estavam sempre fazendo ligações entre uma aula e outra, onde era inevitável falar o porquê dos jogos. Segundo Ostrower:

Seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo. Dentro de nossas possibilidades procuramos alcançar a forma mais ampla e mais precisa, a mais expressiva. Ao transformarmos as matérias, agimos, fazemos. São experiências existências – processos de criação – que nos envolve na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante no ser atuante. (p.69)

Em uma outra, escola também da rede pública, voltei a aplicar os jogos infantis de rua, e aos poucos explicava que por meio destes jogos elas poderiam perceber melhor o teatro, e aos poucos elas (as crianças) foram me mostrando que estavam a exercitar a imaginação. Fiz que não vi, não entendi, depois disse que era isso mesmo! Os alunos saíram a investigar o jogo, todavia com uma diferença das outras turmas da outra escola, não conseguiam achar o “fio da meada”, ficavam circulando dentro do jogo atrás de algo que eles sabiam que eu havia visto, mas eles não. Até que uma turma percebeu e começou a rir, eu fiquei séria, fazendo cara de quem não entendeu, e eles continuaram o jogo pelo jogo apenas sabendo agora que estavam dramatizando. Desta vez, o jogo não perdeu sua alegria e espontaneidade, só ficou a pergunta dos alunos sobre o que eu queria com isso! A pergunta se desfazia e eles jogavam novamente. Novamente Ostrower:

Todo processo de criação compõe-se, a rigor, de fatos reais, fatores de elaboração do trabalho, que permitem optar e decidir, pois, repetimos, ao nível de intenções, nenhuma obra pode ser avaliada(...)A atividade criativa consiste em transpor certas possibilidades latentes para o real. As várias ações, frutos recentes de opções anteriores, já vão ao encontro de novas opções, propostas surgidas no trabalho, tanto assim que continuamente se recria no próprio trabalho uma mobilização interior, de considerável intensidade emocional. (p.69)

Esta foi mais uma realização, aliás, mais um desafio, pois continuei acreditando que era possível segmentar o jogo e dar início ao aprendizado da linguagem dramática. Tarde demais enxerguei que algumas daquelas crianças não queriam mudanças naquele universo dos jogos infantis, que a cada jogo portas se abriam para outras encenações que não aquela mesma aparente, impressa na regra do jogo.

Desta maneira, a idéia se verificou e se expandiu, ganhando espaço para a investigação da linguagem cênica, seus modos e meios de efetivação na ordem da infância.

1.2 - Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal

O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal editado e publicado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e Fundação Educacional do Distrito Federal em 1993, considera os pressupostos metodológicos da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Esta Pedagogia, parte do princípio, de que o educando deve ter acesso ao conhecimento teórico e prático universal, acumulado pelas diferentes áreas do saber. Em resumo, segue três eixos principais: o fazer artístico, a leitura estética e a contextualização histórica da arte. O fazer artístico é compreendido como orientação da atividade criadora e seus processos cognitivos lógicos, “inerente à prática artística”. A Escola Nova é alvo de críticas, supondo-se que, nesta escola, o aluno permanece em seu ponto de partida, caso não haja a intervenção do professor nos exercícios artísticos por meio do conhecimento sistematizado.

Em sua apresentação encontramos, segundo Mário Sérgio Mafra, Diretor do Departamento de Pedagogia, uma postura e esclarecimento anteriores ao seu conteúdo:

Da mesma forma em que se deu a participação no período de sua formulação, o maior ou menor impacto deste trabalho dependerá da discussão, ainda mais ampliada, de todos os interessados no desenvolvimento da educação e do progresso do Distrito Federal: alunos e seus familiares, professores, servidores e dirigentes, bem como os cidadãos em geral. Não se pretende atingir o consenso construído pela acomodação; não se pretende o exercício de hegemonia de grupos ou categorias. As dificuldades provenientes do fazer pedagógico deverão ser objeto de estudo e de ações de reajuste no planejamento e na prática.(CUNHA, Sofia; DANTAS, Fábio; ALMEIDA, Cirlene; QUERINO, Magda – Organizadores, 1993, p.14)

Esta introdução não excede duas páginas e localiza, de certo modo, que o Currículo não está fechado para novas investigações ou proposições. E, em maior grau, a educação em sentido *lato-sensu*, não almeja à sua, por parte, conclusão.

Eu, por minha vez, estava compreendendo a educação do mesmo modo, fosse esta praticada nas Instituições, fosse esta efetivada em casa ou até mesmo particularmente. A educação transitava pela minha mente como uma área pedagógica onde as regras não poderiam ser intangíveis e onde o processo deveria se dar, por excelência, por meio do diálogo.

O currículo, ao entrar em seus segmentos e conteúdos por disciplinas ministradas e previstas obrigatoriamente nas escolas públicas do Distrito Federal, o divide em duas etapas: primeiro os conceitos e conteúdos, pressupostos metodológicos, avaliação e objetivos, e em segundo desenvolve um quadro demonstrativo do conteúdo programático por série.

Entre sete e doze anos de idade o currículo prevê, na disciplina de artes cênicas, a transição do jogo dramático para o jogo teatral, o jogo dramático é compreendido como jogo simbólico, a evolução, a passagem, deve-se ao fato de entender-se que a criança nesta faixa etária procura tornar reais situações, objetos, sensações e emoções:

O jogo simbólico (dramático), progressivamente, cede lugar ao jogo de regras: a imitação torna-se cada vez mais consciente; os modelos são analisados e a imitação adquire caráter reflexivo, passando ao domínio da razão, e os conceitos se formam a partir de situações concretas. A imaginação torna-se ativa. E, por toda a vida, exerce papel preponderante na capacidade de o indivíduo pensar o futuro, de forma hipotética, rever e reconstruir o passado, além de permitir a ação consciente no presente. Nesse período, o jogo dramático deve, paulatinamente, ser substituído pelo jogo teatral. A transição deve ser feita a partir dos 7 ou 8 anos, quando a criança procurará tornar reais situações, objetos, sensações e emoções, muito mais por meio de gestos do que por manipulação de objetos concretos. O processo do jogo teatral, estabelecido nessa fase, contribuirá de modo fundamental para o amadurecimento da função simbólica. (p.392- parênteses do autor)

O jogo dramático é conhecido de forma genérica como uma atividade que dispensa a platéia, parte de uma improvisação coletiva com um tema anteriormente escolhido com o objetivo de levar os participantes a tomarem conhecimento dos mecanismos fundamentais do teatro e provocar uma certa liberação corporal e emocional por parte dos participante do jogo. Dessa maneira, me encontrava em sala de aula, ocupada entre tecer as construções dos alunos no jogo dramático e preocupada com as considerações do currículo, que me indicavam um caminho de transição do imaginário para o real.

Durante esta fase o que mais era visto e ocorria com as minhas turmas de artes cênicas era mesmo a predominância da fantasia, do lúdico e do imaginário. Decidi, portanto, aguardar a chegada deste “real” posto no currículo, porém ele não chegou, e isto me fez refletir sobre a veracidade das diversas correntes da psicologia, pois, naquele momento estava compreendendo que as instâncias eram psíquicas e não artísticas.

Procurei alguma resposta para isto no currículo, não havia e fui, portanto, atrás de Fayga Ostrower. A artista e filósofa, ao refletir sobre a criatividade e seus processos de criação, reitera a totalidade da expressão humana em uma reflexão acerca da memória:

Agregando áreas psíquicas de reminiscências e de intenções, forma-se uma nova geografia ambiental, geografia unicamente humana. Outros territórios não de se lhe incorporar ainda. Imensos e ilimitáveis. Acompanhamos a interpenetração da memória no poder imaginativo do homem e, simultaneamente, em linguagens simbólicas. A consciência se amplia para as mais complexas formas de inteligência associativa, empreendendo seus vãos através de espaços em crescente desdobramento, pelos múltiplos e concomitantes passados-presentes-futuros que se mobilizam em cada uma de nossas vivências. (p.18,19)

Para a artista e filósofa, os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição - intuição que se materializa, que se coloca como forma - embora integrem toda experiência possível do indivíduo, eles são essencialmente intuitivos, a medida que se expressão, tornam-se conscientes. O processo simbólico, como por exemplo, a simbolização dos objetos, idéias e correlações, a representação da palavra, é destituído pelo homem em suas matérias e no seu caráter sensorial convertendo-os em pensamentos e sonhos. O homem representa também as representações e, desse modo, forma no mundo dos símbolos uma realidade nova, um novo ambiente tão natural e real como o mundo físico:

Mencionamos no capítulo anterior, que a palavra é uma forma, e por ser forma, abrange níveis de significação. Mencionamos, também, que além das verbais existem outras formas. São ordenações de uma matéria, formas igualmente simbólicas cujo conteúdo expressivo se comunica. É nesses termos, de ordenações simbólicas, que incursiona o pensamento imaginativo. (p.34)

Ostrower qualifica a dimensão simbólica como acesso a arte transformadora, exhibe o potencial humano de simbolizar, como formas de entrada num universo que se refaz e se constrói constantemente, um universo de significação em movimento, dialético. Alcança a destituição do símbolo por um outro símbolo, estes sim, entrados e contaminados pela ação do imaginário.

O símbolo é um código, é código orientador, é um significado conceitual restrito, fixa conceitos, delimita a criatividade mesmo quando é produto desta mesma criatividade, é um determinado sinal que se convencionou para representar um objeto ou um evento. Encerra significados de épocas, comportamentos sociais; o símbolo para e na arte desliga-se de sua própria natureza, dissociado de seu ambiente não dirige-se a algo prático, sendo portanto, matéria a ser repensada, recriada, nas construções e processos compositivos da arte.

Deste modo encaminhei a questão, o real da qual trata o currículo seria um real que tampouco fixa, é um real a medida que podemos enxergar, onde há expressão, porém dialetizante e, portanto, passível de transformação.

Na arte não significa-se, exprime-se; não diz-se, mostra-se. Deste mesmo modo entende o educador João-Francisco Duarte Júnior em *Fundamentos Estéticos da Educação*:

Portanto, a arte não é uma linguagem que comunique conceitos. Antes, é expressão de sentimentos. É tentativa de concretizar, numa forma, o mundo dinâmico e inefável dos sentimentos humanos. Numa obra de arte são os sentimentos que nos são apresentados, para que possamos contemplá-los, revivê-los e senti-los em sua natureza. (...) O pensamento criador, assim, nutre-se fundamentalmente dos significados sentidos, isto é, daquelas experiências não-simbolizadas (...) Desta maneira, como substrato da criatividade, do pensamento divergente, encontra-se a imaginação. (1988, pp.88-98)

Ao que tange o jogo simbólico (dramático), o jogo dramático e o jogo teatral, o currículo não desenvolve estes conceitos e não estabelece se os termos são específicos de algum autor ou teoria do teatro. Deste modo, parece-me que se faz possível seu uso de forma generalizante, de forma abrangente, onde o senso comum prevalece e onde a pesquisa pode seguir livremente seu percurso.

O jogo dramático, a meu ver e no modo que gostaria de encaminhá-lo, se encontrava exercido sobre a descoberta da linguagem e num momento posterior à sua realização, encaminhava-o à leitura e organização dos fatos ocorridos. Desta maneira, procurava discernir o “movimento” simbólico do “movimento” imaginário. Esta proposição se assegurava em alguns apontamentos de Olga Reverbel:

Se estamos afirmando que as atividades dramáticas são de grande valor na formação da personalidade infantil, sentimos a responsabilidade enorme que assume o professor ao ter em mãos um instrumento de ensino que, se usado sem um conhecimento amadurecido da criança, sem o respeito por suas tendências e desejos, poderá trazer resultados negativos para seu equilíbrio emocional. Esses motivos nos levam a enfatizar, constantemente, o repúdio que votamos à “festinha escolar” quando a criança é levada a realizar exaustivos ensaios, a decorar textos alheios ao seu nível mental, a repetir gestos imitados para apresentar-se diante de adultos como se fossem animaizinhos amestrados. (p.15 – aspas da autora)

Antes mesmo de se partir para a composição de um espetáculo, é necessário que o professor estabeleça alguns critérios como, por exemplo, avaliar se sua turma já está em condições de partir para uma montagem. O processo pedagógico não deve ser subtraído em

favor das representações, a representação deve surgir com naturalidade por parte do grupo, e não ser estabelecida como primordial e unilateral exercício da linguagem cênica. Em alguns casos é possível encaminhar uma montagem tendo como substrato todo um processo pedagógico, mas este é um caso à parte, pois, o professor e demais envolvidos precisam de um tempo e dedicações especiais para que tal procedimento seja possível.

Em *Teatro na Sala de Aula* de Olga Reverbel, vemos uma citação se Sarah Spencer sobre teatro para crianças que sintetiza, de certo modo, o que eu estava tentando objetivar em minhas idéias e pensamentos iniciais sobre as artes cênicas:

Não pensamos que o objetivo do teatro seja preparar as crianças a se adaptarem à sociedade, a se tornarem bons cidadãos, a se conformarem com a moral vigente, mas antes, ao contrário, é o de explorar o espírito e descobrir, num nível profundo, qualidades não desenvolvidas pela educação tradicional, o de as despertar [*sic*], de abrir novos campos à imaginação, de *quebrar o encadeamento da verdade formal*. O teatro tem um papel poético no sentido profundo do termo. (1979, p.105)

O jogo teatral, outro instrumento pedagógico vinculado aos processos formais de sistematização, segundo o currículo, como conteúdo previsto para a faixa etária em questão, colide em duas considerações expressas brevemente no texto. Em *Artes Cênicas/Abordagem Metodológica*:

Deve-se ressaltar, ainda, que a encenação é o processo de síntese e de elaboração da construção de um conjunto de signos e símbolos voltados para a produção. Essa produção poderá partir de uma gama de fontes, tanto do cotidiano quanto do acervo literário e dramático, e ser organizada, desde um simples roteiro à construção de textos ou, ainda, a partir da escolha de peças teatrais a serem memorizadas.(pg.384)

Após a introdução do assunto, sendo a citação válida tanto para o ensino fundamental como para o médio, o referido currículo apresenta um quadro demonstrativo do conteúdo programático por série. Na sessão “Encenação” tendo como subtema “Apresentação” encontramos especificado que esta deve ser realizada em sala de aula, de grupo para grupo, durante o ciclo básico de alfabetização (1ª e 2ª séries) e que externamente à sala de aula, por decisão do grupo, a apresentação/encenação pode ser feita pelas 3ª e 4ª série:

TEMA: Encenação – Concepção da Encenação. Seleção do que encenar. Definição de como encenar.(1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). SUBTEMA DE ENCENAÇÃO: Apresentação – Em sala de aula, de grupo para

grupo (1ª e 2ª séries). Externa à sala de aula, por decisão do grupo (3ª e 4ª séries).(pp. 409, 410)

O jogo teatral, de certo modo, já havia sido interpretado por mim como o espetáculo em si mesmo, ao identificar mais estas duas expressões no currículo “Encenação” e “Apresentação”, as considerei pela mesma via. Deste modo, não pude encaminhar algumas questões que poderiam ser mais aprofundadas em se tratando de projetos pedagógicos e da pesquisa metodológica em artes cênicas. De qualquer maneira, o currículo foi aproveitado em se tratando de seus quadros demonstrativos, onde podemos encontrar uma lista enorme de atividades e conteúdos muito bem dispostos e essenciais para o desenvolvimento da linguagem teatral.

Ao decidir pela inclusão deste currículo que dedica apenas uma página para as crianças de 7 a 10 anos de idade, em se tratando de formas e conteúdos teóricos, esta dissertação visa registrar a importância do conceito “jogo” que como aparentemente está no currículo, valida sua ação e seus propósitos enquanto ação sobre o conhecimento.

Ao verificar a terminologia no currículo, mantive a atenção e a pesquisa sobre os fundamentos da linguagem teatral, e me questionava em alguns momentos, se houve verificação e avaliação acerca do conceito, investigando muitas vezes outras formas de realização e processos pedagógicos, não na intenção de eliminar outros, mas na intenção de me aproximar do próprio conceito, verificando como seria possível estabelecer maior visibilidade e possibilidades dramáticas sob tal aspecto.

Ora, que de maior importância, como já dito, foi a aceitação do currículo em registrar o termo “jogo”.

CAPÍTULO 2 – LIBERDADE NÃO É LICENCIOSIDADE: JOGO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo explicitarei o pensamento de alguns filósofos e educadores, não somente para esclarecer os vínculos aos quais esta dissertação está diretamente associada, como também para ampliar a discussão sobre de que forma podemos educar nossas crianças e, mais além, de como podemos educar o homem no sentido deste tornar-se, de fato, livre. A base de todo o texto que segue, como mostra minha introdução, sugere que o homem nasce com potencialidades inatas. O Teatro-Educação como vinha afirmando no capítulo um está, neste trabalho, baseado nos empreendimentos e reflexões acerca da Educação, tendo por base os pensamentos de Paulo Freire e Jean-Jacques Rousseau. Meus marcos conceituais, opções constantes e atuais no meu trabalho como docente, permanecem como referências neste capítulo sendo abordados os pressupostos educacionais fundamentais dos dois pensadores. Educar é, no sentido pleno da palavra, tornar compreensível aquilo que o indivíduo possui por direito e constituição.

2.1 - A Educação da Natureza e o Jogo na Infância - Jean-Jacques Rousseau

Rousseau, em *Emílio ou Da Educação*, sustenta que a educação como ação intencional para moldar o homem de acordo com um ideal ou um modelo que a sociedade valoriza, é má. Ao confrontar-se com a educação estabelecida da época irá sugerir que lhe dêem um aluno, um aluno fictício, Emílio. Dessa maneira, poderá seguir em sua tentativa de mostrar como a natureza educa os homens, e a esta é que nós devemos nos reportar, se é que desejamos formar homens.

O filósofo, na defesa de nossos vínculos com a natureza, registra que as instituições tidas como benéficas ao homem, fazem-lhe apenas desnaturar-se e retiram deste, sua existência integral para dar-lhe uma outra existência, fragmentada e desconexa, tornando-o uma unidade que não se reconhece mais enquanto um, indivisível, mas como um que só existe enquanto ser dentro de um grupo elitista, deformado e autoritário. Desse modo, o indivíduo, que era um particular, será apenas um homem que não segue nenhuma meta, não tem princípios e dirige-se constantemente a obedecer e repetir aos usos estabelecidos das instituições, sociedade e de outros pares.

Convém notar que para Rousseau as instituições públicas estão falidas, além de falidas elas não encontrarão mais sucesso caso insistam em existir, pois, não temos mais pátria. Acrescenta que os termos, cidadão e pátria, deveriam ser banidos da língua moderna, este bem sabe a razão, mas, não se ocupa em dizê-la, pois, acredita que este não é seu assunto. Possivelmente, Rousseau talvez esteja se referindo, neste caso, à política.

A educação da natureza³ ou educação doméstica, designação dada por Rousseau a sua proposta de educação, sustenta a existência real de uma educação natural, algo que parece externo a nós mesmos, que está sempre em relação ao outro, mas, que de fato, está se realizando em nós mesmos. Segundo, o filósofo:

Nascemos sensíveis e desde nosso nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Mal tomamos por assim dizer consciência de nossas sensações e já nos dispomos a procurar os objetos que as produzem ou a deles fugir, primeiramente segundo nos sejam elas agradáveis ou desagradáveis, depois segundo a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre esses objetos e nós, e, finalmente, segundo os juízos que fazemos deles em relação à idéia de felicidade ou de perfeição que a razão nos fornece. Essas disposições se estendem e se afirmam na medida em que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, constringidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos sob a influência de nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas são aquilo a que chamo em nós a natureza. (1995, p.12)

Para se ter uma educação natural, a primeira ação deve objetivar a liberdade, para essa futura liberdade deve-se seguir as inclinações naturais do indivíduo. Nas palavras de Rousseau: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica” (p.22).

Presente em sua época, objetivos distintos e desacertados das instituições de ensino, onde existia um modelo exato de homem a se seguir, o ensino na visão do filósofo, tornou-se uma área repleta de vícios e falsidades. Contrário a essa institucionalização das pessoas e das crianças, Rousseau estabelece a tentativa de retirar a vontade do domínio da regra. O que antes era determinado e controlado pela regra, passa, na proposta de educação de Rousseau, a ser algo respeitado e considerado como ação constitutiva do indivíduo no sentido deste operar sobre o ato do conhecimento. Nossas faculdades internas, nossos órgãos, determinam a educação da natureza, é, pois, a partir deles que devemos nos orientar. A vontade esquecida e

³ Frequentemente no ambiente acadêmico encontramos a definição substituída por “educação negativa”. As duas são criação de Rousseau, e o termo educação negativa não quer estabelecer um conflito. A contradição esta no que o Estado propõe enquanto e na sua proposta educacional que compreende a existência de um único curso natural, organizado, próprio e saudável no desenvolvimento dos sentimentos, corpo e raciocínios de uma criança. Nesta forma de educação não há um percurso ou caminho distinto. É o caso de se dar ou encontrar o “homem livre”.

reprimida até então, estabelece um diálogo de igual força para com a razão. Vontade, desejo, instinto, ação espontânea, são movimentos que devem ser ouvidos, atendidos e guiados, supera-se nesse momento a ditadura da razão e a falta de conhecimento acerca destes sentimentos vistos como domínio do demoníaco, da molecagem ou da sujeira. Rousseau, diria mais tarde, que seu livro era mais um tratado metafísico sobre a bondade humana do que propriamente um tratado sobre educação.

Várias críticas foram referidas, entre outras a de Allam Bloom, pensador americano que lamenta a perda da importância das obras clássicas nos currículos universitários, critica a educação proposta por Rousseau em seu livro *Gigantes e Anões* (1990). O autor acredita que a educação de Rousseau se limita a estimular o desenvolvimento das faculdades diretamente ligadas a preservação. Também é possível lembrar de Paul Johnson em seu livro *Os intelectuais* (1990), onde o autor analisa a obra de Rousseau conjuntamente à alguns defeitos de caráter do filósofo defendendo que pelas constantes brigas e paranóias é possível concluir que os intelectuais são tão isensatos e ilógicos como qualquer pessoa. Apesar das diversas posições contrárias ao pensamento de Rousseau é inegável a importância de sua reflexão de sobre a natureza da criança e sua apropriação do mundo. E de uma forma ou de outra, o seu pressuposto sustentou e influenciou várias gerações e movimentos educacionais, inclusive no Brasil como será detalhado mais adiante neste capítulo.

Ao referir-se ao caráter eminentemente “ridículo” das instituições públicas de ensino de sua época, onde se educa homens de “duas caras” voltados a crer que estão a subordinar outros quando, de fato, ocorre o inverso, subordinam-se a si mesmos, Rousseau empreenderá o que denominei o **método da natureza**. Com razão, diz o filósofo: “Quando, ao invés de educar um homem para si mesmo, se quer educá-lo para os outros? Então o acerto se faz impossível. Forçado a combater a natureza ou as instituições, cumpre optar entre fazer um homem ou um cidadão, porquanto não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo.” (p.12).

O conceito adotado por mim, **método da natureza**, não refere-se a nada diferentemente do que Rousseau relata. Assiná-lo, apenas, a palavra **método** para ressaltar que há na natureza uma certa inteligência sempre a soprar no pé de nossos ouvidos, uma sugestão, um relato, uma intuição, uma ação ou curso à seguir. Estes sentidos e essas expressões se seguidas e constantemente obedecidas poderiam ser compreendidas enquanto método, no sentido grego; *metá*: pelo, através e *hodós*: caminho. Ao contrário do sentido comum, a sistematização do que se fará logo mais à frente em função da verdade do Estado e das Ciências, a expressão método designa aqui, apenas a concordância do sujeito em segui-la, em livre arbítrio, uma decisão eminentemente pessoal. Ouvimos, sentimos e experimentamos

a natureza durante toda a vida, deste modo, pode-se argumentar que exista uma sistematização. Porém, a natureza não se sistematiza em sua totalidade, simplesmente pelo fato desta ser ação criativa, sua especificidade não é cumulativa, fechada, é simplesmente aberta e evasiva, não é repassada, é novidade, determinada em seu sentido de expressão, senão auto-expressão. Da natureza temos sua presença em tempo real, presente, esta não se localiza no passado nem no futuro. A natureza é como sentença Rousseau: “o único hábito que devemos ter, apesar de não devermos ter nenhum.” (pp. 11 e 43).

A educação tradicional aceita a natureza, mas tem como função introduzir a criança na sociedade. Em princípio, não a toma como suficiente e boa, colidindo assim duas tendências opostas, na qual a vertente vencedora é o sujeito que se fará social.

Segundo Rousseau a coerção, o temor, a cobiça são as molas mestras de uma educação que tem como base exercer-se sobre a razão. A criança não se sabe enquanto razão, sente, vê, emociona-se e somente depois regula e sintetiza suas experiências na razão. Um diálogo apresentado por Rousseau explicita, todavia, este modelo:

O MESTRE
 Não se deve fazer isto.
 A CRIANÇA
 E por que não se deve fazer isto?
 O MESTRE
 Porque está errado.
 A CRIANÇA
 Errado? Que é que é errado?
 O MESTRE
 O que te proibem.
 A CRIANÇA
 Que mal há em fazer o que me proibem?
 O MESTRE
 Castigam-te por ter desobedecido.
 A CRIANÇA
 Farei de maneira a que não saibam.
 O MESTRE
 Te espiarão.
 A CRIANÇA
 Eu me esconderei.
 O MESTRE
 Te interrogarão.
 A CRIANÇA
 Eu mentirei.
 O MESTRE
 Não se deve mentir.
 A CRIANÇA
 Por que não se deve mentir?
 O MESTRE
 Porque é feio etc... (p.74)

A educação de uma criança deve, inicialmente, seguir na tentativa de não se ensinar a virtude e a verdade, lições verbais devem ser substituídas pela experiência. Somente a experiência, acredita Rousseau, pode alcançar níveis que eliminam das crianças, as convenções e os deveres que levam ao embuste e a mentira. Acrescenta, ainda, que não se deva coibir, forçar ou controlar a criança, ela deve seguir o curso naturalmente ordenado de seu próprio sentimento, corpo e raciocínio.

É importante assinalar que a educação da natureza de Rousseau não empreende esforços no sentido de afirmar que o homem é um selvagem, no sentido primitivo do termo, e desse modo é que devemos considerar o horizonte traçado pelo filósofo, o homem enquanto sujeito constituído de humanidade, humanidade que se fará erguer em sua proposta educacional.

Os termos selvagem e natureza não são sinônimos, ademais, a educação da natureza reserva a glória de tornar o homem adaptável a todas as condições humanas.

A proposta pedagógica de Rousseau estabelece a educação na infância como um momento para alcançarmos a formação de homens e não do homem civil. A atenção dedicada delicadamente e especialmente à criança parte da observação do filósofo sobre os seus fazeres espontâneos e suas expressões e sinais sobre a compreensão acerca dos fenômenos, seu processo cognitivo diante de uma experiência. Antes da manifestação da razão a criança estabelece outras formas de conhecimento e uma delas é o jogo ou brincadeira. A educação da natureza prevê que até os doze anos de idade a criança não tem sob seu domínio a atividade da razão e nem deve ser forçada a obtê-la.

A “idade da natureza” é o termo sugerido por Rousseau para se definir um dos estágios do desenvolvimento humano que vai até os doze anos de idade, fase esta, que vai ao encontro dos interesses e objetivos dessa dissertação posto que a faixa etária decorrente de minha pesquisa situa-se entre os sete e dez anos de idade e que é dentro deste ciclo que minha hipótese segue, observando a predominância da atividade do jogo na infância e seu valor pedagógico como brincadeira.

O papel educativo da brincadeira é em Rousseau o início, meio e fim dos jogos da infância, nada é mais exato, verdadeiro e autêntico do que o jogo para uma criança. É seu próprio modo de ser e estar no mundo, seu diálogo frente ao social, individual, cultural e educativo. “Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto.” (p.61). Após este estágio o filósofo entende o nascimento da razão na criança, ou sua preponderância. Este segundo desenvolvimento prevê e compreende não só a continuação da defesa de sua

liberdade (a da criança) junto às suas inclinações (o jogo como atividade potencial e natural da infância), como distingue entre sua necessidade verdadeira de sua necessidade da fantasia. É, para Rousseau, nesta fase da criança que começa a surgir a fantasia: “O mundo real tem seus limites; o mundo imaginário é infinito. Não podendo alargar um, restrinjamos o outro, pois é de sua diferença que nascem todas as penas que nos tornam realmente desgraçados.” (p.63).

Rousseau, em suas investigações acerca da imaginação, a considera como atividade mais poderosa, mais ativa do que todas as outras, devendo esta, pois, ser alvo de restrições, pois pode nos levar a falência, a supressão da felicidade e conseqüentemente a um desvio da prática da educação da natureza. A prática, ou seja, a experiência em Rousseau, lembremos, é o primeiro ato educativo que se deve ter.

O filósofo não deseja com essa visão da imaginação eliminar sua natureza, dita uma regra para que possamos controlá-la devido a sua posição de superioridade diante das outras estruturas psíquicas. Os jogos da infância são, por via de regra, jogos fictícios e sobre essa dimensão anuncia Rousseau: “Em todos os jogos em que estão persuadidas [as crianças] de que se trata apenas de jogo, elas sofrem sem se queixar, rindo mesmo, o que não sofreriam nunca de outro modo sem derramar torrentes de lágrimas” (p.128).

A educação do Emílio não é apenas a educação de uma criança inquieta. O respeito às novas faculdades que vão se mostrando em cada idade é o que se deve ser adquirido e testado. A cada lição se prova e se exercita as forças físicas e intelectuais de seu aluno, Emílio. Um jogo, uma brincadeira, ou um passeio, é o meio mais recorrente de Rousseau para tais fins. Um educador deve prescrever jogos, o jogo é a instância legítima da educação infantil, ao assustarem-se com máscaras deve o tutor oferecê-las como brincadeira, desde a mais sutil até as mais apavorantes. Assim seu medo paulatinamente se dissolverá. Jogos noturnos também são o alvo do filósofo para que o medo da noite se desfaça, um doce perdido numa casa às escuras com sua mobília montada em forma de labirinto, pode fornecer saídas para que o medo e a imaginação, que ali se encontram, se desfaçam.

A imaginação desmedida não poderá mais vir a ocorrer na representação e atuação que se tem a respeito da noite. O jogo noturno, além de seu objetivo primeiro, possibilitará à criança treinar seus sentidos e orientar seu corpo no escuro. Atrás de cada jogo, há para Rousseau a evidente direção e potencialidade do jogo ser educativo, educação esta que não teme o homem livre, ao contrário, o afirma e o habilita para tal fim. O jogo é para o filósofo a forma mais perfeita e privilegiada da natureza. Feliz da criança que tiver sua infância vivida no jogo. Mais forte, criativa e autônoma ela será.

Para Rousseau, é preferível que seu aluno tenha problemas, ele deve aprender a reconhecê-los e a conviver com sua existência. Esses problemas ora vindos por natureza, ora propostos por seu tutor, serão os únicos a exercer a coação sobre ele, coação que deve ser resolvida através da sensibilidade e não da força.

O jogo é, então, para o filósofo algo próprio à idade das crianças e deve, pois, ser respeitado, de certa forma cumpre um papel educativo, no sentido da educação proposta por Rousseau, de superar os acidentes e as contingências humanas, ou seja, vê o jogo como algo sério, como algo que suporta e permite a implantação de sua educação, mas que está em situação de mediação frente a sua mais ambiciosa idéia de educar um homem, o homem livre.

Vemos, em suas idéias, que o jogo é próprio e natural da infância. É preparado em suas lições como situações que façam com que a criança perceba aquilo que ele lhes quer mostrar. O pressuposto é o de que a capacidade de compreensão de uma criança não é tão grande que lhe permita entender as relações que o tutor, oralmente, estabelece, por exemplo, entre suas ações e suas consequências. É preciso que o aluno treine seus sentidos, sentindo, e que aprenda essas relações, vivenciando-as.

A educação da natureza, não é de modo algum, indisciplinada, desregrada ou licenciosa, prevê como máxima ao homem que deseja ser livre fazer apenas o que pode e o que lhe agrada, dessa maneira, conhecendo suas habilidades, que lhe foram mostradas por meio de árduos divertimentos e experiências concretas por um adulto paciente e de certa forma livre. A criança que chega a fase da razão (por volta dos doze ou treze anos de idade) trabalhará o dobro, em fase de um novo obstáculo, até tomar um caminho conveniente às suas inclinações e àquilo que sua razão ordena.

A respeito da natureza do jogo na infância, Rousseau registra em diversos momentos a tendência como algo próprio e coerente à infância, algo que a natureza exige dos pequenos a ponto de tornar-se uma arte, arte que exige variações para que o divertimento siga como divertimento onde o trabalho é inexistente e inapropriado. O trabalho é motivo de zanga e aborrecimento para uma criança, inútil seria encaminhá-la para o lado e o peso da ordem da razão normativa presente nas aulas orais, não há para Rousseau um só conhecimento que não possa ser passado sob a forma de jogo. Ademais tudo deve ser pensado sob a forma de jogo, ele é o movimento natural e voluntário da natureza: “Demais deve-se pensar sempre que tudo isto é ou não deve senão ser jogo, direção fácil ou voluntária dos movimentos que a natureza lhes exige, arte de variar seus divertimentos para tornar-lhe mais agradáveis, sem que jamais o menor constrangimento faça deles trabalho.” (p.151).

Uma lição, descrita em seu livro, nos faz entrever um horizonte acerca de seus princípios. Rousseau relata o interesse de um pai em saber como anda a educação de seu filho, para tal fim, chama seu filho para um passeio onde escolares empinavam papagaios. Ao ver a sombra no chão o pai pergunta a seu filho: “Onde está o papagaio cuja sombra aqui se vê?... Sem erguer a cabeça a criança diz: Na estrada.” (p.171).

Não há promessas em Rousseau de que sua educação erradique os males de uma sociedade ou de suas instituições. A proposta deixada pelo filósofo prevê uma organização e um esforço dobrado em relação ao seu propósito último, a liberdade e a construção de uma civilização mais humana.

Para uma criança, repetir e decorar lições de geografia acerca do planeta terra ou acerca de nosso sistema solar, seria conclusivo e, com certeza, preciso para ambos os lados, professor e aluno reunidos em volta de palavras, mas conscientizá-la de que é ela que ocupa esta dimensão, com todos os seus sentidos e corpo, compreenderia um universo ilimitado de questões sobre o conhecimento.

A questão, aprofundando-a, não gira em torno do aprendizado das teorias, gira em torno do que um aprendizado pode englobar e de como este pode ser questionado; questões de Matemática, Física e Ciências em gerais, podem ser abordadas nesse único universo do jogo, onde se encontrarão a habilidade adquirida pela presença corporal da criança e sua aplicação geral visto que a criança se reconhecerá no universo que está a sua volta. De certo, respostas, interpretações e o questionamento de conteúdos tradicionais virão à tona.

O jogo é uma atividade subversiva, e não foi pelo fato deste ser divertido que ocorreu a clássica divisão entre trabalho e lazer estabelecida pelo filósofo grego Aristóteles, foi pelo simples fato, deste, o jogo, ser ação libertária, humana e política. Como sentenciou Hans-Georg Gadamer, em seu livro, *A Atualidade do Belo: A arte como jogo, símbolo e festa* : “Pela primeira vez tornou-se visível que não é óbvio que a existência continuada de conteúdos tradicionais, aceitos e interpretados de modo vago, em forma imagética e narrativa, possua o direito de verdade que pleiteia.” (1985, p.11)

O movimento vital da infância se traduz em seus jogos e divertimentos. A necessidade e busca dessa ocupação é decorrente dos elementos internos ao qual um jogo encerra, a saber; o prazer, a espontaneidade, a criação, o movimento (corpo), a liberdade e a esfera de seu conhecimento.

O conhecimento é inexoravelmente testado, adquirido, reinterpretado, a criança está sempre a dobrar-se diante de seus objetos, repetindo arduamente os mesmos jogos para encontrar algo além do já visto ou conhecido. O prazer advém das habilidades físicas

adquiridas, agilidade dos membros e precisão dos sentidos, estética e drama, conhecimento adquirido, contestado, e readquirido. Como um Carrossel onde a criança gira, gira e gira e encontra faces, movimentos e desejos cada vez mais transfigurados.

Ao concluir parte da infância, na fronteira entre infância e adolescência, Rousseau autoriza o fenômeno do jogo e suas possíveis variações numa escala ainda não vista até então em sua pedagogia. Determina que nada saiba a criança porque a dissemos, mas que ela invente, crie e solucione seus problemas sozinha, impelindo-a assim a se aproximar e concordar com a ciência corrente e que esta seja ação inventiva, ato essencial da criação inerente ao jogo. Em nenhum outro momento de seu livro, Rousseau criticou ou interrogou-se sobre as teorias científicas em voga, criticou as instituições, modelos educacionais e outros, intenciona, agora, a possibilidade de contestar teorias e conhecimentos repassados de um possível desacerto.

Em breve argumentação suscita no leitor o confronto das leis naturais versus o conhecimento a cerca do mundo repassado por gerações:

Que ele não se avizinha à ciência, que a invente...Quereis ensinar-lhe a geografia e ides procurar globos, esferas, mapas: quanta estória! Por que todas essas representações? Por que não começais mostrando-lhe o próprio objeto, afim de que ela saiba, ao menos, de que lhe falais? (p.176)

As questões levantadas por Rousseau desencadearam um movimento denominado no Brasil de Escola Nova⁴. Sua existência e valor são atualmente incalculável, parte das pesquisas e projetos educacionais em Arte, nascem nas Escolas influenciadas pela ideologia da Escola Nova. Porém, mantêm uma margem de aceitação restrita.

Anísio Teixeira, criador das Escolas-parque, foi um dos participantes deste movimento assinando em conjunto com Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, Roquette Pinto, dentre outros intelectuais da década de 30, o movimento da Escola Nova.

Ao entrar nas Escolas-parque, como professora temporária em 1994, já conhecia o Emílio de Rousseau e vislumbrei a possibilidade de aplicá-lo. A escola tinha pátios enormes, gramados maiores ainda e algumas salas com metragem de cem metros quadrados. Com o

⁴ A Escola Nova se especifica, em sua essência, pela ampliação do pensamento liberal no Brasil. Acreditando que a educação é o elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade, a educação escolanovista sustenta que o indivíduo deve viver integrado à democracia, onde a escola deve deixar de ser mero local de transmissão de conhecimentos e tornar-se “pequenas comunidades”. A função da escola, que deve ser pública, laica e gratuita, seria propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro da vida das próprias crianças. As idéias da Escola Nova foram inseridas, no Brasil, em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923).

passar do tempo, como assinalado em minha apresentação, foi que soube que Anísio Teixeira era o mentor e criador das Escolas-parque, e então, tudo se encaixou. A arquitetura destas escolas deixou de ser uma coincidência, um acaso.

Em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Anísio Teixeira traça o plano de construções escolares de Brasília:

Tal programa constitui, assim, menos um desafio aos arquitetos de Brasília do que um oferecimento de ampla liberdade de concepção para os novos e complexos conjuntos escolares. Em esquema, o programa foi o seguinte: I – Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo: 1. “Jardins de Infância” – destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5, 6 anos; 2. “Escolas-classe” – para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares; 3. “Escolas-parque” – destinadas a completar a tarefa das “escolas-classe”, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída: a) biblioteca infantil e museu; b) pavilhão para atividades de artes industriais; c) um conjunto para atividades de recreação; d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições); e) dependências para refeitório e administração; f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos. (1961, pp.195, 196)

Em um outro artigo, *A Escola Parque da Bahia*, Teixeira justifica alguns ocorridos na Escola-parque deste estado. Após um breve comentário sobre sua vida como educador e dos órgãos ao qual esteve ligado, Teixeira reflete sobre as dificuldades encontradas, fatos que se encontram até hoje sem solução:

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades, de arte, pois tôdas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter idéias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro. Se a escola-classe se mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobremodo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna. Nem tudo isso se pôde logo fazer (...) A despeito de tôdas aquelas dificuldades, já referidas, o plano se executou e estas escolas

se fizeram o exemplo de algo novo no campo da educação. A experiência correu mundo. (p.252)

Em verdade, a Escola-parque é um projeto pioneiro e bem sucedido, fora as dificuldades encontradas, por exemplo, em realizar todo o seu projeto e a idéia social corrente e incoerente de que arte é uma necessidade posterior às demais coisas existentes no mundo, a Escola-parque deveria ser a primeira necessidade educacional estabelecida no país. Daí sairíamos do lugar-comum que é o argumento sempre dedicado à arte, desta ser artigo de luxo e somente administrável em países que se estabeleceram bem economicamente. A cidade de Brasília e o Estado da Bahia são testemunhas deste sucesso que é a Escola-parque, apesar de não ter sido mantida a idéia original. Ainda seria necessária, para a realização do empreendimento, a construção em todas as outras cidades e estados do país.

Desta maneira, Anísio Teixeira contribuiu para minha postura educacional, além da arquitetura havia um outro elemento que se encontrava com minhas percepções, o aluno deve ter autonomia, deve ocupar-se também na tomada de decisões. Participar das decisões do ambiente escolar e das decisões de sala de aula contribuiria eficazmente para a desconstrução de uma posição excessivamente subalterna do aluno, sempre infantilizado e de outra maneira preterido em seu potencial de compreensão do universo no qual está inserido.

Rousseau como o “pai” desta nova maneira e busca de fazeres educacionais e como o mestre maior de Anísio Teixeira materializou-se em meu trabalho, definitivamente, de forma contundente e avassaladora, afinal o homem e filósofo que admirava era a grande influência do criador da escola em que trabalhava. Escola esta construída na tentativa de estabelecer ou provocar os princípios essenciais do projeto educacional humanista de Jean-Jacques Rousseau.

2.2 - Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora

De fato, as questões levantadas por Rousseau introduzem questionamentos sérios e mordazes à educação de sua época e, infelizmente, a nossa atual educação, a meu ver, permanece inerte tal qual acriticada por Rousseau.

Projetos experimentais, laboratórios, escolas pilotos, e uma dezena de iniciativas particulares e isoladas ganharam campo e uma certa autonomia frente as demais disciplinas e conhecimentos gerenciados de forma comum no século XX, mas não foram além do sucesso e

reconhecimento, e premiações concedidas por parte das grandes empresas privadas do nosso país⁵.

A minha própria experiência limitou-se a verificação da hipótese, elogios de alguns professores e a felicidade de algumas crianças, soterradas em livros e exercícios impessoais, objetivados no conhecimento universal, limitados e orientados a uma memorização mecânica.

Paulo Freire, o porta-voz de minha pesquisa na iniciação dramática para as crianças, e minha justificativa enquanto método frente à direção das Escolas Públicas do Distrito Federal, mantem, da mesma forma que Rousseau, a insubordinação do sujeito diante do conteúdo fragmentado e normativo proposto pelas instituições de ensino; a opção do professor ser apenas um guia recusando sempre o *status quo* de detentor do conhecimento; e a libertação do educando na incisiva e constante afirmação da alegria, criatividade, crítica e conscientização sobre a realidade na qual esse está inscrito.

Freire é o nome mais pronunciado na área da Pedagogia no Brasil, com diversos estudos, dissertações, teses de doutorado e citações em todas as mídias ou congressos onde o assunto é educação. O legado de Freire está entre as grandes iniciativas educacionais ocorridas no Brasil, porém, ela também continua ocorrendo de forma limitada, deixando-se de lado, entre outras coisas, o fato de sua carreira iniciar-se com atividades no campo das Artes⁶. Sua proposta educacional é encaminhada nesta dissertação sem perder de vista o horizonte prático, a face do fazer é observada em cada questão que se segue.

Longe o desejo de registrar os erros e acertos em relação aos seus estudiosos, posto que são inúmeros e das mais diversas instituições e nacionalidades, apresento aqui, apenas uma breve reflexão sobre seu pensamento e método e os motivos pelos quais deu-se a sua escolha.

A história inicia-se com Rousseau, enquanto procurava algo fora do contexto escolar que implicasse em estarmos próximos da natureza, refletia sobre o valor pedagógico da brincadeira, e sobre qual outro método poderia vincular às minhas idéias, já que o filósofo parecia para muito “alheio” aos processos educacionais vigentes. Além de observar que diretores e coordenadores não conheciam a proposta educacional de Rousseau, havia um certo

⁵ As empresas que permanecem com editais abertos para premiações destinadas a área de educação são: Itaú Cultural, Prêmio Jovem Cientista (CNPq, Gerdau, Eletrobrás e Fundação Roberto Marinho) e Fundação Victor Civita.

⁶ A carreira de Paulo Freire iniciou-se com atividades e práticas artísticas, registros são raros. Ana Mãe Barbosa, relembra em breve trecho visto na internet, sua Presidência na Escolinha de Arte do Recife nos anos 50. Sua esposa à época, Elza Freire, encaminhava um projeto de integração da Arte à Escola Pública. Segundo Barbosa, Elza Freire pode se considerada uma das pioneiras em tornar a arte disciplina indispensável nas Escolas Públicas do país.

(http://www.paulofreire.org/Paulo_Freire/Vida_e_Obra/vida_obra_textos.htm#35 – acessado em 20/04/2007).

clima no ar de que a proposta educacional era ultrapassada. Este ano, 1994, era minha primeira experiência com crianças da faixa etária de sete a dez anos de idade.

Deste modo deu-se o encontro com Paulo Freire. Os mesmos ideais e a mesma perspectiva lançada por Rousseau estavam nos livros, artigos e estudos de Paulo Freire.

Os jogos infantis de rua estavam próximos do posicionamento educacional de Rousseau, além da arquitetura da Escola-parque favorecer o empreendimento, havia nesses jogos certo grau de conhecimento informal próprio da cultura popular, onde a escola não chega, o estado não atua e onde a arte predomina.

Assim posto, ao entrar nas Escolas-parque, como professora temporária em 1994, já conhecia o Emílio de Rousseau e vislumbrei a possibilidade de aplicá-lo.

As direções das escolas públicas de Brasília exigem a apresentação por parte do corpo docente de um planejamento de aula. Durante a elaboração de tais programas adiantei-me e comuniquei aos diretores que Rousseau seria minha opção de método.

Ao ser dito isto se seguiu um incômodo generalizado agravado pelo anúncio do conteúdo que pretendia ministrar: “-Vou usar os jogos infantis. Aqueles que eu, você e alguns deles ainda jogamos hoje em dia. Quando elas (as crianças) compreenderem que o jogo é uma ficção com alguns elementos cênicos, farei a ponte para ensinar os diversos elementos da linguagem teatral.”

Neste momento, parecia vir às suas cabeças a imagem daquela velha parlenda: “Lá em cima daquele morro passa Boi passa Boiada...”, um nada, tão nada e tão intenso que incomodava. Não sendo recusado, pois o nome de Rousseau pesa, está na estante de todas as bibliotecas, ele mesmo (o Diretor) já havia ouvido falar, uma autoridade, gênio reconhecido, seguiram-se mil perguntas: “- Mas você tem de dar um aquecimento? Uma aula de Artes Cênicas segue em três tempos: aquecimento, dramatização e relaxamento.”

Naturalmente, todo este ocorrido, reflete a tradição escolar autoritária e exemplarmente behaviorista de séculos de história da educação, a existência de um conteúdo que seria transmitido aos alunos era necessário e predominante, jogar um jogo pelo jogo era impensável, enquanto se questionava, ainda, o que eu, professora, ficaria a fazer enquanto eles jogavam. Sair dos modelos históricos de educação é certamente tarefa difícil, mas não impossível.

Os jogos infantis de rua eram vistos como uma atividade de lazer, isenta de um conteúdo e de uma forma que possibilitasse algum conhecimento. Havia uma certa simpatia em administrar e aplicar os jogos por parte da direção, todavia a visão sobre os jogos em si

mesmos possuírem um conhecimento nato era improvável. Muita brincadeira passava a impressão de desordem e licenciosidade.

A proposta de Rousseau, sua educação da natureza, não era método recusado diretamente pelos diretores; quando citado, o que conhecido era lembrado apenas o lugar-comum “deixar a criança fazer, a natureza (da criança) dá o caminho”, o que se confundia com a Escola Construtivista e Piaget. A epistemologia genética de Jean Piaget foi desconsiderada neste estudo, devido ao seu comprometimento na análise da brincadeira, esta é em suas pesquisas vista como estágios cognitivos, como privilégio da razão, a concepção de sua educação estabelece dois princípios, o da assimilação e o da acomodação sobre o conhecimento. Parto da consideração de que o ato de conhecer dá-se sempre de maneira criativa, há por trás de cada aquisição do saber um movimento dialético sempre fundado na imaginação e não apenas na capacidade de simbolização, com acesso à significação fixa, reducionista e rígida do símbolo que permeia unilateralmente os processos cognitivos do indivíduo e estabiliza e experiência.

Os jogos infantis de rua permitiam, além do ensino das Artes Cênicas, elucidar duas questões sérias e preponderantes no ambiente escolar. A primeira questão seria ensinar que a arte é conteúdo próprio do homem, individual, às vezes coletivo, natureza intrínseca do ser humano, matéria desalienante, humana e a segunda questão seria demonstrar que ela é vinculada ao cotidiano e que se apresenta como atividade produtiva de construção de saber e não como passa-tempo. Pude perceber em reuniões com os pais que o que se ouve em casa é o contrário.

A divisão, imposta pelos pais, mesmo que de maneira inconsciente, e tratada da mesma forma durante séculos é retomada também por Rousseau. A clássica separação entre trabalho e jogo é exposta em um dos trechos de seu livro onde indica que a criança terá seu momento exato em discernir entre a razão do trabalho que existe de forma artificiosa e ardilosa e o da brincadeira, espaço natural, humano, original e vivaz da alma infantil, Rousseau, neste momento, retoma o pensamento de Aristóteles. O segundo problema verificado estaria mais próximo de ser solucionado, considerando a existência destas distinções e hierarquias seculares.

A idéia de oposição entre trabalho e jogo encontrou expressão formal com o filósofo grego Aristóteles, seguido por Santo Tomás de Aquino, influenciando gerações e permanecendo o nosso referencial sobre as diferenças entre as coisas sérias e as coisas banais até os dias atuais. Entretanto, a posição de Rousseau em relação às definições elaboradas por Aristóteles é inversa.

Aristóteles, em seu livro, *Ética a Nicômaco*, ao discorrer sobre o jogo, o define como uma atividade escolhida por si mesma (sem outro objetivo) e, portanto, desnecessária, diferenciando-a das atividades necessárias como as que constituem o trabalho.

Nessa perspectiva e por esse caráter, acredita o filósofo que o jogo não está vinculado à felicidade e à virtude. Inicia-se neste ponto, na história da civilização ocidental, a divisão entre o sujeito que trabalha em prol de sua felicidade e os divertimentos. Acredita, Aristóteles, que os divertimentos não têm um fim em si mesmos, apenas um relaxamento que concederia a possibilidade da continuidade da atividade de trabalho.

Segundo Aristóteles, não podemos trabalhar continuamente, e já que o fim do trabalho é o bem (ao bem é aquilo a que todos as coisas se orientam), não há que se incluir o jogo nas atividades virtuosas, pois neste não se encontra a finalidade última da vida. Com efeito, enuncia o clássico filósofo: “Desse modo, esforçar-se e trabalhar por causa de recreação parece algo tolo e pueril.” (ARISTÓTELES, 2005, p.228)⁷.

A reflexão sobre a natureza do conhecimento reflete uma série de importantes problemas filosóficos, essa é uma das tentativas aristotélicas, explicar o problema do conhecimento do ser, partindo das antinomias acumuladas por seus antecessores; identidade e mudança, percepção intelectual e percepção sensível, unidade e multiplicidade, todos, problemas fundamentais do ser e do conhecimento.

A brincadeira ou o jogo para estes dois pensadores, Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, deve estar fora do trabalho e do estudo, em oposição ao universo das coisas sérias. Já para Rousseau, a questão se encaminha de outra forma, suas observações acerca do jogo estabelecem a seriedade da criança frente ao jogo, seu potencial em relação ao conhecimento, seu valor educativo, suas variações ao ponto de ser possível a arte, e finalmente a inclinação e o movimento natural da criança para tal fim.

Assim, seguindo o pensamento de Rousseau e por meio dos jogos infantis de rua para o ensino das Artes Cênicas, esperava poder contribuir de forma significativa para uma mudança da mentalidade infantil relativa a idéia de que a arte é abjeta, é disciplina menor que as outras e que existe de forma desvinculada do ser e de seu cotidiano. No mesmo sentido, cabia-me, ainda, convencer a direção da escola sobre a qualidade e comprometimento do trabalho que estava tentando realizar e empreender um trabalho junto aos pais sobre a importância e o lugar das Artes para a formação das crianças como seres humanos plenos.

⁷ Ao fazer a divisão, trabalho x lazer, ao meu ver, Aristóteles privilegia a atividade sócio-econômica do Estado em detrimento da atividade cultural, sendo esta, ainda, isenta de benefícios ao homem virtuoso. Sua obra

O desacerto entre mim e a direção continuou, até que resolvi dizer que seguiria Paulo Freire. Anunciei que as crianças poderiam jogar *Polícia e Ladrão* e outros jogos infantis de rua, no máximo por duas ou três aulas, e que em seguida desmembraria os jogos e daria início ao ensino dos diversos elementos da linguagem teatral. Tudo acertado e deu-se o que já sabia que aconteceria. As crianças queixaram-se, brigaram, o jogo não podia ser desfeito. Quem era aquele policial que eu as apresentava como “personagem”, o que eu apresentava era uma coisa, o que elas tinham visto e o que tinha ocorrido era outra. As crianças não o reconheciam e isto estava novamente separado de suas vidas.

O único caminho, saudável, encontrado, foi por dentro do jogo. Elas sabiam que viviam uma ficção, então o que podia ser feito era inserir outro elemento, um novo elemento dentro do jogo. Exemplo: *A Polícia, o Ladrão e a Feirante*. Desta forma, dava-se o aprendizado, enxergaram que aquele jogo era uma história “repetida”, através também da “repetição” do jogo, enxergaram que os elementos poderiam ser deslocados, substituídos ou até mesmo sobrepostos.⁸ Mas o problema seguiria com a direção, afinal elas continuavam a jogar e jogar e jogar. Não desisti, desistiu a direção. Alegaram que aos menos, as crianças, estavam dramatizando.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire, faz-se necessário a lembrança, é considerada pelo próprio autor um modelo sem método. O pronunciamento destes grandes pensadores da humanidade, sobre suas obras, deve ser compreendido através dos grandes ideais humanitários aos quais estão encerrados. Como Rousseau, Freire reflete sobre a existência humana, seus saberes, suas práticas e comportamentos, e compreende que este homem a ser feito, a ser construído, só será, de fato, homem, apenas quando for livre.

Rousseau recorre à natureza, Paulo Freire recorre à cultura local do alfabetizando, o encontro se dá na compreensão iluminada de que educar só é possível através da consciência de que se está inserido, enquanto sujeito, na prática ditada, real, objetiva ou subjetiva de nossa existência e experiência. Rousseau, não esclarece de forma aberta, quais os vínculos de sua pedagogia com a consciência, mas sugere a inserção do aluno na atividade, o que implica na conscientização deste mesmo sujeito, é um processo natural.

As atividades desenvolvidas em sala de aula objetivavam a mesma teoria. Praticar um jogo deveria necessariamente desenvolver os aspectos físicos, emocionais e em um último

inaugura uma tradição na filosofia influenciando Kant em suas investigação sobre a dimensão estética do jogo. Esta dissertação considera essencial esta noção, jogo e estética como as duas faces de uma moeda.

⁸ A repetição é entendida, neste caso, como estrutura que possibilita o acesso a algo novo. Esta questão será melhor desenvolvida ao longo do Capítulo 3.

estágio encaminhar a razão para os fatos ocorridos, neste ponto poderia, a partir da criança que compreendeu o jogo como ficção, iniciá-los nos processos e elementos teatrais.

A diferença entre a pedagogia freiriana e a proposta por Rousseau, acerca dos propósitos e benefícios da consciência, reside no fato deste último, compreender inicialmente que a razão é a última instância da criança, sendo esta, primeiramente, movida por suas emoções, desejos e impulsos naturais. A razão não está excluída, está como mediadora última de experiências educacionais inatas.

Em *Pedagogia do Oprimido* de Freire:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da *reflexão* (grifo meu) dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (1983,p. 32)

Influenciado por Hegel, Marx, Erich Fromm, G. Lukács, Rousseau - a lista é infindável - Paulo Freire percorre as correntes humanistas, criticando enfaticamente o que o mesmo define por “Educação Bancária”. Nesta forma de educação, o professor, disserta, narra acontecimentos desconectados do todo, muitas vezes, sem referência ao universo do educando, retalha a realidade, fragmenta e a dispõem em conteúdos que devem ser registrados e assimilados, pelos alunos, de forma mecânica. Dessa maneira, define os educandos como “vasilhas” ou “depósitos” que estão a ser enchidos, carregados por valores e conhecimentos de seus professores, ou, “depositantes”.

A palavra situa-se, nessa concepção de educação, esvaziada de sua força transformadora. A sonoridade prevalece, os educandos passam a ser arquivos, o professor é a autoridade do saber, os alunos julgam atuarem na atuação do professor e acomodam-se ao conteúdo programático. Em consequência dessa atuação em sala de aula, revela-se que os únicos arquivados foram os homens. Contra a palavra oca, o verbalismo despovoado, emerge a pedagogia libertadora de Freire, prática social que se deve fazer livre e crítica. Homens do povo, excluídos da vida nacional, em uma nova relação humana, pedagógica, baseada no diálogo, na comunicação direta da palavra relacionada com o mundo e com as coisas que nomeia, instrumento de engajamento, de autenticação e de ação sobre o mundo.

Minha opção **de educação** não poderia ser mais bem correspondida se seguisse os ensinamentos de Freire. A autenticidade de Freire deliberava a favor de um elemento

incontestável em minha prática; a espontaneidade. E em se tratando de ciclos básicos de alfabetização, novamente se encontravam as idéias, a palavra que nomeia escorrega e interage com o universo poético da criança, isto era evidente, e a ação sobre o mundo era o que de melhor podia vislumbrar, pois, onde mais as crianças praticavam os jogos infantis? Na rua, onde tudo é tangível.

Com a crítica à “Educação Bancária” Freire distingue-se **das demais pedagogias** educacionais por denunciar a elite dominante, “os opressores”, como formadores da consciência do “oprimido”. As classes inferiores põem-se de acordo, contemporizam-se com o papel de sujeito-oprimido, enquanto a elite permanece, da mesma forma, no papel de opressor. Freire propõe que os dois lados tomem consciência de suas atuações/personificações, para que ambos possam viver numa nova sociedade, responsável por si mesma e que tenham no homem e no povo sujeitos de sua própria História: “Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita incertar-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.”(p.20 – aspas do autor)

Enquanto o homem, anuncia Freire, não descobrir-se enquanto história, mirar-se no pensar autêntico, na humanização de ambos, educador e educando juntos, trabalhando em prol da criatividade, do seu poder constante de criação e transformação, com uma crença profunda no ato criativo, não poderá atingir a liberdade. O saber está onde está a transformação, no dado recolhido e modificado: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.” (p.66)

A farsa desencadeada pelo mau gerenciamento e pela má compreensão e conhecimento da História da Educação por parte da direção, levou-me a escamotear o projeto que tinha em mente em Paulo Freire. Em princípio não tinha em caso seu **projeto pedagógico**, porém, após os problemas enfrentados, como relatei anteriormente, com a direção devido à escolha de um método ou mentor - coisa rara entre o corpo docente das Escolas Públicas do Distrito Federal, pois ninguém comunica suas opções de métodos, filósofos, correntes ou educadores, apenas apresentasse o plano de aula - pude enriquecer e alegrar-me ainda mais com as novas descobertas e gratíssimos encontros entre Rousseau e Paulo Freire.

A relação de Paulo Freire com as artes implica, necessariamente, em pensar sua **educação libertadora** sob a ótica estética, sobre o ato criador e desvelador de humanidade ou, ao menos, sob influências estéticas na educação. Um olhar educativo, mas que tem como

fundamento o horizonte estético. Ou, ao menos ainda, a confirmação e a realidade desestabilizante, transformadora e crítica própria da arte. Conforme o autor em *Ação Cultural para a Liberdade*:

“Isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade (...) Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever - tarefa de sujeito não de objeto (...) Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las.” (FREIRE,1978, pp.9,10,12)

A alfabetização de Paulo Freire é gerenciada, em primeiro lugar, pelo “círculo de cultura”, palavras com maior carga semântica e maiores complexidades fonêmicas, são extraídas do universo cultural do alfabetizando, juntamente a uma forma plástica que lhe será apresentada e discutida. Somente depois desta projeção, se segue à alfabetização.

A cultura local, a forma de alfabetizar por meio da arte e a opção de recorrer a natureza, como visto em Rousseau, estabeleceram uma metodologia própria em meu trabalho. Rousseau e Freire não se alienavam do conhecimento sobre a atividade simbólica ter se tornada, por si mesma, ou por tendências econômicas ou sociais, um segmento que dá autenticidade à algumas expressões, enquanto sujeita outras à total renúncia. A estrutura de Freire possibilita o acesso ao real, ao imaginário e ao símbolo de forma crítica e desestabilizante apontando verdades unilaterais e sociais permitindo que os dados sejam gerenciados de maneira a fazer dos homens hábeis cidadãos no uso de seus cartões. Uma porta entreligava as “salas” de Rousseau e Freire, de um lado a natureza que se faz presente, por outro, a integração na cultura local.

Em uma outra experiência educacional, no ano de 1997, com crianças de sete a dez anos de idade, na própria Universidade de Brasília, no Departamento de Educação Física, onde se realizam anualmente as “Oficinas Infantis de Atividades Esportivas”, tive a oportunidade de novamente aplicar os jogos infantis de rua, com o objetivo de dar início ao aprendizado do dramático. Nesta oficina, a primeira ministrada por alunos da graduação do Departamento de Artes Cênicas, elaborei, sob a orientação da professora Izabela Costa Brochado, objetivos diversos e aulas específicas sobre História do Teatro, máscaras, mímica e pequenos textos de literatura dramática infantil.

Os jogos foram introduzidos após essas aulas específicas e depois de alguns encontros livres onde a criança apenas jogava o jogo, introduzi uma questão: “ - Como podemos fazer

este jogo virar Teatro?”. O jogo em questão era o *Pique-bandeira*. As crianças se entusiasmaram a tal ponto que na aula seguinte trouxeram roupas, as máscaras confeccionadas em aula anterior, objetos que tinham em casa e que por cargo da própria imaginação dos alunos, significavam alguma coisa dentro do jogo, nada deste ou de qualquer outro material havia sido solicitado.

Paulo Freire me veio a mente, pois, questionava o fato da cultura local dar uma certa facilidade para as crianças chegarem ao meu objetivo proposto. Os jogos populares em uma oficina extra-classe denominada de “Oficina de Artes Cênicas” abriu margem para que a associação fosse feita rapidamente pelos alunos. Nada que as atrapalhassem, mas um fato que me preocupava em relação a espontaneidade e a criatividade. Os símbolos, como vinha analisando, surgiam como códigos rígidos, normatizados em uma estrutura fechada, onde havia um modelo prévio e predominante sobre o fazer artístico.

Ademais, segui a aula e perguntei sobre qual seria o nome da peça, donde obtive a resposta de uma menina de seis anos, a menor em idade da turma: “ - Guerra entre dois mundos!”. Concordei prontamente mas, indaguei-os sobre quais seriam as bandeiras, donde um menino de oito anos sentenciou: “ - Brasil e Estados Unidos.” A turma inteira concordou e então pedi que alguém arrumasse essas bandeiras.

A carga semântica das “palavras ou temas geradores” do projeto educacional de Freire, se referem ao interesse do educador em estabelecer o engajamento, o mais rápido possível e eficiente, do indivíduo. Esta marca do projeto educacional freiriano e a ocorrência da escolha das bandeiras por parte das crianças me levaram a refletir sobre até que ponto as questões educacionais para a infância já não estão entrelaçadas entre aqueles que denominamos oprimidos e àqueles outros que chamamos opressores. Questionei-lhes sobre qual dos dois países eles estavam, onde eles moravam, donde obtive a resposta que no Brasil. Encerrei a questão, não a levei adiante, naquele momento não era possível parar a aula para entrar em assuntos de política internacional ou anti-americanismos.

Aula seguinte, uma aluna de nove anos surge com duas bandeiras, uma do Brasil e outra da Itália. Perguntei o que aconteceu, se ela não concordou em ser a bandeira dos Estados Unidos contra o Brasil, ou se ela não tinha em casa essa bandeira, ao que me foi relatado que não era o caso de nenhuma das questões, mas que ela estava aprendendo sobre a Itália e que lá havia uma pizza e ela estava apaixonada, esse era o motivo da bandeira da Itália entrar no espetáculo. A aluna questionou-me se isso mudaria a história, e eu estarecida quase pergunto a ela que história, pois, até então estavam lá objetos de diversas origens, uma roupa de judô, uma de fada, as bandeiras, o campo delimitado com fita crepe, um vaso, um boné, uma mesa

(a minha), uma cadeira (a minha), um colchonete roubado da aula de ginástica e umas serpentinas e confetes. Claro, encerrei a questão dizendo que não haveria problema algum, pois, a história certa era essa mesma que eles estavam criando.

Anunciei os ensaios, as crianças correram todas para o mesmo campo, então expliquei que elas teriam de contracenar, um grupo de um lado, outro grupo do outro lado, e deixei livre para ver que história sairia. De fato, alguns dialogavam com outros em pleno reconhecimento de um personagem que representava alguma oposição ao que ela (a criança) havia construído, muitas vezes silêncios enormes cruzavam a cena, uma aluna decidiu fazer de conta que estava dormindo durante toda a encenação, outra argumentou que no final tinha que ter paz, a paz na terra. E isto foi o espetáculo final apresentado aos pais. Interessante é notar que na hora da apresentação, as crianças às vezes reconheciam a platéia, outras vezes não, havendo, deste modo, espaço para a brincadeira continuar. Quando esqueciam que havia alguém assistindo, elas continuavam a examinar os objetos que escolheram, a história e o que a outra criança estava fazendo. Quando se lembravam que tinha alguém assistindo, cuidavam para que seus objetos não fossem retirados de onde elas colocaram, às vezes fixavam o olhar em uma pessoa do público para examiná-las num rápido esboço de quem cuida de seu mundo particular e também de sua representação. O espaço foi aproveitado ao máximo e a habilidade corporal em saber-se em cena, impressionou alguns alunos que até então não haviam se dado conta que já dominavam aquele ambiente ou aquela cena.

O eixo temático da pedagogia freiriana, como já explicitado, reúne uma dezena ou mais de palavras que submetidas à discussão, daquela realidade no qual o sujeito se encontra, serão posteriormente divididas em sílabas, exemplo: Favela, Fa-Ve-LA. Em seguida lhes é apresentada a família fonêmica: Fa-Fe-Fi-Fo-Fu, Va-Ve-Vi-Vo-Vu, La-Le-Li-Lo-Lu, destas se segue o jogo. O grupo ou os educandos podem livremente combinar as sílabas e descobrirem novas palavras.

Desta mesma forma, encaminhava os jogos infantis de rua, um jogo, que como objeto pode ser decodificado, analisado, e interrogado sobre a natureza de sua linguagem cênica. Interrogação que deveria caminhar em favor da compreensão e vislumbramento, próprio da criança, de que aquele jogo é uma encenação, deveria ela compreender que o jogo existia porque ela “fingia”, e o fio condutor, as bases de sustentação do jogo era a sua própria imaginação. A criança, de fato, é levada pelo espírito do jogo, ou, pela sua imaginação.

Estes elementos próprios à linguagem do jogo, combinadas e recombinadas, ou criadas e recriadas, ou seja, na linguagem da criança, “mexendo no jogo”, “misturando as peças do jogo”, um ladrão, um policial, um conflito, um inimigo do outro, uma contracena, um

esconderijo, uma coxia, revelaria o caráter emergente da representação, uma peça de teatro envolvendo todas suas convenções, regras e exigências de composição pronta, executável, desalienada e própria da imaginação, direção, sabedoria e conhecimento infantis.

Dado o reconhecimento, a visão de que ali caminha uma história, no qual ela está inserida, mas que essa história avança e a ela é dado o direito de alterá-la, feito estaria, o início do aprendizado do dramático. Uma visão distanciada, onde a criança se veja como sujeito, também é possível de ser gerenciada e introduzida sem perder de vista a capacidade criativa da criança. Esses dois modos, o encontro da realidade com a imaginação e o distanciamento entre o que é real e imaginário, fomentam uma iniciação no ensino da linguagem teatral que a torna lúdica, livre, leve e criativa.

Além das linhas mestras do pensamento freiriano - a liberdade que não é uma aspiração ou conceito abstrato é, isto sim, nascida da *práxis*, o destino humano instaurado na história que os homens vivem e a autenticidade onde o educando deve se reconhecer como criador de cultura e deste modo vislumbrar a liberdade e a autenticidade de seus alunos - devemos observar que sua **educação libertadora**, seu instrumento é apenas e somente arte. Dramatização, pintura, fotografia, filme ou poesia são os materiais que serão elaborados e apresentados para as discussões. A arte é o primeiro elemento desencadeador do diálogo, elemento referencial da discussão, orientador e mediador do curso do diálogo. A foto de uma favela, seguida de sua forma escrita, estará vinculada necessariamente, às condições de produção estética daquela mesma foto. Somente no fruir incessante do diálogo, poderá vir à tona, o que desde o primeiro momento validou-se como objeto da discussão. Arte, palavra e diálogo. Jogo. *Práxis* do sujeito que se faz história.

Antes de dar início ao terceiro capítulo, encerro esta pequena visão sobre as práticas educacionais brasileiras repetindo em uníssono com Hans-Georg Gadamer:

A compreensão implica sempre uma pré-compreensão que por sua vez, é prefigurada por uma tradição determinada em que vive o intérprete e que modela os seus preconceitos. Assim, todo encontro significa a “suspensão” de meus preconceitos, seja o encontro com uma pessoa com quem aprendo minha natureza e os meus limites, seja com uma obra de arte (“não há um lugar em que não possa ver-te, deves mudar a sua vida”) ou com um texto; e é impossível contentar-se em “compreender o outro”, quer dizer, buscar e reconhecer a coerência imanente aos significados-exigências do outro. Um outro chamado está sempre subentendido. Tal como uma idéia infinita, o que também está subentendido é uma exigência transcendental de coerência na qual tem lugar o ideal de verdade. (2003, pp. 13,14 - aspas do autor).

O Problema da Consciência Histórica, livro ao qual faço a referência anterior, integra de maneira ambiciosa esta escolha e revisão pedagógica. Neste capítulo tive como intenção explorar com maior profundidade o universo infantil que, tal qual o saber, não pode estar disperso e nem é autônomo das buscas, experiências e outras necessidades vitais da criança. O jogo, antes que seu domínio e compreensão se dêem por meio de sua estrutura, é mais um pretexto para o ordem absoluta da linguagem teatral. Estar em ato, estar na cena não é um movimento de lances ou lançamentos que aguardam a chegada de uma contracena, é, antes de mais nada, uma inalienável colocação de expressões que se materializam segundo uma forma ou sentimento individual ou coletivo.

CAPÍTULO 3 – JOGO E DRAMA: UM HORIZONTE PARA O TEATRO NA EDUCAÇÃO

O capítulo que agora inicio pretende aproximar o pensamento de Roger Caillois e de Walter Benjamin acerca dos elementos constitutivos do jogo e suas manifestações na infância. Observamos conjuntamente à Análise Praxiológica de Claudine de France, método no exercício da descrição, análise e busca dos elementos dramáticos existentes nos jogos infantis de rua, a posição dialética do *Polícia e Ladrão*, *Pique-bandeira* e *O Garrafão* onde, entendo, prevalece o enfrentamento dos limites impostos pela realidade tangível por meio da arte. Os jogos infantis de rua são analisados enquanto atividade estética informal onde prevalece o exercício da linguagem teatral observado em suas aparições, suspensões e/ou diversidades no modo de se efetivar em “cena”. Por “cena” compreendemos todo aspecto ou elemento que se materializa ou formaliza-se no edifício e discurso teatral.

3.1 – As categorias do jogo e o espetáculo (*Mimicry*)

Diversas definições, ao longo da história, foram dadas à atividade do jogo. Jogos populares, jogos tradicionais populares, jogos da infância, recreação, divertimento, faz-de-conta, jogos infantis, jogos atléticos, jogo de regra, jogos fúnebres, jogo dramático, jogo teatral ou jogos de azar são as ocorrências mais encontradas.

Dentre milhares de registros - o jogo é uma manifestação presente e compreendeu boa parte de toda a cultura em todas as civilizações, antes mesmo até da Grécia Antiga - as denominações encontradas não fizeram justiça ao relatar a real natureza e essencial objetivo do jogo.

Para Huizinga a confusão se dá pelo fato de não se compreender que o jogo é anterior à cultura, estendendo sua teoria até o ponto em que afirma que o jogo manifesta-se plenamente como atividade estética: “Abordam diretamente o jogo, utilizando-se dos métodos quantitativos das ciências experimentais, sem antes disso prestarem atenção a seu caráter profundamente estético.” (2004, p.5). O jogo como espaço onde a noção estética tem sua primazia, é negado, segundo Huizinga, com explicações provenientes da ciência experimental, que intenciona explicar o jogo como uma peça do sistema da vida.

Um elemento da cultura, uma origem biológica, uma função catártica que justifique sua materialidade e sua participação na esfera da vida, são os argumentos mais correntes que fundados e espelhados no funcionamento de uma máquina, por sua vez, mecanicamente, endurecem ainda mais a compreensão natural de que o jogo ultrapassa o mundo da realidade física.

Huizinga, ao abordar diretamente o jogo, tratará de ser incisivo em sua tese, o jogo é o próprio modo de ser da cultura, sendo, desta maneira, a cultura, modelo proveniente do espírito lúdico, do espírito de jogo, próprio do comportamento humano, estabelecedor da cultura, destarte, responsável pelo nascimento das culturas, inerente e progenitor de todas as formas de civilização.

Ao tentar definir a abundância do espírito de jogo no domínio da cultura, concluindo que a cultura provém da forma do jogo, ademais, é jogo, Roger Caillois, no livro *Os Jogos e os Homens* (1990), critica a posição de Huizinga entendendo que este se limita a análise dos jogos de competição regrada, omitindo-se da descrição e classificação dos próprios jogos como se todos abordassem as mesmas necessidades e as mesmas atitudes psicológicas. Humberto Eco em *Sobre os espelhos e outros ensaios*, aponta semelhante crítica ao dizer que Huizinga não fez uma teoria do jogo e sim uma teoria do comportamento lúdico. Eco entende que Huizinga estuda o jogo como *performance*, comportamento concreto, observando as regras, e não como *competence*, competência, conjunto de regras conhecidas e reconhecidas, escolhendo uma análise que tem como primazia o comportamento contra a regra, um comportamento executivo e não uma matriz combinatória. Os dois pensadores, apesar das críticas, não lhe pouparam elogios tendo em vista o mérito de sua reflexão, reflexão esta que possibilitou o desenvolvimento de suas próprias teorias acerca do jogo.

Roger Caillois refere-se ao tema do mistério, citado por Huizinga, como elemento do jogo, de maneira mais acentuada. Aponta que o mistério, como função sacramental, é forma instituída, institucionalizada e, portanto, não há jogo, não é uma forma de jogo. Para que a forma de jogo prevaleça, entende o autor que os componentes do divertimento e da ficção devem ser prioritários. Os jogos, todos eles, são formas de espetáculo, para não dizer formas ostentatórias.

Entre o *agôn* e a *mimicry* existe uma conjunção semelhante. Tive já a oportunidade de salientar que toda a competição é, em si mesma, um espetáculo. Decorre segundo regras idênticas e na expectativa do resultado final. Exige a presença de um público que acorra às bilheterias do estádio ou do velódromo, tal como faz para o teatro ou o cinema. Os adversários são aplaudidos a cada vantagem obtida. A luta tem suas peripécias, que

correspondem aos diferentes actos ou episódios de um drama. E é chegada a altura de lembrar até que ponto o campeão e a vedeta são personagens permutáveis. Também neste caso se verifica a conjunção de duas tendências, pois a *mimicry* não só não prejudica o princípio do *agôn*, como o reforça, dada a necessidade de cada jogador não desapontar a assistência, que o clama e, ao mesmo tempo, o controla. Ele sente-se a representar, sente-se obrigado a jogar o melhor possível, ou seja, por um lado, com uma total correcção, e, por outro, esforçando-se ao máximo para conseguir a vitória. (1990, pp. 95,96).

Caillois verifica na atividade de jogo quatro categorias, classificando-as em: *Agôn*, os jogos de competição onde se trata sempre de uma rivalidade que se baseia numa única qualidade, seja ela de rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, etc... *Mimicry*, os jogos onde se supõe temporariamente uma ilusão, imagina-se que é um outro e inventa-se um universo fictício; *Alea*, em clara oposição ao *Agôn*, não dependem da habilidade do jogador, são jogos do destino, loteria, roleta, bingos, etc; *Inlix*, jogos de vertigem, assenta-se sobre o desejo de destruir, de infringir a consciência lúcida, nas crianças nota-se sua presença no jogo da “mão quente”, uma criança esconde sua cabeça entre os joelhos do outro com a palma da mão para cima e deve descobrir quem é que está a batê-la.

A intenção de Caillois é fundar as bases de uma sociologia “a partir” dos jogos e não uma sociologia do jogo, pois, desconfia que o destino das culturas pode estar entrelaçado a alguma das quatro categorias fundamentais do jogo, distinções acertadas pelo próprio autor, dada a preferência ou tendência de uma cultura ou grupo .

O autor considera verdadeira, real, a aparição de certas características de um jogo no outro, alguns elementos da *mimicry* podem surgir na *alea*, e assim por diante. Determinam-se como aspectos fundamentais que definem um jogo, este surgindo como uma atividade livre, e combinando ideais de liberdade, invenção e limites, a improdutividade, as delimitações, a incerteza, a regulamentação e o imaginário: “Fruição, sim, pois hesitamos em apelidar de distração uma exaltação que mais se assemelha ao espasmo do que ao divertimento.” (p.47).

Caillois, num breve comentário, indica que a imaginação e a regra são duas formas percebidas inicialmente como excludentes entre si, ou seja, a existência de uma delimita a existência da outra. Aponta que especialmente os jogos de *mimicry* - os jogos de brincar de boneca, de soldado, de máquina, todos aqueles que supõem uma livre improvisação - são jogos que afirmam a ficção e que o sentimento de “*como se*” substitui, de certa forma, a regra, desempenhando a mesma função: “Em si mesma a regra cria uma ficção.” (p.28).

Os jogos infantis de rua, compreendidos enquanto uma presença no real, podem ser também, como enxerga Walter Benjamin, um fragmento da realidade (tirados do “*lixo dos*

adultos”), ou ainda, uma representação do real ficcionalizado, ou por fim, uma criação específica do imaginário infantil, afinal a grande maioria destes jogos, como os analisados nesta dissertação, encerram um elemento de verossimilhança em relação a realidade social, o que não implica na defesa destes jogos enquanto atividade mimética (cópia) ou como pré-exercícios funcionais para as futuras tarefas das crianças quando adultas, como argumenta o psicólogo Karl Groos (apud CHATEAU, 1987). Compreende-se, nesta dissertação, que os jogos infantis de rua figuram entre as atividades infantis orientadas pela imaginação, e é neste sentido que serão analisados mais adiante os tipos de jogos ocorridos na cidade de Brasília, *Polícia e Ladrão, Pique-bandeira, O Garrafão*, suas inclinações e descrições.

Uma das visões e conclusões finais que eu, como professora, cheguei em sala de aula na busca da essência do jogo foi a de que há uma compreensão da criança de estar-se em um organismo, um organismo que é o próprio jogo, lá está ela mesma organizando-se dentro de um universo de conhecimento que é orgânico, que a enfrenta, que a chama para o fazer face a face.

O jogo, deste modo, não é compreendido em partes pela criança, mas como um todo que protagoniza um conjunto de informações, os elementos da linguagem teatral são, no meu modo de ver, predominantes, ele, o jogo, é um universo e neste universo predomina a linguagem cênica. No jogo infantil a criança flerta com o mistério, a surpresa, a imaginação, a dúvida, a máscara e com os limites no qual ela pode investir-se para romper ou experimentar os elementos expressivos, indagando-se, de certo modo, sobre a veracidade da realidade e sobre o conhecimento inerente à natureza das artes cênicas. Segundo Caillois:

Encontramo-nos, então, perante uma variada série de manifestações que têm como característica comum a de se basearem no facto de o sujeito jogar a crer, a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa. Esquece, disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para fingir uma outra. (p. 39, 40)

Compreendi tardiamente que a criança se entende, deste modo, em um organismo, em um todo onde não há partes, e não joga o jogo no sentido da vitória ou no sentido que represente uma fuga da realidade ou num sentido que a retire de sua própria realidade e a lance em um outro universo, ou por mais polêmico que isto possa ser, no fascínio pelo espelho, por si mesma, pela sua própria imagem; pelo contrário! Joga porque quer ver, desfazer a matéria, é a própria realidade que está em jogo, pode até dividir os elementos em sua mente para depois reconectá-los, para novamente ver, enxergar aquilo que a sua realidade diária não o mostra, enxergar aquilo que em uma parte não se vê, no espelho não está; a

imaginação é neste sentido uma realidade, ela se concretiza, não é apenas abstração, ou moldura, é matéria constitutiva na mediação, comunicação e organização do mundo e do jogo. Em Caillois: “*Mimicry* – Qualquer jogo que supõe a aceitação temporária ou de uma ilusão (ainda que esta palavra signifique apenas entrada em jogo: *in-lusio*), ou, pelo menos, de um universo fechado, convencional e, sob alguns aspectos, imaginário” (p.39).

Há um acordo entre o grupo de crianças antes do início do jogo. Um acordo objetivo em relação às regras e um acordo subjetivo de que ali há um segredo que eles não podem revelar a ninguém. Neste ínterim a criança organiza sua ação dentro do jogo de duas formas, ela joga o jogo obedecendo às regras e tenta também burlá-las recorrendo aos elementos cênicos intrínsecos ao jogo, tudo isto com um intento de vitória e de superação de marcos artísticos - a função aparentemente real, a competição, a vitória, com suas conseqüências, não são realizadas em determinados jogos, mais adiante veremos como o jogo do *Polícia e Ladrão* apresenta esta situação - e em um outro momento, em uma segunda forma, entende-se como integrante de um grupo que é uma organização e que está contra as outras organizações, seja ela os pais, a imprensa, a Organização das Nações Unidas (ONU), a política; de alguma forma é feita a associação e elas (as crianças) tornam o jogo, política. É o momento em que elas deixam de ser passivas; tornam-se, em sua imaginação, um grupo autônomo, de liderança que pode lutar contra os outros grupos, em profunda encenação protagonizam-se em heróis, guerreiros, personificam-se constantemente, trocam de papéis sem inferir sobre a coerência interna da obra.

Esta análise está margeada pela ação do imaginário infantil. Considero a infância como um estado de finalidade intrínseca e não como condição transitória de preparação para a vida adulta. Respeitando os seus interesses e as suas necessidades, permito-me descrever alguns outros fatos anteriores ao jogo, e elementos que poderiam se referir à falência do jogo e da hipótese aqui defendida. Em um grupo, a criança, em sua ação imaginária, enxerga uma guerra ou um conflito, posições antagônicas, um núcleo que se distingue de sua individualidade, em um cochicho, uma trama ou um segredo, encena-se a realidade constantemente, no jogo infantil de rua, várias vezes recorre-se ao externo, à realidade cotidiana quando o princípio motor do jogo esvazia-se. Quando a imaginação cessa, determinada pelo esvaziamento dos próprios elementos do jogo, a criança lança um olhar para fora do jogo e qualquer motivo ou tema que lhe apareça passa a ser o motivo de continuar jogando, faz-se a trama. A seqüência de atividade que serve de modelo, ou seja, a regra, não é seguida, nem de forma fiel, nem de forma completa, o jogo está sujeito a paradas e retomadas

e permite à criança a criação constante, a descontinuidade das ações e das histórias é algo significativo dentro do jogo. Em suma:

(...), a *mimicry* apresenta todas as características do jogo, a saber, liberdade, convenção, suspensão do real e espaço e tempo delimitados. Contudo, a continuada submissão a regras imperativas e precisas é algo que não se verifica. Vimos já que a dissimulação da realidade e a simulação de uma outra têm nela um lugar. A *mimicry* é invenção incessante. (p.43)

É necessário salientar um desvio que diversas vezes ocorre e se estabelece juntamente à simulação; no caso, o esvaziamento de um determinado elemento da linguagem cênica. A regra de se fazer ser outro, acreditar-se enquanto um outro sujeito que sustenta uma matriz no jogo pode ser desviada devido a diferentes motivos de ordem da criança:

A corrupção da *mimicry* segue uma via paralela: produz-se quando o simulacro já não é mais encarado como tal, quando aquele que está disfarçado acredita na realidade do papel do disfarce ou da máscara. Ele já não *faz de outro*. Persuadindo-se de que é o *outro*, comporta-se em conformidade, e esquece o ser que é. A perda da sua identidade profunda representa o castigo de quem, no jogo, não sabe refrear o prazer de assumir uma personalidade estranha. Trata-se, para falar com propriedade, de *alienação*. (p.70 – grifos do autor)

Os integrantes do jogo não podem sozinhos jogar, não podem dar início ou fim do jogo sem que exista um grupo, o que faz com que o jogo se caracterize como atividade essencialmente de grupo, donde faço uma ligação, estabeleço a relação por excelência da atividade teatral ser também em sua essência atividade de grupo. As temáticas dos jogos infantis de rua devem ser da mesma maneira sobressaltadas. O jogo do *Polícia e Ladrão* é uma improvisação onde se personifica dois personagens que se referem a duas funções sociais onde há uma contracenação clara e um conflito estabelecido sobre questões morais. Uma forma de mímica que se refere ao imaginário, ação descongestionante, desobstruidora de fixações e enrigecimentos de uma realidade tangível.

O *Pique-bandeira* situa uma guerra entre dois mundos, uma disputa por territórios, um brado, um rugir das crianças, maior do que o jogo anterior que nos remete ao gênero épico, a epopéia. Esse jogo e o anterior permitem a permuta, a troca de papéis é parte da regra, característica intrínseca da *mimicry* como anuncia Caillois: “(...) só uma única categoria de jogos é verdadeiramente criadora: a *mimicry*, ao nível da aliança entre a máscara e a vertigem.” (p. 100)

O *Garrafão* sugere o labirinto, a perda dos caminhos, a perda da face, é especular no que se refere à transparência, dá passagem ou apelo à luz, é uma multifacetação da realidade, descarta o sentido do espelho, o espelho é refletor, no labirinto trabalha-se nas quinas desenhadas no chão como saídas, como salvação do pegador, a quina seria o espelho, objeto cortante, de uma só imagem, mas está fechado também nas quinas. Evoca-se a pluralidade como se o grupo que joga fosse separado. Manifesta a cisão, joga-se pela vitória sozinho, desperta a representação da solidão. Neste sentido o *Garrafão*, dentre os estudados, é o jogo que mais se compromete com a definição de *mimicry*, pois deixa mais aberta a dramaturgia pela ausência de tema, e conseqüentemente com a representação dramática como indica Caillois ao dizer que a representação teatral e a representação dramática pertencem de direito à categoria da *mimicry*. (p. 41)

Os jogos infantis são formados com pedaços de qualquer realidade e matéria e são lançados à imaginação para que a realidade tangível seja verificada e transgredida, a tentativa de corrupção, só é possível, quando há, novamente, um grupo. Dessa maneira nos situa Caillois:

De forma idêntica, aquele que faz profissão de uma atividade de jogo, não modifica nunca a natureza dessa actividade. Afinal, ele até nem joga - exerce uma profissão. A natureza da competição ou do espetáculo não é de forma alguma modificada caso os atletas ou os comediantes sejam profissionais que actuem mediante um salário e não amadores apenas à espera do prazer. A diferença só os atinge a eles. (p.67)

A sensação de liberdade experimentada e observada no jogo infantil, refere-se a desobediência, a discordância deles mesmo em serem “menores”, “aprendizes”, “passivos”, “tabulas rasas”, há no jogo infantil de rua, de modo subjetivo, um verdadeiro enfrentamento de qualquer informação recebida, onde elas, crianças, sejam citadas, ou onde quer que elas pensem ou imaginem estar sendo citadas, atuam em direção da afirmação e da sentença de que elas sabem sim o que ocorre na realidade, que elas entenderam tudo! Alain Beaudout disse que quem joga um jogo jurou! (*apud* CHATEAU, 1987) A criança finge que não sabe a realidade que está a sua volta, cala-se diante da ordem do adulto, cala-se diante da sociedade! Resta-lhe o juramento, que se refere ao ato de acreditar na ação encenante, na ficção, que se segue no jogo, e ao grupo que irá encenar, em parte, várias coisas ocorridas na sua realidade cotidiana, e durante o jogo é trocado, refletido, esgarçado, em pura ação estética, em profunda espontaneidade, num momento de íntima confiança e fidelidade, jurado o segredo também, o todo imaginado, o juramento, desse modo, passa a ser a busca da verdade. Jurar significa

tornar-se cúmplice de uma farsa, de uma história que não se pode revelar, pois, ela é uma mentira, uma ficção, uma invenção, a ser executada e compartilhada.

A religião, a ordem materna, paterna ou de um tutor, a regra repetida e difundida de que crianças vivem sempre em seu universo de imaginação fantasiosa, sempre referentes a ela mesma, brinquedos e brincadeiras inanimadas, sempre relacionadas à idade, sem risco nenhum, ou qualquer comprometimento maior que simbolize algo além de jogo, débeis crianças em um mundo de plástico, de cera e de bichos empalhados é subvertida dentro da ordem do jogo, lá elas é quem mandam, lá se dramatiza a vida real, contesta-se o mundo, contesta-se a ordem, o dever, a escola, a proibição. A arte dramática arremata em um só gesto e imprime sua força e presença na intenção e na ação da criança em ficcionalizar, o imaginário infantil traz esta exigência, o teatro, e também, todas as formas de arte, são as únicas expressões humanas que admitem o disfarce, o fingimento, a dissimulação, a mentira e a máscara.

Para concluir esta sessão cito Walter Benjamin, suas observações ilustram e enriquecem nossa compreensão acerca das brincadeiras e jogos infantis. O autor em sua análise dos jogos infantis orienta a construção e o modo de ser dos jogos de modo a restabelecer a autoridade e identidade infantil.

Benjamin aponta que a criança não é um “Robinson Crusóé” alheio à intuição da fantasia, aos sentimentos essenciais - e por isso brinca - ela é a alma do jogo, atua sobre as coisas de forma que as coisas se tornem visíveis, atua sobre o jogo na busca de um “fazer sempre de novo” não de “fazer como se”. Não elimina o “fazer como se”, mas reflete na intencionalidade da “repetição”, estabelecendo uma relação entre o jogo e a necessidade de retorno a uma situação primordial da qual nasce o impulso primeiro. Este pensamento não está menos de acordo com a teoria psicanalítica de Freud.

Em sua filosofia da linguagem, Walter Benjamin reflete sobre a atividade mimética enquanto reconhecimento ou semelhança. Benjamin traça o horizonte da “semelhança não-sensível” relacionando-o à atividade do jogo. O homem, entende Benjamin, é capaz de reconhecer semelhanças porque reage às coisas já existentes no mundo. De modo que, as coisas não são as mesmas através dos séculos. Essa capacidade mimética, não da repetição, mas da inovação constante, encontrou refúgio na linguagem e na escrita, anuncia Benjamin.

Seu pensamento condena as teorias do arbitrário do signo como a de Ferdinand de Saussure. É em vão que se tenta definir a semelhança, destaca Benjamin, segundo um modelo de identidade, através de semelhanças entre dois objetos. Permanecemos, como em

todos os outros séculos, compreendendo, similitude, semelhança, ou, se desejar, imitação como reprodução, ou seja, cópia.

Neste ponto, compreendemos o pensamento dialético presente em seus artigos e ensaios de reflexão sobre a infância⁹. Em determinado momento, Benjamin indica o espírito do jogo infantil ligado à pura intuição da fantasia, em outro, como já citado, elege a repetição, ou o “fazer de novo”, como intenção primeira ao ato de se aceitar jogar um jogo. A repetição entenda-se, é *mimesis*, ou melhor, criação constante.

Entretanto, nos alerta Benjamin, “até hoje se considerou o brinquedo como criação *para a criança*, quando não como criação *da criança*, assim também o jogo é visto até hoje pelo adulto exclusivamente sob o ponto de vista da imitação.” (BENJAMIN, 1984, p.74 – grifos do autor).

Conceito indispensável para a reflexão estética, a *mimeses* manteve-se presente em estudos conservadores de forma a ser sua estrutura entendida de modo contínuo e invariável. Ao contrário, a *mimeses* é resistência à imposição da tradição, do que é herdado, do que é pensado como verdade absoluta e intransponível. A origem do jogo, assunto apresentado mais abaixo, demonstra de maneira essencial que a atividade mimética não é nem nunca esteve desinteressada do novo, ou da novidade.

Um jogo é um ardil, um fingimento, um disfarce que ironiza de forma profunda com as previsões de uma realidade estanque, bruta, e diria até inverossímil. Não traduz todas as passagens e aflições da alma humana, mas as revigora dentro dos limites de sua própria linguagem. Inventar, dissimular, imaginar são formas dialéticas, formas de expressão, imperiosas na luta sobre a liberdade humana.

A realidade do jogo, colocada ou permitida por meio de sua ludicidade, não desperta uma leitura correta acerca do estratagema que é um jogo. Dizer que um jogo é indivisível permite uma observação instigante e curiosa sobre desafiar uma estrutura que composta de elementos diversos, afirma-se como perfeição, como modelo indestrutível, algo próximo da onipotência.

⁹ Walter Benjamin. *Reflexões: A Criança O Brinquedo e A Educação*. 1984

3.2 - O jogo e suas manifestações na infância

Quando buscamos traçar um horizonte ou uma historiografia comum ao surgimento dos jogos infantis deparamo-nos com a descrição de Walter Benjamin:

Assim como o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos. (1984, p.72)

De uma maneira geral, Benjamin nos adverte para a presença do adulto nos jogos das crianças. De alguma forma, traços das relações do adulto para com a criança permanecem vivos na atividade do jogo infantil. Objetos de culto dessacralizados, objetos que os adultos jogam no lixo, pedrinhas, madeira, papel ou argila são objetos, que a escolha da criança, tomados pela criança, imprimem a exuberância da imaginação infantil descortinando-se, deste modo, o universo da brincadeira e dos jogos infantis, ou criando-se, desta maneira, os próprios jogos e brincadeiras infantis.

Para Roger Caillois, como para Benjamin, a origem dos jogos infantis não explicita a natureza essencial dos jogos, de maneira que a sua investigação só pode confirmar, de fato, que suas características inatas continuam a não ser citadas e averiguadas.

Os diversos autores que se esforçaram por ver nos jogos, especialmente nos jogos das crianças, as insignificantes e prazenteiras deteriorações de actividades outrora eivadas de sentido e tidas por irrefutáveis, não realçaram suficientemente o facto do jogo e da vida corrente serem sempre domínios opostos e simultâneos. Tamanho erro de perspectiva não podia, contudo, deixar de prestar preciosos ensinamentos. Revela claramente que a história vertical dos jogos, isto é, a sua transformação através dos tempos - o destino de um ritual sagrado que virá a tornar-se uma dança de roda, de um instrumento mágico ou de um objecto de culto que se tornarão brinquedos - não pode informar sobre a natureza do jogo, da forma como o imaginaram os eruditos, ao descobrirem essas perseverantes e arrojadas filiações. (1990, p.86)

As afirmações de Caillois seguem sua prospectiva, na crença sobre a suspeita mesma de ser o jogo uma atividade carregada de significado, a ponto de ser possível antever o destino de uma cultura apenas descobrindo sobre qual tipo de jogo, com suas conseqüentes e seqüenciais características, um determinado grupo está apoiado, ou inclinado. Tende-se, desta maneira, a lançar as bases de uma sociologia **a partir** dos jogos, pois, entende o autor, como descrito e já relatado, que antes mesmo de sua forma se realizar, o jogo pode explicar e desenhar todo o modelo de uma cultura que virá a se desenvolver ou que já está em fase de desenvolvimento.

Sobre o mundo imaginário da criança nos despertam, nos alertam e nos situam duas citações, dos respectivos autores, coincidentemente observadas em suas mesmas aparições, no caso, a imitação por parte da criança fazendo-se parecer soldado, polícia ou guarda e em uma outra série *jockey*, *cow-boy* ou cavalo:

Em Walter Benjamin:

Enquanto vigorava um rígido naturalismo não havia nenhuma perspectiva de fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brinca. Hoje talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se ladrão ou guarda. (1984, p.70)

Em Roger Caillois:

Resumindo, instrumentos, símbolos e rituais da vida religiosa, atitudes e gestos da vida militar, são normalmente objecto de imitação por parte das crianças. Agrada-lhes comportarem-se como os adultos, fingirem que são adultos, por alguns instantes. É essa a razão pela qual toda a cerimônia, ou, em termos mais amplos, toda a actividade sujeita as regras, seja ela avalassadora ou solene, e sobretudo se o celebrante envergar o traje próprio, serve habitualmente de base a um jogo que, de uma forma gratuita, reproduz essa mesma cerimônia. Daí decorre o sucesso de todo tipo de brinquedos em miniaturas que, mercê de alguns adereços característicos, possibilitam que a criança se transforme em soldado, polícia, *jockey*, aviador, marinheiro, *cow-boy*, cobrador ou qualquer outro personagem marcante que lhe tenha despertado a atenção. (1990, p.84)

As questões levantadas pelos dois pensadores nas citações acima enfatizam o tom da brincadeira infantil sob perspectivas distintas. É em Benjamin que avistamos os traços de uma imaginação ativa na criança, a necessidade de transmudar-se, de se experimentar em outras matérias, ostentando a primazia do imaginário. Para o autor o jogo é uma forma de exercer

uma ação sobre a matéria e para tanto a criança se tranforma, se recria resignificando o mundo a sua volta. Já para Roger Caillois, numa leitura mais sociológica, o jogo tem seu princípio na observação e tentativa de imitação do mundo adulto por parte da criança. Sagradas ou não as cerimônias são revisitadas na ordem imaginária das crianças, sendo assim, os adultos entram na idéia e imaginação infantil como objetos de valor imaginário e de personificação de um mundo balizado entre a ordem e o culto.

Walter Benjamin entende que a criança não é uma ilha, um grupo isolado, mas sim parte do povo e de uma classe da qual ela provém. Deste modo, a criança interage, vê, vivencia-se em todas as classes sociais, enxerga um mundo de pessoas distintas, de diferentes profissões, de diferentes comportamentos e de antagônicos pensamentos. Seus brinquedos e jogos são, dessa maneira, reflexos de um mundo dialógico e simbólico, no qual, ela interage demonstrando sua comunicação frente à realidade que a circunda, do mesmo modo, que se assegura de que seus brinquedos e jogos não constituem uma vida cindida ou autônoma. A criança, segundo Benjamin, trabalha em um “mudo diálogo simbólico” entre ela e o povo.

Caillois, por sua vez, acredita que o jogo é um modo de ser da criança, que o prazer de mascarar-se é a intenção máxima da criança, porém, limita sua ação ao imaginário e à imitação dos adultos, do mesmo modo que sua educação as prepara para viverem mais tarde como adultos carregados de responsabilidades que não são mais imaginárias. Uma idéia reduzida e infundada, visto que, Caillois acredita, em princípio, que a atividade do jogo é fechada, delimitada, desinteressada na vida coletiva e institucional, indivisível, imaginária e inventiva. No decorrer de seu discurso vai considerar a estrutura “séria”, as instituições, a igreja, a jurisprudência formas de jogo institucionalizadas donde não se pode saber quais confirmam, quais reforçam, quais contradizem e quais ridicularizam algumas formas de compensação ou válvulas de segurança de uma sociedade. Para o autor o jogo ocupa um domínio próprio onde seu conteúdo é variável e muitas vezes se entrecruza com o domínio da vida corrente, o jogo é embebecido de liberdade, desse modo, interroga-se sobre ser o jogo partidário de uma conduta que se desenvolve numa estrutura à parte, ideal, longe de qualquer fatalidade, fazendo-lhe argüir em que medida a escolha de um ou outro jogo pode revelar-nos, por seu turno, a expressão, o estilo, os valores e o destino de uma dada cultura. Deste modo, Caillois não enxerga na atividade do jogo infantil, uma *mimesis* rigorosa, uma imitação banal, mas sim um exercício que educa e orienta o indivíduo em seus lances e aventuras durante a vida:

Ao contrário do que frequentemente se afirma, o jogo não é aprendizagem para o trabalho. Só aparentemente antecipa as actividades do adulto. O rapaz que brinca com o cavalinho ou locomotiva não se prepara, de forma alguma, para vir a ser cavaleiro ou mecânico, nem a rapariga que confecciona em supostos pratos alimentos fictícios condimentados com ilusórias especiarias, se prepara para ser cozinheira. O jogo não prepara para uma profissão definida: introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar os obstáculos ou para fazer face às dificuldades. (1990, p.16)

Caillois sentencia, em face de seus estudos sobre a estrutura do jogo, e determina como criadora a atividade de jogo, habilitando a sua existência exclusivamente ao fato deste ser ficção. Segundo Caillois:

Numa palavra, o jogo assenta indubitavelmente no prazer de vencer o obstáculo, mas um obstáculo arbitrário, quase fictício, feito à medida dos jogadores e por ele aceite. A realidade não tem estas atenções. É neste aspecto que reside o principal defeito do jogo. Mas é-lhe naturalmente essencial e, sem ele, o jogo ficaria também desprovido da sua fecundidade. (p.18)

O jogo deve ser considerado enquanto produto de uma elaborada instância do saber, a imaginação não confere, nem retifica a razão humana, ela é resultado de uma ação conjunta do homem sobre o universo, deste modo, gênese de um mundo ainda em construção.

Caillois e Benjamin percorrem estas sendas tortuosas da alma humana e contribuem de forma acentuada para a possibilidade, sinalizando uma saída, da compreensão humana, mistérios e enigmas, assentarem-se e exercerem-se sobre nossas expressões, antes primitivas, agora rebuscadas de imaginação.

O sub-capítulo que segue pondera sobre jogos onde presentifica-se a imaginação, sem alcançar sua totalidade deseja apenas retribuir o que pertence a ela de direito.

3.3 - Os jogos infantis de rua: Regra, imaginação e elementos cênicos

Dentro do universo dos jogos populares para crianças, os jogos selecionados *Pique-bandeira*, *Polícia e Ladrão* e *O Garraão* foram escolhidos, eliminando-se outras opções como o *Pique-esconde*, *Batatinha-frita* e *Cabra-cega*, por serem seus elementos cênicos mais evidentes. Apesar de todos eles abordarem, presenciarem-se e estruturarem-se dentro da linguagem cênica, com elementos cênicos que emolduram e configuram, notabilizando-se a

existência destes jogos devido exclusivamente à imaginação dramática infantil, a opção recai em primeiro plano pelo tema gerador do *Pique-bandeira*, pela personificação do *Polícia e Ladrão* e pelo labirinto que é o espaço onde o jogo do *Garrafão* é jogado.

De modo alarmante todos estes jogos apresentam o fato de se estar a ser perseguido, o que seria um argumento contundente para a defesa de uma visão psicanalítica, senão um xeque-mate um ás de ouro para a matéria em questão; a perseguição, o estar-se a ser perseguido justifica-se nesta hipótese, neste estudo, como um ponto de partida para o “*start*” do jogo, ela é elemento de composição dramática do jogo. Antes de se falar em “*recalque*”, “*falta*” ou no clássico “*fort-da*” o jogo é uma atividade educativa e elucidativa acerca dos elementos que compõem a linguagem e a realidade humana.

Polícia e Ladrão e *Pique-bandeira* são jogos tradicionais populares no Brasil e em muitos outros países também. Encontramos diferentes formas de jogá-los, diferenças e mudanças sempre relacionadas às suas regras, de país para país e de estados e regiões para outros estados e regiões do Brasil. As diferenças ou variações não alteram a lógica do jogo como, por exemplo, no jogo *Polícia e Ladrão*: às vezes existe uma cadeia para serem colocados os ladrões, às vezes eles ficam embaixo de uma pilastra, às vezes tornam-se policiais quando capturados. Entretanto, essas diferenças ou variações podem levar à constituição de tempos imaginários distintos e, conseqüentemente, a construções dramáticas distintas, como será exposto ao analisarmos o *Garrafão*. Algumas mudanças no nome do jogo também foram verificadas, por exemplo, em vez de *Polícia e Ladrão* foi encontrado *Pega Ladrão*, assunto interessante de ser abordado, mas não segue o curso deste estudo. Esses exemplos permitem dizer que os elementos principais da atividade do jogo é a ficção, a imaginação, a arte e a estética e não a regra que insistentemente se impõem como a face do jogo, como elemento intransponível e justificativo da exclusão dos elementos dramáticos na composição do jogo.

Ainda, vale ressaltar que apesar dos jogos encontrarem-se hoje descritos em livros do folclore popular de determinadas regiões e em livros de dinâmicas de grupo para educação física e colônias de férias como elementos auxiliares ao lazer e ao processo pedagógico, sua transmissão ainda é feita preponderantemente pela oralidade, o que explicaria as vicissitudes. Porém, é visível que nem a regra nem o nome do jogo são obstáculos ou imperativos que impeçam as crianças de jogar o jogo.

Os jogos infantis de rua serão analisados em três eixos complementares entre si: Ordenação, Articulação e Composição¹⁰. Nas mesmas sessões serão destacados o tempo e o espaço em suas manifestações, representações e aplicações cronológicas e imaginárias. É importante salientar que composição espacial e temporal, ordenação espacial e temporal e articulação espacial e temporal são categorias indissociáveis, se interpelam, não havendo um limite claro entre elas. Estas categorias são vistas como uma forma de caracterizar o jogo entendido como organismo.

3.3.1 O Jogo de *Polícia e Ladrão*.

O jogo caracteriza-se pela divisão dos participantes em dois grupos no qual um grupo é formado pelos policiais e o outro pelos ladrões. O objetivo do jogo é a captura, por parte da polícia, de todos os ladrões que se encontram escondidos numa área previamente delimitada.

COMPOSIÇÃO ESPACIAL - 1/10 de uma quadra residencial de Brasília, os personagens diferenciados dos indivíduos são, em um grupo, policiais, em outro, ladrões. Arbustos, carros, pneus, portarias, pilastras e árvores são os esconderijos mais comuns. O corpo da criança que está no grupo de ladrões é mais introspectivo, leve, saltitante, como se o organizasse para uma esquivada, ao contrário, o corpo da criança que se faz passar por policial é mais ereto, a cabeça

¹⁰ Utilizo aqui as bases da Análise Praxiológica desenvolvida por Claudine de France em seu texto “L’Analyse Praxéologique. Composition, Ordre et Articulation d’un procès”, *Technique & Culture*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de L’Homme, nº1, Janvier-Juin 1983.

“A análise praxiológica aborda todo o processo de ação humana a partir de suas manifestações no espaço e no tempo, levando em consideração três modos de encadeamento (ou de relações concretas) submetidos a diretrizes principalmente de ordem material, de ordem ritual ou de ordem mista.

O primeiro modo de agenciamento, a “composição”, concerne os elementos (ou componentes) humanos e materiais (instrumentos e objetos) graças aos quais ou para os quais o processo se coloca em cena. São os elementos de “composição espacial”. Associam-se a esses os elementos de “composição temporal”, constituídos pelas ações dos sujeitos decomponíveis em gestos, operações ou fases necessárias para o desenvolvimento do processo.

(...) a ordem pode ser definida como: a maneira pela qual os elementos de sua composição, definidas anteriormente, se orientam entre si (face a face, lado a lado, embaixo/em cima, em frente ou atrás...) ou se repartem pelo centro ou periferia do espaço ocupado, isto é, pelas zonas (...). Simetricamente, a ordem temporal dá conta da forma como as ações se ordenam entre si ao longo do processo, segundo dois critérios: a sucessão e a simultaneidade. (...)

A articulação temporal pode ser de fato definida como o modo de encadeamento das ações sucessivas (gestos, operações, fases): tanto consecutivas (se sucedendo imediatamente), quanto não consecutivas (apresentando entre elas uma pausa). (...)

Simetricamente, observam-se modos de articulação que concernem às relações de contato ou de intervalo entre os elementos da composição espacial (sujeitos, instrumentos, objetos) ao longo da execução das ações. Por esta razão é que falamos de articulação espacial.” (MATSUMOTO, 1998, pp. 73 76 – tradução da autora)

torna-se ágil, a parte superior do corpo, ombros, peito e diafragma projetam-se. O grupo de policiais não pode se manter guardando o pique. Em média são seis participantes para cada time. Qualquer combinação entre o grupo de policiais e o grupo de ladrões é válida para a conquista do jogo, respeitando, é claro, de modo honesto a delimitação da área onde o jogo vai ocorrer. Não há problema se cada time tiver um a mais ou um a menos. Não existe um uniforme ou indumentária que diferencie os grupos, o que os distingue é o acordo inicial e as ações.

Ao se definirem como personagens e durante o transcorrer da ação, as crianças entendem-se enquanto um outro indivíduo que não eles mesmos e passam a sustentar algumas vivências e emoções próprias do personagem, a distinção é nitidamente parte da consciência dos mesmos, enquanto o elemento teatral permanece em uma área entre o consciente e o inconsciente. Não se distingue, na verdade não se tem o vocabulário e o conhecimento da linguagem teatral para que se possa dizer que esta ação é a mesma do personagem, e/ou a mesma da construção da personagem.

Ao término do jogo essas elaborações de como é ser ladrão e quais medos e aflições este personagem vive, da mesma maneira como é ser policial e estar ao lado da lei tendo por obrigação fazê-la cumprir, é aos poucos deixado de lado, a criança não internaliza essas emoções, as vivencia, as elabora, e até mesmo as reflete em um pequeno ato na tentativa de compreender aquele universo, porém são diluídas aos poucos quando a criança retorna ao seu cotidiano. Novamente enxergamos que a regra é uma ação cênica.

COMPOSIÇÃO TEMPORAL¹¹ - O jogo se desenvolve a partir de treze ações básicas:

1. Delimitar o espaço
2. Definir o pique (cadeia)
3. Compor os grupos
4. Contar
5. Esconder-se
6. Procurar
7. Localizar

¹¹ As ações enumeradas na composição temporal são as ações que guiam o desenvolvimento do jogo/drama, mas outras ações como gritar, xingar, estimular, aplaudir, fingir etc fazem-se presentes e permeiam todo e qualquer um dos três jogos aqui estudados. Essas ações são expressões individuais de cada criança e singularizam cada partida de jogo.

8. Perseguir
9. Fugir
10. Capturar
11. Tornar-se policial/Ficar preso
12. Ser salvo/Tocar no pique
13. Tornar-se ladrão

O início do jogo é dado pela contagem até o número cinquenta da equipe de policiais que devem manter os olhos fechados durante esta contagem. Quando capturado o ladrão torna-se policial, há um intervalo, uma respiração, para a transformação. A palavra “altas” é pronunciada para estar-se fora do jogo por alguns minutos em caso de fadiga ou mal humores ocasionais. O fim do jogo acontece quando todos os ladrões forem capturados o que muitas vezes não ocorre, portanto, não há tempo estipulado para o fim do jogo, na maioria das vezes o jogo acaba pelo cansaço da criança.

Quando um ladrão decide correr ao pique para reaver seu bando e um policial o enxerga, dá-se uma corrida cronológica e imaginária para ambos, o drama da criança perseguida pelo policial é expressa em sua face como se uma catástrofe estivesse por vir a acontecer, bocas abertas como no espanto, compressão dos músculos da face, enquanto o rosto do policial também se enrijece e milhões de rugas surgem como num sinal de advertência e proibição à criança que faz o ladrão. Tempo cronológico para os ladrões correrem. Tempo imaginário e cronológico na espera de ser encontrado. Dramatiza-se a fuga e o esconderijo, da mesma maneira os policiais, dramatizam a perseguição e os esconderijos. Quando o objetivo do jogo é alcançado, ou não, permanece a imaginação dramática no antagonismo das personagens durante algum tempo.

O grupo de policiais deve perseguir os ladrões que ao serem pegos tornam-se policiais ou ficam presos no pique (cadeia). Caso um ladrão consiga chegar ao pique (este pique pode ser uma pilastra onde a criança capturada deve permanecer próxima, ou uma cadeia feita de barbantes ou qualquer linha que forme um quadrado ou delimite um campo onde os ladrões vão ser colocados, pode-se amarrar este barbante entre três ou quatro árvores ou entre três ou quatro pilastras), sem ser pego pelos policiais ele recupera os integrantes do seu bando, ou seja, quem já havia sido pego pelos policiais volta a ser ladrão ou é solto.

ORDENAÇÃO ESPACIAL - Os elementos compositivos dentro da ordenação espacial normalmente são fixos, as pilastras ou um pique normalmente são as referências iniciais do

jogo. Não há linearidade na ordem dos ladrões sobre onde se esconder, tudo é possível de vir a se tornar esconderijo, a imaginação sobre os objetos (esconderijos) é ativada na crença e tentativa de adaptar seu próprio corpo àquele objeto para que se possa tornar o mais invisível possível. Caso, um ladrão esteja perto do outro a voz é sussurrada, modula-se os gestos e a voz. Os policiais tentam manter uma linearidade de ação procurando descobrir, em conjunto, quais as opções mais prováveis de esconderijos de seus perseguidos ladrões. Vive-se, desta forma, um personagem, ou imagina-se que é assim que um policial age. Da mesma maneira, ocorre em relação aos ladrões.

ORDENAÇÃO TEMPORAL - Começa o jogo dando-se alguns minutos para os ladrões se esconderem, neste momento os policiais estão de olhos fechados contando até cinquenta, um pouco mais ou um pouco menos, dependendo da idade das crianças e normalmente encostados em uma pilastra ou árvore com a cabeça para frente dela. Terminada a contagem os policiais saem em busca dos ladrões imaginando-se em quais locais é possível estar um ladrão. Dramatiza-se o encontro dos dois, caso um ladrão seja encontrado começa a tentativa de fuga até o pique para que ele não vire policial, ou seja, preso. Caso ele alcance o pique ganha o direito de poder se esconder novamente.

As ações do jogo são cumpridas fielmente até que a criança domine as regras, neste caso regra e imaginação flutuam na mente da criança. Quando um grupo de crianças já tem o domínio sobre o jogo, as ações passam a ser realizadas, em grande parte, de forma concomitante, é neste momento que começamos a visualizar a criatividade que vai ser permanente no desenvolvimento da cena, ou das cenas, pois, o jogo de *Polícia e Ladrão* é em particular uma área de representação onde ocorrem cenas múltiplas, enquanto um ladrão é perseguido, outro troca de esconderijo, enquanto um policial procura um ladrão, outro ladrão corre até o pique e há a fuga, neste momento a ação é conjunta. É possível enxergar quase todo o grupo, apenas alguns ladrões podem permanecer em seus esconderijos. Neste jogo o espectador, caso houvesse, não teria condições de acompanhar todas as cenas, além do que existem as áreas vazias, onde o grupo não está, são espaços recorrentes, que estão suspensos, porém temporariamente, de forma que apesar de vazios são atuantes na ação da encenação/jogo.

A complexidade do jogo se faz presente a partir da primeira captura quando as crianças que fazem parte do grupo de ladrões, além de se esconderem e fugir, passam a criar estratégias para salvar o companheiro. O desfecho se dá quando o último ladrão é capturado,

ORDEM TEMPORAL – Polícia e Ladrão

		Sucessivas	Simultâneas
FASE I Preparação	Grupo de ações “PRELIMINARES” ¹²	1. Delimitar o espaço	1. Delimitar o espaço; 2. Definir o pique; 3. Compor os grupos
		2. Definir o pique	
		3. Compor os grupos	
FASE II O Jogo	1º Grupo de ações INICIO	4. Contar	5. Esconder-se
		6. Procurar	5. Esconder-se
		7. Localizar	5. Esconder-se; 6. Procurar
		8. Perseguir	5. Esconder-se; 6. Procurar; 7. Localizar; 9. Fugir
		10. Capturar	5. Esconder-se; 6. Procurar; 7. Localizar; 8. Perseguir; 9. Fugir
		11. Tornar-se policial/ Ficar preso	5. Esconder-se; 6. Procurar; 7. Localizar; 8. Perseguir; 9. Fugir; 10. Capturar
	2º Grupo de ações DESENVOLVIMENTO	6. Procurar	5. Esconder-se; 7. Localizar; 8. Perseguir; 9. Fugir; 10. Capturar; 11. Tornar-se policial /Ficar preso; 12. Ser salvo/Tocar no pique; 13. Tornar-se ladrão
		7. Localizar	5. Esconder-se; 6. Procurar; 8. Perseguir; 9. Fugir; 10. Capturar; 11. Tornar-se policial /Ficar preso; 12. Ser salvo/Tocar no pique; 13. Tornar-se ladrão
		8. Perseguir	5. Esconder-se; 6. Procurar; 7. Localizar; 9. Fugir; 10. Capturar; 11. Tornar-se policial /Ficar preso; 12. Ser salvo/Tocar no pique; 13. Tornar-se ladrão
		10. Capturar	5. Esconder-se; 6. Procurar; 7. Localizar; 9. Fugir; 11. Tornar-se policial /Ficar preso; 12. Ser salvo/Tocar no pique; 13. Tornar-se ladrão
		11. Tornar-se policial/ Ficar preso	5. Esconder-se; 6. Procurar; 7. Localizar; 9. Fugir; 10. Capturar; 12. Ser salvo/Tocar no pique; 13. Tornar-se ladrão
		12. Ser salvo/Tocar no pique	5. Esconder-se; 6. Procurar; 7. Localizar; 9. Fugir; 10. Capturar; 11. Tornar-se policial /Ficar preso; 13. Tornar-se ladrão
		13. Tornar-se ladrão	5. Esconder-se; 6. Procurar; 7. Localizar; 9. Fugir; 10. Capturar; 11. Tornar-se policial /Ficar preso; 12. Ser salvo/Tocar no pique
	3º Grupo de ações DESFECHO	6. Procurar	5. Esconder-se; 11. Tornar-se policial /Ficar preso
		7. Localizar	9. Fugir; 11. Tornar-se policial /Ficar preso
8. Perseguir		9. Fugir; 11. Tornar-se policial /Ficar preso	
10. Capturar		11. Tornar-se policial /Ficar preso	

¹² Na fase preliminar as ações não ocorrem exatamente nesta ordem e podem ou não ser simultâneas.

mas muitas vezes quando o desenvolvimento do jogo envolve muitas capturas e salvamentos ele não ocorre, apenas é abandonado.

ARTICULAÇÃO ESPACIAL - Os dois grupos podem se locomover indiscriminadamente dentro do espaço delimitado acertado anteriormente. O grupo de ladrões não se desliga dos esconderijos existentes, imagina ainda outros esconderijos, já o grupo de policiais permanece atento a qualquer pista de pés aparentes, braços, pernas, cabeças, de modo que, segue-se uma pequena dramaturgia onde nada mais existe além do objetivo de não ser pego ou de pegar os ladrões. É o momento da imaginação, a ficção predomina e personifica-se por completo os personagens. O gesto que se toma para uma criança ser presa ou pega é o toque, não há pistolas, algemas, ou cacetetes, há um corpo que deve tocar o outro corpo, deste modo, o ladrão torna-se policial, quando a regra é só prender e não virar policial, dá-se, da mesma maneira, a troca de papéis, no dia seguinte, no próximo dia de jogo, a criança pode cair no time oposto ao que jogou inicialmente e experimenta outra história, outro personagem, outra ação dramática, humano e demasiadamente espontâneo nos cega em uma vertigem lacinante onde parece nos escapar a própria e evidente essência do teatro. O contato dos corpos entre as crianças, seja de qual grupo ela fizer parte, pode determinar uma outra ação, como por exemplo esconder-se juntos ou perseguir juntos, como pode também gerar a ocupação dos lugares vazios. Essas ações vão eclodir e reverberar na articulação temporal.

ARTICULAÇÃO TEMPORAL - Altera-se em relação ao número de ladrões capturados, conta-se o início do fim do jogo (imaginariamente) a partir de sua captura, caso os ladrões libertem-se, conta-se um reinício do jogo (imaginariamente). A máscara é vista neste momento, ganha-se a visão de sua duplicidade a parte interna, vazia, que deve ser preenchida por um rosto, uma face, e a parte externa que é aquele personagem que ele mesmo, a criança, executa. Faz-se outro tempo, tempo imaginário, quando os ladrões, ao menos um é pego, acelerasse o processo do jogo, abrem-se espaços imaginários, cada dramatização individual imaginária é colocada no todo, como se houvesse uma necessidade de organicidade, coerência e homogenização da dramaturgia do jogo, parece-me que a criança entende que ela, a dramaturgia, deve ser única.

Na grafia do jogo está desenhado um enigma, a criança persegue o ladrão de forma vivaz e espontânea, como numa farsa travessa e como que por improviso vestem-se com personagens em esquetes não-lineares, sem final, sem início, inicia-se a dramatização tendo como elementos básicos, elementos propulsores e fundantes da imaginação - que é a regra do

jogo - a personagem, a fuga, a perseguição, o antagonismo, o objeto (pilastra ou cadeia) como elemento dramático da grafia da história (poderia ser comparado ao clímax de um roteiro, uma base para alimentar o motor do jogo) e o esconderijo. Esses elementos são suficientes para dar asas a imaginação infantil, fenômeno primordial e ponto de força e existência do jogo; a regra é elemento cênico.

Quando sobra apenas um ladrão no jogo, o tempo dilata-se, em outros momentos há de modo semelhante essa extensão, contudo, neste jogo, o último ladrão sofre uma angústia e uma solidão profunda e somente ele pode tornar o seu grupo vitorioso, caso não seja encontrado e chegue ao pique. Este é o momento em que a criança concentra todas as suas energias e arremata em um só tempo todos os fatos ocorridos no jogo. Ela, a criança, entende que o tempo é real, que as ações já se repetiram *ad-infinitum*, e começa a articular o tempo, o espaço e a improvisação como instrumentos de uma possível vitória. A criança/ladrão inicia uma busca do novo, pois, já sabe que todos os ocorridos também foram vistos pelos policiais, portanto sua chance de vitória está mais ligada a criatividade que ela vai ter de alcançar para pegar de surpresa os policiais que já aguardam determinadas ações/tentativas de fuga.

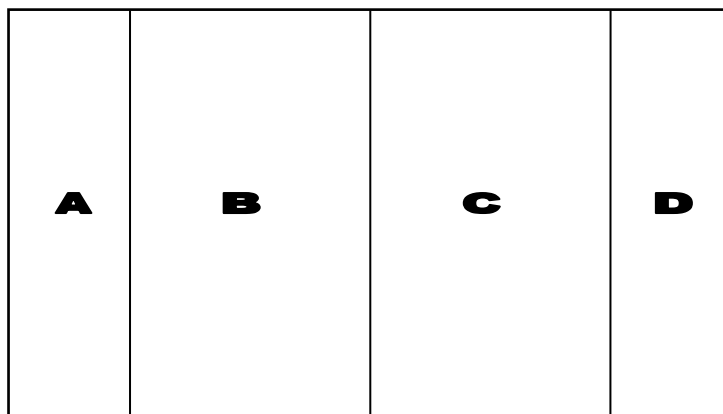
3.3.2 O Jogo de Pique-Bandeira

Também conhecido como *Pique-bandeirinha*, *Rouba-bandeira*, *Barra-bandeira*, *Bandeirinha ou Bandeirante*, este jogo tem como princípio o confronto entre dois times. O objetivo é conseguir cruzar a área ocupada pelo time adversário, alcançar a bandeira do inimigo, trazê-la para a área de ação de seu grupo e depositá-la junto a sua própria bandeira. O primeiro time que conseguir este objetivo ganha o jogo. Vale a regra de dois jogadores entrarem ao mesmo tempo no campo inimigo.

COMPOSIÇÃO ESPACIAL - Um retângulo é desenhado no chão, a forma é semelhante a uma quadra de tênis.

Um campo delimitado para dois times em guerra, que pode ser em qualquer lugar, um quintal, um gramado ou uma calçada, onde sua existência territorial está simbolizada por uma bandeira.¹³

¹³ Normalmente substitui-se a bandeira por qualquer objeto possível de ser carregado pela criança.



Os times, composto por, em média seis integrantes, têm suas bandeiras localizadas nas extremidades do campo, zona A e zona D, que são protegidas e separadas do adversário pela área de ação de cada grupo, respectivamente zona B e zona C. Dessa forma, o grupo representante da bandeira sempre estará posicionado à sua frente para tentar impedir que o invasor chegue até ela. O jogador que conseguir atravessar a área de ação do oponente e adentrar a zona onde se situa a bandeira deste, não poderá ser capturado. Lá ele poderá permanecer por alguns minutos apenas; caso contrário, ele passará a integrar o time contrário. O mesmo destino ele terá se for capturado, tocado por um adversário, ao tentar cruzar a área de ação do outro time.

Existem espaços distintos, entre a zona da bandeira e a área de ação onde estão os jogadores. A imaginação faz a regra. Existe um inimigo, um continente a ser conquistado; a literatura infantil e a história do homem estão carregadas de personagens que desbravam horizontes em busca de glória, de aventura, de fortuna, da mulher amada, de objetos sagrados ou, simplesmente, desejados.

COMPOSIÇÃO TEMPORAL – O jogo se desenvolve a partir das seguintes ações:

1. Desenhar o campo
2. Compor os times
3. Definir a bandeira
4. Posicionar as bandeiras
5. Ocupar a área de ação
6. Invadir o campo inimigo
7. Perseguir
8. Fugir

9. Capturar
10. Integrar o time adversário/"Congelar" (permanecer imóvel)
11. Salvar (no caso da regra ser de permanecer imóvel quando pego)
12. Alcançar a bandeira do adversário
13. Carregar a bandeira do adversário
14. Depositar a bandeira do adversário junto a sua própria bandeira

Quando todo o time entra em campo dá-se o início do jogo. Ou ainda, um sinal, estabelecido a priori, pode ser dado indicando aos jogadores o seu início: Ele pode se materializar no som de um apito, num grito de ordem, numa contagem regressiva etc. Os jogadores passam a se movimentar e a ocupar o espaço de maneira a defender seu "território" e atacar o do inimigo. Ocorre a captura. A fidelidade que se deve ao grupo é sentida nas expressões de falência ao ser pego. Aos poucos, a criança retoma sua vivacidade e torna-se fiel ao grupo que a pegou. Quando a regra é ficar "congelada" no campo do inimigo ao se ser capturada, a criança reconhece seu corpo como meio de expressão, ela não pode se mexer até que alguém do seu time a salve por meio do toque e ela corra novamente para a área de ação do seu grupo ou para a zona da bandeira adversária sem ser capturada novamente. Aprende-se a controlar o corpo, em forma de estátua, a criança desempenha um exercício dramático que a considera em sua totalidade.

Fuga, perseguição, captura, ser salvo ... são ações presentes no gênero épico. O jogo termina quando um time consegue roubar a bandeira do outro. A ação dramática se 'eterniza' justamente com a conquista da bandeira, a criança sente-se um herói, um rei, uma pessoa com posses; o grupo encara o outro grupo, como numa ação de batalha, de confronto em um tempo imaginário.

ORDENAÇÃO ESPACIAL - Linhas no chão delimitam e orientam a ação do jogador. Se na área ocupado pelo seu time o jogador deve perseguir e capturar, na área de ação do inimigo ele deve correr, esgueirar-se, driblar. Nas zonas onde estão localizadas as bandeiras, a ação limita-se a pegar o objeto. O número de jogadores de um time pode vir a diminuir com as seguidas tentativas de pegar a bandeira. O que torna, em contrapartida, a área de ação do outro time mais populosa e difícil de ser atravessada, isto, no caso da regra ser a do inimigo capturado tornar-se aliado. Se a regra for "congelar" o desenvolvimento da ação pode se tornar mais complexa, pois ao invadir o campo adversário e procurar alcançar a bandeira, o

jogador na mesma ação pode salvar um companheiro, dividindo assim as atenções do time oposto.

A criança estuda a posição de todo o seu time tentando enxergar onde há espaços livres para que o inimigo não entre, da mesma maneira faz este estudo com seus oponentes. De fato, por ser o espaço em que ocorre esse jogo organizado em áreas e zonas com ocupações específicas, é possível para a criança ou para o espectador ter uma visão global da cena possibilitando uma maior integração ou uma construção mais coletiva e coesa da ação.

Apesar de não serem aceitas certas combinações ou estratégias estabelecidas a priori como fazer a marcação do(s) jogador(es) adversário(s). É possível, entretanto, que os times procedam à ocupação de sua área de ação a partir de uma ordenação espacial específica de seus jogadores como, por exemplo, quatro no fundo da quadra e dois na frente. Mas seja qual for a maneira pela qual os times ocupam suas áreas de ação, os corpos dos adversários apresentam-se como obstáculos a serem ultrapassados/evitados.

ORDENAÇÃO TEMPORAL - Não há tempo cronológico para os elementos compositivos, o tempo articula-se na imaginação da criança em fazer-se um vencedor, ou seu grupo vencedor. A corrida dentro do campo inimigo não é cronometrada, nem quando a criança chega no espaço reservado a bandeira, se ela demora muito há uma gritaria e ela tem que se lançar na volta ao campo de origem, mesmo achando que não há como passar pelo inimigo. A ação na zona das bandeiras é paradoxal. Ao mesmo tempo em que é o paroxismo do desenvolvimento dramático, posto que pode ser o momento que antecede a conquista, a ação que pode levar ao desfecho, é também um momento de repouso, de pausa para o jogador, onde nem persegue, nem é perseguido.

No grupo de ações preliminares, fase I, todos são árbitros, antes de dar início ao jogo, ao desenhar o campo, as crianças gritam e exigem que o campo seja tratado por igual, nada de um espaço a mais, o que normalmente é medido com passos e nada de linhas tortas, pois, pisar fora do campo significa estar fora do jogo. Quando os times são compostos, muitas vezes são escolhidas as crianças mais velhas e mais fortes, no caso os homens, porém, sempre há uma queixa geral sobre aqueles que já conspiraram juntos e já pactuaram de serem leais uns aos outros, deste modo, os times acabam compostos por quem já se aliou a algum outro que da mesma maneira já “jurou” fidelidade. Na escolha das bandeiras, o árbitro surge novamente, avalia-se o peso, o tamanho do objeto e a posição, o grupo todo confere se o objeto a ser carregado é de mesmo tamanho, posição e peso do outro. O jogo não se inicia caso alguma das exigências anteriores não seja cumprida com satisfação pelos integrantes.

ORDEM TEMPORAL – Pique-bandeira

		Sucessivas	Simultâneas
FASE I Preparação	Grupo de ações PRELIMINARES ¹⁴	1. Desenhar o campo	1. Desenhar o campo
		2. Compor os times	2. Compor os times;
		3. Definir as bandeiras	3. Definir as bandeiras;
		4. Posicionar as bandeiras	4. Posicionar as bandeiras
FASE II O Jogo	1º Grupo de ações INICIO	5. Ocupar a área de ação	
	2º Grupo de ações DESENVOLVIMENTO	6. Atacar	
		7. Perseguir	6. Atacar 8. Fugir
		9. Capturar	6. Atacar 7. Perseguir; 8. Fugir
		10. Integrar o time adversário/ “Congelar”	6. Atacar 7. Perseguir; 8. Fugir; 9. Capturar
		11. Salvar	6. Atacar 7. Perseguir; 8. Fugir; 9. Capturar; 10. Integrar o time adversário/ “Congelar”
		12. Alcançar a bandeira do adversário	6. Atacar 7. Perseguir; 8. Fugir; 9. Capturar; 10. Integrar o time adversário/ “Congelar”; 11. Salvar
		13. Carregar a bandeira do adversário	6. Atacar 7. Perseguir; 8. Fugir; 9. Capturar; 10. Integrar o time adversário/ “Congelar”; 11. Salvar
	3º Grupo de ações “DESFECHO”	14. Depositar a bandeira do adversário junto a sua própria bandeira	6. Atacar 7. Perseguir; 8. Fugir; 9. Capturar; 10. Integrar o time adversário/ “Congelar”; 11. Salvar

¹⁴ Na fase preliminar as ações não ocorrem exatamente nesta ordem e podem ou não ser simultâneas

Fase II, inicia-se o conflito, a ação é dramatizada em todas as etapas para o desenrolar do jogo, as cenas podem ser acompanhadas por quem passa e por quem é também jogador, não há ponto de fuga, espaços vazios, existem apenas corpos que se articulam pelo campo. Este é o momento de maior tensão e concentração do jogo, cada criança examina o espaço do inimigo com precisão e acaba por examinar quais movimentos e o quanto corre uma criança do campo do inimigo, deste modo, passam a esconder gestos, falsear uma corrida, lançar olhares para um espaço onde não é de fato o que se está olhando, mudanças de posturas também são frequentes e caras e bocas surgem para tentar intimidar o adversário. Algumas vezes presenciei um ensaio coletivo de um grupo que corria por todos os lados, esguiravam-se até o limite da linha e alguns jogadores corriam para frente enquanto outros corriam para trás, uma coreografia para impedir o time adversário de saber qual a marca de um jogador. A idéia era quebrar marcas, ninguém deveria ter espaço definido para que a entrada do inimigo se tornasse mais difícil. O jogo de *Pique-bandeira* é de fato uma epopéia, um pequeno concerto onde se desmistifica a guerra, os soldados, os brados do guerreiro, e as armas bélicas. A salubridade do jogo reside nesta máscara que desvela momentos épicos, revela à criança as entranhas daquilo que outrora a foi proibido de ver e de fazer.

O desfecho do jogo é digno de nota. A criança que chega ao campo de sua bandeira com a bandeira do inimigo nos remete a impressão de que a ficção terminou, a comemoração é como uma festa, os gritos são estridentes e confusos, tudo se desfaz, crianças pisam nas linhas, chutam pedras, reclamam que em determinado momento do jogo era para recomeçar, uma criança discute com a outra lhe dizendo: “- Eu falei, eu disse pra você não sair daquela marca que ele ia passar por ali!”. Dependendo do tempo que se levou em um jogo, inicia-se uma outra partida, e a cada jogada percebe-se que as crianças entendem que a violência e a brutalidade não são aliadas do jogo, nem mesmo da guerra, e que o que há para ser vitorioso é a comunhão e aceitação dos grupos, mesmo que inimigos.

ARTICULAÇÃO ESPACIAL – O contato entre os jogadores só se dá na captura e, no caso da regra ser de “Congelar”, quando alguém é salvo. Um breve roteiro se segue na imaginação infantil acerca deste poder ser o vitorioso, as chances de vitória estão relacionadas aos espaços que estão vazios, espaços por onde ele pode passar, porém ele sabe que aquele espaço localizado vazio é imaginário e pode a qualquer momento ser preenchido por um jogador, a criança, então, se arrisca, corre para lá e para cá com a bandeira na mão, que pode até ser uma pedra ou um galho de árvore, luta como um soldado de guerra, agarrado à bandeira na tentativa de adquirir aquele poder imaginário que está simbolizado na bandeira, imagina-se

um combatente, a criança sente-se um conquistador. Os times, normalmente, se experimentam no espaço e aos gritos indicam que à esquerda do campo está vazia, ou que no fundo não há ninguém, muitas vezes surge um líder que avisa, a todo o momento, como o grupo deve se colocar no espaço. Semelhante a um ensaio de teatro a criança descobre que sua imaginação não é irreal, sem ela não é possível se movimentar ou alcançar a vitória.

ARTICULAÇÃO TEMPORAL - A dramatização atinge seu clímax no momento da captura. A criança expressa uma tristeza imensurável, sentimento de derrota em uma contagem de poucos segundos e outros poucos segundos para que ela retome a crença na disputa pelo território, agora no time contrário. Há um movimento para o final do jogo quando sobram poucos jogadores no time oposto, uma contagem inicia-se e quando as poucas crianças que sobram no time menor se dão por vencidas, acabam indo de qualquer jeito pegar a bandeira e termina-se o jogo, quando as crianças em número menor não desistem, às vezes viram o resultado do jogo, o ritmo, inicialmente alucinante, volta como na decida de uma montanha russa, em dobro, reinicia-se o jogo em uma ação mais dramática ainda, como se acabasse a ficção e as crianças anunciassem que : “ - Agora é pra valer!”

Em relação à dramaturgia, ainda, é interessante notar que a ação na zona das bandeiras é paradoxal. Ao mesmo tempo em que é o paroxismo do desenvolvimento dramático, posto que pode ser o momento que antecede a conquista, levando ao desfecho, é também um momento de repouso, de pausa para o jogador, onde nem persegue, nem é perseguido.

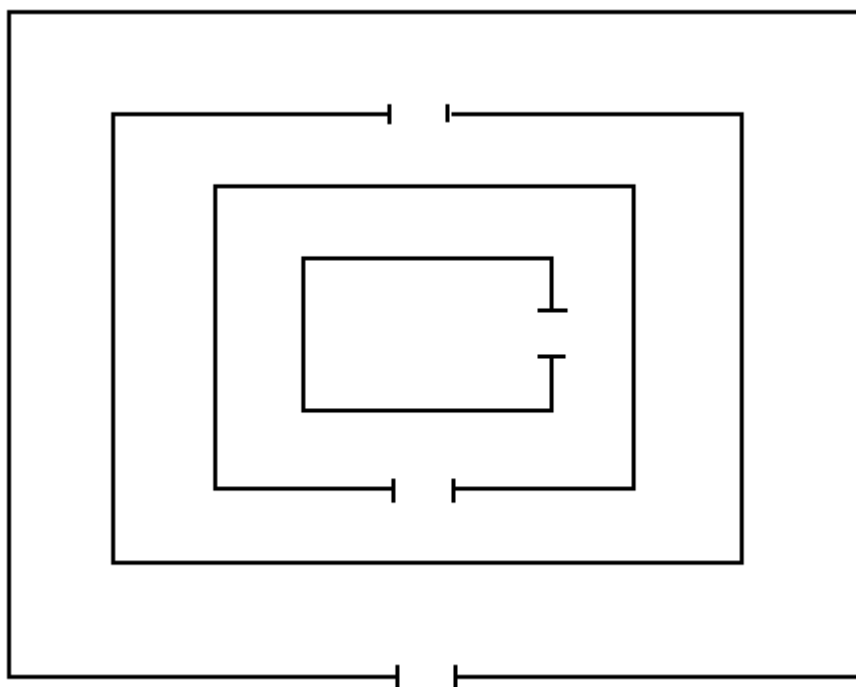
3.3.3. O jogo do Garrafão

Plataformas de garagens para carros, estacionamentos, grandes calçadas ou terrenos abandonados são os espaços de maior ocorrência deste jogo cuja característica é a perseguição dentro e ao redor de um labirinto desenhado no chão.

COMPOSIÇÃO ESPACIAL – Um labirinto¹⁵ formado por retângulos concêntricos é desenhado no chão formando corredores. Cada retângulo tem apenas uma abertura, “boca”,

¹⁵ Faço aqui um paralelo entre o jogo do Garrafão e o Mito do Minotauro. Entendo que este jogo pode levar a criança a um processo de conhecimento das noções de tempo e espaço que tangem o universo estético (ver) anexo.. Daí a referência ao labirinto.

posicionada inversamente a do retângulo maior que o contém e a do retângulo menor que nele está contido.



Dentre os jogadores, cuja quantidade é variável, é escolhido ou sorteado o pegador inicial. Enquanto este começa a contar os outros jogadores adentram o labirinto para se posicionarem. Ao final da contagem tem início a perseguição. O toque, o contato corporal, como na maioria dos jogos, é que determina a mudança de pegador. As regras básicas são: 1) Só podendo-se passar de um corredor para o outro pelas “bocas”; 2) Não se pode pisar na linha que demarca os retângulos; 3) No caso de ser perseguida a criança pode saltar nas quinas, nos ângulos dos retângulos, somente para trás, ou seja, para outras salas/corredores indo da menor para a maior até alcançar a área externa do *Garrafão*; 4) Ao se posicionar do lado de fora do labirinto o perseguido terá que locomover-se nesse espaço pulando com um pé só até retornar ao labirinto ou ser perseguido. Neste sentido a periferia do *Garrafão* expressa e significa para criança uma maior liberdade. A corrida em fuga que a ela é permitida, caso o perseguidor saia do labirinto atrás dela, é o momento de maior clímax do jogo, pois, ela não tem mais um pique ou alguém que a salve, o único caminho é voltar para o *Garrafão*.

COMPOSIÇÃO TEMPORAL – O jogo não tem um tempo pré-determinado que estabeleça o início e o fim do jogo. As ações são simples:

1. Desenhar o garrafão (labirinto)
2. Definir o pegador
3. Contar
4. Entrar no garrafão
5. Posicionar-se no garrafão
6. Perseguir
7. Fugir
8. Pegar
9. Tornar-se pegador
10. Saltar as quinas
11. Pular com um pé
12. Sair do garrafão

Inicia-se o jogo com uma contagem assumida pelo perseguidor/pegador, este é o tempo dos outros jogadores correrem para o *Garrafão* e se dispersarem, pois, já sabem que se ficarem próximos uns dos outros a facilidade de serem capturados é maior, pois, se esbarram e acabam por pisar na linha ou ficam sem chances de correr rapidamente porque há um outro corpo o impedindo de transcorrer livremente pelo corredor no qual ele se encontra. Existe uma pausa quando o perseguidor alcança algum jogador e com o toque está feita a troca, o jogador alcançado passa a ser o perseguidor (pegador). Neste momento algumas crianças dizem : “- Pego.” ou “- Te peguei.”, em outros, na maioria das vezes, nada é pronunciado. As crianças que não foram pegas, também na maioria das vezes, não saem do *Garrafão*, o novo pegador é que sai, se distância e entra correndo para o *Garrafão*. O jogo termina devido ao cansaço, decisão coletiva, imprevistos climáticos ou devido ao número insuficiente de crianças presentes para jogar.

ORDENAÇÃO ESPACIAL – Os jogadores correm para o labirinto entrando pela primeira “boca” e têm de, obrigatoriamente, entrar em outra sala/corredor, caso queiram, somente pela “boca” referente ao retângulo. Deste modo, podem ficar em qualquer corredor ou sala do labirinto, do modo que desejarem (podem sentar, deitar, conversar, combinar estratégias na tentativa de confundir o pegador, desde que este, ainda esteja longe deles ou perseguindo

outro). O perseguidor, por sua vez, caminha ou corre pelos corredores sem a vantagem de poder saltar por suas quinas, para trás dos retângulos, até chegar ao lado de fora. Essa regra é concedida apenas aos perseguidos como instrumento de fuga-limite do perseguidor ou como estratégia para se manter o mais afastado possível da captura. Caso um jogador chegue a saltar até estar de fora do labirinto ele deve ficar saltando em um só pé, podendo se deslocar até onde conseguir para retornar ao *Garrafão*. Caso o perseguidor consiga sair do *Garrafão* para alcançá-lo ele pode, então, colocar os dois pés no chão para correr sem limites.

ORDENAÇÃO TEMPORAL – A fase preliminar do jogo é constituída por duas ações: desenhar o labirinto e definir o pegador a partir de um sorteio, ou ainda, a partir do par ou ímpar, quem perder é o perseguidor/pegador. Pode acontecer de alguém ser voluntário e assumir a tarefa que não é a preferencial do público infantil. Estes preferem ser perseguidos.

ORDEM TEMPORAL - *Garrafão*

		Sucessivas	Simultâneas
FASE I Preparação	Grupo de ações PRELIMINARES ¹⁶	1. Desenhar o garrafão (labarinto)	
		2. Definir o Pegador	
FASE II Jogo	1º Grupo de ações INÍCIO	3. Contar	4. Entrar no garrafão; 5 Posicionar-se no garrafão
		4. Entrar no garrafão	5 Posicionar-se no garrafão
	2º Grupo de ações DESENVOLVIMENTO	6. Perseguir	5 Posicionar-se no garrafão; 7. Fugir; 10. Saltar as quinas
		8. Pegar	5 Posicionar-se no garrafão; 7. Fugir; 9. Tornar-se pegador; 11. Pular com um pé
		12. Sair do garrafão	
		3. Contar	4. Entrar no garrafão; 5 Posicionar-se no garrafão
		4. Entrar no garrafão	5 Posicionar-se no garrafão
		6. Perseguir	5 Posicionar-se no garrafão; 7. Fugir; 10. Saltar as quinas
	3º Grupo de ações DESFECHO	8. Pegar	

¹⁶ Na fase preliminar as ações não ocorrem exatamente nesta ordem e podem ou não ser simultâneas

O jogo começa com a contagem feita pelo pegador para que as outras crianças possam se posicionar dentro do *Garrafão* (não é válida a regra de saltar para frente dos retângulos, nenhum dos lados tem essa autorização). Terminada a contagem, tem início o desenvolvimento do jogo com a entrada do perseguidor no *Garrafão*. O tempo passa a ser contado imaginariamente, entre os espaços que separam os jogadores cronometra-se a proximidade entre os corpos e as ações, exercita-se a expressão corporal através do movimento que deve ser o mais hábil possível, pois, não podem pisar nas linhas que definem o labirinto e devem se esquivar do toque do outro (do pegador). Surge um desafio contínuo de corpos contra corpos, pois, o grande enigma e desafio é o próprio labirinto. Como desconstruí-lo? Quem é esse outro? Essas são as perguntas e desafios essenciais na imaginação infantil. O conflito se estabelece não apenas por estar sendo perseguida, mas pelo próprio espaço que a encerra e que a criança tem que dominar. Desta forma, apesar de coletivo, o jogo do *Garrafão*, propicia um embate individual, posto que não há como ser salvo por alguém e a vitória está em se inserir e atuar no labirinto. O jogo não tem um desfecho claro, mas apenas da partida quando o pegador alcança um dos perseguidos. O jogo pode se encerrar ao final da primeira partida, como ao final de cinco, seis..., mas também simplesmente devido ao cansaço das crianças, ou devido ao número reduzido de jogadores.

ARTICULAÇÃO ESPACIAL – As linhas que formam o *Garrafão* só existem devido a existência das outras, uma linha sozinha nada significa e o jogo, deste modo, não existe. A necessidade de várias linhas existirem ao mesmo tempo para que o jogo seja válido empreende aqui uma reflexão. A unidade não é considerada neste jogo (na estrutura do jogo, seus pontos mecânicos, seus elementos compositivos, excedendo-se os jogadores) o número um, a existência de um só, não é o ponto de partida e essência do jogo, apesar do jogo praticar o “cada um por si”, nada do que existe de concreto no jogo leva a tal consideração, apenas uma dramatização eleva este *status*, a percepção da criança de que os corredores são caminhos únicos, finitos e isolados dos outros corredores. Deste modo, a criança que trabalha apenas com um único objetivo que é salvar-se de se tornar pegador, vive um momento de contato com a solidão, com o exílio, com o recolhimento. Quando a criança percebe que as “bocas” são passagens de um corredor para outro ela se exhibe, orgulhosa passeia caminhando por um corredor saindo dele e entrando em outro, como em uma interpretação onde existem as marcações de cena, ela atua do mesmo modo, como um ator que finge não estar restrito ao personagem, destoando-se pela sua imaginária liberdade e certeza de que ninguém sabe o que estará por vir ou o que ele vai fazer ou empreender. As observações lançadas sobre a estrutura

do jogo nos levam a um caminho que compreende haver uma intencionalidade prévia à confecção do jogo para que este se encaminhe à socialização, fato reconhecido e inerente a atividade do jogo, mas que não segue as conclusões e hipóteses aqui encaminhadas, vale apenas o registro.

A relação entre as crianças que se encontram dentro do labirinto é sempre de respeito mútuo, uma tenta sempre não atrapalhar a outra, permanecem constantemente distanciadas e quando se cruzam, pois, o pegador saiu em disparada atrás de alguém, ela tenta enxergar se há tempo de aquele que decidiu ficar na quina para saltar (deste modo a fuga é mais rápida) deixar livre (a quina) para que ele salte também, pois, este é o meio mais certo de escapar do perseguidor. Este é o único momento do jogo em que há uma comunhão, uma cumplicidade entre os jogadores, de resto joga-se sozinho.

ARTICULAÇÃO TEMPORAL – A expectativa da criança em relação ao perseguidor traz uma tensão ao jogo que se configura e se traduz, além de outras coisas, em tempo, tempo cronológico. O espaço imaginário propicia um motor de partida para a contagem cronológica (a criança passa a viver o momento da ficção, deste modo passa a cronometrar seu tempo de sobrevivência dentro do jogo). O tempo imaginário refere-se ao espaço imaginário, quadros de tempo e de espaço onde se convergem todas as ações. Neste tempo imaginário a criança permite imaginar-se em diferentes situações, o espaço passa a ser abstrato, um lugar funcional onde a criança o preenche com a imaginação, uma imaginação a ser estendida e não restritiva. A linha pode ser esticada até onde ela quiser, uma cadeira (imaginária) pode surgir em um dos corredores, o espaço externo ao labirinto pode se tornar igualmente espaço de representação. Os setores, infinitos, que a criança após organizar percebe, ligam-se ao cosmo e lá também irá se representar/personificar, irá se perguntar como representar, se há uma saída, se lá o Garrafão também foi aparecer e, deste modo, a criança aguarda uma resposta sobre tudo isto e quando não há respostas ela passa a fazer de tudo o que existe em sua volta como contraponto para o jogo. Este tempo imaginário é o único sobre o qual a criança tem consciência total de sua transmutação, ela vê que está estendendo as coisas, vê que perguntou algo e vê que a presença do labirinto é real, mas faz que não viu, faz que não perguntou nada e continua em sua alegre dramatização, coisa que ela também não quer que ninguém veja e que ninguém saiba.

Cada partida do jogo está condicionada à regra de quando se trocar o pegador/perseguidor, todos devem novamente sair do labirinto, estar fora do *Garrafão* e dado o início da contagem por parte do perseguidor, todos podem avançar para o labirinto e se

posicionar em suas salas/corredores. Esta pausa, este reinício do jogo, pondera sobre o encontro do grupo e sobre a retomada, ou melhor, a diversidade dos quadros imaginários que se formam devido ao encontro deste mesmo grupo que se desfaz ao entrar no *Garrafão* mas que pode levar consigo um dos embriões “trocados” na entrada do labirinto, enquanto, ainda, se era um grupo.

Ou seja, o encontro potencializa a dramatização, porém quando muitas partidas já foram realizadas as crianças se recusam a sair do labirinto, deste modo, elas intensificam um outro roteiro, o de estar só, confrontadas ao espaço do *Garrafão* e suas regras tal qual um labirinto e seus enigmas.

3.3.4 Cotejo entre os jogos infantis de rua e o teatro

Assim como no jogo de *Polícia e Ladrão* podemos observar que no *Pique-bandeira* há a necessidade de uma fase preparatória antes de seu início que tem como objetivo a organização dos grupos, a delimitação do campo e a escolha e o posicionamento das bandeiras. É possível, como já foi exposto anteriormente, fazer uma aproximação das ações dessa fase com a etapa de definição dos aspectos cenotécnicos e de construção de personagens de uma montagem teatral.

Em um momento o jogo de *Pique-bandeira*, diferentemente do jogo de *Polícia e Ladrão*, apresenta um espaço para a ação claramente delimitado, semelhante ao dos teatros que seguem um formato mais clássico separando o espectador da cena. O foco da ação apesar de ser múltiplo nos dois jogos, no *Polícia e Ladrão* tem-se a “diluição” em cenas múltiplas. O espectador caso houvesse, conseguiria acompanhar as fases e desdobramentos do *Pique-bandeira*, contudo no jogo de *Polícia e Ladrão* este acompanhamento não seria possível, pois, como dito, as cenas do *Polícia e Ladrão* são descontínuas e estão sujeitas a “suspensão”. Em Patrice Pavis: “A temporalidade não é unicamente um caso de ritmo ou de tempo, não se limita ao desenrolar do tempo. Ela se constitui de *momentos particulares* (ou privilegiados nos quais o tempo parece parar e que os teóricos da arte procuram determinar).” (p.149 – grifos do autor)

O recurso dentro do jogo *Polícia e Ladrão* para que os ladrões continuem ladrões é um elemento que merece uma consideração em particular. Em uma peça onde se parte de um texto escrito, que deve ser decorado e encenado, não há a opção do inusitado, ou morre o protagonista como o que está descrito ou há outra dramaturgia a ser definida pelo grupo que

também será repetida, conforme forem decididas as idéias e as composições criadas por parte do grupo que virá a encená-la, de modo inverso, no jogo de *Polícia e Ladrão*, a cadeia significa um ponto de fuga, simboliza a liberdade, a possibilidade da mudança do destino, não se sabe o que virá a acontecer, o jogo mantém seu valor heurístico, seu valor de improvisação, onde tudo pode ser re combinado, múltiplo, onde tudo pode acontecer, diverso, e de maneira inexorável está ali a fonte da novidade, o novo, o que refuta em primeira e em última instância a visão psicanalítica, psicológica, psicodramática, pedagógica, desportiva, e sociológica acerca dos fundamentos e escopos elucidativos à existência do jogo. Em Olga Reverbel: “Observamos que os alunos de sete a nove anos, sempre que lhes oferecemos um rol de personagens a fim de que escolham um elenco para criar sua cena, preferem os seres fictícios como fada, bruxa, mágico e, raramente, os reais como o pai, a mãe, o médico, etc.” (p.14)

O objetivo do jogo do *Pique-bandeira* é adquirir a bandeira, a dramatização surge com o tema, existe um objeto que representa o domínio sobre um território no qual a criança não o detém, esse movimento desperta na criança inúmeras imagens de uma terra não conhecida, de um campo não explorado. Ao tornar-se jogador do time inimigo a criança experimenta as decisões de ocupação do espaço do seu novo time, sente a couraça de metal dos combatentes dos filmes, e é lançada a ver que a vitória no combate depende de suas estratégias de ação, conjugando três forças, a imaginária, a física e a observação. Walter Benjamin nos orienta acerca da criação infantil: “ Ao inventar estórias, as crianças são como cenógrafos que não se deixam censurar pelo ‘sentido’.” (p.55)

Deste modo, o jogo de *Pique-bandeira* é um jogo de conteúdo épico, seu princípio motor, ativo, é a conquista de um território inimigo, as relações que se estabelecem são gerenciadas em sua grande maioria, devido ao único objetivo que é possuir a bandeira do inimigo, o que traduzindo significaria ganhar o território do inimigo. Toda a ação é protagonizada no *hall* do gênero épico. Walter Benjamin destaca:

Como Gulliver a criança percorre países e povos de seus selos. Geografia e histórias dos liliputianos, toda a ciência do pequeno povo, com todos os seus números e nomes lhe são inspirados durante o sono. Ela participa de seus negócios, presencia suas purpúreas assembléias populares, observa a partida de seus pequenos navios e comemora jubileus com suas cabeças coroadas, que reinam atrás das sebes. (p.81)

O jogo do *Garrafão*, dentro de uma escola pública, nos mostrou que alguns alunos que foram aos poucos saindo do jogo, devido ao cansaço, passaram, deste modo, a ser voluntariamente árbitros, gritavam que “fulano” havia pisado na linha, que “beltrano” havia

cruzado todos os corredores, de um ponto ao outro, sem passar pelas “bocas”, pois, alegavam que o pegador não estava vendo e tentavam misteriosamente, descobrir o que aquele labirinto lhes dizia. Percebi que tentavam decodificá-lo, uma aluna pensou, pensou e pensou, olhou para duas quinas e se assustou afastando-se do local. O jogo terminou devido ao calor que estava insuportável e com a proximidade de uma torneira onde todos se esbaldaram com a água. Muitas coisas murmuradas foram ditas, coisas que não consegui ouvir, havia um aluno tentando liderar o grupo e explicar porque os amigos erraram enquanto que a grande maioria dos alunos reuniam em seus gestos e pensamentos fragmentos do jogo, como em uma espécie de reflexão sobre o momento experimentado, mas sempre com um olhar apontado para o futuro, como quem diz: “ - Da próxima vez eu vou estar mais atento, vou pular naquele outro corredor, me esconder e imaginar outras coisas.”

A área de atuação das crianças, o jogo em sua totalidade deixou clara uma visão, elas entendem que aquelas salas/corredores são evolutivas, como um enredo de uma peça e não espaços moduláveis onde se pode encaixar e desencaixar um retângulo do outro. Patrice Pavis em *A Análise dos Espetáculos* pondera:

Poderia se esperar que o espaço, a ação e o tempo sejam os elementos mais tangíveis do espetáculo, mas a dificuldade consiste não em descrevê-los separadamente, mas em observar sua interação. Um não existe sem os dois outros, pois o espaço/tempo dramaturgico, o trinômio espaço/tempo/ação, formam um só corpo atraindo para si, como que por imantação, o resto da representação. Ele se situa, além disso, na intersecção do mundo concreto da cena (como materialidade) e da ficção imaginada como mundo possível. Constitui um mundo concreto e um mundo possível no qual se misturam todos os elementos visuais, sonoros e textuais da cena.(PAVIS, 2005, p.141 – parênteses do autor)

A epistemologia de Gaston Bachelard, não kantiana, não aristotélica, não cartesiana, adepta de um racionalismo aberto, contra os pressupostos da tradição filosófica, reflete sobre as transformações científicas, ocorridas em sua época, apontando a superação dos *a priori* da razão. A razão tem uma história, e essa história apresenta sua trajetória descontínua e cheia de obstáculo. A crítica aqui reside no modo como se estabeleceu a razão, como Kant, a filosofia clássica pressupõe a natureza da razão como razão substancializada, contínua e conservada em uma estrutura invariável. Para Bachelard as categorias *a priori* imutáveis e absolutas, radicais, tomadas em si mesmas, estão em desacordo com a dinâmica do conhecimento que deve alternar o *a priori* e o *a posteriore* representando, deste modo, a própria dinâmica do conhecimento. Acredita Bachelard que este é o verdadeiro dinamismo da ciência. No livro,

dedicado à estética *A Poética do Devaneio* encontramos: “Parece-nos necessário transpor uma barreira para escapar aos psicólogos, para adentrar num domínio que “não se observa”, onde já não nos dividimos entre observador e coisa observada.”(BACHELARD, 1988, p.43-aspas do autor).

Parece-me, que o suporte para um aprendizado dinâmico e não-linear, onde se intenciona alcançar resultados verdadeiros e sem constrangimentos para a criança, está mais próximo das intersecções ao qual Pavis faz referência, eliminando ou afastando temporariamente as condições de início/fim, largada/término, *a priori/posteriore*, porque são instâncias fixas, instâncias criticadas também por Bachelard, que via no *a priori* um modelo rígido e sem validade científica verificável. Estas categorias implicam em poder-se afirmar que, da mesma maneira, o saber tem um término, uma finitude, um começo e um final proeminentes. Ora, sabemos que o conhecimento, a pesquisa e a arte são infinitas, diversas vezes circulares, curvas, portanto não há um só conhecimento que se alinhe e que se determine a um início e a um fim.

As semelhanças entre os três jogos selecionados, impõem certa apreciação que tange a construção e o pensamento de Pavis e Bachelard. O jogo do *Garrafão* e o *Pique-bandeira* se encontram nas construções da cena como espaços visíveis de representação, há uma extensão da categoria espacial e não o preenchimento do espaço por parte dos corpos/jogadores. Em parte, Jean-Pierre Ryngaert nos oferece uma aproximação:

Os textos elisabetanos manifestam a mesma sensibilidade [barroca], com um gosto equivalente pelo múltiplo. Percorremos assim tavernas, os palácios e a floresta de Ardenas, se assim querem as personagens de Shakespeare. Mas a cena elisabetana, organizada de maneira muito diferente, não se esfalfa para recuperar por tentativas realistas a diversidade do mundo. Se necessário, observam os historiadores, os lugares eram simplesmente indicados por cartazes, convenção que bastava para esclarecer a situação para o espectador, desempenhando mais ou menos o mesmo que a didascália para o leitor. (RYNGAERT,1995 pp.76,77)

Bachelard compreendeu que a teoria da relatividade inaugurou o novo espírito científico, ultrapassando os pressupostos fundamentais do Positivismo, ciência que aplica esquemas gerais aos fatos empíricos observados, onde se deve estudar as relações existentes entre fatos que são diretamente acessíveis pela observação. Conforme Bachelard, a ciência de hoje não intenciona mais descrever dados, o objeto científico deixa de ser a experiência estagnada, o dado concreto e estável, para ser o resultado de elaborações teóricas e

experimentais tendo o dado também como objeto. Tempo, espaço e ação, diríamos, estão dispostos a circular, não no jogo que descarta, mas no jogo que integra, que se torna total.

Não há, na epistemologia bachelardiana, sentido em se falar de fenômenos naturais, pois, a ciência contemporânea coloca o homem em “um novo mundo”, onde a racionalidade é geradora de descobrimentos, onde o objeto passa a ser resultado do próprio ato de conhecer. Constatar fenômenos, como o é na Ciência Positivista que tem como base sólida do conhecimento humano e como resultado apenas a observação e sua descrição, descarta a realidade da abstração como instrumento importante de invenção. O dado passa a ser resultado. Em *Poética do Espaço*:

Em nossos trabalhos anteriores sobre a imaginação, tínhamos considerado preferível situar-nos, tão objetivamente quanto possível, diante das imagens dos quatro elementos da matéria., dos quatro princípios das cosmogonias intuitivas. Fiel aos nossos hábitos de filósofo das ciências, tínhamos tentado considerar as imagens fora de qualquer tentativa de interpretação pessoal. Pouco a pouco, esse método, que tem a seu favor a prudência científica, pareceu-me insuficiente para fundar uma metafísica da imaginação. Por si só, a atitude “prudente” não será uma recusa em obedecer à dinâmica imediata da imagem? Tínhamos, aliás, verificado como é difícil libertar-nos dessa “prudência”. Dizer que abandonamos hábitos intelectuais é uma declaração fácil, mas como cumprí-la? Há aí, para um racionalista, um pequeno drama diário, uma espécie de desdobramento do pensamento que, por mais parcial que seja o seu objeto – uma simples imagem -, não deixa de ter uma grande repercussão psíquica. Mas esse pequeno drama da cultura, esse drama que se situa no nível simples de uma imagem nova, encerra todo paradoxo de uma fenomenologia da imaginação: como uma imagem por vezes muito singular pode revelar-se como uma concentração de todo o psiquismo? Como esse acontecimento singular e efêmero que é o aparecimento de uma imagem poética singular pode reagir – sem nenhuma preparação – em outras almas, em outros corações, apesar de todas as barreiras do senso comum, de todos os pensamentos sensatos, felizes em sua imobilidade?(BACHELARD, 1993. pp.2,3 - aspas do autor)

A arquitetura teatral, e são diversos os palcos construídos para a arte teatral, nos informam diretamente sobre uma condição; o *modus operandi* da condição estética das épocas. O teatro elisabetano é concebido de maneira que o espectador permanece em uma relação frontal aos ocorridos, do mesmo modo se enxergam as cenas dos jogos infantis de rua, em especial o *Garrafão* e o *Pique-bandeira*. Todavia, aos jogadores é dada a opção de não observar que existe alguém a observá-los e deste modo, a coxia passa a ser as costas de um jogador e a platéia o grupo rival. Nestes dois jogos a cena é construída como em um palco do século XVI. Com uma pequena abertura para o teatro feito na Idade Média, onde a improvisação era o tema previamente selecionado. Desta maneira, estes dois jogos são obras

que permitem a compreensão da utilização da cena teatral e aliam-se ao teatro contemporâneo, pois, as categorias de espaço/tempo são ordens iniciais que podem vir a ser rompidas devido à própria improvisação das crianças.

A construção do labirinto (desenhado no chão com pedras, giz ou giz de cera) faz com que a criança se antecipe em uma história imaginária. Ela, a criança, dramatiza a chegada do perseguidor e sua posição, conecta-se a sua emoção que imagina saber ao estar dentro do labirinto. Às vezes uma criança confronta-se com as outras crianças como se elas significassem obstáculos. A linha ao ser desenhada parece receber um pedido de redenção e/ou um segredo sussurrado é estabelecido e imagina-se que recebido. O drama, a ficção, as histórias imaginadas dentro do jogo seguem durante todo seu tempo de atuação, cada criança brinca com a personificação/despersonificação, constantemente, como a cabeça do minotauro que pode ser colocada e retirada, a manifestação da personagem é presença marcante na imaginação infantil, mesmo que ela não tenha uma forma configurada, estabelecida, sabe-se que imagina-se, sabe-se que se deve mascarar-se para que o grito de vitória seja potencializado na crença e fé de que se é um campeão.

As formas do real, segundo Gaston Bachelard, são formas hostilizadas pela imaginação. Em *O Ar e os Sonhos*: “O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é *imagem*, mas *imaginário*.” (BACHELARD, 1990, p.1- grifos do autor). Estendendo-se essa visão aos jogos infantis de rua, jogos compreendidos enquanto uma presença no real, podem ser também um fragmento da realidade como enxerga Walter Benjamin, ou ainda, uma representação do real ficcionalizado, ou pura invenção do imaginário infantil - afinal a grande maioria destes jogos, e também o jogo do *Polícia e Ladrão*, *Pique Bandeira* e *O Garrafão*, encerram um elemento de verossimilhança em relação à realidade social, o que não implica na defesa destes jogos enquanto atividade mimética (cópia) ou como pré-exercícios funcionais para as futuras tarefas das crianças quando adultas. Compreende-se, nesta dissertação, que estes jogos figuram entre as atividades infantis orientadas pela imaginação.

O jogo de *Polícia e Ladrão* e o jogo do *Garrafão* podem ser comparados devido a sua maior complexidade e sua maior probabilidade de gerenciar e criar cenas. Como dito o jogo de *Polícia e Ladrão*, supera em muito a construção dos quadros esperados por parte das crianças, além do elemento em potencial contemporâneo, “o congelamento”, “a suspensão do tempo e do espaço”, esbarramos com a multiplicidade dramática, onde cada espaço/camada tenta manter uma distância em relação à realidade/fim. O labirinto que é o espaço de ação dos jogadores do *Garrafão* “infla” em determinados momentos, como se as histórias confluíssem-

se. Estes dois jogos permeiam as novas tendências arquitetônicas teatrais, plano zero, ruas, igrejas, museus, salas milimétricas, etc.

As camadas do *Garrafão* que formam o espaço dedicado ao jogo suscitam no jogador uma situação dramática, os espaços são fixos e limitados, portanto, cada sala/corredor sugere uma atuação diferente da outra, as diferenças de tamanho entre os retângulos, igualmente, remetem à criança a construir e elaborar saídas e estratégias de ação que se baseiam essencialmente em sua imaginação dramática, a criança restrita, encerrada, a forma geométrica estabelece em sua mente um drama. Há um espaço que pode dominá-la e eliminá-la, desta maneira, a criança aceitando aquela ficção que é o jogo, dramatiza (interpreta) em seu percurso antes e durante o jogo, pois, apesar de imaginária a sua eliminação é real. Entre a realidade e a imaginação estabelece-se uma tensão, donde nasce o elemento teatral. O jogo do *Garrafão* é, em especial, um jogo que firma-se e relembra constantemente seu local de ocupação; o chão, a terra, o plano zero. Experimentado, tocado, sentido e vivido pela criança intensamente evoca em sentido completamente oposto ao céu. As camadas, ao qual me referi anteriormente, talvez respondam a algumas perguntas da imaginação infantil acerca do céu ou o único contraponto encontrado para o labirinto/confinamento seja mesmo o céu. Matéria de diálogo para um jogo que o eliminou. Novamente Pavis:

A aliança de um tempo e de um espaço constitui o que Bakhtin, no caso do romance, denominou *cronotopo*, uma unidade na qual os índices espaciais e temporais formam um todo inteligível e concreto(...) Tal espaço-tempo é tanto concreto (espaço teatral e tempo da representação) como abstrato (lugar funcional e temporalidade imaginária). A ação que resulta desse par é ora física, ora imaginária. O espaço-tempo-ação é pois percebido *hic et nunc, aqui e agora*, como um mundo concreto e em uma “outra cena” como um mundo possível imaginário. (p.140- aspas e grifos do autor)

Patrice Pavis, a meu ver, ao usar os conceitos de tempo, espaço e ação aproxima-se do pensamento de Bachelard quando este reflete sobre o *a priori*, o imaginário, a razão dinâmica e a subjetividade pois, ambos observaram o objeto também em movimento e não somente em repouso. Deste modo, estes autores são abordados neste estudo.

Bachelard tem na concepção de razão dinâmica, a noção de progresso descontínuo do saber, o caráter indireto do real científico, a atividade intersubjetiva (docente-discente, ao meu ver) do verdadeiro racionalismo, a introdução da história das ciências como exercício mesmo de pensar a dinâmica do racionalismo verdadeiro em Bachelard, levou-me a considerar sua

epistemologia por um viés pedagógico, pois, nada mais evidente, como a crise do conhecimento, é visto e reconhecido em sala de aula.

Neste momento, seria essencial lembrar de John Locke considerado o protagonista do Empirismo, escola que influenciou o Positivismo e fundou o Behaviorismo e que tem como premissa básica o aprendizado através da experiência, experiência baseada na observação, tentativa e erro condicionado, pois, o homem nasce absolutamente sem saber nada. A crítica de Bachelard às ciências clássicas, no meu modo de entender, é ato fundante de uma nova pedagogia que se orienta em favor do verdadeiro ato do conhecimento. O real é algo construído pelo sujeito cognoscente.

Bachelard nos apresenta uma ciência em progresso onde a razão é livre e fecunda, a descontinuidade e a ruptura com o saber são anteriores a mola propulsora do progresso e do desenvolvimento da razão, a razão é em Bachelard uma razão inventiva, função da ciência contemporânea que perdeu seu caráter de reprodutora da realidade e passa agora a inventar uma nova realidade.

Movimento dialético, unida a teoria à experiência, pois, o objeto não existe em repouso, deve-se considerar o objeto em movimento. O novo racionalismo é uma filosofia que admite o diálogo com a experiência. Seus princípios são atingíveis e suas verdades não são totais e absolutas:

O exterior e o interior formam uma dialética de esartejamento, e a geometria evidente dessa dialética nos cega tão logo a introduzimos em âmbitos metafóricos. Ela tem a nitidez crucial da dialética do *sim* e *não*, que tudo decide. Fazemos dela, sem o percebermos, uma base de imagens que comandam todos os pensamentos do positivo e do negativo. Os lógicos traçam círculos que se superpõem ou se excluem, e logo todas as suas regras se tornam claras. O filósofo, com o interior e o exterior, pensa o ser e o não-ser. A metafísica mais profunda está assim enraizada numa geometria implícita, numa geometria que – queiramos ou não – espacializa o pensamento; se o metafísico não desenhasse, seria capaz de pensar? Para ele o fechado e o aberto são pensamentos. O aberto e o fechado são metáforas que ele liga a tudo, até aos seus sistemas. (1993, pp. 215,216 – grifo do autor)

A obra de arte é para Gaston Bachelard o espaço onde se fundamenta o conhecimento estético. Através do sujeito cognoscente que intenciona romper com a realidade imediata, ou com o “realismo ingênuo”, Bachelard defenderá uma inteligência, que de modo semelhante opera também na ciência. Inteligência e imaginação que negam e estabelecem novas ordens para o conhecimento comum.

A ruptura com as primeiras evidências, a tentativa de superar obstáculos epistemológicos e o emprego do método psicanalítico, apesar de Bachelard anunciar a necessidade de sua revisão, fundamentam toda a sua teoria

Estética e epistemologia, reconhecidas como manifestações da natureza humana, como plenitude do homem que é ao mesmo tempo poeta e cientista, anunciam o tradicional racionalismo empirista e científico como ciência recorrente, ciência que exige ser reinterpretada na tentativa de reintegrar o estado de admiração próprio ao fazer científico. Em análise a construção do real, onde o sujeito cognoscente mantém a supremacia diante do objeto. Objeto que passa a ser dado, dado que não determina o início de uma jornada, mas que passa a ser resultado, ou seja, o dado inicial deve ser analisado, dialetizado e não fixar uma verdade intransponível. A ciência enquanto conhecimento é evolução e progressão.

Uma das dificuldades encontradas nas pesquisas científicas para Bachelard é o que o mesmo denomina de “primeiras experiências”, esse conceito denuncia que as primeiras observações do real estão fundidas com a imaginação, fantasia, sonho e ligadas, portanto, a um empirismo imediatista sem rigor. Esse conceito vai ser fundante em suas obras de Estética, pois, todas as suas discussões acerca da Estética baseam-se nos elementos constitutivos da primeira experiência e da imaginação material.

Ao encerrar este cotejo, podemos considerar que os três jogos ora analisados, continuam a ser uma matéria viva para análises futuras, onde tudo flui e onde a criatividade reina. Além do que à infância é reservado o direito de transfigurar-se, de alterar-se em dados e perspectivas, como Peter Brook em suas buscas sobre a originalidade e a grande alma do teatro acabou por encontrar uma pérola em suas pesquisas e viagens: “No México, antes da roda ser inventada, uma porção de escravos tinham que carregar pedras gigantescas através da selva e subindo montanhas; enquanto isso seus filhos puxavam os brinquedos sobre pequenos rolamentos. Os escravos faziam os brinquedos, mas durante séculos não conseguiram ligar as duas coisas.” (1970, p.38)

Os jogos são obras imaginárias que tendem a um determinado fim. Deste modo é possível sustentar a hipótese de tais jogos serem criações do imaginário infantil, obras de uma ordem estética onde encontramos com maior frequência elementos da linguagem cênica: “O devaneio – como o faz frequentemente a criança – comanda o fenômeno mutável dando-lhe uma ordem já executada, já em via de execução. Em Bachelard: “Grande elefante! Estique sua tromba, diz a criança à nuvem que se alonga. E a nuvem obedece.” (1990, p.189- aspas do autor)

CONCLUSÃO

Walter Benjamin afirma, em um de seus escritos, que onde uma criança brinca existe um segredo enterrado. A manifestação espontânea da criança e sua alegria em jogar jogos durante a infância perduram e é predominante a busca sobre o enigma, o prazer da descoberta, o segredo, a estética e o mistério. Em sua formação, compreendemos que os jogos são processos de aprendizado, seja sobre a natureza das pessoas e objetos, seja sobre si mesma, o que me parece mais coerente. Nesta fase, sete a dez anos de idade, a criança ainda está a descobrir-se em um universo de forças inatas, habilidades e hábitos a serem cultivados; a imaginação é uma dessas forças e considero que esteja a frente de todas as outras forças psíquicas. Não seria o caso de se verificar que em tudo que a criança faz há um traço ou uma imersão total de sua imaginação, este fato é notório, mas é o caso de apontar que outras áreas do saber preferem identificar o momento dos jogos como tempo de auto-afirmação da criança. Desconsidera-se o processo sob o qual a criança está inserida, um processo de descoberta de suas forças e habilidades, e aponta-se novamente para o comportamento do adulto equiparando um modelo individual de comportamento, de certos adultos, como se ele fosse imitado/fotocopiado pela criança.

Roger Caillois afirma que o jogo é uma criação onde o jogador é o senhor; este é o verdadeiro sentimento inerente aos jogos, toda criança sente-se dona do jogo, afirma-se num estado e momento onde tudo é dela, é o poder aquisitivo, é o poder de pronunciar-se, de protagonizar, que faz do jogo o momento de reinado da criança. Diferentemente da auto-afirmação onde a criança impõe suas decisões ou sentimentos.

Nos jogos infantis de rua, jogos de grupo, a criança se afirma capaz e deve contemporizar com os outros jogadores, excluindo, deste modo, a ordem de manutenção ou permanência de sua ordem ou desejo sobre o grupo. Em Caillois: “De uma forma geral, o jogo surge como educação (sem um fim previamente determinado) do corpo, do caráter ou da inteligência. Sob este aspecto, quanto mais o jogo se afasta da realidade, maior é seu valor educativo. E isto porque não segue receitas, fomenta aptidões.” (p.193)

A formação da personalidade de uma criança segundo os psicólogos, está em curso durante esta faixa etária, formação, entenda-se, é um processo de descobertas, não um obstáculo a ser superado, neste processo existem milhares de encontros, achados, surpresas, elaborações; a imaginação é uma delas, e, a meu ver, segundo a minha experiência profissional, predomina até os doze anos de idade, de modo que, os jogos infantis de rua, como instrumento educativo, ou são elaborados, em primeira análise, e têm como princípio

ativo essa mesma imaginação, ou, quando não se acredita na ficção colocada através da regra do jogo, não há jogo. Os jogos infantis de rua são, por via de regra, jogos baseados na imaginação, na crença sobre a ficção.

Pouco importa se consideram que estes jogos são para conhecer e controlar a imaginação, pois, o que de fato ocorre é a sustentabilidade do jogo por parte da imaginação, sua fruição sem limites e, a investigação infantil acerca do drama que corre, da história inventada; a criança verifica se há fundamentos nos jogos, se aquela imaginação existe de fato, o segredo enterrado citado por Walter Benjamin é um dos traços da conspiração infantil em arremeter o jogo, uma grafia, um traço compositivo da imaginação para que a mesma se efetive.

Ao ver as crianças jogarem, *in loco*, aparentemente enxergamos uma troca, olhando mais de perto não existe troca, existe uma experimentação total junto àquelas pequeninas coisas: personagem, esconderijo, perseguição, fuga, continentes, grupos inimigos, corpo e voz entrelaçados numa espécie de dramatização ou improvisação que avança a medida que se desdobra na imaginação infantil. Segundo Caillois: “(...) a palavra jogo não passa de um mero ardid que, pela sua enganadora generalidade, alimenta firmes ilusões acerca da suposta familiaridade de condutas diversificadas.” (p.187)

A medida que desaparecem os elementos imaginários, a criança imagina outros elementos também imaginários, a medida que aquela imaginação torna-se perturbadora, joga-se fora e faz-se outra, a medida que não se acessa uma história, vai-se para outra. O que é visto como jogo simbólico, é na realidade, o rompimento com estes mesmos símbolos através da força da imaginação, a criança quer ver como foi feito aquele símbolo, quer ser o próprio símbolo, experimentar a matéria ou experimentar os poderes representados por nossos símbolos convencionalizados. Não importa o que ele (o símbolo) signifique, importa saber como ele foi feito e como ele servirá para o desempenho do jogo, o símbolo é matéria a ser manipulada, recriada e ressignificada para a criança.

Os jogos infantis de rua podem ser compreendidos como uma atividade cênica informal, um jogo teatral realizado através de cenas de ação dramática, modulados no gesto, na voz, no imaginário infantil e no enredo. De forma geral qualquer jogo infantil desencadeia um processo cênico elementar, em suas bases, em seus atos fundantes prevalece a encenação; a imaginação constrói a cena infantil pautada na realidade concreta e tangível de seus elementos manifestos na transmutação ou transfiguração de uma dada realidade que é apropriada de forma devida ou até mesmo arbitrariamente pela criança.

Dentre os jogos realizados em outros espaços, a casa, a sala extra-classe, um consultório ou em uma oficina, as diferenças são nítidas. Os processos concretizam-se numa tendência a fazer valer a presença dos pais, empregados, uma ordem prevalece além daquela mesma da criança, mesmo sem a presença de um adulto o jogo é manifestado sob a sabatina de uma ordem superior. Deste modo, a liberdade verificada nos jogos infantis de rua não é a mesma que encontramos nos jogos que se manifestam em outros espaços.

Em *Teatro e seu Espaço*, Peter Brook nos leva a compreender o atual contexto teatral contemporâneo. Dividindo sua experiência de Diretor e unindo-se a História do Teatro Mundial (inclui-se aqui o Oriente), encontramos em suas palestras, das quais nasceu o livro, quatro fases de profunda reflexão sobre o ato teatral, são elas: Teatro Morto, Teatro Sagrado, Teatro Rústico e Teatro Imediato.

Em qualquer capítulo encontramos uma abordagem simples, direta, porém, profundamente envolvida com os problemas reais da encenação e criação teatral. Não poucas vezes, o Diretor anuncia os movimentos da infância como algo substancial e impiedoso para que algo se revolucione no teatro. É o caso de uma reflexão sobre Brecht onde analisando o Teatro Rústico desenvolve um longo trecho acerca do teatro brechtiano:

Brecht tomou consciência disto e nos seus últimos anos de vida surpreendeu seus colaboradores dizendo que o teatro deve ser “ingênuo”. Com essa palavra Brecht não estava renegando toda a sua obra: estava acentuando que a ação de compor uma peça é sempre uma forma de brincar, que assistir a uma peça é brincar; falava de modo desconcertante de elegância e divertimento. Não é por acaso que em muitas línguas a palavra que designa *peça* e *brincar* é a mesma. (BROOK, 1970, p.79)

Brecht tomou consciência de quê? Em uma análise anterior, Brook, ao meu ver sintetiza o que é o teatro em toda sua dimensão estética e representações/aparições informais da linguagem, como no caso dos jogos infantis de rua, resolvendo, de certo modo, o binômio arte-educação. Em Brook:

A qualidade do trabalho feito em qualquer ensaio depende inteiramente da criatividade do clima de trabalho – e criatividade não nasce de explicações. A linguagem de ensaios é como a própria vida: usa palavras, mas também silêncios, estímulos, paródia, riso, infelicidade, desespero, franqueza e ocultação, atividade e lentidão, clareza e caos. (p.79)

Brook chega ao extremo, ao terminar o livro, afirmando que “uma peça é um jogo” que “representar é uma brincadeira”, a investida do autor não é fixar modelos, estabelecer estruturas, mas insistir na qualidade essencial e verdadeira do ato artístico; o descompromisso, a desconstrução, a imaginação, a liberdade até suscitar uma explicação que desnuda suas conclusões, não explica, mas interrompe o fluxo, a predominância da razão e lança a imagem da fluidez e da novidade da arte com Oscar Araripe em sua introdução: “(...) teatro é feito no vento (...)”.(p.01)

Além de presenciar o movimento do teatro, o gesto teatral, Brook aponta para processos de composição, existe a pergunta anteriormente à resposta. Como se faz isso? Onde se obtém algumas poucas palavras “... teatro se faz no vento...” palavras que não estabelecem, nem fixam normas, apenas localizam o caminho. Intervêm sobre atos estéticos em sua origem, não sobre processos formais de construção da linguagem.

Um outro jogo não citado até aqui, remete a uma edição menorizada do jogo do *Garrafão*, trata-se do jogo do *Cantinho*. Este jogo inicia-se no momento em que qualquer criança grita: “- Cantinho!”. Para que isto aconteça, ela deve perceber que ao seu redor existem 4 cantos, o mais comum é o caso do elevador.

Outro jogo que reeditasse no *Garrafão*, já não é o caso exatamente de um jogo, mas de um espaço construído nos parques ou circos para a infância, que jogam com a imaginação, é aquela casa de espelhos onde um que é magro aparece gordo, um que é baixinho aparece alto, mais um outro que pode ser qualquer um de nós aparece todo disforme, e etc... Uma outra brincadeira que, confesso, nunca mais presenciei em eventos infantis é o das salas por onde você deve caminhar encontrando múmias, jatos d`água, velhas bruxas, macacos, etc... É a versão mais contemporânea do nosso antigo trem fantasma.

Todos estes jogos brincam com as salas ou galerias que reservam um mistério e uma magia em especial. Parece-me que elas se tornam a miniatura ou o microcosmo representado. Uma espécie de brincadeira infantil que faz do mundo uma sessão de camadas, e nestas camadas dramatiza-se o que convier na vontade e alma da infância. As arestas levantadas (tempo/espaço) sustentam o lazer junto ao conhecimento na infância, as divisões de salas/corredores ou de espaço único mais ficcionalizado como o jogo do *Polícia e Ladrão*, caracteriza da mesma maneira uma divisão entre o que é real e o que é imaginário, permite à criança reunir em uma só atividade a descoberta, o valor heurístico do saber e, de maneira especial, a estética.

Deste modo, verificamos o sucesso de qualquer atividade que envolva jogos, em primeiro lugar porque a razão não está desvinculada da emoção e em segundo porque não se

prioriza a razão, prioriza-se o prazer, o deleite, a satisfação de unir estética e saber. É deste modo que a alegria de conhecer, estudar, examinar, pesquisar, é de fato, realizada.

Em Jean-Pierre Ryngaert, no livro *Introdução a Análise do Teatro* (1996), um estudo dedicado à especificidade do texto, sem escusar-se do reconhecimento da prática cotidiana estar de diversos modos e de diversas maneiras ligado ao problema da representação, ele faz uma análise específica sobre o texto e sobre o potencial existente no texto: a representação. Nesta análise Ryngaert apresenta uma perspectiva atualizada do processo histórico da dramaturgia:

Essa oposição contínuo/descontínuo nem sempre é tão radical e não corresponde de maneira absoluta a uma evolução histórica. Os dramaturgos elisabetanos e os dramaturgos franceses da primeira metade do século XVII (incluindo o jovem Corneille em algumas de suas primeiras obras) utilizam o princípio de descontinuidade. As cenas e os atos não se encadeiam, as histórias comportam vários “fios”, a ação e as personagens saltam de um lugar para o outro. O mundo que nos é dado a ver não obedece a uma construção harmoniosa e equilibrada. (1996, p.43 - aspas do autor)

As brincadeiras infantis de rua obedecem ao mesmo critério de composição dramática. Não é verdade que uma só forma presente, em si mesma, todos os mistérios e elementos estéticos. Os “fios”, ao qual faz referência Ryngaert, são traços, resquícios, grafia de uma obra de arte em processo, de uma pulsão natural e humana que obedece exclusivamente à sua identidade e discurso autênticos, processos originais de uma ordem estética organizada e instituída no percurso humano. Ato de conhecimento, de comunicação e de organização natural do mundo e de si mesmo. Em Ryngaert: “Para a sensibilidade barroca, era impossível conceber um enredo que não desenvolvesse simultaneamente vários “fios”, várias ações que aparentemente nada tinham em comum, mesmo que acasos bem conduzidos acabassem por fazer com que se juntassem.”(p.76 - aspas do autor)

As colocações de Ryngaert, como já citado, são específicas na análise do texto teatral. De modo idêntico a qualquer pessoa que conheça o teatro apenas como espectador, concebo a existência do texto como pretexto para a representação. A nossa noção, o nosso conceito de espetáculo é que se encontra demasiadamente obstruído, fixados em elementos de entretenimento banais, fixados na mídia, postulados à banalização e ao comércio.

Um texto, um jogo ou uma representação não são módulos de combate, de imposição, de arbitrariedades a um outro domínio que aparenta nos ameaçar, são sim ações naturais, respostas, resistências que podem iniciar-se em um âmbito e livremente passar a outro. Se

encontramos um módulo, um modelo, uma sequência que se beneficia nas bilheterias, ela só pode ter ocorrido segundo duas vias; a primeira é a alienação de todos e a segunda é a espontaneidade e verdade dos atores e da arte em seu movimento original e presença original, que ora é uma face, ora é outra. Este é o caso da criança que sai do jogo, ela sente que não há mais liberdade, que todos decoraram os passos que se seguem, portanto, não há porque jogar, não haverá novidade e não haverá mais como mascarar-se e enganar as outras crianças, nem mesmo em sua imaginação ela poderá trocar os personagens e as histórias pois, não está em ação a estrutura que lhe permite “brincar”. Só um homem segue em linha reta, só um homem não sofre metamorfoses, só um homem não aceita a derrota, este homem é a morte.

De maneira geral está é a conclusão acerca dos jogos infantis de rua, as diversas formas por meio do qual ele possa vir a surgir não redimensionam sua origem estética, qualquer movimento da infância deve seguir a compreensão paciente e delicada do adulto acerca de seus processos iniciadores, estéticos. A arte dramática não liga para você se você também não liga para ela! Na voz de uma criança esta conclusão terminaria com a expressão “Pego!”, ou ainda, “Tá com você.”. Comigo, não está mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*. 2ª edição. Rio Grande do Sul: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes-Universidade de Caxias do Sul-Livraria Sulina Editora em colaboração com Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grafosul Editora - Ltda, 1980.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

ARTAUD, Antonin. *Cadernos de Teatro nº 54- Tablado*. Rio de Janeiro: Mec/Gráfica Editora do Livro, 1972.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A Poética do Espaço*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *O Ar e os Sonhos*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. *Bachelard- Pedagogia da razão Pedagogia da Imaginação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARCELOS, Helena. *Além do Círculo de Giz*. Brasília: Musimed, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A Criança, O Brinquedo, A Educação*. 4ª edição. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BLOOM, Allan. *Gigantes e Anões*. São Paulo: Best Seller, 1990.

BOLTING, Rudolf. *Dicionário Grego-Português*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

BORGES, Jorge Luis. *O Aleph*. 3ª edição. São Paulo: Globo, 2001.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega I*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

_____. *Dicionário Mitico-Etimológico da mitologia grega*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRECHT, Bertolt. *Estudos para Teatro*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BROOK, Peter. *O Teatro e seu Espaço*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

BRUNEL, Pierre. *Dicionário de Mitos Literários*. 2ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARREIRA, André; CABRAL Beatriz; RAMOS Luiz; FARIAS, Sérgio – Organizadores. *Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas*. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 4ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1979.
- CESAR, Constança Marcondes. *Bachelard: Ciência e Poesia*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- CHATEAU, Jean. *O Jogo e a Criança*. 2ª edição. São Paulo: Summus, 1987.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- CUNHA, Sofia; DANTAS, Fábio; ALMEIDA, Cirlene; QUERINO, Magda – Organizadores. *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*. 1ª edição. Brasília: Governo do Distrito Federal, Secretaria de Educação, Fundação Educacional e Departamento de Pedagogia, 1993.
- DENT, N.J.H. *Dicionário Rousseau*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2ª edição. São Paulo: Papyrus, 1988
- ECO, Humberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- FRANCE, Claudine de. *L'Analyse Praxéologique. Composition, Ordre et Articulation d'un procès, Technique & Culture*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de L'Homme, n°1, Janvier-Juin, 1983.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. 16ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Ação Cultural para a liberdade*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 19ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I*. 6ª edição. *Verdade e Método II*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes. São Paulo: Universitária São Francisco, 2004.
- _____. *A Atualidade do Belo. A arte como jogo símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete Aulas, sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro : Imago, 1997.
- GRIMAL, Pierre. *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JOHNSON, Paul. *Os Intelectuais*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LIBANÊO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. 19ª edição. São Paulo: Loyola, 1985.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. São Paulo: Papirus, 1980.
- MASI, Domenico de. *O Ócio Criativo*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- MATSUMOTO, Roberta K. *Une technique du corps brésilienne: la capoeira. Étude d'antropologie filmique*, França: Université Paris X – Nanterre, 1998 (mimeo e microfilme).
- MENEZES, Thiago. *A Brincadeira nos pensamentos político-pedagógicos de Rousseau e Platão*. Dissertação de Mestrado, Departamento de História/UnB, Brasília, 2004.
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultriz, 1997.
- NOVELLY, Maria. *Jogos teatrais*. 8ª edição. São Paulo: Papirus, 2003.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. *A Análise dos Espetáculos*. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* 5ª edição. São Paulo: Summus, 1982.
- REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. 2ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- _____. *Jogos Teatrais na Escola*. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 1996.
- _____. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. *O texto no palco*. 2ª edição. Porto Alegre: Kuarup, 1997.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução a análise do teatro*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, João Caetano dos. *Lições Dramáticas*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, Ministério da Educação e Cultura, 1962.

SARTRE, Jean Paul. *O Ser e o Nada*. 13ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética do Homem*. 4ª edição. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 1ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

_____. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Volumes XLVII, 1967 e XXXV, 1961.

Material da internet:

<http://www.paulofreire.org/PauloFreire/VidaeObra/vidaobratextos.htm>

<http://www.paulofreire.org/vidaobratextos.htm#27>

<http://www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao/include/getdoc.php?id=140&article=45&mode=pdf>

<http://www.scielo.br/pdf/agora/v4n2/v4n2a05.pdf>

APÊNDICE – O MITO DO MINOTAURO E O FIO DE ARIADNE

Este apêndice tenta fazer uma aproximação entre o jogo infantil de rua, *O Garrafão*, e o Mito do Minotauro e o Fio de Ariadne. O mito é considerado enquanto uma metáfora sobre a educação e seu sentido estético. O monstro chamado Minotauro aparece em todos os relatos existentes como metade homem e metade touro. A cabeça tem a forma de uma cabeça de touro e o restante do corpo, um corpo de homem. Considera-se esta imagem como representação do homem que não conhece o mundo, um homem preso ao primitivo, ao animal, sem linguagem, sem face humana representa o avesso do belo, o grotesco.

O minotauro, como se sabe, é filho de Pasífae mulher de Minos, o monstro ao nascer é encerrado em um labirinto, dali passa a devorar sete jovens e sete donzelas a cada ano vindos de Atenas, pois, este era o tributo do Rei Minos imposto à Atenas. Teseu, herói ático, decidi enfrentá-lo e Ariadne, filha do Rei Minos, homem que mandou Dédalo, o arquiteto, construir o palácio-prisão (labirinto) para aprisionar o monstro, lhe aconselha usar um novelo de lã à partir de sua entrada no labirinto para que este possa encontrar o caminho de volta.

Da mesma maneira o labirinto simboliza o caminho do conhecimento, as entranhas do saber, o medo do desconhecido, a tentativa e sedução sobre o que não se vê, sobre o que não se sabe, suas diversas salas de onde nunca ninguém voltou apresentam a necessidade do homem em se lançar no universo do desconhecido, o saber impõem-se diante da morte, a luta com o animal está prevista, a inteligência de Ariadne permite que o herói mate a fera e que este retorne ao dia, à luz, ao mundo dos homens.

O mito de maneira integral estabelece um desafio, existe um espaço onde apenas Dédalo, o arquiteto que o construiu sabe sair, deste modo, há que se imaginar uma maneira eficaz de entrar e poder retornar-se. Daí a metáfora sobre a educação. Saber sem se perder de si mesmo.

No tocante à estética dirijo-me as representações de tempo e espaço apreciadas no labirinto e a imaginação dramática suscitada nos jogadores no jogo do *Garrafão*, como dito no terceiro capítulo, o jogo é realizado dentro de um labirinto, porém, com saídas visíveis, pois é desenhado no chão e há, existe, um perseguidor/pegador que representa aquele que não pode saltar, só pode deslocar-se pelas “bocas” desenhadas dentro do retângulo.

O salto pelas quinas do quadrado que é permitido aos jogadores (perseguidos) reflete uma sombra de sentido sobre aquilo tudo que é sistematizado. O salto, em si, é inovação, sobrevivência, subversão, porém só é realizado quando os limites do jogo se impõem, quando

o jogador está encurralado, com seu algoz muito próximo. Desta maneira, os retângulos representariam o conhecimento sistematizado, as salas organizadas, ainda que seja, o jogo do *Garrafão*, apenas uma forma geométrica.

O mito é entendido aqui como força criadora ativa, ativa não porque estava bloqueada ou estagnada, mas porque se refere e é composta da própria natureza e elementos essenciais à dimensão estética, imagens e histórias que revelam e refletem a alma humana. Sonhos, desejos, anseios, angústias, sofrimentos, patologias e paixões da civilização grega que espelham, da mesma maneira, a civilização atual. Tem-se a imaginação como o ponto de partida para a construção da linguagem do mito, traduzindo para além dos sentimentos humanos, a dimensão estética como forma de apreciação e composição deste mesmo mito, ou drama do mito.

O minotauro é visto sob dois aspectos. O primeiro, se refere à educação, ao saber, já disposto acima no texto, e o segundo aspecto reflete sobre o desejo e prática da transmutação humana. Personificar, fazer-se de outro, corporificar um outro, mesmo que este outro seja um monstro, diz respeito não ao controle do medo suscitado pela imaginação, movido pelo novo, mas ao deleite e experiências próprias da área do sensível. O teatro, enquanto área de conhecimento, estabelece este mesmo princípio. O minotauro estabelece a mesma metáfora sobre educação, nele estão encerradas duas suspeitas, a primeira reside no fato e necessidade de decifrá-lo, a segunda é estendida à formulação da questão sobre como foi concebido, quais elementos vieram a trazer aquele monstro à vida.

Em Antonin Artaud, *Cadernos de Teatro do Tablado*:

Senhor Reitor. Na estreita cisterna que chamais de “Pensamento”, os raios do espírito apodrecem como lixo. Basta de jogo de palavras, de artifícios de sintaxe, de malabarismos formalísticos. Chegou o momento de descobrir a grande Lei do coração, a Lei que não seja uma lei, uma prisão, mas um guia para o Espírito perdido em seu próprio labirinto. Por mais distante que a ciência possa ir, no ponto em que feixes da razão se quebram contra as nuvens, esse labirinto existe, ponto de convergência de todas as forças do ser, as derradeiras nervuras do Espírito. Nesse Dédalo de muralhas moventes e sempre variáveis, fora de todas as formas conhecidas de pensamento, nosso Espírito se agita, espiando seus movimentos mais secretos e espontâneos, aqueles que tem um caráter de revelação, esse sopro vindo de fora, caído do céu. (1972, p.1)

A crítica de Artaud desenvolve magistralmente a prisão que é a atual e mesma educação praticada em qualquer continente. Duvido, porém, que ele não tenha feito se passar

pelo minotauro, ou que se imaginava enquanto minotauro ao escrever, afinal a prisão ao qual o autor se refere era também a dele mesmo.

Em todos os séculos da história do homem, segundo o *Dicionário de Mitos Literários* de Pierre Brunel, o mito do minotauro aparece de forma diferente da registrada na mitologia grega. Na Grécia Antiga, algumas peças relembram o mito de maneira indissociável das ações e presença de Teseu, ou seja, aparentemente o mito é dependente do Herói Teseu.

Na literatura latina o mito é observado com o foco voltado para as peripécias de Dédalo e sobre o comportamento inadequado de Pasífae. Nota-se, de certo modo, o seu parentesco com o homem, afinal o monstro é metade touro, metade homem.

Na Idade Média a tentativa dos clérigos em simbolizar o mito nos leva a distorções abusivas como quando colocado como um anjo que contrário a Deus foi encerrado no Labirinto (numa jaula, no inferno).

As obras profanas retomam o mito depois da aparição dos outros personagens da aventura mítica, e é neste momento, com Dante Alighieri, que o minotauro terá novamente seu papel original e verdadeiro, no inferno de Dante ele surge, porém com um sentido ainda reduzido “um tipo do bestiário fabuloso”. (BRUNEL,1998,p.646).

Na Pré-Renascença e Renascença, o mito é retomado em sua totalidade com Boccaccio, Chaucer, Christine de Pisan, etc. No século dezesseis, o mito continua a significar uma categoria geral de monstros e ao mesmo tempo o singular filho do touro e de Pasífae. Já em tempos modernos, século dezenove e século vinte, o mito é ainda lembrado pelo fato de comer carne humana, porém as representações, análises e interpretações são diversas, desenvolvem-se em leituras desde uma metáfora ao recrutamento imperial passando pela compreensão da sociedade industrial que devora seus operários até uma interpretação de Lord Byron que projeta o mito como uma manobra de Pasífae para encorajar a reprodução bovina para que os soldados cretenses ficassem melhor alimentados e conseqüentemente mais sanguinários.

Algumas análises contemporâneas nos levam para aspectos mais psicologizantes do mito, sua referência ao adultério e a sexualidade feminina é constante.

Dentre todas essas observações a que aqui mais se aproxima do problema dos processos de ensino e aprendizagem é o que nos coloca Nietzsche.

O minotauro em Nietzsche lança a imagem de um outro saber, sugere o autor, aparentemente no conjunto de sua obra, algo como ser o mito uma grande metáfora sobre o conhecimento. O movimento do saber está para Nietzsche dirigido ao minotauro e não ao fio de Ariadne. O autor entende que o Labirinto é o avesso do mundo, que a linguagem ao

simulá-lo fecha o caminho que nos conduz a verdade original. O filósofo deseja, para além de outras coisas, ter um encontro com o “Sr. Minotauro”, a fim de travar uma batalha de conhecimento. O minotauro é designado pelo filósofo como Minotauro-Dionísio.

Nietzsche ao defrontar-se com o problema do saber, entrevê no mito do minotauro uma dupla aparição, o minotauro é um minotauro-dionísio, deste modo, evoca, ao meu ver, dois sentidos indissociáveis, o estético e o educativo. Novamente a figura de homem-touro representa, transfigura, personifica em sua aparência, sua imagem metade animal, metade homem a suposição, dentro de parâmetros e configurações estéticas, em especial a linguagem cênica, que esta mesma aparição pode supor a desfiguração, a desconstrução da personagem, isto está implícito na máscara, no disfarce, na metamorfose que pode vir a se tornar tanto um espetáculo, como pode também estar sinalizando para processos pré-operacionais do saber, da descoberta, da experimentação, dos processos estéticos que estabelecem uma origem no saber.

Dionísio em suas aparições tanto imagéticas como narrativas é do mesmo modo, metade homem, metade animal, o mito revela, protege e encarna aspectos e dimensões humanas, contudo, é um bode, um bode que detêm e autoriza o fenômeno teatral, de outro modo, é a própria origem do teatro.

Reconhece-se, pois, a imagem do animal, o espectro do animal como batalha contra ou a favor do movimento do saber, de algum modo, sabe-se que a dupla face, as duas caras, os dois semblantes, representam a luta pelo conhecimento, deste modo, quer-se a passagem do homem-animal para o homem-homem. Ele, o personagem minotauro, pode tanto revelar conhecimento, como também lhe é facultado o direito de aprisionar o conhecimento. A identificação com o mito pode ser estabelecida, porém, não nos referimos ao minotauro como uma metáfora sobre o que somos, nos referimos sempre como aquilo que ainda não sabemos, aquilo que está enclausurado e preso a corredores sistêmicos, onde a imagem e a narrativa traduzem um estado pontual de espírito, e não uma verdade isolada e inexorável.

O mito do minotauro é uma metáfora sobre possíveis metamorfoses, possibilidades e acasos de caminhos encontrados pelo homem, onde alguém já esteve e possivelmente onde alguém ainda se encontrará um dia. Como um rito de passagem, o mito encerra apenas um estágio do saber, um oráculo que estabelece a perda do conhecimento e a perda de si mesmo.

Algumas observações se fazem relevantes, ainda, sobre o mito. Vários são os relatos sobre o minotauro, apesar de sua tradição oral, a grande maioria relata que de sete em sete anos lhes são ofertados os jovens, em outros que de três em três anos, e por último que de ano em ano lhe é enviado o alimento. Estes ciclos, a preocupação em saber e estabelecer de quanto em quanto tempo o minotauro se alimenta, evidência um aspecto que sendo ou não

próprio da cultura grega, investe em uma margem que tenta gerenciar a vida e a morte, porém, dentro de uma análise que contém vestígios de processos sistemáticos, de tentativas de compreensão do tempo e da óbvia tentativa de conhecer o monstro. O ciclo, uma etapa, um circuito, também é encontrado em qualquer método e teoria educacional, todas concluem que esta deva ser um processo, portanto, ciclos que devem atingir um objetivo estabelecido anteriormente, seja ele empurrado “goela abaixo” seja ele transcorrido com naturalidade.

Os jovens também revelam a mesma reflexão. Porque não é enviado ao minotauro crianças ou velhos? Os jovens são personagens que representam um desafio para qualquer cultura, neles encontramos duas grandes forças, uma diz respeito ao domínio sobre si mesmo e a segunda refere-se ao constrangimento que um jovem pode causar a sociedade caso, este, decida-se por desrespeitar os costumes, as tradições e conhecimentos prestados para explicar-lhes o mundo. Na voz de Jorge Luiz Borges, no conto *A casa de Astérion* do livro *O Aleph* (2001), vemos a narrativa do minotauro sob o ponto de vista do próprio monstro:

Sei que me acusam de soberba, e talvez de misantropia, e talvez de loucura. Tais acusações (que castigarei no devido tempo) são irrisórias. É verdade que não saio de minha casa, mas também é verdade que suas portas (cujo número é infinito) estão abertas dia e noite aos homens e também aos animais. Que entre quem quiser. Não encontrará pompas mulheris nem o bizarro aparato dos palácios, mas sim a quietude e a solidão(...)O fato é que sou único. Não me interessa o que um homem possa transmitir aos outros homens; como o filósofo, penso que nada é comunicável pela arte da escrita(...)Claro que não me faltam distrações. Como o carneiro que vai investir, corro pelas galerias de pedra até cair no chão, atordoado. Oculto-me à sombra de uma cisterna ou à volta de um corredor e divirto-me que me procurem(...)Não só criei estes jogos; também meditei sobre a casa. Todas as partes da casa existem muitas vezes, qualquer lugar é outro lugar(...)A casa é do tamanho do mundo; ou melhor é o mundo(...)Talvez eu tenha criado as estrelas e o sol e a enorme casa, mas já não me lembro(...)Cada nove anos, entram na casa nove homens para que eu os liberte de todo mal. Ouço seus passos ou sua voz no fundo das galerias de pedra e corro alegremente para procurá-los. A cerimônia dura poucos minutos. Um após outro, caem, sem que eu ensanguente as mãos. Onde caíram, ficam, e os cadáveres ajudam a distinguir uma galeria das outras. Ignoro quem sejam, mas sei que um deles profetizou, na hora da morte, que um dia chegaria meu redentor. Desde esse momento a solidão não me magoa, porque sei que vive meu redentor e que por fim se levantará do pó. Se meu ouvido alcançasse todos os rumores do mundo, eu perceberia seus passos. Oxalá me leve para um lugar com menos galerias e menos portas. Como será meu redentor? - me pergunto. Será um touro ou um homem? Será talvez um touro com cara de homem? Ou será como eu?(...)(pp.75,76,77e78)

A imagem do monstro metade homem, outra metade touro é de tal forma enigmática e desafiante que Borges dedicou a ele mais de cinco histórias.

O fio de Ariadne, da mesma forma que o hibridismo do minotauro, deve ser enxergado como ação criativa, independentemente do que nos coloca Nietzsche, a ação é real e torna a atitude do herói Teseu digna de glória, afinal ele tem o poder de matar o minotauro, porém, poderia morrer junto ao monstro, pois, o caminho de volta só a Dédalo é permitido saber. Ariadne surge para solucionar o enigma, ou o jogo que se impõem aos homens, o drama de estar diante da morte só é solucionado devido à idéia de Ariadne, que como os homens também tomou, do mesmo modo que os homens, para si mesma, o desafio, a luta no combate àquilo que se coloca como superior aos homens, um jogo, um labirinto com diversas galerias que desafia a inteligência e as dimensões do imaginário humano.

Novamente a ficção se faz presente, de diversas maneiras a imaginação se torna ativa e a diversão/conhecimento está garantida, pois, o minotauro e seu labirinto não existem, quando existe, é apenas um ardil, um enigma. O jogo é neste caso mais claro de evidenciar-se. Toma-se como jogo, o movimento, a ação do homem, como uma relação de dois, lá está o problema, naquela história narrada, então, eis que põe-se o homem a jogar, numa compreensão de certo modo primitiva de que aquela história é independente dele, deste modo, ele se encaminha até ela e lá ele se relaciona como em uma troca. Porém não existe troca, não existem dois corpos, não há o giro, não há um intercâmbio, existe um corpo que experimenta seus impulsos que está presente sempre enquanto unidade, enquanto “eu só”. A unidade é o homem, vertical, com a possibilidade de ser descontínuo, porém sempre presente em imagem, palavra e gesto possíveis na metamorfose.

A verdade do jogo não se encontra nesta troca, a mitologia foi feita por homens, a arte do mesmo modo, quem protagoniza a história é o próprio homem, desde sua criação até seu consumo, ademais, o jogo é experiência no experimento, não existem partes isoladas e a combinação, dois lados, se é que ela existe, pode existir apenas entre linguagens em modo de pesquisa como análises segmentadas, como é a academia, como é a educação e a estética. O homem é uma espécie positiva, no sentido comum do termo, ele quer somar, andar para frente, conhecer, desconhecer, desafiar, ignorar, estar aqui no tempo presente, mas estar ao mesmo tempo em outro espaço imaginário. Qualquer ação humana é carregada deste desejo e alegria de desvendar o universo, desafiar o domínio e a rigidez de determinados conhecimentos sem, contudo, que isto o leve a morte, ou que isto lhe desencadeie um processo de finitude. Porque morrer se de fato ele pode viver tudo e todas as situações, até mesmo as mais imponderáveis, em sua imaginação?

Patrice Pavis, em *A Análise dos Espetáculos* (2005), aponta que o espaço, o tempo e a ação devem uma maior dificuldade a sua análise sob interação e não em descrevê-los

separadamente, nota o autor que um não existe sem os dois outros, citação já evidenciada no cotejo:

A aliança de um tempo e de um espaço constitui o que Bakhtin, no caso do romance, denominou *cronotopo* (grifo do autor), uma unidade na qual os índices espaciais e temporais formam um todo inteligível e concreto(...)Tal espaço-tempo é tanto concreto (espaço teatral e tempo da representação) como abstrato (lugar funcional e temporalidade imaginária). A ação que resulta desse par é ora física, ora imaginária. O espaço-tempo-ação é pois percebido *hic et nunc* como um mundo concreto em uma “outra cena” (aspas do autor) como um mundo possível imaginário.(p.140)

Deste modo, os jogos infantis de rua são dimensionados sob a égide da imaginação dramática a qual se faz em tempo, espaço e ação imaginárias com descontinuidades recíprocas em livre atuação com todo o universo, e com toda a ordem criativa ou estética necessária. Os jogos infantis de rua são essencialmente educativos, pois neles a criança reconhece elementos estéticos ainda não experimentados. Só com a estética é possível conhecer de maneira integral um objeto e se deleitar.

