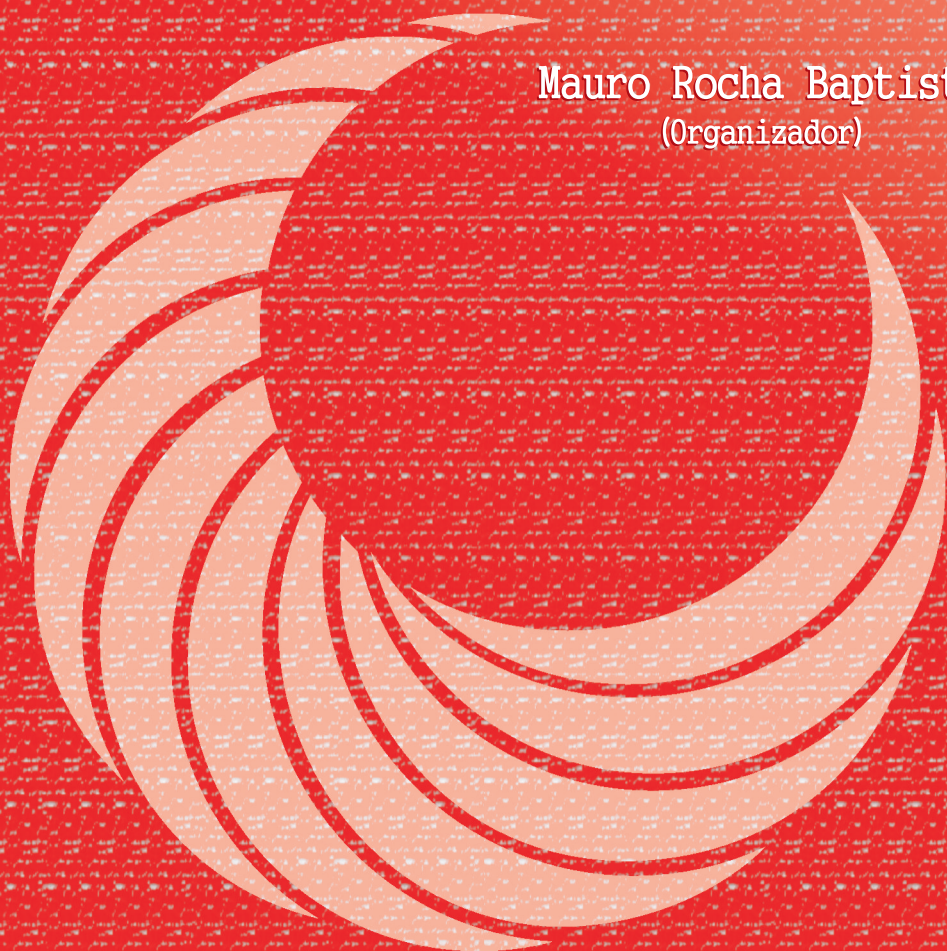


Ludicidade e educação: diálogo

Mauro Rocha Baptista
(Organizador)



editora | **UEMG**

Ludicidade e educação: diálogo



FAPEMIG

Mauro Rocha Baptista
(Organizador)

B229l BAPTISTA, Mauro Rocha (org.)

Ludicidade e educação: diálogos / Mauro Rocha
Baptista (org.). Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2018.
125 p. il.: fotos (color).

ISBN: 978-85-5478-006-7

1. Ludicidade. 2. Educação. 3. Jogos educacionais.
I. Título

CDD: 371. 337

Ludicidade e educação: diálogo

Mauro Rocha Baptista
(Organizador)

Belo Horizonte
Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais - EdUEMG
2018

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Reitor

Dijon Moraes Júnior

Vice-Reitor

José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete

Eduardo Andrade Santa Cecília

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Adailton Vieira Pereira

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Terezinha Abreu Gontijo

Pró-reitora de Ensino

Elizabeth Dias Munaier Lage

Pró-reitora de Extensão

Giselle Hissa Safar

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais - EdUEMG

Coordenação

Daniele Alves Ribeiro

<http://eduemg.uemg.br>

editora@uemg.br / (31) 3916-9080

Conselho Editorial da EdUEMG

Dijon Moraes Júnior (Presidente)

Fuad Kyrillos Neto

Helena Lopes

Itiro Iida

José Eustáquio de Brito

José Márcio Barros

Paulo Sérgio Lacerda Beirão

Vânia A. Costa

Projeto gráfico, capa e diagramação

Marco Aurélio Costa Santiago

Sumário

Apresentação	7
O lúdico na educação: a questão do método Mauro Rocha Baptista Cláudio Guillarduci	17
Jogo livre e impulso lúdico: um exercício da vontade Adna Candido de Paula	33
Letramento literário e ludicidade: contando um conto a partir de um projeto de extensão Elisabeth Gonçalves de Souza Maria de Fátima Teixeira Gomes	47
“De abóbora faz melão, de melão faz melancia”: psicodrama, transdisciplinaridade e ludicidade nas artes cênicas empregadas no Colégio Militar de Salvador Manon Toscano Lopes Silva Pinto Sônia Maria Moraes Ferreira	61
Um circo de escola: experiência e invenção Tarcísio Moreira Mendes	77
O “Futebol marxista”: análises sociológicas dentro das práticas esportivas Rafael Antônio Pimenta de Carvalho Diego Luis da Silva	91
História e memória cultural: imagens e lembranças da infância em Berlim. “Haveres da infância; um poeta colecionador” Cláudio Guillarduci Erika Camila Pereira dos Santos Janaína Braga Trindade	105
Dados dos autores	121

APRESENTAÇÃO

UM LÚDICO PARA JOGADORES

Se ainda precisamos de uma arte, é para nós convalescentes, outra arte, uma arte zombeteira, leve, fluida, divinamente livre e artificial, tal qual o fluxo da chama clara em meio de céu sem nuvens. E antes de qualquer outra cousa, uma arte para artistas – exclusivamente para artistas (Nietzsche, 1998, p. 13).

Quanto Nietzsche declara que ao mundo contemporâneo só interessa uma arte para artistas, ele rompe com o paradigma estético da arte direcionada aos espectadores. A arte não deve carecer de uma função social, ela precisa encontrar sua verdadeira função libertária quando se dirige a si mesma. Quando zombeteiramente rompe com as regras estabelecidas e gera um ambiente de pares, no qual não existe reverência, mas cumplicidade. Este é o ambiente ao mesmo tempo leve e crítico que acreditamos poder ser possibilitado no uso do lúdico nas escolas, contanto que seja um lúdico para jogadores, exclusivamente para jogadores.

Visando a compreensão deste lúdico para jogadores foi desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa “Educação: Subjetividade e Sociedade” da Universidade do Estado de Minas Gerais a pesquisa “O Lúdico e a Educação I, 1: Construção de um novo estatuto do lúdico na educação” com financiamento do Edital Universal da FAPEMIG entre 2010 e 2013. Ao longo de seu desenvolvimento os pesquisadores envolvidos levaram em consideração que a educação precisa ser pensada como fruto de uma perspectiva humanista, compreendendo aqui humanismo em seu pleno significado de formação de um sujeito consciente e atuante na sociedade, garantias mínimas para que ele possa reivindicar a pertença à humanidade.

Compreende-se, portanto, que toda atividade em educação é uma ação em humanidades e não pode atuar senão de forma libertária e formativa. Libertária em seu papel de apresentar a multiplicidade de pensamentos sem que na diversidade um ponto de vista tenha

que ser assumido rigorosamente como único aceitável, favorecendo o embate de argumentos e o respeito ao pensamento oposto. É com esta base libertária que se pretende formar o cidadão consciente, que será um professor consciente destinado a formar alunos conscientes os quais retomarão o círculo virtuoso. Formativa em seu papel de instruir sem deformar aquele a quem se instrui, fazendo uso do debate como método de integração entre o conhecimento científico e a sabedoria do senso-comum. É com esta base formativa que se pretende favorecer a atuação deste aluno na sociedade, sem criar uma ruptura entre o saber da sociedade e o da academia, mas criando entre eles uma parceria visando não à preponderância de uma parte sobre a outra, mas a construção de uma realidade melhor.

Esta educação libertária e formativa é o espaço próprio para pensar o ser humano como um animal jogador. Mas nos limites deste jogo humano cada jogador precisa se libertar das amarras dos jogadores mais poderosos, aqueles que pretendem que os demais sejam somente espectadores. Todos somos igualmente jogadores, mas alguns querem nos fazer pensar que eles devem jogar enquanto aos demais cabe apenas assistir. Na educação muitas vezes o jogo que é jogado fica restrito aos gestores, professores e pedagogos, como se os alunos e os membros da comunidade devessem aplaudir de pé ao espetáculo educacional. Mesmo quando as propostas envolvem o uso do lúdico ele é direcionado para a confirmação dos conceitos previamente estipulados. Uma educação que não reconhece que todos somos igualmente jogadores não pode ser nem libertária nem formativa. Para garantir esse intuito humanista da educação a universidade pública é um espaço privilegiado, sobretudo pela valorização presente neste ambiente da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela exigência da flexibilização na formação discente. A indissociabilidade obriga a que o ensino aconteça como uma reverberação da pesquisa e da extensão, que a pesquisa seja revigorada pelo ensino e pela extensão e que a extensão seja resultado e motor ativo do ensino e da pesquisa. Todos jogando juntos, professor, alunos, comunidade devem fazer parte de um mesmo jogo que não é conduzido por um, mas vivido igualmente por todos.

A extensão é demarcada pelo contato proativo entre a universidade e a comunidade, ou seja, o contato com a comunidade não é uma possibilidade, mas o principal motor das atividades acadêmicas. E não se trata de um contato para simplesmente levar o conhecimento científico resultado da pesquisa e do ensino aos menos favorecidos, mas a possibilidade de repensar o próprio conhecimento científico e a formação acadêmica a partir de sua atuação. A extensão é base de uma troca entre a comunidade e a academia que modifica as duas, sem ela o ensino não poderia ser de fato formador de um aluno atuante na sociedade e a pesquisa não conseguiria ser libertária.

A pesquisa deve produzir o conhecimento científico a respeito dos mais variados assuntos, sua atuação deve levar em consideração o rigor acadêmico, porém este rigor não significa abandono da sabedoria popular, pelo contrário, significa uma validação daquilo que se pode validar e um clarear das motivações daquilo que não se pode. O respeito é fundamento de toda pesquisa que se pretenda humanista, pois humanos somos todos e não apenas os cientistas. Revigorada pela extensão e pelo ensino a pesquisa pode oferecer subsídios para o contato extensionista com a comunidade e legitimar o debate do ensino.

O ensino se apresenta como atividade primária das licenciaturas, é nele que a formação dos sujeitos atuantes é mais incisiva, pois se forma o grupo de reprodução que torna ilimitado os resultados parciais da pesquisa e da extensão. Entretanto, ele não deve ser assumido como atividade fim, precisa ser pensado como um meio sempre ativo capaz de se adaptar às motivações da classe, aos anseios da sociedade e às propostas da pesquisa. Um ensino que se flexibiliza na medida em que reflete a indissociabilidade e que forma mais libertariamente na medida em que se flexibiliza.

Visando a manutenção atenta deste pressuposto e consciente de que durante o desenvolvimento desta pesquisa a equipe se fortaleceu interna e externamente com a composição de novos membros o grupo resolveu que o objetivo geral de “constituir um estatuto para o uso do lúdico na educação” só poderia ser efetivado se as reuniões internas da equipe pudessem ser partilhadas com a comunidade acadêmica, e recebesse desta uma reflexão sobre a atualidade da proposta. Com este objetivo foi

proposto um curso com reuniões mensais coordenadas pelos membros da equipe o que flexibilizou e conduziu os trabalhos posteriores. O curso “A ludicidade como resgate do humanismo na educação” teve 28 inscritos entre os professores da rede pública, alunos e professores da UEMG.

A hipótese apresentada no projeto de 2010 pressupunha que a educação fazia um uso utilitarista do lúdico, o que foi se comprovando nos primeiros contatos com a comunidade, sobretudo com os professores atuantes nas séries iniciais. À medida que os apresentadores iam alternando seus argumentos o sentimento da comunidade acadêmica era de um espanto filosoficamente produtivo, tanto porque demonstrava interesse pela proposta apresentada quanto pelo desejo de ver a mudança na prática. Por se tratar de um grupo resumido, e por serem os envolvidos interessados *a priori* na proposta, estas considerações não poderiam representar dados para a pesquisa, porém representam o primeiro impulso que os pesquisadores precisavam para insuflar suas propostas individuais de pesquisa.

O primeiro objetivo específico: “Analisar, através das teses e dissertações defendidas na última década na área educacional, como a educação está definindo a utilização do lúdico em seus ambientes”, representou a quantificação que aquele primeiro contato com a comunidade carecia para definir que a hipótese realmente correspondia à realidade. Com um grupo total de 7 teses e 66 dissertações levantadas através de uma busca no site governamental Domínio Público, e delimitadas pelas palavras chave: Brincadeira, Brinquedo, Lúdico, Jogo e educação infantil, conseguimos constatar de imediato os dados que se seguem:

1) Os únicos autores que são apresentados nos títulos são Piaget por duas vezes e Gadamer. Entre as palavras chave se repete o termo Piaget e suas variantes por 13 ocasiões, além dele são citados apenas outros quatro autores: Turiel, Vygotsky, Wallon e Gadamer e todos estes em apenas uma ocasião. A repetição de Piaget como elemento fundamental do desenvolvimento das pesquisas demarca uma intenção em valorizar o desenvolvimento cognitivo das crianças, tratando o lúdico como um método para alcançar este objetivo. Nestes

casos o lúdico é despossuído de seu caráter livre e transformado em um recurso pedagógico para a aprendizagem, um uso que serve mais à manutenção da força do dispositivo que a sua ruptura. O que pode ser observado nesta análise sintética das palavras chave acaba sendo comprovado no trabalho dos bolsistas de resenhar e comparar os textos, sendo que nesta leitura destacam-se ainda a utilização de Vygotsky como literatura básica e de Huizinga como literatura de apoio. Nos dois últimos casos, assim como em Piaget, o pensamento geral é de um lúdico usado para desenvolvimento de aspectos gerais da criança e, raramente se apresenta um brincar livre. Ainda que o brincar se apresente com liberdade, na prática os objetivos pedagógicos são apresentados como superiores ao benefício que poderia ser alcançado sem a mediação atuante do professor.

2) Quanto à divisão de áreas observa-se que 11 textos filiam-se no título à área de matemática, e 4 à educação física, enquanto as demais áreas não passam de dois textos. Isto indica uma primazia do uso do jogo com objetivos específicos, na matemática a ideia de ludicidade está, geralmente associada a um jogo com regras claras e objetivos bem delimitados, a intenção não é permitir que a criança aprenda no jogar, mas que o jogar conduza á aprendizagem. Um jogo de xadrez, com todos seus aspectos lógico-matemáticos, acaba sendo menos valorizado que um dominó, porque neste último os números estão claramente anunciados. Não existe a intenção de permitir o jogar pelo jogar, o objetivo é que através do jogar se aprenda imediatamente aquilo que lhe foi predeterminado. Da mesma forma os jogos são apresentados na educação física como uma forma de desenvolvimento motor e não pelo simples jogar. Além das especificidades destas áreas existe o tratamento mais genérico do lúdico na educação infantil como um todo, porém, nada muito mais animador do que aquilo que apresentamos nas áreas específicas.

3) Quanto aos programas, fora os mestrados de educação geral, as outras áreas em que estes termos aparecem são as de ciências por quatro vezes, de psicologia por três, além de educação matemática, profissionalizante em meio ambiente e sustentabilidade e língua e

literatura francesa, estas últimas por uma vez. A área geral de educação é a mais procurada para trabalhos com o lúdico, até porque nos programas de educação são possíveis trabalhos em áreas específicas. Por outro lado é necessário indicar que a escolha das áreas específicas listadas aqui não representa alteração substancial de enfoque, ainda que o mestrado se desenvolva em ciências ou psicologia o objetivo continua sendo pragmático e ao lúdico é dada pouca liberdade de ação.

4) A palavra chave mais repetida depois de Piaget, após descontar as usadas para a pesquisa, é “desenvolvimento” que aparece por seis vezes. Não necessariamente relacionada a uma perspectiva piagetiana o termo indica a noção estratégica do lúdico como instrumento de desenvolvimento e não como um desenvolvimento em si.

Estes tópicos observados nas teses levaram á análise mais profunda por parte do grupo do significado de um lúdico para jogadores e de qual a sua relação com as regras propostas para o jogo. O lúdico vive na regra, mas não se submete totalmente a ela, pois sempre é possível fazer dela um uso novo.

Só quem conhece as regras do jogo está em condições de trapacear. O segredo da vitória é a insinceridade. O homem que representa todos seus papéis com sinceridade, no sentido de resposta irrefletida a uma expectativa não analisada, é incapaz de “êxtase” – e, pelo mesmo motivo, inteiramente seguro do ponto de vista daqueles interessados em proteger as regras (BERGER, 2002, p. 168).

O sujeito não trapaceiro é apenas um corpo dócil que se submete ao jogo sem capacidade de analisar seus próprios atos, posto que passa a ser usado pelo próprio jogo como um espectador dócil. É assujeitado por regras que inviabilizam o gozo prometido e o “êxtase” desejado. Mas quando ele consegue perverter as regras, profanar o próprio jogo que o assujeita, aí começa outro processo de subjetivação. A subjetivação presente no ato lúdico de jogar é diferente daquela proposta pela alienação de um jogo para espectadores, lá se faz um assujeitamento porque as regras precisam se sobrepor aos sujeitos,

aqui a subjetivação segue o ritmo próprio da relação entre o jogo e os jogadores, inclusive prevendo a trapaça. Mesmo desejando a trapaça como ápice da ludicidade do jogo, ápice da subjetividade que se impõem sobre o próprio jogo.

Esta outra subjetivação é fruto da completa integração entre o jogador, o jogo e o produto final desta relação.

Quando, em correlação com a experiência da arte, falamos de jogo, jogo não significa aqui o comportamento ou muito menos o estado de ânimo daquele que cria ou daquele que usufrui e, sobretudo, não significa a liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas o próprio modo de ser da obra de arte (GADAMER, 1997, p. 174).

Diferentemente do jogo para espectadores que gera a subjetividade para seu próprio uso, o lúdico para jogadores forma a subjetividade em sintonia com as partes envolvidas, o que permite um uso que não se limita ao utilitarismo. Um uso que se confunde com o próprio modo de ser da obra de arte, que gera a partir deste ponto uma constante interação entre as partes, interação que se revalida a cada novo jogo, a cada nova inserção, a cada novo olhar. Nesta proposta de uma educação lúdica não se assujeita o outro para torna-lo um homem de gosto capaz de apreciar a arte, mas cria-se um ambiente propício para uma subjetivação capaz de permitir a este sujeito interagir com a obra, retirando dela elementos que irão se transformar em componentes seus. Nem sujeito nem obra saem intactos deste contato lúdico. E a educação realiza seu papel de formadora ao mudar o sujeito sem molda-lo, e transformar a arte sem exercer sobre ela uma catalogação definitiva.

Esta nova interação profana o dispositivo ao elevar o ambiente mutável do lúdico à condição de espaço privilegiado para a produção de subjetividade.

O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. E, todavia,

nenhum dos dois se sustenta isoladamente. Artista e obra são, em si mesmos, e na sua relação recíproca, graças a um terceiro, que é o primeiro, a saber, graças àquilo a que o artista e a obra de arte vão buscar o seu nome, graças à arte (HEIDEGGER, 1989, p. 11).

A interação entre artista e obra não pode existir sem a primazia da arte. A relação entre sujeito e educação formadora não pode acontecer sem o lúdico exclusivamente para jogadores como espaço da formação plena, posto que inteiramente aberto. Existe aqui uma noção de um espaço mais elevado, quase sagrado, mas que não se confunde com o jogo para espectadores que precisava ser profanado, porque neste espaço já se instaurou o novo uso. “Isso significa que o jogo libera e desvia a humanidade da esfera do sagrado, mas sem a abolir simplesmente. O uso a que o sagrado é devolvido é um uso especial, que não coincide com o consumo utilitarista” (AGAMBEN, 2008, p. 67). A arte, o jogo, o lúdico, como ambientes especiais criam este espaço em que o uso não pode ser confundido com um consumo utilitarista, mas deve significar uma experiência de produção da subjetividade em que nada retorna ao ponto original depois do contato travado.

Esta experiência transformadora é a experiência do próprio modo de ser da arte, do modo de ser do lúdico, que retoma a necessidade de um contato com os fundamentos. Retoma a necessidade de se relacionar com o Ser para que o ente tenha força e sentido. Uma experiência que não procura satisfazer o desejo alienado de ser apenas o ente enquanto ente, mas que quer preencher o ente com o Ser. O lúdico joga o ente no seio do Ser e a experiência travada ali é a de uma subjetivação originária, na qual a construção da subjetividade não está nem guiada pelo jogo, nem pelo jogador, mas se faz no conjunto, em plena jogabilidade.

Para quem joga, o jogo não é uma questão séria, e que é por isso mesmo que se joga. Podemos, a partir disso, procurar determinar o conceito de jogo. O

mero jogo não é sério. (...) O que é importante é que se coloque no próprio jogo uma seriedade própria, até mesmo sagrada. E, não obstante, não desaparecem simplesmente no comportamento lúdico todas as relações-fins, que determinam a existência (*Dasein*) atuante e cuidadosa, mas, de uma forma muito peculiar, permanecem em suspenso (GADAMER, 1997, p. 174).

As relações utilitaristas estão em suspenso no jogo porque neste momento está em ato uma produção muito mais forte. Uma produção que se se perder em meio aos utilitarismos cotidianos retoma a função de jogo para espectador, mas enquanto as mantém suspensas permite a subjetivação no Ser, algo que pode ser compreendido como mais sagrado que aquele sagrado que é preciso profanar.

Ao se subjetivar no Ser como só a experiência lúdica permite, o sujeito se transforma naquilo que mais propriamente ele é, ou seja, ele se livra das amarras impostas pelo dispositivo para encontrar sua verdadeira *persona*. “A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta. O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte” (GADAMER, 1997, p. 175). Ao se apoderar do sujeito é o próprio lúdico quem resulta do processo, e o homem passa a ser menos um ser limitado por sua vontade de saber e se torna um *homo ludens*. “Por isso, é preciso lembrar que a profanação não restaura simplesmente algo parecido com um uso natural, que preexistia à sua separação na esfera religiosa, econômica ou jurídica” (AGAMBEN, 2008, p. 74). Esse novo espaço transformado é o que almejamos com a atuação lúdica na educação e com o resgate de uma subjetividade que seja legítima e não artificial. Um lúdico que se manifesta diferente daquele que observamos no cenário educacional brasileiro, um lúdico para jogadores conforme pretendemos apresentar nos textos que se seguem.

O lúdico na educação: a questão do método¹

Mauro Rocha Baptista - UEMG
Cláudio Guilarduci - UFSJ

1 Introdução

Questões em torno do brincar, do jogo, do brinquedo e, mais especificamente, do lúdico em relação às crianças e ao processo ensino-aprendizagem estão hoje em dia ocupando um papel preponderante nas discussões sobre a formação do profissional da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, as práticas educativas e as escolas ainda estão distantes de um reconhecimento do lúdico como elemento cultural formador, pois essas atividades, com suas possibilidades de alegria, espontaneidade e de festa, estão sempre excessivamente carregadas do adjetivo *educativo* (MARCELLINO, 1990, p. 85). Existe, na realidade, um adestramento do lúdico na tentativa de fazer da brincadeira, do jogo, um instrumento que deve preparar a criança para a seriedade futura. O próprio *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil* apresenta uma distinção clara entre as atividades que necessitam da intervenção de um professor como mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento e as atividades realizadas pelas crianças de forma espontânea e livre.

¹ Texto publicado anteriormente como artigo In: Vertentes. v. 20, n. 1. São João del Rei: UFSJ, jan./jul. 2012. Este artigo foi elaborado a partir dos trabalhos realizados no projeto “O lúdico e a educação: construção de um novo estatuto para o uso do lúdico na educação”, aprovado no Edital Universal 01/2010 da FAPEMIG.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva, não deve confundir situações nas quais se objetivam determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, v. 1, p. 29).

Mesmo não sendo objeto da presente análise, é possível afirmar a existência de diferentes teorias sobre o brincar e o lúdico. Destas, pode-se elaborar um mapa bastante diversificado de teóricos, de motivações, de entendimentos e de compreensão do universo infantil. Mesmo correndo o risco do reducionismo, nessa multiplicidade de literatura, pode-se apontar, por exemplo, a visão de energia excedente (SCHILLER e SPENCER), a teoria dos instintos (KARL GROOS), as teorias fisiológicas (PAVLOV e CLARK HULL), a assimilação da realidade (PIAGET) e o jogo infantil como trabalho (CHATEAU), entre outros. Esse mapa diversificado possibilita diferentes perspectivas, mas concordamos com a discussão teórica promovida por Huizinga (2004, p. 4 *et seq.*) afirmar que tais teorias partem do princípio de que o jogo está necessariamente ligado a alguma coisa que está fora dele mesmo.²

A proposta desenvolvida no Laboratório Teórico-prático do Brincar – LABRINC – pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa “Educação: Subjetividade e Sociedade” tem como objetivo desvencilhar o lúdico

² Para maiores informações consultar Courtney (1980).

dos adestramentos que lhe foram impostos pelas mais diversas posturas pedagógicas. Com esse intuito, a pesquisa realizada pretende resgatar o sentido originário das atividades lúdicas, o qual reside exatamente no seu poder ser lúdico, na sua capacidade de se fazer durante a sua feitura, na sua independência das regras preestabelecidas, na singularidade de cada momento da atividade.

Tendo em vista esse sentido originário, um resgate como o pretendido não pode limitar-se a analisar o lúdico apenas como uma atividade destinada a gastar a energia do discente para direcioná-lo ao que “importaria verdadeiramente” à pedagogia tradicional, ou seja, os conteúdos ministrados. Mas destina-se a compreender que o lúdico seja importante em si e que o momento da atividade lúdica permite um acesso ao conhecimento que não pode ser alçado por outros métodos.

Contudo, isso não significa que o lúdico seja mero impulso desenfreado direcionado apenas por finalidades biológicas, fisiológicas ou psicológicas. Ele pode ser trabalhado didaticamente, desde que respeitados os caminhos que ele trilha. A imposição de uma regra externa que pretenda garantir o resultado final da atividade lúdica é tão danosa quanto a crença de que o lúdico é indomável. Não se trata apenas de uma questão fisiológica e instintiva. Mesmo que parta de uma necessidade instintiva de aprender a sobreviver no mundo, o lúdico se desenvolve com a astúcia da experiência, ultrapassando a sua motivação arquetípica. É nesse ambiente em que o lúdico ultrapassa o seu impulso fisiológico que é possível pensar em uma atuação pedagógica. Mas, por ser um ambiente aberto, é necessária muita cautela com essa atuação (HUIZINGA, 2004; GADAMER, 1997; CAILLOIS, 1986, p. 17-28)⁵.

⁵ Mesmo partindo das discussões realizadas por Huizinga, sua tese sobre o jogo se distancia da ideia de que o jogo é anterior a qualquer formação cultural. Sua definição de jogo como atividade pode ser dividida em seis tópicos: livre (o jogador não é obrigado a jogar), delimitada (espaço e tempo), incerta (o desenrolar e o resultado não podem ser previstos), improdutiva (não gera bens, nem riqueza), regulamentada (submetida a convenções) e fictícia (uma outra realidade). Além disso, diante das diferentes possibilidades de jogos, o referido autor propõe uma divisão em quatro seções: *Agon* (competição em que é criada uma igualdade de

O regramento excessivo pode manter o lúdico preso à sua função primária de ensinar a sobreviver aos perigos enfrentados por quem os experimentou, mas impedir, ao mesmo tempo, que o neófito os experimente e aprenda a experimentar. Seria apenas outra forma de passagem de instruções, uma apreensão da realidade que se faz unicamente dentro dos limites daquilo que o educador permite que seja apreendido. Nesse sentido, o jogo seria apenas mais uma ferramenta para a docilidade apesar de o discurso educacional manter o imperativo da formação de cidadão crítico. O jogo tomado dessa forma é tão somente mais um dispositivo que captura, orienta, modela, controla e assegura os gestos, as condutas e as opiniões dos jogadores, provocando uma subjetivação ou até mesmo uma dessubjetivação. Nesse caso, o lúdico rompe com a sua origem instintivo-fisiológica, mas não alcança a sua plenitude, uma vez que lhe são dados novos limites: o limite da socialização. Um limite que reúne o aceitável para a convivência com as limitações de quem dita o que é aceitável e o que não o é, semelhantemente ao corcundinha⁴ que tenta tomar o mingau antes de a criança prová-lo. A imagem do Anão Corcunda é

oportunidades: o vencedor é o melhor preparado em determinada categoria); *Alca* (oposto ao *Agon*: o jogador tem uma relação passiva, apenas aguarda a sorte, o acaso ou o destino); *Mimicry* (jogos fictícios: seus jogadores adotam certos personagens) e *Ilúnx* (jogo que busca uma vertigem: busca alcançar uma espécie de espasmo, transe, afastando-se subitamente da realidade (CAILLOIS, 1986, p. 27-78 *passim*)).

⁴ "O Corcundinha"

Quando à adega vou descer
Para um pouco de vinho apanhar
Eis que encontro um corcundinha
Que a jarra me quer tomar.
Quando a sopinha quero tomar
É à cozinha que vou
Lá encontro um corcundinha
Que minha tigela quebrou.
Quando ao meu quartinho vou
Meu mingauzinho provar
Lá descubro o Corcundinha
Que metade quer tomar.
Por favor, eu te peço, criancinha,
Que reze também pelo Corcundinha
(BENJAMIN, [1932-1933] 1995, p. 141-142).

aqui entendida a partir do ponto de vista do Walter Benjamin adulto ao rememorar a sua infância. De acordo com Gagnebin (2007),

o Corcundinha é o representante privilegiado da inabilidade, do fracasso e do esquecimento, ou ainda, de tudo o que escapa à soberania do sujeito consciente e marca tão profundamente a criança que não adquiriu a “segurança” do adulto (p. 82-83).

Nesse sentido, apresentamos o atual estado dessa pesquisa a partir de uma análise que parte da relação entre as instruções dadas e a capacidade de gerar inteligência, para desenvolver a oposição entre a severidade da inteligência e o equilíbrio do conhecimento que pode ser gerado pelo lúdico, e finalmente apresentar a estrutura metódica da *quête* agambeniana que busca confluir o conhecimento elaborado pela ciência com aquilo que é experienciado no cotidiano e, por isso mesmo, respeita esse caráter livre do lúdico.

2 Instrução e Inteligência

O problema geral que motiva este artigo não é recente, nem tampouco restrito a uma cultura específica. Encontramos suas bases na irônica afirmação do fisiólogo Heráclito (1978) de Éfeso de que “muita instrução não ensina a ter inteligência” (p. 83), ou seja, no pensamento originário da filosofia ocidental já se encontra a suspeita contra o simples acúmulo de respostas adequadas. Para Heráclito, não basta somar dados quantitativos para que se consiga avaliar criticamente uma situação. A simples instrução não garante o bom uso das informações.

Devemos lembrar que esse é o mesmo autor que afirma em outro fragmento que “o tempo (*Aiôn*) é criança brincando, jogando; de criança o reinado” (HERÁCLITO, 1978, p. 84). *Aiôn* é o tempo da eternidade, o tempo ilimitado no qual as verdades são constituídas. Como reinação das crianças, esse tempo da eternidade é um jogo,

ao qual se acessa, não pelo acúmulo de instruções, mas pelo lúdico brincar da criança. Um lúdico que permite alçar à inteligência, o que não se consegue no simples acúmulo de instruções.

Conforme a conclusão do primeiro fragmento apresentado, o pensador de Éfeso direciona a sua crítica ao poeta teogônico Hesíodo, ao filósofo e matemático Pitágoras, ao filósofo e rapsodo Xenófanes e ao historiador e geógrafo Hecateu, atingindo, por intermédio deles, os quatro cantos do conhecimento. A poesia, a rapsódia e a historiografia enquanto constituintes da base de pensamento arcaico, assim como a filosofia e a matemática que fundamentam a lógica clássica, são caracterizadas como meros instrutores que não sabem jogar o jogo da eternidade.

Tomando essa postura heraclítica como um alerta aos sufrágios feitos em nome do poder do conhecimento moderno, podemos compreender a forma enfática com que o filósofo italiano Giorgio Agamben (2005) define a destruição da experiência, afirmando que “o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e de transmitir experiência talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo” (p. 21).

O homem moderno se limita a repetir os quatro pontos cardeais questionados por Heráclito, destruindo, assim, a sua possibilidade de fazer experiência. A ênfase de que a impossibilidade da experiência é a única certeza a que o homem pode acessar demonstra o quanto ele se distanciou do criativo reinado das crianças para se perder na seriedade da instrução sem inteligência.

Ao mencionarmos a incapacidade de fazer e de transmitir experiência, estamos indicando que o sujeito da experiência é aquele sujeito que se expõe, que possibilita um movimento entre o dentro e o fora com todos os riscos e vulnerabilidade que essa atitude pode conter (LARROSA, 2001).

Agamben (2005) expõe essa mesma oposição entre a instrução sem inteligência e a criatividade imatura a partir da análise da dupla de personagens modernos Dom Quixote de la Mancha e Sancho Pança. Segundo Agamben, enquanto o cavaleiro da triste figura gira

o mundo fazendo experiências sem conseguir dominá-las para si, seu fiel escudeiro, tal qual o homem moderno, acumula as experiências feitas por seu mestre, conseguindo, portanto, ter experiência. Contudo, em sua necessidade consciente de se afastar das loucuras quixotescas, ele as tem sem jamais fazê-las.

Sancho se limita a ser como o estudante que, respeitoso do acúmulo de instruções que seu mestre apresenta, se submete a absorver o máximo possível de respostas adequadas. Aprende e acumula instruções, mas não consegue sentir o que de fato esse aprendizado significa. Ele tem as instruções que carece para passar pelo mundo, mas não consegue experimentar o gosto de passagem. Falta-lhe a inteligência criativa de fazer com que o momento presente tenha vínculo com a eternidade. Falta-lhe, sobretudo, a compreensão do jogo das crianças.

Pela carência de inteligência, Sancho se surpreende quando, ao apresentar a inadequação do uso de uma bacia como se fosse um elmo, recebe como resposta uma repreensão de Quixote informando que ambos são o mesmo ao menos no ambiente lúdico em que esse herói vive⁵. Para Quixote, em sua ludicidade, não importa o que a coisa foi definida para ser, mas, sim, o uso que dela ele pode fazer. Esse herói está no tempo da eternidade no qual as renaixências das crianças são a principal regra. Portanto, não precisa se limitar ao conceito cronologicamente instituído por seu escudeiro. Com sua fala, o cavaleiro de la Mancha demonstra que faz a experiência da bacia no ambiente lúdico do “como se” ela fosse um elmo, algo que não pode ser compreendido pelo instruído, mas não inteligente Sancho, uma vez que ele está preso às instruções do tempo presente.

O lúdico permite a Quixote um acesso à experiência que ultrapassa a barreira da instrução. Contudo, ele não se torna inteligente por meio do artifício lúdico, isso porque não consegue “ter” a experiência. Para ele, tudo é momentâneo. Não consegue aproveitar a beleza de

⁵ Para uma análise detalhada dessa relação entre o elmo e a bacia no contexto da abertura de possibilidades diante de cada olhar, ver Krause (2006).

sua loucura para ingressar definitivamente no tempo eterno do *Aiôn*. Logo que faz a experiência, ele se distancia dela novamente. Nessa perspectiva, devemos ultrapassar o pensamento de Heráclito para concluir que: se a instrução não garante a inteligência, a falta dela tampouco permite gerar inteligência *ex nihilo*.

3 O Conhecimento e o Lúdico

Do pensamento grego, saltemos para a estruturação cabalística da relação entre sabedoria, inteligência ou entendimento, e conhecimento.⁶ Para a cabala, cada uma dessas estruturas representa uma *sefirót*, uma emanção divina, cada qual com sua característica própria. *Hohmáh*, a sabedoria, é a segunda emanção que parte direto de *Kéter*, a coroa. Ela se encontra no eixo da misericórdia na árvore da vida e se aproxima a um ideal ativo do despertar do gênio a partir de uma inspiração ou de uma revelação divina. A essa ativa sabedoria se contrapõe, pelo eixo da severidade, a passividade da *Bináh*, a inteligência. Nela, atuam as forças receptivas e reflexivas do intelecto. Enquanto a sabedoria parte da misericórdia de uma revelação, a inteligência parte da severidade da reflexão.

Cabalisticamente, poderíamos dizer que Quixote não se torna inteligente porque, apesar de fazer experiências e até alçar à sabedoria – como quando faz revelações surpreendentes sobre a identidade das coisas díspares na esfera do “como se” –, ele não age com severidade, não organiza as instruções que a revelação pode lhe oferecer. Logo, o lúdico pode ser um instrumento de acesso à sabedoria, mas não significa que conseguirá verter-se em inteligência.

Neste ponto, encontramos uma importante ressalva: não basta criticar a postura de Sancho com sua limitação evidente em fazer experiência, é necessário ultrapassar a figura de Quixote com sua

⁶ A cabala nos é cara em sua relação crítica com a constituição do pensamento de Gershom Scholem e em seus diálogos epistolares com Walter Benjamin. Para uma análise mais sintética da relação entre cabala e literatura, ver Bloom (1991); e para uma visão meramente ilustrativa da estrutura das *sefirót*, ver Purce (1997).

impossibilidade de ter experiência. Ou seja, não basta criticar o mau uso do lúdico de forma didático-metodológica visando ao acúmulo de instruções. É necessário pensar o lúdico em sua independência, mas também em sua possibilidade de gerar criticidade. Logo, é necessário pensar o lúdico como um fim em si mesmo, mas não como uma simples recreação. Ele é, sobretudo, uma potência de recriação.

Nesse sentido, o lúdico se aproxima à outra *sefirót*, *Daat*, o conhecimento que se estabelece no equilíbrio entre a sabedoria e a inteligência. O conhecimento não apenas se vê como a revelação da sabedoria, como também sabe que é tal revelação. Assim, ultrapassa o limite da experiência quixotesca do lúdico, pois não somente faz a experiência, como a tem. No conhecimento, o sujeito ao mesmo tempo vê o jogo em que está e sabe do jogo em que se envolve. *Daat* também se diferencia da inteligência, a qual, limitada pela severidade, se prende à observação do presente sem a capacidade de se direcionar ao futuro. O conhecimento vence essa outra barreira, permitindo que o sujeito envolvido no jogo o observe ao mesmo tempo em que traça táticas futuras e buscando procedimentos e maneiras de agir não apenas discursivamente, mas em ato, em ação. Ou seja, esse sujeito do conhecimento cabalístico faz do lúdico uma experiência capaz de recriar a realidade, de vivenciar a reinação das crianças, que é a eternidade.

Se Heráclito (1978) nos apresenta um primeiro argumento de contraposição ao acúmulo desordenado de instruções a partir de um uso severo da inteligência como ordenadora, a cabala nos permite visualizar que essa severidade ainda carece de um equilíbrio. Como tal, a inteligência possibilita a articulação das experiências tidas, mas não significa que ela permita um fazer experiência. O conhecimento, conforme ele é descrito pela cabala, abre uma nova estrutura de acesso ao lúdico. A partir dele, é possível fazer e ter experiência, ou seja, é possível usar o lúdico como um elemento de educação sem transformá-lo em algo menor nem supervalorizá-lo.

Tanto as críticas do obscuro pensador de Éfeso, como as estruturas místicas da cabala, são utilizadas aqui como elementos reveladores do

paradoxo que pode se instalar sobre a educação caso ela não esteja atenta aos vícios da constituição e acúmulo de instruções. Pensamos a partir dessas fórmulas místico-filosóficas, porque assim nos aproximamos das origens da cultura, origem na qual ela se revela como jogo que é. Segundo Johan Huizinga (2004), “em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça *do* jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter” (p. 193).

As culturas primitivas do pensamento originário e da cabala mística compreendem essa pertença ao jogo. Entendem o quanto é preciso imergir no jogo para que uma nova realidade possa emergir dele.

O lúdico é independente do que pretendemos fazer com ele, e é por isso que ele possibilita uma atividade criadora que se sobrepõe à sua função recreadora. Mesmo que o lúdico se apresente como uma loucura quixotesca, ele abre um espaço para a vivência primordial da cultura e para se fazer experiência que arrebatava o jogador a um estado no qual a alegria do jogo expande a inteligência e a sabedoria pelo conhecimento.

4 O Método e o Lúdico

Tentando favorecer o conhecimento nas atividades lúdicas, devemos dar atenção a uma definição da ação do jogador proposta por Hans Georg Gadamer (1997): “aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é ‘apenas um jogo’, mas não sabe o que ele ‘sabe’ nisso” (p. 175). Não cabe à educação transformar o jogo em uma função didático-metodológica. Caso proceda dessa forma, ela coloca o jogador em uma posição ambígua: ou ele participa do jogo sabendo que é “apenas jogo” e descumpre os objetivos propostos pela metodologia a ele imposta, ou ele se concentra nas imposições externas e não faz a experiência do jogo. A função da educação é usar o lúdico, permitindo que o conhecimento que nele se produz ultrapasse sua latência e seja potencializado em uma legítima construção de criticidade.

A educação não pode ritualizar o jogo, ou seja, ela não pode transformar o jogo em um meio de se ordenar a realidade. O jogo alcança seu patamar de gerador de criticidade porque tem a função inversa ao rito, conforme Agamben (2005): “brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o ‘esquece’ no tempo humano” (p. 85). O jogo deve lançar o homem em seu mundo humano na exata medida em que lhe retira das estruturações sagradas e definitivas. Quando invertemos a proporção e forçamos o jogo a se submeter a regras inquestionáveis, perdemos tanto o jogo quanto as regras ritualísticas. O jogador deve saber que joga, mas não deve saber que sabe. Conhecimento do jogo não pode ser nem sabedoria revelada, nem inteligência severa, precisa ser a humana e sempre incompleta busca (*quête*). Essa busca a um só tempo possibilita a transformação do sujeito e da realidade. O bom uso dessa estrutura na educação possibilita um revigoramento do significado último dessa atividade enquanto formadora de sujeitos críticos e cidadãos, que podem ser a base mestra da transformação revolucionária da realidade social.

Uma metodologia adequada ao uso do lúdico na educação deve atentar antes de qualquer outra coisa para o fato de que a função transformadora que o lúdico possui não representa algo que lhe é externo, algo que lhe é agregado por um esforço didático-metodológico. Escutemos o alerta de Gadamer (1997) ao analisar o lúdico presente na obra de arte:

A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta. O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. Encontra-se aí justamente o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significante. Pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam (p. 175-176).

O lúdico se apossa do sujeito que dele faz experiência tanto adquirindo independência dele quanto gerando dependência a ele. Assim, não é o jogo que se desvela sob a análise do jogador, mas o jogador que se desvela a si mesmo pelo jogo. O sujeito transformado pelo lúdico refaz a sua própria identidade.

Em Agamben (2005), encontramos base para essa metodologia quando ele questiona a “via certa” perseguida pela experiência científica. Segundo ele, ante as aporias do mundo não é possível arcar com esse rigorismo que ultrapassa a necessidade de qualquer ação científica. Não é mais cabível, ao menos não após as considerações contradogmáticas sistematizadas no pensamento moderno por Immanuel Kant, acreditar na constituição de uma “via certa”, ou de um “caminho reto e seguro para a salvação” conforme o desejo da cristandade medieval.

Contra esse método que se limita aos objetivos propostos para realizar um caminho reto, Agamben (2005) apresenta a postura maleável do cavaleiro Percival em sua busca (*quête*) do santo graal. Percival encontra o objeto de sua *quête* porque se deixa desviar para auxiliar aqueles que dele precisam. A *quête* permite que nos desvios do caminho reto proposto pelo método se obtenha maior compreensão do universo lúdico.

Enquanto a experiência científica é de fato a construção de uma via certa (de uma *méthodos*, ou seja, de um caminho) para o conhecimento, a *quête* é, em vez disso, o reconhecimento de que a ausência de via (a aporia) é a única experiência possível para o homem. Mas, pelo mesmo motivo, a *quête* é também o contrário da aventura, que, na idade moderna, apresenta-se como o último refúgio da experiência e que este caminho passe pelo extraordinário e pelo exótico (contraposto ao familiar e ao comum); enquanto que, no universo da *quête*, o exótico e o extraordinário são somente a marca da aporia essencial de toda experiência (AGAMBEN, 2005, p. 39).

Utilizando o conceito de *quête*, tentativa aporética de unir aquilo que se conhece pela ciência e o que é sentido pela experiência, Agamben (2005) abre a possibilidade para a aplicação de um método que não se submete à busca de um caminho definitivo, mas que, compreendendo a limitação dos caminhos familiares e exóticos, se propõe experimentar o que a ciência considera comum como algo extraordinário.

5 Considerações finais

Acreditamos que por meio dessa *quête* é possível “experienciar” o lúdico e alcançar o rigor necessário para a análise científica, reconhecendo que, diante dessa experiência aporética, não é o sujeito que funda as bases de seu conhecimento na simples adequação de seu conceito com a forma da coisa (conforme a fórmula tomista faz supor), mas é a multiplicidade do mundo que obriga o sujeito a lançar-se em uma busca pelo uno.

O que é conhecido na pluralidade de formas na qual o intelecto se lança deve ser submetido à unicidade sensível da alma. Como essa unicidade essencial se prende ao sensível, o resultado redundaria em uma constante aporia. Assumindo, pela via maleável da *quête*, a aporia como parte integrante da realidade analisada, podemos compreender a estruturação do lúdico não a partir de resultados meramente quantificáveis em um rigorismo científico tipicamente metodológico, mas a partir de sua capacidade uniforme de transformar os sujeitos.

Qualquer análise menos maleável do lúdico perderia o seu essencial elemento de mutação interna e transformação externa. Redundaria em usar o lúdico como meio de ensinar instruções ou de permitir a inteligência que se esvai ao fim do jogo. Somente assumindo o lúdico como uma constante *quête*, podemos realizar o seu potencial como gerador de verdadeiro conhecimento.

Referências

AGAMBEN, G. *Infância e história*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas II).

BLOOM, H. *Cabala e crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAILLOIS, R. *Los Juegos e los hombres*: la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

COURTNEY, R. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

GADAMER, H-G. *A verdade e o método I*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HÉRACLITO. Doxografia e fragmentos. In: SOUZA, J. C. (Supervisão). *Os Pré-Socráticos*: fragmentos, doxografia e comentários. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 79-142 (Os pensadores).

HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. 5.ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.

KRAUSE, G. *Verdades quixotescas*. São Paulo: Annablume, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 13.,

2001, Campinas. *Palestras...* Campinas/SP: Unicamp, 2001. [trad. João W. Geraldi]. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>. Acesso em: 30 abr. 2010.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

PURCE, J. (Ed.). *A cabala*. Madrid: Del Prado, 1997.

Jogo livre e impulso lúdico: um exercício da vontade

Adna Candido de Paula - UFVJM

Introdução

É inegável, e tem se configurado como objeto de pesquisa, a influencia da filosofia de Immanuel Kant, sobretudo no que diz respeito à “Crítica da faculdade de julgar”, nas reflexões de Friedrich Schiller sobre a filosofia da arte. A fim de se preparar para ministrar o curso de Estética, que ocorreria no semestre de inverno de 1792 a 1793, Schiller estudou com afinco a terceira crítica. Em carta ao amigo Christian Gottfried Körner, datada de 25 de maio de 1792, o filósofo afirma estar “‘enfiado até as orelhas’ na *Crítica da faculdade do juízo* e que não largaria esta obra enquanto não a tivesse dominado inteiramente” (SCHILLER, 2003, p. 10). Por outro lado, as influencias do criticismo na filosofia de Schiller são, às vezes, motivo de contenda entre seus respectivos seguidores, que se propõem a definir a fronteira entre as duas filosofias, no que tange às reflexões sobre a estética.

Schiller orienta que sua filosofia da arte, mesmo inspirada nas análises kantianas sobre o belo e na articulação da beleza com a experiência moral, envereda por outras searas a fim de captar a “aparência fugaz” da arte e dos elementos que a ela estão conectados.

O objetivo desta reflexão, que pode ser considerada audaciosa por alguns especialistas tanto da obra de Kant como da obra de Schiller, é de estabelecer aproximações entre alguns elementos da estética estudados por Kant, por Schiller ou por ambos - o belo, o gosto, o

gênio, o jogo livre e o impulso lúdico - da noção kantiana do “pensar mais” e da concepção schelleriana da “graça”.

O belo, o juízo estético e o gênio

A filosofia kantiana é considerada por muitos pensadores como aquela que reorientou os rumos da filosofia moderna ao propor um racionalismo que admitia que o conhecimento só seria possível na medida em que interagisse condições materiais, advindas da experiência, com condições formais inatas. Mas o que fez de Schiller discípulo desse pensamento foi o fato de Kant tratar de noções, tais como a beleza, o gosto e a finalidade da arte, considerando uma conexão entre o mundo da natureza, submetido à necessidade, e o mundo moral onde reina a liberdade.

A noção de belo kantiana é plenamente assimilada por Schiller, trata-se de uma definição que estipula que a natureza do belo está intrinsecamente ligada à faculdade de julgá-lo: “Gosto é a faculdade de julgar um objeto ou modo de representação por um agrado ou desagrado alheio a todo interesse. O objeto de semelhante agrado é qualificado de belo” (KANT, 2009, p. 55). A beleza é livre porque não está subordinada a nenhum conceito nem a nenhum fim objetivo. Para Kant, quem define o belo é o sujeito que ajuíza, e, para definir se um dado objeto ou fenômeno é belo, é preciso que haja referência à representação deste pela imaginação ao sujeito e ao sentimento de prazer ou desprazer. O juízo emitido não é um juízo de conhecimento, pois não é lógico. Trata-se do juízo de gosto, que é estético (KANT, 2009). O juízo de gosto não é uma qualidade do objeto, mas uma apreciação subjetiva, a respeito da forma como o sujeito é afetado pela representação. Para que esse juízo ocorra livre de qualquer fim, é preciso que não haja preocupação quanto à existência do objeto. As belas artes estão situadas no “entre lugar”, na faixa entre a ideia e a experiência, por isso, reúnem, sem contradição, características dos dois planos. Assim sendo, a terceira crítica postula uma terceira

espécie de conhecimento, diferente dos puros e práticos, que admite o terço não excluído. O juízo estético se volta para a faixa de experiência que é diferente da empírica e da experiência moral dos princípios universais válidos para a ação humana.

Kant estipulou quatro funções lógicas para o juízo do gosto, que respeitam a situação paradoxal do juízo estético (KANT, 2009): (i) a satisfação desinteressada, que é uma satisfação interior, de caráter contemplativo, que decorre das intuições, sem uma perspectiva de utilidade; (ii) a subjetividade universal, que é representada apenas subjetivamente no julgamento de gosto, cujo objeto provoca a adesão de outros sujeitos, uma vez que depende da capacidade de sentir e de pensar, comum a todos os seres humanos; (iii) a finalidade sem fim, que não julga um objeto estético por seu fim, pelo fato de não obedecer a determinações previamente estabelecidas, mas que chega a uma perspectiva teleológica naturalmente e não pede imposições prévias; (iv) a necessidade livre, que não obedece a imposições, que requer adesão e não obediência. De acordo com Kant, há no(s) sujeito(s) um “senso comum”, que permite a adesão de todos ao julgamento estético:

Esse senso comum consiste em cada um sentir em si a união da imaginação com o entendimento, cujo jogo “livre” é a essência do julgamento do gosto. A universalidade desse jogo é supostamente comum, e é com base nessa suposição que a necessidade de tal julgamento vem à tona (CAUQUELIN, 2005, p. 75-76).

Antes de abordar, especificamente, a noção de “jogo livre”, é interessante completar a tríade da reflexão sobre a terceira crítica: objeto - julgamento - produtor. Uma vez que a natureza do belo define seu juízo, ela também determina o seu produtor-criador, o gênio. Para Kant, o gênio é um talento natural, um dom, uma disposição natural do espírito a partir da qual a natureza oferece a regra à arte: “a arte bela só é possível como produto do gênio” (KANT, 2009, p. 157). Kant estabelece, portanto, a diferença entre a beleza natural, que é

uma coisa bela, e a beleza artística, que é uma representação bela de uma coisa; a primeira requer gosto e a segunda requer gênio. O que equivale a afirmar que, para Kant, o foco da genialidade está na produção artística, pois a excelência da arte bela reside precisamente em descrever belamente coisas que na natureza são belas, mas também aquelas que são feias ou desagradáveis. O dom natural do gênio interfere diretamente na faculdade de julgar a beleza artística, que deverá considerar a perfeição da coisa, questão que não se coloca absolutamente para julgar uma beleza natural (KANT, 2009). A arte bela só é possível como produto do gênio, que a natureza, por necessidade, o dotou de tal capacidade.

Kant estabelece uma série de preceitos para que se compreenda a natureza do produtor da bela arte (KANT, 2009, p. 157-58): (i) gênio é um talento para produzir aquilo para o qual não cabe uma regra determinada, e não uma aptidão para aquilo que se pode aprender mediante alguma regra; por isso, a originalidade tem que ser sua qualidade primeira; (ii) é necessário que seus produtos sejam modelos, exemplares, mas que não devam sua origem à imitação; (iii) gênio não pode descrever por si mesmo como obtém seu produto; ele, como natureza, dá a regra; (iv) mediante o gênio a natureza dá a regra não à ciência, mas à arte, e isso se esta arte for arte bela.

A arte bela, no entendimento kantiano, não pode, portanto, ser derivada de uma regra, nem mesmo criada para si mesma, e é a natureza desse produto que coloca um limite para o gênio, afinal, trata-se de uma aptidão que não pode ser transmitida, pois é

concedida a cada um diretamente pela mão da natureza, extinguindo-se, pois, com ele, até que a natureza volte a dotar igualmente outro, que não necessita mais que um exemplo para fazer produzir de modo semelhante o talento de que tem consciência (KANT, 2009, p. 159).

Nessa perspectiva, o gênio está a serviço da natureza, os propósitos de seu dom estão fora de seu alcance, por isso, ele não pode nem

explicar, nem descrever em conceitos, a sua própria produção. Contudo, o talento do gênio está radicado nele em potência e, para Kant, esse saber precisa ser atualizado através de estudo e trabalho: “O gênio só pode proporcionar material abundante para produtos da arte bela; mas sua elaboração e sua forma requerem um talento exercitado academicamente para poder fazer dele um uso que se sustente perante a faculdade de julgar” (KANT, 2009, p. 160). Existe, portanto, uma potencialidade no gênio que, por extensão, confere potencialidade ao produto, isto é, à arte bela. A articulação entre essas potencialidades, do criador e da criação, é a abertura necessária para a contribuição específica de Schiller para uma ampliação dos domínios da terceira crítica kantiana.

2 O impulso lúdico, o “pensar mais” e a graça

Alguns pensadores destacam as obras “Sobre graça e dignidade” (*Anmut und Würde*) e “Sobre sublime” (*Über das Erhabene*) como aquelas que apresentam, efetivamente, uma contribuição para a filosofia da arte, para além ou em complementaridade, à herança kantiana. As noções de impulso lúdico e graça, desenvolvidas nas referidas obras, atreladas às noções kantianas sobre a beleza, o juízo do gosto e o gênio, representam o ponto de articulação para a proposição desta análise. Kant desenvolveu, na terceira crítica, a noção de “jogo livre”, entre as faculdades de conhecimento, para uma dada representação que pressupõe a comunicabilidade universal, como é o caso do juízo do gosto. Para Kant, as faculdades de conhecimento, no que tange a arte bela, devem movimentar-se em liberdade, porque nenhum conceito pode descrever para elas uma regra de conhecimento:

Isto posto, para que chegue a converter-se em conhecimento uma representação por meio da qual se dá um objeto, se requer a imaginação, que combina o diverso da intuição, e o entendimento, para a unidade do conceito que une as representações. Esse estado de um livre

jogo das faculdades de conhecimento numa representação mediante a qual se dá um objeto deve poder comunicar-se universalmente, porque o conhecimento, como determinação do objeto, com o qual devem coincidir umas representações dadas (qualquer que seja o sujeito), é o único modo de representação válido para todos (KANT, 2009, p. 61-62).

Para que o conhecimento ocorra, é necessário, portanto, que haja uma conexão entre as intuições da sensibilidade com as formas constantes, universais e objetivas da ideia. Ao jogo livre das faculdades de conhecimento, Schiller atribuiu o “impulso lúdico”, que é o impulso para o jogo. Este último ocorre quando as necessidades naturais da vida estão saciadas, e o jogo é uma descarga das energias excedentes, biológicas e psíquicas. Assim sendo, o impulso lúdico independe dos interesses práticos e é uma manifestação de ordem espiritual. O impulso para o jogo já se manifesta nos movimentos livres dos animais, das crianças que brincam, da natureza inanimada, que exercem uma total liberdade quando não estão respondendo a uma necessidade determinada e exterior: “O animal *trabalha* quando uma privação é o móbil de sua atividade e *joga* quando a profusão de forças é este móbil, quando a vida abundante instiga-se à atividade” (SCHILLER, 2011, p. 130).

De acordo com Schiller, o impulso lúdico também pode ser tomado como “jogo estético”, cuja função é conciliar a matéria, que se manifesta aos sentidos, com a forma, que é o ato do pensamento. O jogo estético pressupõe a liberdade, pois é necessário que o sujeito já tenha conquistado um grau de autonomia espiritual para “jogar” com a matéria e com a forma. Afinal, sem que se distancie das coisas pela contemplação, o sujeito não poderia dispor dos elementos materiais e de si mesmo para realizar o jogo livre entre a forma e a matéria sensível. Na perspectiva de Schiller, o sujeito é apenas sério com o que é agradável, com o que é bem, com a perfeição, no entanto, com a beleza, ele joga. A criação do belo artístico, que, como se observou

com Kant, é livre, pois não segue regras nem conceitos, deve ser o exercício do talento herdado pelo gênio da natureza, representa um caso de convergência entre o impulso material e o formal, que, numa forma viva, suspende a oposição entre os dois impulsos.

A passagem da coerção da necessidade ou da *seriedade física* para o *jogo estético* faz-se pela coerção da abundância ou do *jogo físico*, e, antes de superar as cadeias de toda a finalidade na alta liberdade da beleza, a natureza já se aproxima desta independência, ao menos longinquamente, no *livre movimento* que é fim e meio de si próprio (SCHILLER, 2011, p. 130).

Em comum acordo com as considerações kantianas sobre o belo e o juízo do gosto, Schiller entende que o que é livre, e é fim e meio em si mesmo, é a bela arte. Além disso, o ajuizamento estético exclui toda referência à finalidade objetiva e à conformidade a regras, voltando-se tão somente para o fenômeno, que deveria conter sua explicação em si mesmo. Neste ponto desta análise é importante considerar o papel da imaginação na configuração do fenômeno da bela arte. Para Kant, somente o jogo livre da imaginação com o entendimento caracteriza a juízo do gosto e o gosto prende-se mais ao que a imaginação tem ensejo de criar ficticiamente, que aquilo que a imaginação apreende no mundo sensível. Apoiado nessa perspectiva, Schiller defende que a *mimesis* não pode constituir na cópia da realidade, na reprodução da aparência superficial e ilusória. A única relação imitativa que se admite com relação à beleza é a do artista, o gênio que o impulso lúdico elevou à condição de agente criador, com o salto da imaginação:

Desse jogo da *livre sequência das ideias*, da natureza ainda inteiramente material e explicado por meras leis naturais, a imaginação dá o salto em direção do jogo estético, na busca de *uma forma livre*. Tem-se de chamá-lo de salto, porque uma força totalmente nova se põe em ação aqui (SCHILLER, 2011, p. 131).

A força criadora só atinge o Ideal se romper com a realidade e agir segundo suas próprias leis em sua qualidade produtiva. A concepção do “salto” tem por objetivo representar a energia e a luta da imaginação contra as forças da natureza. Ao artista cabe a designação de criador, uma vez que ele é o motor desse salto. Entretanto, é preciso considerar dois tipos de impulsos para os quais Schiller chama a atenção - o impulso de projeção, quando o artista sente prazer com o mundo que dominou e o aceita como um prolongamento de si mesmo; e o impulso de abstração, quando o artista, empenhado em dominar o mundo natural, caótico e hostil, busca desprender cada objeto do mundo exterior de sua condição arbitrária e de causalidade aparente. Esses dois tipos de impulsos configuram dois tipos de artistas: o realista ou naturalista e o abstrato ou geométrico. A atividade artística abstrata implica numa atividade formadora, da qual a consciência participa, sujeitando as representações e intuições dos objetos a uma forma de elaboração espiritual, tornando-se, portanto, uma atividade de desvelamento da realidade.

Nessa perspectiva, a aparência artística “não nos dá, como num espelho, apenas o reflexo da vida interior ou do mundo exterior, mas expressa o modo pelo qual a consciência, operando sobre a realidade, configura-a de acordo com os sentimentos e as intenções valorativas do artista” (NUNES, 2003, p. 28). Schiller, confirmando fortemente sua herança kantiana, afirma que a liberdade que o impulso lúdico representa garante a verdade e a vivacidade da imagem bela do terrível, como a que Goethe representou em sua “Ifigênia”. Kant, por sua vez, postula que as fúrias, as devastações da guerra, as calamidades, as atrocidades podem ser descritas belamente como representações de ideias estéticas, cumprindo o papel da imaginação que induz o pensar mais. A imaginação tem a capacidade de se estender sobre uma série de representações que fazem pensar mais do que se poderia expressar em conceitos determinados por palavras:

a arte poética e a eloquência tomam o espírito que anima suas obras simplesmente

dos atributos estéticos que se manifestam paralelamente aos lógicos dando à **imaginação um impulso para pensar neles**, ainda que de modo não desenvolvido, mais do que se poderia compreender num conceito, e, conseqüentemente, numa expressão linguística determinada (KANT, 2009, p. 165, grifo nosso).

Essa é a melhor definição para o potencial pedagógico da representação artística - seu poder de engendrar o pensamento, de fazer “pensar mais”. A conexão entre a beleza e a educação moral se faz presente nessa articulação da arte com o “pensar mais”. De acordo com Kant, as representações da imaginação podem ser qualificadas de Ideias, pois aspiram a algo situado além dos limites da experiência. O artista/gênio representa, através da imaginação, ideias racionais de modo sensível, saltando por cima dos limites da experiência. A imaginação promove, portanto, o uso “reflexionante” da faculdade de julgar, ela organiza o material proveniente da sensibilidade e apresenta intuições em uma forma compatível com as exigências de unidade do entendimento. A imaginação

dá tanto o que pensar como nunca poderia compreender-se num conceito determinado, de modo que o conceito mesmo se expande esteticamente de modo ilimitado, a imaginação é criadora nesse caso e põe em movimento a potencia das ideias intelectuais (a razão) para que, por causa de uma representação, pense mais do que nesta pode apreender-se e esclarecer-se (KANT, 2009, p. 164).

A partir deste ponto da reflexão, com o foco na noção kantiana de “pensar mais”, será necessário abordar uma contribuição de Schiller específica para essa perspectiva. De acordo com Pedro Süsskind (2011), tanto Kant como Schiller tentaram responder à pergunta “o que é o homem?”. Essa questão antropológica remete, em Kant, a uma perspectiva da filosofia prática, em sua preocupação com o

aperfeiçoamento do ser humano. Um ser dividido entre dois mundos, ou dois planos, o da natureza e o da liberdade, existe em conflito, de um lado, com suas inclinações da animalidade e, de outro, com sua capacidade de se autodeterminar racionalmente. Grosso modo, é um conflito entre o ser sensível, submetido à causalidade da natureza, e o ser inteligível, capaz de agir de acordo com as leis que estabelece para si mesmo. Süsserkind destaca duas definições nos ensaios de Schiller, que ele considera como respostas para a questão antropológica kantiana.

A primeira aparece no ensaio “Sobre o sublime” (“*Über das Erhabene*”), publicado em 1801, mas escrito provavelmente em 1793: “O homem é o ser que quer” [“*der Mensch ist das Wesen, welches will*”]. A segunda aparece na décima quinta carta de *A educação estética do homem*: “Ele só é plenamente homem quando joga” [“*Er ist nur ganz Mensch, wo er spielt*”] (SÜSSEKIND, 2011, p. 12).

Para Süsserkind, é na resposta dada na educação estética do homem que há uma tentativa de superar a dicotomia, uma vez que o impulso lúdico representa um unificador que caracteriza a humanidade. O que o homem “deseja” é ultrapassar essa dicotomia, e Schiller entende que a cultura é a resposta física do homem contra as imposições da natureza e a favor da afirmação da vontade. A cultura deve marcar a presença do homem como ele “deve ser”, “como o ser que quer”, e a afirmação da “cultura moral” significa uma possibilidade do ser humano superar o dualismo e de reafirmar sua vontade, sua liberdade. Para entender o que significa essa “afirmação da cultura moral” é necessário abordar outra obra, que Vladimir Vieira considera ser um esforço de Schiller para estabelecer a relação entre o belo e a moralidade.

“Sobre graça e dignidade” conta a história mitológica do cinto mágico de Vênus, que era capaz de transmitir graça e, portanto, de despertar o amor. Quando um(a) deus(a) desejava se apresentar belo, tomava emprestado o cinto de Vênus e o portava. Tratava-se, assim,

de uma beleza móvel, diferente da beleza fixa, que é a arquitetura da fisiologia, uma beleza natural. Entretanto, o cinto não era apenas um adorno, “o cinto, ao contrário, possui a propriedade de tornar a pessoa objetivamente graciosa. Durante o período em que detém sua posse, o sujeito não parece, antes, é essencialmente atraente” (VIEIRA, 2011, p. 26). É pela beleza móvel que o homem, superior aos animais no campo da natureza, afirma sua vontade. Na qualidade de “pessoa”, o ser humano é capaz de produzir efeitos no mundo sensível e ser responsável por essas ações, ele pode ser imputado como o causador desses efeitos. A graça (o cinto de Vênus) é uma beleza que decorre do livre arbítrio, da vontade livre.

Se é assim, a beleza humana não pode ser integralmente creditada à natureza. Uma parte dela deve decorrer de algum modo do próprio sujeito, dado que nossos estados são resultado do uso que fazemos de nossa vontade. Essa parte corresponde, precisamente, àquilo que o autor entende por graça, ou seja, “a beleza da forma sob a influência da liberdade; a beleza daquelas aparições que a pessoa determina” (VIEIRA, 2011, p. 27).

Para Schiller, o ser humano pode condicionar a sensibilidade a fim de produzir beleza, à medida que a razão (dever) e a sensibilidade (inclinação) concordarem entre si, o que corresponde à graça. Nesse sentido, é possível entender que graça e cultura moral são exercício da liberdade e da vontade. Ao postular a graça, Schiller tenta definir, diferentemente de Kant, uma doutrina em que a beleza tenha condicionantes morais. Contudo, não é necessário que o ser humano seja um ente moral para vivenciar a experiência do belo, afinal, a graça, na qualidade de beleza móvel, é um ato da vontade que pode ser produzido. Grosso modo, é contra as imposições da natureza que o ser humano deveria, por meio da cultura, afirmar sua vontade a fim de escapar de uma possível sujeição à natureza.

Num processo dialético, o *impulso lúdico* só surge quando os dois impulsos fundamentais do ser humano (determinações da duplicidade) atuam em conjunto. Esse ideal de unidade se apresenta como uma tarefa infinita para a cultura, articulando-se a situações em que, justamente porque não predomina nenhum dos lados da oposição, seria possível considerar a plenitude da natureza humana (SÜSSEKIND, 2011, p. 22).

Ao analisar a herança kantiana nas reflexões de Schiller sobre a beleza, fica claro que ele pretende, com a postulação do impulso lúdico, e com os elementos que dele derivam, ultrapassar o dualismo apontado por Kant, do ser humano dividido entre a razão e a sensibilidade. A educação estética do homem propõe, em linhas gerais, um projeto de formação cultural que implica na tarefa infinita do exercício da vontade, do desejo de suprimir o dualismo.

Referências

CAUQUELIN, Anne. *Teoria da arte*. Tradução de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005.

KANT, Immanuel. Analítica do belo. In: SOUZA, Roberto Acízelo de (Org.). *Uma ideia moderna de literatura; textos seminais para os estudos literários (1688-1922)*. Chapecó [SC]: Argos, 2001. p. 498-501.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade de julgar*. Tradução de Daniela Botelho B. Guedes. São Paulo: Ícone Editora, 2009.

KANT, Immanuel. O sistema das artes. In: SOUZA, Roberto Acízelo de (Org.). *Uma ideia moderna de literatura; textos seminais para os estudos literários (1688-1922)*. Chapecó [SC]: Argos, 2001. p. 289-308.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SCHILLER, Friedrich. *Teoria da tragédia*. Tradução de Flávio Meurer. São Paulo: E.P.U., 1992.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*: numa série de cartas. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SCHILLER, Friedrich. *Poesia ingenua y poesia sentimental y De la gracia y la dignidad*. Buenos Aires; Edicion Unica de Clasicos Hachette, 1954.

SCHILLER, Friedrich. *Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93*. Tradução de Ricardo Barbosa. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SÜSSEKIND, Pedro. O impulso lúdico: sobre a questão antropológica em Schiller. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 10, p. 11-24, abr. 2011.

VIEIRA, Vladimir. Da beleza como efeito da moralidade: Kant e Schiller. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n.10, p. 25-33, abr. 2011.

Letramento literário e ludicidade: contando um conto a partir de um projeto de extensão

Elisabeth Gonçalves de Souza - CEFET/RJ
Maria de Fátima Teixeira Gomes - NPESS/UEMG

Introdução

Questões em torno do brincar, do jogo, do brinquedo e, mais especificamente, do lúdico em relação às crianças e ao processo ensino-aprendizagem estão hoje em dia ocupando um papel preponderante na formação do profissional da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Contar ou ler histórias para as crianças possibilita contribuir para o desenvolvimento do imaginário infantil, dos processos interativos, em que os alunos ao ouvirem as histórias constroem e reconstroem seus cenários, seus monstros, suas fadas, seus heróis, seus vilões. Ou seja, ao ouvir a história a criança brinca com o que ouve, cria e recria inúmeras possibilidades, constrói experiências, propiciando assim, que nessa etapa da formação de leitores, os alunos desenvolvam uma recepção estética à medida que se enfatiza o aspecto lúdico da contação.

Por acreditarmos que a contação de histórias, realizada de forma lúdica, propicia aos alunos da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental experiências estéticas e, por conseguinte, desenvolve nestas crianças a criatividade e novas formas de ver o mundo, em especial, o mundo letrado é que desenvolvemos o projeto “Quem conta um conto, aumenta um ponto: a contação de histórias e o lúdico”, tendo como base o conceito de letramento literário.

Ao discutirmos o letramento literário, nos baseamos em Soares (2006) que defende que o letramento é um fenômeno multifacetado. Esse mesmo conceito também adotado pelo Programa de Extensão Letramento e Ludicidade, filiado ao Núcleo de Pesquisa Educação Subjetividade e Sociedade, com sede no Campus Barbacena da Universidade do Estado de Minas Gerais, do qual este projeto faz parte, privilegia discussões sobre o letramento, definindo-o como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 2006, p. 3).

Dessa forma, ao discutirmos letramento fazemo-lo a partir da concepção de que o ato de leitura envolve práticas sociais e por isso requer o desenvolvimento de habilidades diversas, verbais e não verbais.

Este projeto buscou colocar a criança em contato com textos da literatura infantil contados de forma lúdica, com a utilização de materiais como tapetes, aventais, dramatizações e a utilização de canções de forma a levar a criança a viajar na história contada e poder recontá-la ao final, a partir de suas experiências.

Neste texto, descrevemos a trajetória dessa aventura, de buscar em Escolas da Rede Pública Municipal de Barbacena (MG) o nosso palco e de recriar, nós também professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus Barbacena, nossas experiências com a literatura infantil e, sobretudo de aprender com os alunos que os olhares sobre o texto podem ser infinitos, assim, como nossa imaginação.

O multifacetado fenômeno do letramento e sua face literária

Tomamos, neste texto, a concepção de letramento como um fenômeno multifacetado (SOARES, 2006), abarcando questões de ordem cultural. Dessa forma, ao discutirmos letramento o fazemos a partir da concepção que o ato de leitura envolve práticas sociais

diversas e por isso requer o desenvolvimento de habilidades, verbais e não verbais. Sendo um fenômeno abrangente, que vai muito além do ato de ler e escrever, da alfabetização, optamos, neste texto, ao tratarmos de letramento, nomeá-lo no plural. Para nós, dada a importância que as práticas de leitura e escrita em nossa sociedade, acreditamos que o sujeito, para ler o mundo que o rodeia, necessita de capacidades variadas, ou seja, de diferentes letramentos, assim mesmo, no plural.

Nessa perspectiva, conforme sugere Street (1984), podemos falar em “múltiplas práticas de letramento”, ou em “letramentos”, no plural, no lugar de “letramento”, no singular, uma vez que seus conceitos variam no tempo e no espaço, estão a cargo do projeto político e social que cada grupo pretende implementar. Nas palavras do autor:

A opção pelas múltiplas práticas de letramento é importante para não se produzir uma visão “bancária” da educação. Seguindo a distinção formulada por Paulo Freire entre educação bancária versus educação para a conscientização, também entendemos que letramento não deve estar associado a apenas uma forma de acúmulo de informações, mas deve estar vinculado a práticas que promovem o *empowerment*¹ (STREET, 2010, p. 89).

A partir desse conceito é possível reconhecer que os sujeitos podem lidar, na sociedade, com diversas práticas de letramento. Portanto, o termo letramento pode ser entendido não somente de forma singular, mas sim visto sob essas múltiplas práticas de letramento, como o letramento digital, letramento acadêmico e, entre eles, o letramento literário.

O termo letramento literário, mesmo sendo um termo bastante recente - usado pela primeira vez no Brasil, por Graça Paulino, em um trabalho apresentado à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - abre espaço para novas formas de relação entre o texto literário e o leitor. Uma relação pautada nas

¹ Empoderamento.

práticas de leitura e escrita, que não se reduzem à escola, embora passe por ela, já que é considerada uma agência importante de letramento.

Conforme os usos da língua escrita foram se modificando em vários lugares sociais como na família, na ciência, nas relações comerciais, ao longo da história, também a escola precisou se adaptar a essa mudança e entender o que é necessário saber para poder usar a escrita ao longo da vida.

Portanto, a escola é chamada para formar leitores capazes de experienciar a literatura, não apenas ler, mas envolver-se com a obra, explorá-la em seus muitos sentidos. Se essa interação acontece, é possível falar em leitura literária, uma leitura que pode ser aprendida como tantas outras.

Por isso, a literatura não pode ser “sacralizada”, guardada como se fosse uma divindade, mas aberta para as interações que podem ser feitas entre o texto literário, o leitor e a sociedade na qual ele vive, em um movimento constantemente atento às transformações.

Street (2003) afirma que letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados. Ainda que esse conceito abarque a construção de sentido em determinada área de atividade ou do conhecimento, para Cosson (2009) o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular, que se refere às especificidades do texto literário.

Pautados nessa singularidade, Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. De certa forma, o acréscimo do adjetivo literário à palavra letramento destaca a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores - professores e alunos - da leitura literária na escola e em bibliotecas.

Ainda segundo Cosson (2014), é justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo

educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Acerca da designação plural do termo letramento, concordamos com Cosson que,

Vem dessa compreensão da pluralidade do letramento e a extensão do significado da palavra para todo o processo de construção do sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático ou em expressão recorrente como a exemplo do “numeramento”, usado para designar o processo de construção de sentido feito com os números e não com as palavras (COSSON, 2012, pág. 102).

Como mencionado, podemos dizer que é possível falar de letramentos, no plural, para indicar a possibilidade de se “entender as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos” (PAULINO, 2001, p. 56). Assim, muitos podem ser os letramentos, todos atribuídos aos usos sociais da leitura e da escrita. Dentro desta gama vasta de possibilidades destacamos o letramento literário, objeto desta discussão.

Sendo o letramento um fato social, como afirma Soares, caracterizado pela inserção do sujeito no mundo da leitura e da escrita através da prática de recepção e produção de diversos tipos de textos escritos (ou não) e sendo a literatura um desses espaços, que se utilizam do texto escrito para realizar um trabalho estético, ficcional e de fruição, concordamos com Paulino, quando esta afirma que

(...) um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte

de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, pág 117).

Paulino (2010) defende o valor estético da literatura e de seu poder formador quando afirma:

Eis, pois, a evidência de que, para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, ou do orientador, mediadores escolares da leitura, e, afinal, dois dos principais responsáveis pelas disfunções do livro para crianças. Basta de textos fracos e previsíveis, que, em nome da Ecologia, da Moral, da História, ou da Ciência, estão enchendo de banalidades e de narrativas idiotas as bibliotecas das escolas públicas e privadas do país.

Vamos ao que interessa: à formação de leitores verdadeiramente conscientes, porque instalados na fortaleza literária, [...], para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira (PAULINO, 2010, p.118).

Ler textos literários e produzir textos acerca deles, verbais ou não, requer que os alunos participantes do projeto desenvolvam uma habilidade muito maior do que simplesmente ler, escrever ou registrar, “é necessário que elas assumam a escrita como sua propriedade” (SOARES, 2004, p. 39), o que implica dizer que como leitores precisaram estar imersas nesse universo.

O letramento literário possui uma configuração muito especial [...] o processo de letramento

que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (COSSON, 2014, p.12).

Acreditamos, assim, que se possa cumprir o objetivo maior do letramento literário que é formar um leitor que conheça a si mesmo e ao mundo que o cerca visto que

[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos (COSSON, 2006, p. 17).

Essa imersão está se efetivando a partir do desenvolvimento do projeto, na medida em que, além de aumentar o repertório de leituras, tanto alunos quanto professores e graduandos que participam do projeto podem falar de suas impressões e interpretações sobre o texto, e, ainda podem degustar a leitura, apropriando-se desses textos por meio da experiência estética.

Experiência de que nos fala Larossa (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, o que se toca”. Expor o aluno às palavras que estão no texto e que o extrapolam é ajudá-lo na percepção de que as palavras vão adquirindo sentido por elas mesmas, porque não há limite para a imaginação, a criatividade e a interpretação.

Coadunam com as idéias de Larossa o conceito de lúdico que permeou o projeto. Para nós, o lúdico tem uma função transformadora, pois este não representa algo que lhe é externo, mas algo que se reconstrói na relação entre jogo e jogador, entre texto e leitor. Guillarduci e Baptista defendem que,

O lúdico se apossa do sujeito que dele faz experiência tanto adquirindo independência

dele quanto gerando dependência a ele. Assim, não é o jogo que se desvela sob a análise do jogador, mas o jogador que se desvela a si mesmo pelo jogo. O sujeito transformado pelo lúdico refaz a sua própria identidade (BAPTISTA E GUILARDUCI).

A relação dialógica que se estabelece entre jogo e jogador, texto e leitor que permeiam o conceito de lúdico nos qual nos baseamos foi fundamental para a reflexão que o grupo responsável pelo projeto estabeleceu acerca dos textos a serem trabalhados nas oficinas. Ao selecionar os textos literários das oficinas tivemos o cuidado de não perder a essência lúdica de cada um deles, respeitando o suporte original, ou seja, o livro infantil e mantendo a integralidade do mesmo, sem omitir partes e permitir que, durante a contação, os alunos tenham contato com a integralidade da obra, e que reconstruam, a partir de suas vivências de mundo, o texto contado. É certo de que as leituras de mundo de cada um, suas experiências e formas de olhar o outro e a si mesmo, propiciam outras experiências tão diversas quanto diversos são os leitores.

Esta interação entre texto e leitor, entre jogo e jogador e as inúmeras possibilidades que dali emergiam é- era o que desejávamos enquanto professores, alunos e formadores.

Quem conta um conto, aumenta um ponto: a extensão universitária, o letramento e a ludicidade

Esse projeto de extensão teve como objetivo geral desenvolver o imaginário infantil, através de situações de interação e construção de experiência a partir de contação de histórias e como objetivos específicos contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a partir das oficinas de contação de histórias e para a formação de acadêmicos em Pedagogia da UEMG/Barbacena e ainda estreitar os laços entre Universidade e Comunidade.

Atendendo ao percurso metodológico do projeto propusemos a seguinte sequência:

a) para a preparação da aluna bolsista foram realizadas reuniões com os membros do Núcleo de Pesquisa Educação: Subjetividade e Sociedade e os alunos voluntários para as oficinas de contação com o intuito de discutirem os referenciais teóricos que norteiam as pesquisas sobre o lúdico desenvolvidas no LABRINC.

b) Para a execução do projeto: compreendidos os referenciais sobre o lúdico, experiência, letramento, oralidade, fases da narrativa, passamos à etapa seguinte que foi a seleção dos textos e a organização das oficinas. Neste momento, também cada grupo que foi formado escolheu os materiais necessários para a contação (fantoques, tapetes, bonecos, casinhas de boneca, etc). Na seleção dos textos, consideraremos sua diversidade e as possibilidades de contação de cada um deles, compreendendo desde o teatro de sombras até a musicalização.

A partir dos textos selecionados, cada grupo buscou formas de transformar o texto escrito numa história a ser contada, respeitando a integralidade da obra e tendo como base seu suporte original. Dessa forma, cada uma das oficinas apresentou características próprias, envolventes e com o intuito primordial de propiciar a ludicidade, a interação e a experiencição. Após tudo isso que foi feito cada grupo se reuniu com a orientadora para os ensaios e para a participação do curso com uma profissional contadora de histórias, para finalmente podermos ir às escolas.

Como contar histórias não pode ser algo mecânico e sem preparo, durante a semana nos encontrávamos, na Universidade, para preparar e ensaiar as histórias que seriam contadas nas escolas, eram debatidos e decididos os textos e escolhidos os personagens para cada aluno. Tudo era elaborado de forma que, através das histórias e das atividades feitas com as crianças, pudéssemos encantar, mas também educar.

Quando chegávamos às escolas, preparávamos o local das apresentações, organizávamos os materiais a serem utilizados e a forma como as crianças ficariam. Iniciávamos com uma apresentação pessoal e uma conversa informal, contávamos as histórias e sempre

encerrávamos com alguma atividade em que todos pudessem participar efetivamente e de forma livre.

Essas atividades eram pensadas de acordo com o texto e a faixa etária dos alunos. Nosso propósito era observar como as crianças sentiam, experienciavam aquela contação de histórias. Ressaltamos aqui a maneira com que as crianças respondiam quando estimuladas pelos momentos de interação. Em uma das escolas, como o número de crianças era menor, pudemos separá-las em grupos, distribuir os materiais e as orientamos em uma criação de história. Depois os grupos apresentaram-se para os outros, quem estava presente impressionou-se com a criatividade dos alunos e com a desenvoltura dos mesmos para realizar as atividades propostas.

A criatividade e a curiosidade são inerentes ao ser humano, em especial nas crianças. O que pode faltar às vezes é o espaço para que as crianças demonstrem e extravasem seu poder criativo e, neste sentido, o projeto contribui ao incentivar a criatividade infantil através da literatura.

Em relação à literatura, um processo de escolarização da mesma, que não considere as possibilidades de sentido que são construídas pode fazer com que o texto literário perca sua função estética, artística, literária mesmo, no sentido primeiro da palavra, de recriar a realidade, de ver o mundo sobre outros aspectos, de olhar o mundo poeticamente.

Considerações finais

É um discurso comum, evidenciado pelos exames nacionais e internacionais em larga escala (Prova Brasil, Enem, Pisa)–de que nossas crianças e jovens não leem ou apresentam enormes dificuldades em ler textos de gêneros variados e da esfera literária. Por este motivo nos propusemos a levar a literatura para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de buscar alternativas para que os alunos se apropriem

e saboreiem o texto literário. É sabido que a literatura abre novas possibilidades porque dela nascem várias outras leituras que se incorporam na vivência de cada leitor e marcam a história de leitura de cada um.

Nessa perspectiva, houve, com esse projeto de extensão, impacto positivo na formação tanto dos estudantes do curso de Pedagogia da UEMG/ Barbacena, uma vez que ele contribuiu significativamente para que os alunos vivenciassem, ainda durante a graduação, aquilo que determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere às práticas de leitura a partir de situações lúdicas e interativas contribuindo para o desenvolvimento do letramento em suas diferentes facetas, quanto para os alunos das escolas da Rede Pública Municipal de Barbacena, atendidas pelo projeto.

Vale ressaltar que também nós, professores envolvidos no projeto, pudemos refletir sobre nossas práticas, em nossos pensares, em nossos olhares. O fundamental da Extensão Universitária é sua capacidade transformadora. Ninguém sai de um projeto de extensão da mesma forma como entrou. Somos transformados à medida que o projeto se consolida e também se transforma. É um aspecto lúdico da extensão: o jogo se faz e seus jogadores se transformam, e por consequência, transformam o jogo também. Uma mutação constante proporcionada pela interação, pela convivência com olhares diferentes sobre o mesmo objeto.

Outro ponto de destaque é a capacidade que a extensão tem de reforçar os laços entre universidade e comunidade consolidando o papel indissociável desta de discutir conjuntamente ensino, pesquisa e extensão, revelando-se ainda estar coerente com o Plano Nacional de Extensão naquilo que ele preconiza como um dos itens de articulação com a sociedade, qual seja a promoção do desenvolvimento cultural estimulando as atividades voltadas para o incentivo à leitura, revelando-se, portanto, como um projeto capaz de promover uma ação social transformadora.

O projeto de extensão marca o lugar da formação dos graduandos como educadores, e o conhecimento adquirido pode ser transformado para o local de trabalho, ou seja, é o aprendizado que se converte em novas práticas de letramento. Conforme vimos Street (2009) concebe os letramentos como múltiplos, sujeitos às relações de poder. Sendo assim, as pessoas realizam novos letramentos a todo momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com sua necessidade.

Isso equivale a dizer que para cada função que o sujeito exerce na sociedade, precisa utilizar certo tipo de linguagem. Em determinado momento, o sujeito é aluno, participante de um projeto, e, no outro, ele é professor. Assim, esse sujeito leva para cada uma dessas situações, práticas de leitura diferenciadas.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2^a edição Belo Horizonte, 2006. 128 pág.

SOUZA, Renata Junqueira, COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: COELHO, Sônia Maria. *Conteúdo e didática de alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2011.

p. 101-107. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 5 dez. 2014.

STREET, Brian Vincent. [Suas obras e o letramento] Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Tradução Gilcinei Teodoro Carvalho. *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte, n. 7, jul./dez. 2009.

“De abóbora faz melão, de melão faz melancia”: psicodrama, transdisciplinaridade e ludicidade nas artes cênicas empregadas no Colégio Militar de Salvador

Manon Toscano Lopes Silva Pinto - CMS

Sônia Maria Moraes Ferreira - CMS

1 Introdução

A prática corporal do movimento em muitos estabelecimentos de ensino tem apresentado um grau crescente de fatores vistos como prejudiciais à missão para a qual ela foi idealizada: a liberdade de ser. Partindo do pressuposto que a educação do corpo tem como meta principal a satisfação pessoal, acreditamos que assumir o corpo que temos, bem como torná-lo um elemento interjacente à natureza, é investir, principalmente, no desenvolvimento de vínculos afetivos, e, portanto, numa educação lúdica, dialógica e amorosa. De certa maneira, tudo que se vivencia numa instituição educacional faz parte de um processo relacional e sociocultural. Quando nos expressamos de forma consistente, segura, intencionalmente compreendida e contextualizada, tornamo-nos adequadamente socializados. Sendo assim, quando aprendida de forma consistente, fatalmente essas vivências serão correntemente empregadas na comunicação humana, fortalecendo os vínculos sociais.

Talvez um dos problemas no ensino básico seja o de acreditar que uma instituição, quando estabelecida como um sistema, deva emparedar as culturas, impedindo a percepção das diversidades, em

prol de um padrão de ensino e, quiçá uma forma de defender uma identidade. Esquecem os magistrais diretores desses sistemas que as culturas são as responsáveis pelo fornecimento de uma colorida exposição dos corpos apresentados em cenários que os “paisanos” acreditam serem apenas verde e amarelo. Para entender essa e outras questões advindas da multiplicidade cultural, semiótica e motora, cujas referências estão no contexto lúdico e popular, local, familiar, pessoal ou grupal, escolhemos o Colégio Militar de Salvador (CMS), um dos doze colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) para contar uma curiosa história sobre o encontro de um grupo de estudantes com outras histórias que fazem parte da vida de muitas pessoas, quando, em tenra idade, brincavam com melões de são Caetano. Uma frutinha mal cheirosa, amarga e doce, como são o enredo das histórias de vida de todos nós.

Por conta desse episódio, socializamos neste artigo, a pergunta de um aluno para a sua professora, que na hora, não soube responder: “Professora, a senhora conhece o melão de são Caetano?”. Ao responder negativamente, o aluno deu uma risada e falou: “Ah, ah, ah, agora vai conhecer. É melão, melão de são Caetano. Essa fruta foi trazida ao Brasil pelos escravos no século XIX. É uma fruta poderosa, pró. Descobrimos que ela faz milagres. A indústria farmacêutica utiliza na fabricação de remédios contra os piolhos. A gente viu num site, pró. Aí eu me lembrei que eu brincava muito com essa frutinha, que na época, não sabia o nome”. Nesse momento fomos apresentadas ao melãozinho, arrancado da área ambiental do estabelecimento. Era tão pequenino que só identificamos, inicialmente, pela diferença com as folhas.

Na verdade, a pesquisa interdisciplinar direcionava-se à cultura afro-brasileira. Como não queríamos os mesmos trabalhos de sempre: capoeira, acarajé e samba de roda, exigimos que pusessem em foco um dos países africanos e escolhessem algo apropriado a ela que tivesse relação com o Brasil. Essa foi a situação-problema que deveria gerar um roteiro dramático, e, posteriormente, a montagem

de um musical, uma vez que o grupo era representante das artes cênicas do colégio. A Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais são pontos onde ele se encontra em grandes proporções, entretanto, não souberam dizer como localizaram a planta nas Ilhas de Sotavento (Cabo Verde), país africano tem 10 (dez) ilhas no Oceano Atlântico, faixa costeira ocidental (Senegal). A pesquisa apontou que a planta é asiática, reconhecida como *cipó herbáceo*, da família *cucurbitáceas* e seu trajeto para o Brasil foi devidamente catalogado pelos discentes.

O fato se deu em 2009, ano alusivo também ao centenário do General Sampaio. Isso levava a mais uma tarefa a ser cumprida, em termos de pesquisa. No mesmo ano, solicitaram, como é de costume, mais tarefas que pareciam, a princípio, dispersas. Não fosse a prática da inter e transdisciplinaridade, eles não dariam conta de associar os estudos na missão de estudar sobre o centenário da imigração japonesa e as relações Brasil-França.

O conteúdo que mais facilitou o início da pesquisa foi o cruzamento de informações resultante dos estudos sobre a Abertura dos Portos às Nações Amigas até a relação Brasil-França. Aqueles que tinham um pendor para a literatura sugeriram algumas obras que respaldaram a construção dos diálogos com a ajuda de Gabriel Lopes Pontes e Antônio Soares, professores de teatro convidados para apoiar os trabalhos escolares. Por sugestão do Chefe da Divisão de Ensino, leram a obra “Memórias da rua do Ouvidor”, cujas referências à presença francesa no Brasil, respaldaram o musical intitulado “A jornada do escravo Eliseu” e “A verdadeira história do príncipe Obá”. Joaquim Manoel de Almeida já era conhecido dos alunos por terem estudado “A moreninha”. Portanto, enveredar pela multirreferencialidade da cultura do Rio de Janeiro, relacionar o negro com a farmacopeia da época, entender o processo migratório de então e as mudanças artístico-culturais na passagem do século foi uma experiência jocosa, em se tratando de temas que, antes, os discentes assumiam como enfadonhos. Desse modo, puderam trazer, de igual maneira, a

relação dos ciganos nas dependências da rua do Ouvidor e evidenciar a contribuição de ciganos e de negros para a formação da sociedade nacional. Ademais, puderam expor um romance que dificilmente ocorreria nesse período, que é o de um negro e uma japonesa. Dessa forma, “A jornada do escravo Eliseu” demonstrou uma profunda compreensão da vida e da sociedade do século XIX. Em tom otimista, os diálogos registram a debilidade do ser humano perante à natureza. Desse modo, descrevem, em diversos momentos, o melão de São Caetano, como ícone de um encontro intercultural. Portanto, como representação metafórica, o fruto foi utilizado como uma representação dos protagonistas do romance idealizado - Eliseu e Sayonara. Equivalências do melão e do negro escravo davam sentido quando entendemos como os estudantes migraram os caracteres de ambos os personagens. Se o melão é agreste e se apoia em outro ser para poder gerar seu fruto, de certo modo, para crescer e evoluir ele tem que subir, sair de um estágio, o de pobreza, para outro ascendendo socialmente no Rio Antigo.

E foi assim que nasceu o musical que teve como pré-requisito uma pesquisa de campo. Ao entrevistar a população em locais públicos e no próprio colégio, apresentavam a frutinha e questionavam se as pessoas conheciam aquela fruta, o que faziam com ela e, para surpresa dos pesquisadores mirins, muitos a conheciam e brincavam com elas, de várias maneiras. Tomando por base os relatos, como também o resultado de uma história muito bonita, evidenciamos que a educação é um processo que tem implicação direta com a diversidade cultural.

Agradecemos aos dirigentes do colégio que, na época, consentiram na apresentação do espetáculo gerado após a publicação da pesquisa discente, mas também, a duas pessoas, em especial: o primeiro, dotado de extrema sensibilidade e sabedoria, percebeu, na obra de Joaquim Manoel de Almeida, os elementos necessários propiciadores para enveredar numa pesquisa inter e transdisciplinar; e o segundo, coordenador das atividades culturais, nossas saudosas lembranças. No momento ele deve estar mostrando para Deus e aos anjos, como fazer

carrinhos, panelinhas e batalhões de soldadinhos com essa frutinha espinhenta e verde amarela, cujo interior tem uma porção de corações, que planjem e cantam: “Avante, soldados de São Caetano!

2 Justificativa

A necessidade de se experienciar metodologias consubstanciadas no desenvolvimento da espontaneidade, criatividade, sensibilidade, elementos indispensáveis ao ensino-aprendizagem, mas pouco referenciados de forma integrada na educação motora de forma lúdica, promoveu o presente estudo. Pelo fato de não ser constata a prioridade para atividades lúdicas na formação docente, o desenvolvimento criativo de pessoas torna-se deficitário. O lúdico é a forma mais direta de se combater a inanidade humana. Investir numa proposta lúdica é investir na educação dialógica e amorosa que não se faz simplesmente na introdução de práticas interdisciplinares.

Antes de empregarmos, mesmo que coerentemente, as diversas áreas do conhecimento numa apoteótica confluência, devemos aprender a olhar a vida com os olhos infantis. Decerto que há diferenças fundamentais na prática da inter e da transdisciplinaridade. Vivenciadas cotidianamente, envolvemo-nos sempre em diferentes cosmogonias, mas são sempre imperceptíveis. Porém, se refletimos como as aplicamos em nossas práticas, chegaremos a um processo tão semelhante quanto nossas crianças, porque acordamos a nossa criança interior.

Diante do exposto, justifica-se o estudo, não somente por apresentar alternativas de instrumentalização docente para dominar a linguagem corporal em suas diferentes áreas de ação; mas por facilitar a compreensão do fenômeno desses campos na sua amplitude, redimensionando sua área de abrangência de forma consciente. O fato de ele beneficiar a organização de oficinas voltadas para situações-problemas e conduzir a intervenções solidárias que respeitam a diversidade sociocultural e possa “ludicizar” o processo de desenvolvimento de competências mostra o quanto foi relevante esse processo.

Dar maior visibilidade à arte e à sua incrível força transformadora numa instituição militar é uma ação inusitada e isso torna o estudo um primeiro passo significativo para revisão curricular do que se pretende alcançar na instituição: o desenvolvimento de competências. Assim, apontamos muitos itens relevantes para o estudo. Primeiro, por ter a convivência cosmológica e psicológica ampliadas, fato que colabora para desenvolver as possibilidades criativas no ser humano, e segundo, por possuir características, de igual modo, filosóficas, provoca o desejo de sermos originais. É um exercício contínuo de reconhecimento das próprias situações conflituosas e das pertinentes a outros sujeitos.

3 Contextualizando a experiência

Até que ponto nossa educação é ecopedagógica? Ensinamos a nossos alunos a refração da luz, mas não ensinamos ação e reação de nossos atos quando cometemos um erro irreversível com alguém. Quando as primeiras oficinas com aplicações de técnicas psicodramáticas entraram em cena nas oficinas de dança-teatro do CMS, tendo como resposta uma coreografia de cunho ecológico, fruto de um saber transdisciplinar, quando um grupo de estudantes do ensino médio decidiram que a educação transdisciplinar era o melhor caminho para a gente trilhar num espaço educacional, decidimos, todos, irmos em busca da consciência planetária e socializar o psicodrama em ambiência do CMS.

O psicodrama é uma experiência condutora da ludicidade, por si só. Ele faz os protagonistas brincarem de teatro, de dança, de música, de muitas coisas. Portanto, a prática psicodramática colocou o corpo numa situação brincante em seu contexto real com diferentes propósitos: explorar a situação inovadora; preservar a unicidade do sistema; descrever as oficinas e os resultados compartilhados para desenvolver teorias e explicar determinados pontos favoráveis à sua aplicabilidade, principalmente para associar os programas

implantados no CMS com a estrutura básica de cada área preservada, e que, nesse caso, é a educação física escolar.

Constituído como parte de um sistema de ensino centralizado pelo Exército Brasileiro (EB), o CMS compreende uma rede interinstitucional que atende estudantes do ensino fundamental e médio. As experiências com o campo das artes, assim como todo ensino brasileiro, estão sempre em segundo plano, face à forma como as instituições assumem esse campo do saber. Embora situado em uma cidade que se particulariza em culturas afro-brasileiras, os discentes, ainda que pertencentes à cidade de Salvador, tendem a manter-se distanciados da cultura local em diversos aspectos. Associando as culturas emergentes de cada estudante que integra o colégio, vislumbramos um panorâmico estranhamento cultural, problema a ser enfrentado principalmente quando as tarefas dizem respeito às práticas motoras expressivas como é o caso, principalmente, da dança. Por tais problemas apresentados, oferecemos aos componentes do grupo de dança-teatro uma teia de possibilidades que pudessem vivenciar movimentos que se sentissem mais confortáveis em realizá-los, contribuindo, assim, para o que Jacob Levy Moreno (1989-1975) previu como espontaneidade. Ou seja, apostando numa experiência mais coletiva, cooperativa e lúdica, as construções coletivas poderiam, aos poucos, desvincular o público-alvo do individualismo competitivo que algumas atividades oferecem ao coletivo de alunos, afastando dos mesmos a meta principal de uma educação de qualidade: o autoconhecimento, a sensibilidade, a espontaneidade e a criatividade, elementos essenciais que Moreno (1985) previu para o fortalecimento de vínculos socioculturais.

Para que isso ocorra, a transdisciplinaridade, proposta lúdica por natureza, que integra a interdisciplinaridade e outras práticas inclusivas, deve estar presente. O desejo de se adotar práticas efetivadas no contexto da transdisciplinaridade tornou as oficinas de dança e teatro vivências dialógicas. Um pouco mais centrada na

ludicidade, a dança, articulada com diversas áreas do conhecimento, deixa espaço para que o corpo possa interagir com outras práticas lúdicas, a exemplo do psicodrama. Apesar de ter sido um avanço, percebemos a necessidade de se investir um pouco mais na proposta dessa forma de tratar o corpo, não somente na educação motora e artística, mas em todas as instâncias do plano educativo.

Ao detectar a dificuldade de expressão encontrada na maioria dos estudantes e uma leitura comprometida, acreditamos ser necessário incorporar essa metodologia. Sendo um corpo pouco afeito à expressividade, até porque o próprio uniforme compromete a sua liberdade de ação, o corpo aprendente e o corpo brincante devem estar em consonância. Como a proposta filosófica do CMS anuncia que o objetivo da educação é, doravante, propor um ensino por competências, priorizamos a competência em brincar com o corpo. Percebemos que atender a esse objetivo em uma instituição de ensino da categoria do CMS é algo um tanto quanto fantasioso, uma vez que a instrução militar é também uma das disciplinas do colégio. Diante da situação apontada, muitas questões de estudo tornam-se emergenciais. Entre elas, quais propostas asseguram uma educação lúdico-criativa no contexto da dança do CMS?

Embora a Educação Física pareça ser a área do conhecimento que mais oferece instrumentos disponíveis para se realizar uma educação lúdica, por natureza, nem sempre isso é possível, até mesmo nas atividades como jogos e brincadeiras. Quando o assunto é a escola, o que mais importa é a somatória de avaliações quantitativas que tornam um aluno visível ou invisível no processo. A partir desse impasse, a instituição se volta para as antigas atividades que as escolas enaltecem e continuarão a reverenciar: o esporte. Consequentemente, a educação do corpo torna-se uma questão de possibilidades remotas para um corpo que deveria ser mais lúdico, mais livre, mais criativo, espontâneo e sensível.

A falta de sintonia entre o que se pensa e o que se deseja, o que se sonha e o que se sente, o que se percebe e o que se fala com o outro,

entre o como se deseja, como se sonha, como se sente, como se percebe a forma como se fala, tudo isso leva a consequências desfavoráveis ao fortalecimento do vínculo de cada ser com o ambiente onde ele está inserido e que não precisa ser, necessariamente, a escola. Na educação, qualquer ensino-aprendizagem que não se ajusta ao contexto grupal estará causando um prejuízo a todo aprendiz. Diante do exposto e considerando que a educação motora, infelizmente, no currículo escolar brasileiro, situa-se apenas na Educação Física. Isso posto, questiona-se as implicações que uma educação baseada em convenções, condicionamentos, modelos estabelecidos por técnicas e práticas que visam somente a obtenção de um índice de qualidade subsistem em detrimento de uma educação corporal mais livre e expressiva.

A educação holística, complexa, e ecopedagógica, propósito que a contemporaneidade vem buscando há bastante tempo, pode tornar-se uma resposta adequada para o SCMB. Como a relação estabelecida entre a educação corporal do movimento e o multiletramento está baseada na relação télica e dialógica, conforme estabelecida pelos vínculos formados entre os corpos presentes nessas relações, se os discentes usufruírem das medidas adotadas para a efetivação desse processo apoiadas pelas práticas socioeducativas psicodramáticas, eles terão maiores chances de apresentar resultados positivos em relação ao desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e sensibilidade, atitudes válidas na medida em que são consideradas facilitadoras de processos relacionais.

Para desenvolver o estudo, propomos, inicialmente, dois objetivos principais: analisar a relação estabelecida entre a educação corporal do movimento com o multiletramento; intercambiar o psicodrama pedagógico como facilitador das práticas de multiletramento nas atividades socioculturais de caráter motor. A partir deles, o estudo pode enveredar pelos objetivos específicos que são: investigar as bases da educação motora e expressiva no SCMB e as do multiletramento; verificar quais têm sido as medidas adotadas para inserção do

multiletramento no SCMB; analisar a viabilidade da inserção do psicodrama pedagógico para facilitar a inserção do multiletramento nas atividades socioculturais; apresentar as oficinas desenvolvidas para consolidar as práticas de multiletramento. A ação teve como objetivo promover a aplicação da lei n. 10.639, de 2003, expondo, através da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, de maneira a apresentar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinente à História do Brasil.

4 O encontro dos discentes com uma dança lúdico-criativa

4.1 Trajetória para a obtenção de resultados: uma certa rua chamada Ouvidor, via de nômades e imigrantes

A construção dos personagens da obra analisada foi alterada, adaptados ou mantidos. A intenção de inserir o personagem Marie, por exemplo, foi por ocasião das comemorações relativas à presença francesa no Brasil. Segundo Laurent Vidal e Tania Luca (2009), a Rua do Ouvidor era comparada às ruas francesas, antro da moda. Naquela ocasião, no Brasil, tudo se notificava a partir do marco francês. O tema foi tratado, literalmente, por Joaquim Manuel de Almeida. Com tiradas interessantes, escreveu as “Memórias da Rua do Ouvidor”, uma das mais elegantes do Rio de Janeiro naquele período e retratada na novela global “Lado a lado”, apresentada em 2012. Era lá que concentrava o comércio de luxo, reduto francês: modistas, floristas, perfumistas, cabeleireiros, barbeiros, todos estavam lá. Esse sortilégio de elementos foram postos no texto dramático que os discentes prepararam para publicação.

A intenção do projeto, a princípio, não foi redimensionar a imigração no século XIX, mas, à medida que o trabalho foi sendo construído, a imigração tornou-se um ponto de excelência. Os

estudantes puderam confrontar, em diversos pontos, a presença do elemento negro e seu encontro com as demais culturas. Tomaram ciência de que muitos negros não vieram para o Brasil na condição de escravos, e sim de imigrantes. Com esse projeto, o CMS explorou diferentes nuances da relação existente entre a matriz africana, os japoneses e demais imigrantes que se tornam, no roteiro elaborado pelo corpo discente, agentes sociais que visam unir as culturas emergenciais no Brasil-Império através da natureza. Essa particularidade ressaltada pelo vínculo com a transdisciplinaridade, levou-os para propósitos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), UNESCO e outros órgãos que se voltam para o desenvolvimento humano e responsabilidade social. Na trama que transcende disciplinas e áreas de conhecimento, questões ambientais tornam-se uma proposição de interesse coletivo.

4.2 A jornada do estudante do CMS em busca do “letrar”: abrangência em busca do ‘letrar’

Os portões se abrem e uma coluna de jovens, crianças e adolescentes perfilam em direção ao Pátio dos Patronos, onde, doravante, será o ponto de encontro, indubitavelmente, todas as sextas feiras durante um ano, dois, até alguns anos enquanto esses mesmos jovens forem estudantes do CMS. Ao lado dos veteranos, novos estudantes se preparam para continuar nutrindo a esperança de que sonhos se tornarão realidade. Alguns positivos, outros menos brilhantes, mas, especificamente, aqueles que se encontram no 6º ano, seja no CMS ou em qualquer outra unidade, se depara com uma situação muito comum - a educação hodierna.

Essa, ainda uma incógnita no SCMB, tremula entre a ludicidade e a austeridade de uma tradição - os colégios militares, como nos presenteou Maheu (2007), ao tratar o assunto na apresentação da obra “Educação e ludicidade”, onde expõe que o desenvolvimento humano requer várias dimensões, comportando os níveis cognitivo, motor e afetivo, traduzidos

no sentir, pensar e agir. No caso dos estudantes do CMS, esse sentir, pensar e agir, no presente momento, causa-nos uma impressão de que o lúdico não consegue surgir no cotidiano deles. É sobre “o estado de ludicidade” deles ao construir essa quase poesia, que colaborou com a ampliação do estado de ludicidade propagado por Luckesi (2007, p. 15). Para compreender melhor o assunto explicar-se-á esse estado de ludicidade que é um estado interno de sujeito e ludicidade é uma denominação geral para esse estado. Na verdade, acreditamos que todas as vezes que estamos executando algo de forma espontânea, geramos o estado de ludicidade. “As atividades em geral em nossas vidas podem gerar em nós um estado lúdico ou não”. As relações estabelecidas dentro e fora de nós estariam facilitando esse estado. Se houver uma estimulação que o provoque, podemos dizer que elas são lúdicas. A transdisciplinaridade e o psicodrama são uma forma de ludicidade transpostas por atividades que têm a característica de estimular o prazer e a alegria, nos ajudam a crescer, a tomarmos posse de nós mesmos, a amadurecer nossas capacidades, a formar nossa autoimagem.

5 Referencial teórico

Formar o cidadão e desenvolver competências e habilidades, como prevê a DEPA, é uma ação dificultosa se a única opção é oferecer uma educação tão somente competitiva. Nas necessidades do cotidiano, a produção, a reprodução, a transformação das vivências de cada um não influem diretamente na sociedade que almejamos. Isso exige um cuidado especial, porque o imperativo do nosso corpo outorga outras indigências, o que não atende ao desenvolvimento de habilidades no trato expressivo oral-corporal, pois atividades inibidoras dos sentimentos, emoções, tornam o comportamento autônomo e menos cooperativo, fato quase que cotidiano nos trabalhos corporais do estabelecimento, que influencia, preponderantemente, nos processos competitivos. Instrumentalizar o docente para usufruir dos conteúdos do psicodrama, por exemplo, um dos instrumentos que auxilia o

desenvolvimento do ser, beneficia o exercício crítico-reflexivo de ambos, docente e discente, respaldando metodologias que ampliam a possibilidade de uma melhora no campo da qualidade de vida positiva, principalmente a mental. A aplicação das técnicas morenianas através de Luzia Mara (2000) apregoa o “Tao da educação” - uma educação holística de base, aplicando alternativas que, por um tempo, foram reconhecidas como práticas corporais alternativas e que possuem muito de ludicidade.

O “aprender a aprender” exige uma predisposição à complexidade moriniana que se acredita ser o cerne da educação do futuro. Por isso não são cabíveis as “conservas culturais”, nome que Moreno associou às práticas convencionais, tão quanto à “educação incorreta” que Krishnamurti (1975) expôs em todas as suas obras, mostrando que o corpo deve ser alimentado com propostas inovadoras. Com esses discursos, os educadores referenciados apresentam a ideia de que nada é tão sublime quanto “a arte de aprender”, mas a arte lúdica e criativa que possa vencer as barreiras da transmissão de conhecimento. Por isso as oficinas criativas no CMS foram estruturadas para que os discentes pudessem se tornar pesquisadores artistas-cientistas. Uma forma de associar o que pudesse nos seus trabalhos que mapeavam os conteúdos vivenciados por eles, e, muito mais além, outros interesses que aguçavam a curiosidade de cada um.

Considerações finais

Uma educação motora psicodramática e, portanto, transdisciplinar, aponta um educador como um conciliador, um agente do conhecimento que não está à mercê da transmissão de conteúdos que talvez sequer cheguem a ser trabalhados no cotidiano discente. Sabemos o quanto é difícil conciliarmos o interesse grupal. O individualismo do ser humano pesa nas considerações em cada plano de aula. Dessa maneira, acreditamos que o psicodrama pedagógico pudesse auxiliar a tornar menos enfadonhas as práticas comunitárias

escolares, à medida que se estabelecem relações significativas entre os discentes e docentes e instituições que os mesmos estejam implicados.

Com esses dados, percebemos o quanto o estudo é um importante instrumento para que os educadores, mais sensibilizados, tenham um canal para lidar até com os próprios sentimentos, emoções e expressá-los adequadamente, facilitando as relações humanas, uma vez que, a partir do trato emocional, facilmente entenderá o valor do diálogo. Com isso, chegar-se-á facilmente ao que Robert Sternberg (*apud* Consenza e Guerra, 2011, p. 122) chamou de inteligência plena ou bem sucedida. Uma inteligência contextualizada por meio de práticas socioculturais e que surge quando o sujeito reconhece as habilidades que dispõe o nível de criatividade e a prática mais usual para o convívio com outros.

Por tudo até aqui explicitado e com a crença de que a ludicidade sempre se faz presente em atos espontâneos que conduzem à integração humana, sugerimos ainda que a ludicidade torne-se uma experiência ímpar a ser alcançada, de forma progressiva e programada. Por isso o projeto desenvolvido manteve algumas particularidades que o próprio letramento pode auxiliar a alcançar, tais como: a expressão, o autoconhecimento, a comunicação, a espontaneidade, a sensibilidade e a criatividade. Assim, o praticante se conscientizará do que faz, por que faz e como faz.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação*: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KRISHNAMURTI, Jiddu. *A educação e o significado da vida*. São Paulo: Cultrix, 1975.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 16. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LIMA, Luzia Mara Silvas. *O tao da educação: a filosofia oriental na escola ocidental*. São Paulo: Ágora, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina D'Ávila (Org.). *Educação e ludicidade: ensaios* 04. Salvador: GEPEL FACED, 2007, p. 11-19.

MAHEU, Cristina D'Ávila. *Educação e ludicidade*. Salvador: GEPEL FACED, 2007.

MORENO, Jacob Levy. *Quem sobreviverá?* Fundamentos da sociometria, da psicoterapia de grupos e do sociodrama. São Paulo: Daimon, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Noemi Salgado. *Educação Transdisciplinar e a arte de aprender*. Salvador: DUFBA, 2006.

VIDAL, Laurent; LUCA, Tania Regina de (Org.) *Franceses no Brasil: séculos XIX-XX*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

Um circo de escola: experiência e invenção¹

Tarcísio Moreira Mendes - UFJF

Prólogo

Respeitável leitor, convida-o, agora, a **exercitar uma torção no entendimento** a respeito de um modelo tradicional de construção de texto acadêmico. Este texto surgiu em experiência singular, nos encontros em oficina de circo, teatro e dança. Mas a sua criação só foi possível graças à experiência com textos antes lidos. No entanto, por se tratarem de leituras muito vivas naquele corpo em oficina, as citações diretas não se deram, mas permeiam por completo as linhas escrituradas. Os conceitos “repetição”; “diferença”; **“pensamento”, como criação; “aprendizagem”, como não saber**, e **“acontecimento”,** como experiência singular e não cronológica, presentes na obra “Diferença e repetição”, de Gilles Deleuze, de fato, constituíram-se referências para a invenção deste texto, apesar de não se configurarem como citação textual direta para sua elaboração. Assim, estendo também o convite à leitura deste belíssimo texto deleuzeano que muito pode contribuir para a vitalidade da educação e de outras tantas produções como esta, afirmando a **vida como obra de arte**.

O aprendiz, por outro lado, eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos. E de uma faculdade a outra [da sensibilidade à imaginação, da memória

¹ Produção parte do projeto “Oficinas de exercícios formativos: cartografias dos processos ético-estético-políticos em professores em formação”, financiado pela FAPEMIG, n. 02077-12.

ao pensamento], a violência se comunica, mas compreendendo sempre o Outro no incomparável de cada uma (DELEUZE, 1988, p. 159).

1 Corpos e tecidos: o circo chegou!

O circo chegou à cidade! Diferente de tempos imemoriais, sua caravana não aportou numa carroça com homens sobre animais exóticos, anões ou gorilas, usando a diferença como espetáculo de massa. Ao invés disso, fora anunciado, não em alto-falantes, mas nas redes sociais virtuais. Lançou uma rede, presos alguns conhecidos rostos e tantos novos rostos em encanto. Esta é a palavra: Encontro!

Diferente dos espetáculos mambembes financiados pela passagem de chapéu do fim do dia anterior, os recursos são gerados do desejo que gera mais desejos. Encontro de desejos. O desejo que cria arte acoplado ao desejo de fazer arte (Teatro Terceira Margem)², ao desejo de fazer arte com política (Lei de Federal de Incentivo à Cultura – Lei Rouanet), ao desejo de fazer alguma arte com dinheiro dos impostos (ArcelorMittal), ao desejo de ocupar espaços com arte (Prefeitura de Santos Dumont, Minas Gerais) ao desejo de criar mais arte – todos os participantes das oficinas. Encontros. Desejos que criam oficina Artesania Nômade³.

² O Teatro Terceira Margem é uma associação cultural que promove a formação, a criação, o intercâmbio e a fruição artística na área de artes cênicas, com foco na arte de palhaços, no teatro de rua e no teatro em espaços alternativos. Seus trabalhos se constituem em apresentações cênicas, processos criativos e desenvolvimento de projetos culturais e ações em rede. Todas as atividades são formuladas e desenvolvidas a partir dos princípios do trabalho colaborativo, da dedicação artística e da busca pela justiça social. Disponível em <<http://idearioarte.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>>. Acesso em: 17 de mar. de 2013.

³ O projeto realizado pelo Teatro Terceira margem e que pretende implantar uma escola livre de circo e teatro na cidade de Santos Dumont-MG. Serão realizadas: oficina montagem, apresentações e intervenções artísticas e encontros reflexivos. Patrocínio da ArcelorMittal através da Lei Federal de Incentivo à Cultura.

⁴ A Fanfalhaça é uma fanfarra pesquisa cênica do Terceira Margem de Teatro composta pelas palhaças Biju (Júnia Bessa) e Ricota (Poliana Reis) e pelo palhaço Tchano (Cristiano Pena).

⁵ O Grupo Circo Olímpico vem se apresentando desde 2000 em eventos e praças com grandes espetáculos. Fundador e diretor do grupo, Romel Gonçalves ganhou prêmios e campeonatos nacionais de ginástica olímpica e acrobática. Trabalhou em parceria com diversos artistas e

O grupo que vem fazendo palhaçada em fanfarra, a Fanfalhaça⁴, traz consigo malabares humanos do Circo Olímpico⁵, que já não precisa de animais exóticos ou adestrados. Nem mesmo expor a diferença ao ridículo da espetacularização. Fazem circo do animal indispensável que cria formas e sons, que retorce, contorce, gira e salta; sobre fogo entre os círculos, sob a vara, com objetos: bicho gente. Encontro.

Ainda diferente dos circos memoráveis, que estendem suas lonas coloridas em terrenos quase abandonados, vazios, o local escolhido ou possível naquele momento fora o Centro Cultural de Santos Dumont. Que jus ao nome apenas o centro, pois está localizado no centro da cidade. Lugar cheio de histórias, de significados muitos. Nada baldio, pelo menos ao se tratar de paredes, teto e alguns objetos. Talvez controverso. Lugar onde já passaram ilustres desconhecidos que fazem e fizeram a cidade viver. Onde conhecidas figuras como Dom Pedro II ou Henrique Dumont já habitaram. Onde já fora convívio e passagem para o grande inventor e “Pai da aviação”, Alberto Santos Dumont. Onde quinzenalmente, aos domingos, monta-se a banca do “Choro na feira”⁶, com presença ilustre do jovem grupo Choro Uai⁷. Agora, cenário para mais uma história que começa a ser vivida. Encontros.

A antiga estação de passageiros de trem (quer coisa mais mineira!?) agora nomeada Centro Cultural, ainda carece de muito

grupos, como: Kleber Conrado e Marcus Casuo do Cirque Du Soleil, Beto Carrero, Escola Nacional do Circo (RJ) e Grupo Trampolim.

⁶ Projeto idealizado pelo músico e educador sandumonense Tiago Guimarães. Iniciado em fevereiro de 2012, leva o estilo musical chorinho, quinzenalmente, às manhãs de domingo da feira livre de Santos Dumont – MG. Atualmente, faz parte da AMA-SD.

⁷ Grupo de músicos sandumonenses (Alysson de Vasconcelos – Violão; Conrado – Pandeiro; Gabriela Amorim - Flauta Transversal; Luiza Andressa - Sax Tenor; Rafael Yung – Cavaquinho; Tiago Guimarães - Sax Soprano) que trabalham para o resgate e difusão da cultura do chorinho mineiro. Formado desde fevereiro de 2012, sua vida já deu vida a vários projetos culturais e artísticos na cidade de Santos Dumont-MG, desdobrando-se na criação da AMA-SD (Ação em Movimentos Artístico-Santo Dumont). A AMA é uma associação que se desdobrou nos projetos Degusta Dumont, LeituraAMA, Feira com Choro, Doses de Cultura e Arte, Revista Cultural ABAQUAR e Ensaio Aberto. Mais informações acesse <http://www.amasd.com.br>.

cuidado para **passar da cultura da memória ao cultivo que cria**. As paredes muito amareladas, os pombos corriqueiros disputadores de espaço, o piso muito cimento, muito frio, as cadeiras prontas para serem recuperadas, as instalações elétricas sempre um show de luzes que piscam, o barulho do trem sempre presente. Mas estes nômades, feito gente cigana, misterioso no olhar, de movimentos sedutores, traz muito tecido. Diferentes tecidos de texturas de diferentes sentidos.

O galpão amarelo compõe com **o dourado vermelho, o azul prateado, o cinza verde, o marrom laranja, o preto rosa...** quantas cores possíveis de serem inventadas. Arco-íris inventado. No chão, é estendido um círculo colorido impossível de ser descrito, vista a simplicidade dos tons que confundem o costumeiro do olhar. Eu acostumado a ver tantas cores, tantas cenas, tantos teatros, **o conhecido tornara-se desconhecido**. Consigo precisar apenas a presença de uma estrela amarela ao centro do círculo, que não marcava o centro da sala, apenas mais um centro possível, que redividia e inventava novas dimensões àquele galpão. Já não abandonado, mas ocupado por sombrinhas, bambolês, tecidos múltiplos em cores e texturas. **Muitas tessituras. Muitas texturas**. Apesar de não haver lona arqueada, estava inventado um novo circo em Santos Dumont.

Para abrir as comemorações e inaugurar os trabalhos, outro encontro: “Choro Uai” e suas sonoridades mineiras executadas pelos amigos sandumonenses embalam as acrobacias circenses. A Fanfalhaça une-se ao coro do Choro. **Já não é possível dizer o que é ou não é**, são nômades que agora ocupam o território inventado naquele galpão metamorfoseado em picadeiro! E o show não pode parar. Seguem os dias. A alegria dos anúncios dos futuros encontros: seremos nômades em nossa própria terra, pelo menos até setembro. Até lá, novos territórios a serem ocupados e, sobretudo, inventados na velha terra natal nova. Muitos natais se anunciam!

Em dez dias. Uma vez por mês. De abril a setembro. Convite à criação!

Eu já formado. Pós-Graduado. Especialista em desaprovação em processos seletivos para mestrado. Ponho-me a pensar. Não por mim, mas pelos encontros. Posto de férias, a pensar. Pensamento tira férias? Talvez. “Só que não!” **Invisível que salta aos meus olhos**, que faz pulsar, **vitaliza o pensamento**. Meio que naturalmente **desnaturalizado**, preferi não me pronunciar para assim me enturmar melhor. Ficar livre das ansiedades, das expectativas, afinal, aquele era, de fato, um novo encontro para todos. Mesmo porque de circo, eu bem sei ser um ótimo espectador. Gostaria demais saber estar no centro do picadeiro. Mais ouvir e ver que dizer: quanta criança tem a turma da tarde. Porque tem ainda a turma da noite que está lotada. Preferi à tarde, menos pessoas, talvez **mais tempo para errar, mais desconhecidos**, mais tempo para observar, mais tempo para pensar. Estou cá pensando. E agora, escrevo.

Interessante essa relação com o tempo. Há ali um contra cronos, uma corrida contra o tempo. Não uma mera oposição ou embate entre diferentes que não se entendem. Mas, contudo, **afirmação de tempo outro**, relação possível com o tempo que já está posto com **outros tempos** que são **despertados**: multiplicidade temporal. Aquele que deseja aprender o mais rápido possível, como se já faltasse tempo: repete, repete, repete, exaustivamente. E consegue. Parece que uns já nasceram sabendo, basta a primeira tentativa e, pronto! Tem aqueles que acham que sabem, tentam e conseguem executar o movimento rapidamente, mas por não ter um pouco mais de paciência para um cuidado, logo passam para outro e outro e outro... Saem com a sensação de que nada fizeram. Ignoram, às vezes, **possíveis outros** sempre existentes no mesmo.

Mas os casos mais interessantes, personagens mais encantadores são aqueles que possuem um charme em anunciar de pronto: **eu não**

consigo. Talvez querendo minimizar futuras críticas, eles tentam e realmente não conseguem. **Risos, muitos!** No entanto, atentos aos conselhos dos outros artistas – porque, sim, não há professores que ensinam o que não sabem, apenas artistas, criadores! – conseguem depois de inúmeras tentativas mais relaxadas e divertidas no aprender e na pesquisa. **Já não se importam mais com um possível fracasso,** pois já o conhecem. **Executar um pequeno movimento** que não era possível antes é uma pequena conquista e se torna uma grande comemoração e incentivo para outras mais tentativas.

Percebo outra escola que se inventa ali, um circo de escola. Uma escola de circo. Diferente da alta performance ovacionada no *Cirque Du Soleil*. Uma escola marcada por **outros tempos, outras performances,** um tempo de aprendizado nada progressista e cronológico. Tempos únicos de aprendizagens **experenciadas no íntimo, nas pequenas conquistas** comemoradas sempre, **mesmo que sozinho.** Sempre sabendo que **aquela cambalhota,** aquela estrela, aquela pirâmide **humana pode ainda se tornar diferença,** tem em si uma multiplicidade. Possui, inclusive, uma forma ideal, no entanto, suas outras tantas possibilidades acabam tornando aquele ideal **apenas mais um possível, não a única forma.** E o tempo tem dado conta. Mas **quem conta o tempo somos nós, sua própria criação.**

O tempo de dentro da oficina é **sempre atravessado por outros tantos tempos de fora.** Não tinha pensado. **As portas** de nosso picadeiro, que são três, ficaram **o tempo todo abertas.** Por isso, **sempre presente um olhar** de alguém que passa saindo do supermercado, **voltando** do trabalho ou indo ao trabalho; **saindo** ou indo à escola. Ou **curiosos** de tantas origens e destinos que mal posso precisar com olhar, mas **que por algum motivo de encantamento, desviam seu percurso pensando,** e se permitem capturar por aquela produção. Certo é que **olhos observando sempre** eram

constantes. Inclusive, uma prima que encontrei há algum tempo depois, disse:

- Ué, Tarcísio, que você estava dançando lá na estação. Era dança?

Perguntei:

- Era dança?

Ela respondeu:

- Parecia que você estava dançando. Sei lá... era teatro? **Fiquei um tempão lá e você nem me viu.**

- **É. Tava dançando** mesmo. Ainda mais que você está dizendo. Nem eu sabia.

Um circo que era dança. Uma dança que era teatro. Um circo que dança. Movimenta-se. Circo teatro de rua, assim o palhaço da trupe Teatro Terceira Margem, Cristiano, descreve sua proposta. Um circo que era escola. Uma escola que era circo. Uma escola que estava sendo inventada. É, minha prima, mesmo sem saber, descobriu e inventou um teatro e uma dança **naquele corpo que eu ainda não sabia existir.** Encontros. Mais! Uma escola **sem definições prévias.**

O mais interessante nesta relação entre **dentro-fora** são aquelas pessoas que ultrapassam o portal mágico e se permitem entrar naquele mundo. Mais interessantes são aqueles que, seduzidos pelos movimentos, pelos aparelhos (malabares em forma de bolinhas, arcos, biroquê, pratos e palitos, e corpo humano) **acabam se rendendo** e começam a praticar.

Aqui penso mais. Uma escola que permita a **presença**, a sedução, o olhar, o praticar no **momento em que o desejo diz: SIM!** Um circo! Uma desobrigação. Uma escola em que o nivelamento não é feito, não há nível predeterminado. Como saber meu nível **em cambalhota? Que movimento mais eu posso ousar?** Preciso

esperar pelo professor para novas coordenadas e exercícios? Ou me **permito o tempo** para admirar o artista **que cria** na minha **presença**? Vamos **fazendo**. Experimentado. Há bastantes artistas atentos, companheiros para servir como base, para dar sustentação às costas no momento de **virar de cabeça para baixo**. Estes novos de fora inauguram sempre um novo começo. **Novas alianças**. Novos encontros de criação. Estar presente desde o primeiro dia de oficina não garante exercício executado com mais facilidade ou maior saber que **o recém chegado**. É que aparecem novos praticantes que na primeira tentativa, *vualá*, estão de cabeça para baixo, sem **esboçar nenhuma força desnecessária**.

Meu caso. Formado há pelo menos três anos na graduação, com especialidade em Teatro e Dança na Educação, umas outras tantas oficinas, espetáculos e aulas técnicas ou técnicas corporais experimentadas. Mas, acredite, **não consigo fazer parada de mão**. Movimento que **consiste em ficar de cabeça para baixo, com o corpo ereto, apoiando apenas o topo da cabeça e as mãos**. Quer dizer, antes eu **tinha medo de ver o mundo de cabeça para baixo**. Acho que influenciado por vezes na infância quando adultos receosos a algum acidente, diziam ou sentenciavam: “seu **sangue** vai todo para **cabeça**, menino!” Antes fosse! Talvez assim, pensasse melhor, com mais oxigênio, com mais sangue e menos Conhecimento. PENSAR COM A CABEÇA?

Eu via crianças, pessoas mais novas que eu, **de pernas para o ar**, sorrindo e repetindo o movimento. **A idade não importa** em nada. Ou talvez importe em criar mais impossibilidade que possíveis. Nem sempre o conselho dos mais velhos são mais sábios. Será!? Eu já não possuía os medos da infância. Aliás, já **havia me esquecido que tive este medo**. **Lembrei agora**, ao escrever este texto. Lembrei que uma professora, na faculdade disse também que uma amiga atriz usava esta posição como aquecimento, antes de entrar em cena, porque lhe causava

pânico e ajudava a ficar mais atenta. Curioso, né!? Bom, nem lembrei disso quando tentava o movimento. **Eu não conseguia** agora porque **não encontrava meu centro** de equilíbrio, **centro que sempre ouvi existir**, mas **que ainda não havia conseguido encontrar**. Mas **numa das repetições, algo aconteceu**, e o que eu sabia há algum tempo, que já era conhecimento, informação dada, **o corpo inventou**. **Consegui perceber, inventar um modo** de elevar minhas pernas enquanto apoiava minha cabeça e mãos no chão, sentindo tencionar, acionar os músculos do abdômen. A sensação **indescritível da invenção** há algum tempo não experimentada. **Alegria, alegria!**

A partir daí, percebi que quando ouvia de alguém uma reclamação de que não sabia fazer alguma coisa repetia, quase o mantra, instantaneamente: – **Você não sabe**, mas **pode inventar**. Você não sabe até conseguir. Você não sabe até saber que sabe.

Percebi que mesmo as tentativas que nem sempre faziam surgir os movimentos pretendidos, acabavam com uma boa pose cômica, meio envergonhada, mas sempre divertida. Alegre. Sorrisos. E mais sorrisos. E claro, muita invenção. Inventou, **por acidente**, o palhaço Desajeitado! Nesta escola parece que tudo é inventado, mesmo uma outra frustração. Claro. Porque há um desejo de não soltar os aparelhos, de zoar o colega, de conversar com o amigo há tempo conhecido, de burlar algumas regras na hora do lanche. **E com muito jeitinho:**

- Atenção! Hora de mudar de aparelho e guardar tudo!
- Vamos, novos grupos, **você pra lá e você pra lá**. Acho que você pode ajudar mais aquele grupo, tá conversando demais com sua colega. A frustração inicial é também um **outro convite a pesquisar novas relações**.

Uma escola que tem tempo e para, **sem programar**, para falar de gênero e sexualidade, com urgência do tema, com naturalidade:

- Vamos juntando nosso figurino. Maquiagem... batom, lápis, podemos pedir para mãe. Diz o palhaço.

Alguns garotos riem, outros se espantam, outros aguardam:

- Mas batom!? Como vou pedir para minha mãe. Provoca um garoto. Mais provocador, e naturalmente palhaço, delimitando pouco a cena da vida cotidiana, o palhaço responde:

- Este batom, foi minha mãe quem me deu. Fala que é para o teatro.

Basta saber que pode ser **o teatro da vida**. Continuam as apresentações. O palhaço mostra seus objetos, sua **grande mala cheia de objetos e histórias** recolhidas em muitas viagens. **Histórias-objetos**. Ou objetos-histórias. Mas nada de objetos históricos. Com serenidade e arte ao falar, **ele encanta com cada objeto** que é **mostrado**. Parece re-viver aquelas **histórias guardadas em tantos objetos**. Viajamos com ele a **Portugal e sua cartola, a Juiz de Fora e sua mala, à amizade e sua gravata, ao colete e a falta de dinheiro**, mas **muito talento da costureira** de Lima Duarte. A palhaça faz o mesmo, e procura com **tamanha vivacidade** a blusinha azul e amarela, presente dado pelo palhaço. Cada objeto **tem um significado, uma história**. **Objetos que podem custar** no brechó da esquina, um ou dois reais, **mas** que para eles **é de incalculável valor**. **Nada é supérfluo, tudo necessário, encontro de vida!** Uma escola **onde tudo é necessário**. Penso.

Mesmo a duração de 3h por dia não precisa ser tão precisa, porque **em 1h há tantas horas** para serem **inventadas**. O tempo é **alongado** à eternidade. E **encurtado** a segundos. **Tudo ao mesmo tempo**. Quando fazemos algo que nos é interessante, o tempo como cismam em re-conhecer com **segundos, minutos e horas** parece não fazer sentido. Passamos a controlar o tempo, dividindo-o em o que ainda não fiz e o que ainda tenho a fazer. Parece que **sempre temos**

mais tempo. Parece que **sempre falta tempo** para fazer mais. **Tudo ao mesmo tempo.**

E no meio da oficina, começamos a pensar sobre o que podemos apresentar para celebrar o convite recebido junto ao *LeiturAMA* e ao Choro Uai!. A proposta é investigar possíveis composições cênicas partindo dos exercícios por nós pesquisados. E o que poderia parecer dificuldade – o pouco tempo para ensaios – **torna-se potencialidade – tempo para criar!** Uma escola que não é pensada como fim, como produto pronto, mas sempre pronta a mostrar-se, porque sempre produz. É **produção de produção**. Produção que não se assemelha ao produto final, mas ao prazer de produzir. Quando se produz, é sempre possível ver algum produto, apesar de nem sempre está pronto, ou apesar de sempre estar pronto a se tornar outro, jamais o mesmo.

Temos jogo de futebol com trave humana e troféu menina. Temos uma cozinha de malabares saborosos e artistas famintos de criação. Temos uma pirâmide humana de pratos giratórios. Grupos misturados nos quais **a diferença é sempre presente** e a afinidade é inventar. **Novas conjunções e possíveis de composição.** Afirmação do **rizoma** criativo e não de uma árvore genealógica artística com raízes fixas. **Rizoma**, raízes nômades, em redes lançadas e fecundos encontros. Chama atenção o grupo que mistura acrobacias com manipulação dos malabares pratos. A orientação primeira do artista era usar o que havíamos pesquisado. Todos os grupos foram competentes em suas apresentações. Mas este grupo me chamou a **atenção pela mistura, sem orientação prévia, das habilidades pesquisadas**. Criaram um número (**seria isso possível na matemática?**) que fora além das primeiras pesquisas, executaram **manipulação compartilhada de aparelhos**, se ajudavam na formação da pirâmide e, logo, manipulavam os pratos nos palitos, para então, tomarem seus lugares na pirâmide.

Interessante notar também que se tratava do grupo formado pelos participantes mais jovens, sem presença de um adulto.

Uma escola onde é possível inventar números. Uma escola onde a etapa é construída na própria etapa. Uma escola onde existem apenas inícios, inúmeros inícios. Ou processo. Uma escola sempre em processo na qual não há fim de processo, apenas efetuação do **processo de invenção** que logo dá início a outro processo.

Uma escola de portas abertas, pronta para receber quem está fora e deixar sair quem está dentro. Uma escola sem compromissos pré-fixados, senão com a criação. Uma escola sem tempo ou com tempo único, marcado pela sua própria gênese. **Invenção que ora acelera, ora desacelera** o tempo cotidiano, que permite inventar **inúmeros tempos**. Uma escola **que não tem muros, que** demarca espaços, mas que sempre **tem espaço para inventar novos espaços**. Uma escola feita de circo teatro de rua dentro do Centro Cultural **para fora**. Um teatro de rua dentro da sala para fora da rua. Um teatro, um circo, uma rua, um galpão, um centro cultural, um espaço cênico feito de gente. Gente feita com muita arte. Uma escola inventada em artesanaria **nômade** de gentes.

Termino este texto me preparando, talvez, para outro. Depois da ocupação e invenção do espaço Centro Cultural, uma nova performance anunciada convida a pensar. **Quando os nômades forem embora, recolherem seus tecidos**. O que o vazio deixado pode dar vida? Como **outra ocupação espacial é possível** para receber de volta os nômades da nossa terra? **É tempo de invenção**.

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções. (idem.)

2. Depois do fim outro começo

Durante a avaliação da dissertação aprovada em 2015 - “Uma Formação esquizita. Uma Educação bricoleur - processo ético e estético e político e econômico” (que fora atacada por grupos fascistas em redes sociais em maio de 2017) - a membro da banca Prof^a. Doutora Clarissa de Carvalho Alcântara, sensível, nômade, produção de produção, aceita os possíveis de leitura convite que nem sabia ter feito e inventa, numa escavação deste platô da dissertação, outro texto dentro do texto, abrindo texto. Antes da cortina cair e do acampamento ser desfeito e seguir viagem, convido a uma outra leitura, agora apenas dos trechos destacados em negrito. Quem sabe ficamos por aqui, quem sabe viagens por vir... Obrigado, respeitável público sempre inventivo. Obrigado!

3. Referência

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*, tr. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

O “Futebol marxista”: análises sociológicas dentro das práticas esportivas

Rafael Antônio Pimenta de Carvalho - CESA
Diego Luis da Silva - SRE/MG

Introdução

O objetivo deste trabalho é relatar como foi concebido e executado o “Futebol marxista”, uma atividade prática realizada dentro da oficina de Sociologia do Esporte, que acontece na Escola Estadual Doutor. Alberto Vieira Pereira. A oficina surgiu como uma demanda do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), onde os bolsistas se encontravam em um cenário de desmotivação e com um público reduzido em razão das atividades realizadas no contraturno dos alunos do ensino médio.

A isso se soma a ausência de uma matriz curricular bem delimitada, bem como de material qualificado para ser utilizado como parâmetro na condução das aulas. Onde perante a uma fase de reinserção da Sociologia, marcada pela inexistência de uma memória sobre as *práxis*, experiências e material didático para o ensino dessa disciplina na educação básica.

Com isso é de suma importância pensarmos na existência de programas como o Pibid, uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. O Pibid do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado de Minas (UEMG) de Barbacena deu início às suas atividades em agosto de 2012, perpassando pela Escola Estadual Amílcar Savassi, a Escola Estadual Henrique Diniz e por último a escola em destaque, onde

foi realizada a oficina em questão. Todas elas localizadas na cidade de Barbacena, sendo escolhidas para a aplicação teórica e prática do Pibid em função do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessas instituições estarem abaixo das expectativas. Como a maioria das escolas públicas do município, suas respectivas clientela pertencem aos estratos de capital econômico baixo.

Foi nesse sentido, buscando entender a compreensão do mundo pelos alunos da escola em tela, que criamos a oficina Sociologia do Esporte para que pudéssemos esclarecer as relações entre os elementos que integram a escola como uma totalidade.

O Pibid e a relação bolsista - escola - comunidade

Para entendermos a importância e o objetivo central do Pibid, se faz necessário refletirmos sobre a realidade das escolas nas quais estamos inseridos. A escola é o ambiente social em que o indivíduo tem o primeiro contato externo ao seio familiar, onde ele aprende a se relacionar com as pessoas e com diferentes situações. Dessa forma o Pibid tem uma grande relevância na vida escolar dos alunos e também na preparação dos futuros professores que entrarão na sala de aula com experiências através da relação professor x aluno.

Para tal reflexão sobre a realidade da escola, devemos compreender alguns pressupostos do espaço em que ela se insere, como as diversas trocas sociais, as variadas possibilidades de assimilação de conhecimento, entre vários outros que podem existir. Com essa compreensão do espaço escolar convém reiterar a centralidade do estudante no processo educativo, foco das atividades sociopedagógicas.

O Pibid, ao facultar um contato de maior abarcamento temporal e reflexivo do bolsista com a escola, cria um espaço de maior interação, permitindo uma aproximação da universidade com a escola e a mesma com a comunidade. As atividades desenvolvidas pelos bolsistas na escola estreitam a distância existente entre a formação inicial nas universidades e a prática nas escolas, pois permitem que os bolsistas,

licenciandos, incorporem elementos necessários para a sua formação docente. Ao nos inserirmos nesse contexto, nesse espaço, podemos perceber quanto é complexo encontrar-se nesse ambiente.

[...] não é possível a qualquer indivíduo inserir-se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo de transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque pratica e, para praticar ele precisa conhecer um pouco (FREIRE, 1987, p. 265).

Dessa forma, vemos que pouco a pouco o Pibid vai contribuindo para a formação de futuros docentes, que sairão da universidade com uma nova visão do contexto da escola pública brasileira. E através dessa nova visão poderá ser capaz de lidar com as deficiências da realidade das escolas.

A escola moderna vive um momento novo, refletindo as transformações econômicas, sociais e tecnológicas. Dessa forma, a escola se afasta das antigas experiências e geram expectativas de novos produtos intelectuais. Quando esses produtos não se adequam à demanda discente, novas crises se processam na educação, pois a crítica originada num juízo prático gera o imperativo categórico de estabelecer um pensamento racional de acordo com os anseios dos indivíduos. Se a escola não souber estabelecer um vínculo do saber racional de acordo com a clientela educacional, poderá redundar em fracasso o seu modelo de ensino.

Os alunos participantes do Pibid são iniciados no exercício da didática acadêmica abordando estratégias variadas com especial atenção para o uso dos novos instrumentos pedagógicos.

A implementação do Pibid nas escolas ofereceu a oportunidade de qualificar as discussões na área de ciências humanas e sociais. Os alunos das escolas que participaram do projeto demonstraram acentuado progresso nas atividades escolares e sociais. Os

licenciandos bolsistas aprenderam a fazer planos de aula, plano de curso, criar e organizar projetos de oficinas, através dos quais, eles desenvolveram uma maior autonomia, permitindo a criação de inovações pedagógicas. Eles foram incentivados a criar estratégias e métodos de apoio para suprir as deficiências decorrentes da ausência de capital econômico e cultural da clientela escolar.

Dessa forma, as aulas são estruturadas com uma característica mais dinâmica e produtiva. Como consequência do trabalho na instituição, tivemos alunos ativos produtores de saber. Nessa experiência, acreditamos que houve um incremento formal e de conteúdo no programa. A professora supervisora do programa foi auxiliada na adequação dos métodos didáticos para intermediação do conteúdo, bem como foi orientada para o uso eficiente dos instrumentos pedagógicos.

A construção de novos tempos na escola deve ser como pressuposto o processo dinâmico característico do saber, ou seja, deve levar em conta os fatores intrínsecos e extrínsecos ao conhecimento, que, antes de serem vistos como obstáculos, devem ser alcançados como vertente enriquecedora no processo de aprendizagem. A diversidade cultural, social e étnica precisa receber o olhar perscrutador do professor, que detém um conhecimento já estabelecido pela experiência. Ele pode mobilizar o que se apresenta de forma diferente e adverso para as categorias de valores inteligentes, pois acumulou um saber forjado num capital cultural consoante a experiência do ato de ensinar.

Nas oficinas trabalhadas pelos bolsistas do Pibid, tivemos a troca de experiências focadas nas relações sociais que se conformam no espaço da educação. Posteriormente, pensamos qual a demanda de conhecimento da escola pública e como essa demanda concatenaria com o saber produzido na universidade. Após alguns encontros cercados de debates e reflexões, elegemos trabalhos que atenderiam à comunidade no seu espectro de formação e de qualificação em médio prazo. A análise, o debate e a reflexão entre o professor coordenador, o

supervisor e alunos do Pibid se processaram por meio de temas ligados à Sociologia da Educação, privilegiando o viés da inclusão social.

Os saberes estão sempre em constante evolução, modificando-se ao longo do tempo. O conjunto de saberes adquiridos na família e na escola passa a ter um novo significado quando vivido no contexto do trabalho e compartilhados com os pares. A experiência das *práxis* possibilita uma consolidação de certos saberes que se mostram eficientes em certas situações, bem como uma reorganização de conhecimentos, habilidades e atitudes frente a situações novas. O Programa Pibid realizado nas escolas possibilita que novos saberes passem a ser gerados e, quando necessários, reestruturados.

Com isso percebemos que a clientela das escolas estaduais e municipais normalmente possui baixo capital econômico, pois a maioria das famílias é formada por trabalhadoras e trabalhadores do setor de comércio ou de ofícios que necessitam de mão de obra pesada. Se o capital econômico se expressa no cultural, os pais e filhos que não dispõem desse recurso na vantagem escolar buscam outros mecanismos de reconhecimento social. A classe trabalhadora se legitima por invenções e criatividade que nem sempre tem identificação da escola. Essa escola, que é também formadora da ideologia do Estado, tem dificuldade em assimilar o gosto e conhecimento produzidos pelo saber da experiência ou pelo estado de vivência de sua clientela de baixo poder aquisitivo, pois utiliza como modelo e medida os padrões consagrados pela cultura dominante.

A construção de novos tempos na escola deverá ter como pressuposto o processo dinâmico característico do saber, ou seja, deve levar em conta os fatores intrínsecos e extrínsecos ao conhecimento, que, antes de serem vistos como obstáculos, devem ser alcançados como vertente enriquecedora no processo de aprendizagem. A diversidade cultural, social e étnica precisa receber o olhar perscrutador do professor, que detém um conhecimento já estabelecido pela experiência. Ele pode mobilizar o que se apresenta de forma diferente e adverso para as

categorias de valores inteligentes, pois acumulou um saber forjado num capital cultural consoante à experiência do ato de ensinar.

O Pibid e a formação: as dificuldades e as possíveis soluções

Em nosso primeiro momento como bolsistas do Pibid, percebemos as inúmeras dificuldades que os docentes comportam em sua vivência laboral. Nessa perspectiva, observamos os principais obstáculos com os quais nos deparamos no ambiente escolar e que afetaram profundamente a nossa formação enquanto docentes, principais motivação para a criação de uma atividade que incorporasse prática e teoria de forma que fizesse mais sentido aos alunos. Haja vista que, anteriormente, a falta de interesse dos mesmos nas oficinas e práticas realizadas nos desmotivou. Vale lembrar que as nossas atividades eram realizadas no contraturno dos alunos, no período da tarde, e o pequeno público que comparecia nos trabalhos perdia o interesse após a realização de três ou quatro oficinas. Chegamos a pensar que o motivo de tal desmotivação seria causado exclusivamente pela ausência da família no processo educativo ou também pelos limites impostos pelo próprio programa. Acreditávamos que fatores externos estavam dificultando a realização do nosso trabalho docente. Mas, se nós tínhamos um grande público no início das atividades, como poderíamos justificar a nossa frustração somente com interferências de elementos externos? Os alunos que frequentavam as oficinas estavam naquele tempo e espaço por livre e espontânea vontade, não havia nenhum elemento coercitivo ou forçoso.

Foi então que iniciamos as nossas atividades de reflexão e concluímos que não poderíamos atribuir o insucesso das nossas pretensões apenas aos alunos ou à realidade que os cercavam, ao contrário, deveríamos encontrar as respostas em nossas ações. Nossas práticas eram fundamentadas em nosso entendimento do que seria a docência. E esse entendimento não era nada mais que um conjunto de ideias apoiadas em ideologias e no senso comum.

Devemos observar que, embora cheguemos prontos na escola com as nossas propostas teóricas e com temáticas engendradas nas Ciências Sociais, é o espaço escolar, com as suas necessidades, experiências e dilemas inerentes ao campo do saber que nos apontam os horizontes de expectativas.

A partir dessa análise, racionalizamos e buscamos práticas fundamentadas em metodologias que compreendessem melhor a realidade daqueles alunos. Com isso, buscamos elementos motivacionais que fossem estimulantes e ao mesmo tempo ferramentas que possibilitariam trabalhar com teorias, temas e conceitos fundamentais da sociologia do ensino médio. Pois, segundo Bergamo:

O uso de variedade na metodologia é uma opção do professor. Cada qual escolhe: a preguiça e a inércia ou o desafio e a criatividade. É claro que só o uso de novas metodologias não garante uma boa aula ou uma aula participativa, é necessário que os alunos estejam motivados e abertos para vivenciar esta experiência. Para Antônio Carlos Gil, motivar os alunos não significa contar piadas, mas identificar quais os interesses do aluno para o conteúdo ou tema, sendo necessário estabelecer um “relacionamento amistoso com o aluno”, só assim é possível motivar o aluno para o aprendizado (BERGAMO, 2010, p. 7).

Buscando o entendimento do sentido de mundo daqueles alunos, que era uma forma de compreender e respeitá-los, trouxemos a temática do esporte, que poderia ser trabalhada em conjunto com a sociologia. Ou seja, os conhecimentos apresentados anteriormente não possuíam validade epistemológica para aqueles alunos, e através da apropriação de elementos que possuem valor e prática de sentido para eles, trabalhados em conjunto com a sociologia, foi possível perceber um avanço em nossa prática docente.

O que seria então essa prática de sentido a qual buscamos tanto? Sinteticamente essa prática seria compreender os alunos sem anular as nossas diferenças. Desse modo, seria possível refletirmos sobre o processo de construção de conhecimento dos mesmos e oferecer uma atividade que tivesse um significado da forma de como eles concebiam o mundo. Atividade essa que, no nosso caso, deveria ser interdisciplinar, unindo o esporte com a sociologia. A interdisciplinaridade não esgotava a possibilidade de transmitir valores, conceitos, temas e teorias. Pelo contrário, eles eram facilitadores por diversos fatores como, por exemplo, a motivação dos alunos, que foi surpreendentemente positiva, assim como o envolvimento dos mesmos.

Outro ponto de extrema importância que devemos destacar foi a possibilidade de dispormos da experiência benjaminiana ao fundir a sociologia com o esporte, nesse caso particular, destacando o futebol. Além de o futebol ser um elemento existente em muitas dimensões da comunidade escolar observada, uma vez que o mesmo estava presente nas rodas de discussões, nas brincadeiras, provocações e zombarias derivadas das rivalidades entre os times, no vestuário e objetos de muitas pessoas e até mesmo nas aflições e preocupações com o calendário esportivo e seus campeonatos, o futebol também era praticado por muitos, como jogadores. Eles conheciam as regras e as aplicavam, assim como tinham a liberdade de externar sua agressividade e quebrar regras sem temer punições. Eles conheciam o futebol de todas as formas, assim o jogo tinha sentido para eles. Eles tinham a experiência forte do futebol, ou seja, aqueles alunos não possuíam apenas a experiência (*Erfahrung*) como um conhecimento, possuíam também a vivência (*Erlebnis*). Com essa compreensão foi possível pensar em uma nova estratégia e metodologia, na realidade, uma inovação que logo descreveremos.

Porém, é importante nos atentarmos para que a elaboração de novas estratégias e apoios didáticos, aplicados nas oficinas, coloca os alunos bolsistas e a instituição participante do programa como sujeitos

construtores de conhecimento. O domínio da linguagem acadêmica tradicional por meio dos conceitos das ciências sociais, bem como o manuseio de novas tecnologias, proporciona um intercâmbio mais eficiente de saberes gerados nas universidades. Aliados à experiência e às práticas docentes, esse intercâmbio se processa de forma dualista e dinâmica, empoderando os agentes sociais antes marginalizados.

“O futebol marxista”: a interdisciplinaridade e a prática sociológica

Partindo do princípio de que o esporte é um elemento onipresente na Escola Estadual Doutor Alberto Vieira Pereira - que está inserida em uma comunidade constituída por grupos de indivíduos que possuem valores, interesses, necessidades e recursos - entendemos como cada grupo social cria e usa o esporte para os seus próprios fins. Por causa de vários fatores, tais como religião, política e economia, certos grupos de indivíduos podem ter acesso limitado ou até mesmo serem proibidos das práticas esportivas. Assim, o esporte assume significados diferentes em culturas diferentes. Tendo em vista que o esporte é considerado um microcosmo da sociedade, podemos debater porque os problemas sociais existentes na mesma também existem nos esportes.

No decorrer dessa oficina trabalhamos como metodologia o uso de teorias e práticas, diferenciadas e diversificadas, onde foram colocadas questões críticas e controversas tais como os conceitos de valores, raça, gênero, etnia, sexualidade, idade, capacidade, política, religião, economia e classe social.

Definimos como objetivo geral do projeto a familiarização dos alunos com as questões sociais que permeiam a sociedade e, portanto, permeiam os esportes. Levando-os ao conhecimento de que podemos estudar o comportamento humano e as interações sociais dentro dos contextos particulares, nesse caso dentro do mundo dos esportes. Nesse contexto, uma das temáticas sociológicas que trabalhamos foi a teoria sociológica de Karl Marx. Para que eles pudessem compreender essa

teoria, levamos em consideração algumas reflexões metodológicas, carregadas de conceitos. Mas ao final dessa aula, percebemos que apenas essas reflexões não foram o suficiente para que os alunos conseguissem assimilar tal conteúdo.

Após uma reflexão sobre essa aula, percebemos a necessidade de se criar uma nova forma de intervenção, mais dinâmica, e que pudesse englobar o esporte. Daí nasceu o “Futebol marxista”, que viria a ser uma representação prática de ensino que permitiria a utilização de analogias com o pensamento marxista.

- Relato da atividade

No primeiro momento, reunimos os alunos no centro da quadra de futebol de salão e nos sentamos em um semicírculo, onde nos posicionamos de frente para eles e iniciamos as nossas primeiras explicações. Essa abordagem inicial foi uma aproximação da evolução histórica-social de Marx, focando nos meios de produção. Explicamos de modo muito explícito como eram as relações e o funcionamento dos modos de produção primitivo, escravista e feudal. Quando chegamos no modo de produção capitalista, fizemos o mesmo tipo de abordagem que foi feito nas anteriores, porém foi a partir desse momento que demos início ao “Futebol marxista” da seguinte forma:

Selecionamos dois times, o primeiro era a equipe da Burguesia e o segundo, a equipe do Proletariado. Foi definido que o time Burguês era proprietário da bola, da quadra e dos coletes. Os gols que a Burguesia fizesse seriam as conquistas e privilégios alcançados por essa classe social. O time Proletário também tentaria fazer gols para atingir suas metas e conquistas, mas a única coisa que ele possuía para oferecer no jogo (processo dialético) era a sua disposição física e mental, assim como o conhecimento das regras do jogo (trabalho), para que assim fosse possível haver a partida de futebol.

Também foi definido que os árbitros da partida seriam nós, os professores, que representariam o Estado, dando legitimidade às diferenças entre as classes, tendo em vista que, a burguesia possuía o modo de produção de controle desse representante e o mesmo estaria agindo a favor da burguesia. Foi explicado a eles que na Teoria Marxista o Estado era constituído por representantes da burguesia. Desse modo, ficou claro que os juízes do jogo favoreceriam desmascaradamente o time burguês.

Assim, iniciamos a partida e, no decorrer do jogo, ambiciosos por lucros, os burgueses introduziam uma grande carga de trabalho abusiva sobre os proletariados, oprimindo-os a se esforçarem o máximo possível para que pudessem vencer o jogo. E como já era previsto, o resultado foi obvio, o time Burguês venceu com facilidade, além de um placar dilatado. O jogo terminou somente quando o time dos proletariados começou a reclamar intensamente da forma que seguia o jogo, chegando a desistir e sair de campo.

Depois que a euforia e os protestos dos times terminaram, voltamos à formação inicial, no centro da quadra, e começamos as nossas pontuações e reflexões. Primeiramente, perguntamos aos alunos como poderíamos explicar a sociedade a partir da modernidade sob essa Teoria Sociológica de Marx. Percebemos que essa atividade nos permitiu explicar boa parte da teoria marxista através de analogias, pois do mesmo modo que existem antagonismos na sociedade, existem no futebol, assim como a propriedade, a exploração e diversos outros elementos que os constituem.

Com isso os alunos começaram a entender a “luta de classe” e outros conceitos marxistas, proporcionando-lhes uma maneira de explicar a sociedade. Ficou muito evidente, ao escutar os relatos dos alunos, que eles entenderam a dialética marxista como uma relação de antagonismo, e que o Estado dá legitimidade às diferenças.

Considerações finais

Acreditamos que o professor, além de dominar o conteúdo e planejar corretamente a sua aula, deva se ater a metodologias apropriadas,

podendo, assim, transformar o saber em algo prazeroso para o aluno. Concluímos que esse texto nos permite constatar que os objetivos do Pibid estão sendo contemplados no processo de formação dos licenciandos do curso de Ciências Sociais.

É interessante observarmos e destacarmos como a prática de ensino tem nos proporcionado, enquanto licenciandos, uma mudança em relação à profissão docente. Dessa forma, podemos concluir que se Pibid tem sido interessante e uma grande ferramenta para nós bolsistas, com certeza, também o é para os professores supervisores que se beneficiam dessa troca de experiências que implica um repensar da prática docente, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional; pelo repensar a prática escolar, superando uma tendência de reprodução de práticas consolidadas de forma acrítica.

Contudo, percebemos que o Pibid deve pensar sua estratégia de diálogo com a escola, no sentido de que esta admita as expressões culturais oriundas da classe trabalhadora, e que veja nessas manifestações olhares diferentes que enriquecem a identidade do capital social. Se alguns alunos não têm a orientação direta dos pais nas tarefas escolares, e se esses alunos, na diversidade das situações, conseguem rendimento médio na escola, isso demonstra grande capacidade de aprendizado e não limites na aptidão escolar. Os trabalhos educacionais, que são pensados para serem efetivados no contraturno da escola, pelos projetos do Pibid, surgem como uma opção na dinâmica do ensino. A filtragem do capital social pode receber novos rearranjos quando se admite a importância das experiências culturais formadas nos *habitus* diários do povo.

Referências

BERGAMO, M. O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula: uma experiência no ensino superior. *Revista eletrônica interdisciplinar*, Barra do Garças, v. 2, n. 4. Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/downloads/metodologiasdiferenciadas.pdf>>.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

BRASIL. Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

História e memória cultural: imagens e lembranças da infância em Berlim.

“Haveres da infância; um poeta colecionador”

Cláudio Guilarduci - UFSJ

Erika Camila Pereira dos Santos - GPAC/UFSJ

Janaína Braga Trindade - UFSJ

O livro autobiográfico “Rua de mão única” (1987), de Walter Benjamin, está dividido em três partes: “Rua de mão única”, “Infância em Berlim por volta de 1900” e “Imagens do pensamento”. Nele é evidente a importância do jogo na infância. No jogo o sujeito amplia sua percepção e aguça os sentidos que o leva para a compreensão do mundo que o cerca. No “Rua de mão única” é possível perceber as ações que o próprio autor experienciou durante sua infância. O olhar do próprio autor ao descrever sobre sua infância é modificado pelas experiências vividas posteriormente, pois, sensibilizado pelo universo infantil, sua escrita autobiográfica é poética e tende a criar laços entre o tempo de outrora e o tempo presente. É como se o autor buscasse intensificar as ações do tempo através da experiência que há no limiar entre o tempo passado a escrita presente.

Essa obra monumental de Benjamin teve origem, enquanto modo de escrita capaz de captar o mundo descontínuo das coisas – o momento de ruptura dos processos –, na coleção de aforismos escrita entre 1923-1926 e que apareceu em livro em 1928, *Einbahnstrasse* (Rua de mão única). É nessa coleção que começa a experiência da “montagem literária”. Método

expositivo capaz de reunir de modo reflexivo fragmentos aparentemente desconexos da realidade exterior, dando lhes um significado explosivo – nas palavras de Kracauer, na resenha do livro –, “revolucionário” [...]; reunindo imagens dos sonhos e da memória; objetos aparentemente sem importância, detritos (*Abfälle*); são micrologias que compõem um mosaico – formando “constelações dialéticas” (MACHADO, 2015, p. 132).

De acordo com Gagnebin (2007), o interesse de Benjamin está na busca de elaborar certa experiência (*Erfahrung*) com o seu tempo de criança, pois o adulto que olha para sua *in-fância* e consegue obter parâmetros de uma releitura do presente embasado na experiência do passado. A criança do “Infância em Berlim” “está aberta [...] às dimensões mais amplas do inconsciente e do político, inaugurando uma descrição de uma subjetividade irredutível à particularidade de um menino singular” (GAGNEBIN, 2007, p. 89-90).

Nesse sentido, o presente texto apresenta uma discussão sobre uma experimentação cênica (monólogo) que busca perceber de que forma o autor alemão apresenta o corpo infantil – o seu próprio corpo – nos relatos do “Rua de mão única”. A construção cênica de “Haveres da infância; um poeta colecionador”¹ foi iniciada durante a execução do projeto de pesquisa “Memória e história cultural: infância em Berlim” (2013), que tinha por objetivo discutir o movimento corporal infantil e/ou o corpo do *in-fante* no momento das suas experiências para entendimento do conceito de infância trabalhado por Walter Benjamin. Para essa discussão, o projeto partiu do entendimento dos textos “Experiência e pobreza” (1994) e “O narrador” (1994), do próprio autor, e trabalhou os seguintes fragmentos presentes no livro “Rua de mão única”: “O corcundinha” (p. 141), “A escrivainha” (p.

1 Ficha técnica do monólogo: Dramaturgista: Cláudio Guillarduci; Diretora: Janaína Braga Trindade; Atriz: Erika Camila Pereira dos Santos; Iluminação: Ricardo Pereira; Música: 3 segundos.org, Agência Tudo Eventos.

118-120), “O jogo de letras” (p. 104-105), “Um anjo de natal” (p. 120-122), “Esconderijos e armários” (p. 122-125).

A dramaturgia, para elaboração do monólogo, foi pensada partindo destes fragmentos e, no início da prática teatral, nos apropriamos de outros textos do “Rua de mão única” que mais “encantavam” cada um dos envolvidos na construção cênica. O fragmento “Desempacotando minha biblioteca: um discurso sobre o colecionador” (1987, p. 227-235) foi o texto que definimos como fio condutor para pensar nas construções cênicas, poéticas e elaboração das vivências. Nesse fragmento Walter Benjamin faz uma reflexão sobre o ato de colecionar livros, do seu comportamento diante dos objetos de coleção e de suas lembranças sobre suas aquisições livrescas. Além disso, traz uma reflexão sobre o manuseio e as possibilidades contidas nos livros. Ao manusear o livro, o sujeito é levado a lembrar da experiência vivida e como aquela relação foi criada. Assim, não é o livro que vive dentro do sujeito, mas o sujeito que vive dentro do livro. Portanto, esse objeto é “uma de suas moradas, que tem livros como tijolos” (BENJAMIN, 1987, p. 235).

Para pensar o movimento da criança no momento em que ela brinca, seguimos o conceito de jogo descrito por Huizinga (2004), pois “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (p. 4). O jogo guia a manipulação de imagens da realidade e as leva para o mundo da imaginação, e é por meio dele que o sujeito representa e consegue “captar o valor e o significado dessas imagens e dessa ‘imaginação’”, portanto, conferindo-lhe o *status* de “fator cultural da vida” (HUIZINGA, 2004, p. 7).

É notável a valorização dos gestos cotidianos nos textos de Benjamin. Em sua metodologia de ensino, ele elege o teatro como um lugar propício ao aprendizado da classe proletária. A criança burguesa é criada para ficar no lugar privilegiado de sua classe. Mesmo fazendo parte da classe burguesa, ele escreve seus textos na tentativa de transformar as duas classes sociais. Priorizando os gestos do *in-fante*,

Benjamin enfatiza a importância do papel do jogo na formação do indivíduo, de um futuro adulto sensível ao universo infantil.

A saudade que desperta em mim o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo (BENJAMIN, 1987, p. 105).

Ao rememorar o jogo das letras, esse jogo infantil que tanto encantou Walter Benjamin, o autor encontra outro eu, um eu de outrora, que hoje constitui o sujeito poeta. Nessa busca, ao indivíduo, é permitido possuir um olhar sensível sobre o mundo e é nesse viés que podemos compreender o gesto infantil para depois inventariá-lo. Pois “pelo movimento do seu corpo inteiro, a criança brinca/ representa o nome e assim aprende a falar. O movimento da língua só é um caso particular dessa brincadeira, desse jogo” (GAGNEBIN, 1997, p. 99). Para Benjamin, a capacidade mimética do homem não sumiu por completo, apenas tem seu foco na linguagem e na escrita. Ainda segundo Gagnebin,

a originalidade da teoria benjaminiana está em supor uma história da capacidade mimética. Em outras palavras, as semelhanças não existem em si, imutáveis, eternas, mas são descobertas e inventariadas pelo conhecimento humano de maneira diferente, de acordo com as épocas (GAGNEBIN, 1997, p. 97-98).

Dessa forma, podemos pensar que o movimento infantil é a fonte primeira para explorar as possibilidades de comunicação entre o

corpo e o mundo, o mundo que a criança (re)cria quando traz para a brincadeira as relações com a realidade, pois “todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim, pelo ‘instante’ do gesto” (BENJAMIN, 1984, p. 87). É importante ressaltar como “os adultos estão interpretando à sua moda a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 1994, p. 247) e que não só na produção dos brinquedos há um olhar equivocado sobre o universo infantil, mas também nas políticas públicas elaboradas pelos governos que pensam o universo infantil somente a partir das necessidades biológicas para a sobrevivência. Mesmo tendo uma discussão sobre cultura, é possível citar aqui como exemplo o Plano Nacional de Direitos Humanos - PNDH I e II, criado no Brasil em 1996, que utiliza como modelo teórico o “funcionalismo” de Bronislaw Malinowski.

Por isso, para a continuidade da pesquisa, não foi suficiente destrinchar os pensamentos acerca do corpo do *in-fante* no momento de suas experiências. Foi primordial vivenciar, brincar, jogar e criar momentos de encontro com a esfera que está envolta no jogo. Foi preciso ter um olhar de dentro, não só pensar e observar, mas experimentar diversas formas de se relacionar com o mundo por meio de diferentes objetos. “Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos” (BENJAMIN, 1994, p. 253). É justamente essa necessidade de se vivenciar o universo infantil que nos levou à construção da experiência cênica e à criação do monólogo “Haveres da Infância; um poeta colecionado”.

O procedimento metodológico para todas as atividades realizadas e que também norteou a construção do monólogo foi o da improvisação. A improvisação, vinculada ao momento praticado, possibilita que todos os participantes trabalhem integralmente com todo o seu corpo. A improvisação está apoiada em dois princípios básicos importantes: a espontaneidade e a representação. Por sua vez, podemos apontar a existência de dois tipos de capacidade espontânea: a afetiva, que está ligada aos sentimentos, àquilo que afeta cada um dos participantes, e a

instintiva, que está vinculada às necessidades de sobrevivência. Esses tipos de improvisação fomentam em diferentes graus a espontaneidade criativa que está ligada às formas simbólicas e também artísticas.

Para Benjamin, a improvisação é sessão central,

ela é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores. E encenação ou teatro deve, justamente por isso, ser a síntese desses gestos, pois manifesta-se de maneira inesperada e apenas uma única vez, mostrando-se portanto como autêntico espaço do gesto infantil (BENJAMIN, 1984, p. 86).

A improvisação, pensada como uma abertura do sujeito para o jogo, como uma “escuta” sensível do corpo no momento da interação corpo/espaço/tempo, possibilita que as observações atentas do olhar infante se expressem em ações lúdicas improvisadas, sendo os gestos corporais um meio de narrar a percepção infantil sobre a cultura a qual pertence. Pois é brincando que

as crianças criam para si um *pequeno mundo de coisas* com elementos garimpados no vasto mundo físico e social em que estão inseridas, e esse pequeno mundo dá a conhecer a forma ativa e genuína como as crianças percebem e recriam a cultura, a política, a economia, a educação, etc. (PEREIRA; MACEDO, 2012, p. 27).

A pesquisa consolidou suas práticas dentro do Grupo de Trabalho Ambulatório da Universidade Federal de São João del-Rei-UFSJ, Minas Gerais. O Ambulatório busca efetivar e sistematizar ações laboratoriais e de experimentação teatrais vinculadas aos projetos de pesquisa, ensino e extensão, trilhando um caminho prático e teatral para todas as discussões realizadas. Atualmente o grupo discute em suas ações quatro conceitos que norteiam as discussões benjaminianas: História, Memória, Narrativa e Experiência. Para isso, toma por base a seguinte ementa:

A perda, o luto, não espanta, não nos espanta, pois tudo morre. O luto é fruto da luta, é filho, é filho da puta... Até mesmo a linguagem morre quando apenas comunica aquilo que ela foi capaz de nomear. Mais um instrumento de opressão (mais uma universidade!). O problema é ser lúdico, é saber jogar o jogo jogando. O problema é obter a permissão para dançar e «poetar». Esse é o objetivo do nosso Ambulatório. Inventar remédios para a alma. Remediar o processo de criação-nomeação do mundo. Jogar jogando o jogo da bolha do mundo com a pele que nos protege¹.

A dramaturgia do monólogo em um primeiro momento foi elaborada a partir dos fragmentos citados acima e buscou experimentar a “não-fala” do universo infantil que perdura nas ações do sujeito adulto. O procedimento metodológico foi elaborado a partir da observação e experimentação do “aqui-e-agora”, do instante em que a criança brinca, para uma re-apropriação dos seus gestos e dos seus movimentos corporais gerados na experiência lúdica. Para isso, a experimentação cênica buscou compreender os três elementos corporais, conforme Benjamin, que definem a prática narrativa - a alma, o olho e a mão - para entender o espaço-tempo lúdico infantil. À atriz-pesquisadora, coube a tarefa de trazer a sensação das suas próprias experiências infantis para a construção do “personagem” do monólogo.

Para a rememoração das experiências infantis da atriz e a possível incorporação desses elementos na cena, o Ambulatório trabalhou com o conceito de “autobiografia referenciada” a partir da análise do fragmento “O Corcundinha”. Essa figura alegórica, ou suas variantes, aparecerá em outros textos do autor. Esse fragmento é o último do “Infância em Berlim” e possibilita a percepção de Benjamin de que o seu passado está cheio de futuro nos rastros presentes e apreendidos pela criança.

¹ Informações sobre as atividades do grupo Ambulatório retiradas nmo endereço: <<http://ambulatoriouisfj.wix.com/ambulatorio>> e <<https://www.facebook.com/groups/260574804062653>>. O site está em construção.

A construção da cena com seus processos criativos - intensos e fragmentados – pôde, pelas técnicas de montagem por justaposição e superposição, funcionar como indicadores luminosos para perceber as práticas e os discursos daqueles que estavam envolvidos naquele tempo de ação e de eternidade e por esse motivo, entender o universo infantil. Essa complexa relação entre teoria e prática estabelecida no fazer artístico e lúdico exigiu um entendimento mais amplo do conceito de jogo (participação dos jogadores, consolidação de regras, invenção de distintas temporalidades) para que as atividades lúdicas (principalmente as utilizadas como práticas educativas) fossem repensadas tanto no sentido de sua própria construção como uma atividade pedagógica, quanto no sentido de possibilitar um entendimento da história daqueles que participam da atividade. Por isso, é possível afirmar que os conceitos “processos criativos”, “maneiras de fazer”, “experiência”, “espaço” e “tempo” são capazes de fomentar uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de História e de Infância. Dito de outra forma: tais conceitos podem ser entendidos como mediadores estéticos que possibilitam refletir sobre a História e a Infância.

A história na realidade, não é, como desejaria a ideologia dominante, a sujeição do homem ao tempo linear contínuo, mas a sua liberação deste: o tempo da história é o *cairós* em que a iniciativa do homem colhe a oportunidade favorável e decide no átimo a própria liberdade. Assim como ao tempo vazio, contínuo e infinito do historicismo vulgar deve-se opor o tempo, descontínuo, finito e completo do prazer, ao tempo cronológico da pseudo-história deve-se opor o tempo cairológico da história autêntica (AGAMBEN, 2005, p. 128).

No fragmento “O Corcundinha”, o olhar infantil sobre as questões do mundo, como também o olhar daquele que experienciou, faz associações com as novas imagens que lhes são apresentadas.

São as narrativas, palavras e imagens que abrem portas para pensar e refletir sobre a cultura contemporânea, afinal, “o ‘vivido’ se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (PEREIRA; MACEDO, 2012, p. 44). Portanto, no instante em que o sujeito dá conta da sua própria experiência, o passado é ressignificado a partir do olhar no presente. Ainda de acordo com Pereira e Macedo,

pensar a experiência da infância como perspectiva para a formulação de uma crítica da cultura implica compartilhar com as crianças pontos de imersão e coautoria de interpretações. Esses processos envolvem tanto a criação de uma relação social entre adultos-pesquisadores com as crianças, como também a construção de uma análise material dos objetos culturais que se colocam em meio a essa relação (PEREIRA, MACEDO, 2012, p. 55).

É justamente nesse compartilhar entre criança e professor e/ou pesquisador que o monólogo “Haveres da infância; um poeta colecionador” atua, pois a construção cênica exigiu dos membros do Ambulatório uma imersão no universo infantil. O compartilhamento não deve ser entendido apenas como resultado das trocas existentes entre duas categorias – crianças e adultos –, mas como um *com-sentir*, como um *com-sentimento* da existência do outro no sentimento de sua própria existência, conforme indica Agamben (2009, p.79-92) no ensaio “O amigo”.

Portanto, o monólogo “Haveres da infância; um poeta colecionador” possibilita pensar nas modificações acerca do mundo do próprio leitor, que é tomado pelas memórias do autor, e que convergem nas brincadeiras infantis, pois “o que interessa a Benjamin é tentar elaborar uma certa experiência (*Erfahrung*) com a in-fância” (GAGNEBIN, 1997, p. 181): brincar com o

tempo suspenso no cotidiano para explorar as ações espontâneas que podem ou não ser levadas para a cena. As cores das bolhas de sabão, o cheiro dos livros, a desordem de caixotes abertos à força, as muitas coleções de borboletas e pedras são pontos que Benjamin deixa explícito em seus textos e que compõem a dramaturgia, abrindo caminhos fronteiriços que fazem entrelaçar as memórias do autor com as memórias da atriz. Estar em cena e inserir as palavras e o rememorar nas ações são momentos que norteiam o processo de construção do corpo cênico e propiciam ampliar a investigação desse corpo que brinca com as memórias, que lembra das brincadeiras e que é o próprio poeta.

A base processual da pesquisa do corpo cênico para o monólogo foi o transitar entre a criança e o adulto, podendo ser por meio de objetos cênicos e/ou memórias, brincadeiras e gestos. Na busca pela verticalidade e horizontalidade na produção artística dessa cena, foi possível tornar o corpo da atriz um caleidoscópio durante o processo de criação do ator em jogo e do jogo em cena. O primeiro passo dado foi com as discussões sobre o cenário e os objetos que comporiam a cena. Essa etapa da pesquisa iniciou-se com a experimentação de uma escrivantina no centro da cena. Um percurso foi criado para chegar até ela com diversas brincadeiras pelo caminho, modificando o andar na tentativa de ser ora poeta, ora criança, ora o adulto que está com pressa e necessita chegar ao seu compromisso, ora o velho sábio que caminha percebendo seu próprio jeito de caminhar modificado pelo tempo. Percurso cênico criado por meio do rememorar e das brincadeiras; o rememorar quando no ato das leituras do livro “Rua de mão única” abriu as portas das memórias da infância da atriz, possibilitando um olhar sensível.



Figuras 1 e 2: Apresentação do monólogo no VIII Encontro de Cultura Popular do Caquende, Minas Gerias, em 02 de maio de 2015)



Figura 3: Apresentação do monólogo no III Colóquio Crítica da Cultura, em 23 de novembro de 2014.

O encontro com o “poeta” foi um importante momento para compreender as investigações acerca do corpo na experiência a partir das brincadeiras, memórias e objetos descritos por Benjamin nos fragmentos trabalhados. O encontro com o poeta foi definido como sendo os momentos de dedicação e construção da cena “Haveres da infância; um poeta colecionador”. O que antes era apenas a montagem de um monólogo foi ganhando mais sentido nesse encontro com o poeta quando foi observado que as memórias benjaminianas influenciavam o estado cênico e a percepção do corpo nesses espaços criados dramaturgicamente. Após o período em que ocorreram seis

apresentações¹, o monólogo e o processo de investigação do corpo cênico que se constitui e entrelaça às memórias do poeta e da atriz, ficou evidente que a brincadeira em cena trilhava um percurso intenso, ou seja, foi possível experimentar “auraticamente” o espaço limiar existente entre o passado e o presente a partir dos rastros deixados (in) voluntariamente pelo autor berlinense e pelas memórias da atriz.

Com essas vivências, a pesquisa não se finda e aponta para uma possibilidade de trabalhar o ator, pensando que um dos caminhos poderá ser a construção de um mapa indicando o percurso corporal para que a cena aconteça. Elaborar esse mapa a partir das brincadeiras e experiências, inventariando os gestos que em um primeiro momento conduziram às criações dramáticas, talvez seja a descoberta de dispositivos cênicos que se entrecruzam nas falas e nas ações do poeta quando a atriz está em ação com as suas próprias memórias. Assim, saímos do inventário da biografia benjaminiana para a construção de um mapa da cena. Esse corpo que ora está em cena descrevendo as suas memórias e ora se transforma na criança que viveu situações que o constituíram como um homem-poeta é o viés que torna o olhar sensível para o mundo e para essa cena. A elaboração do mapa é entendido como um segundo momento da pesquisa, como um desdobramento dos trabalhos anteriores.

Somente com o entendimento da passagem entre o corpo cênico e o corpo da criança que brinca, novos elementos foram incorporados na própria construção do monólogo. Para efetivação desse momento, novos textos benjaminianos foram utilizados levando em consideração que o monólogo foi construído por uma atriz e por uma diretora. Portanto, tanto a leitura do livro “Rua de mão única” quanto a cena

¹ Apresentações: (i) Para os integrantes do *Ambulatório*. (Foram realizadas apresentações com o intuito de abrir um diálogo com as diferentes pesquisas realizadas no grupo); (ii) na *Reunião de integrantes do Conselho Tutelar da região das Vertentes/MG* – 28/03/14; (iii) no *Colóquio de Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG* – 17/05/14; (iv); no *7º Festival de Curtas de Uberlândia* – 15/11/14; no *III Colóquio Crítica da Cultura. A Política e as Letras* realizado pelo Programa de pós-graduação em Letras-Promel/UFSJ – 23/11/2014; (v) no *VIII Encontro de Cultura Popular do Caquendê/MG* – 02/05/15.

construída tiveram o universo feminino como elemento primordial. É importante ressaltar que o universo feminino é contemplado em diferentes fragmentos da autobiografia do autor berlinense.

La función figurativa de lo femenino aparece así desde la posición de guardianas del pasado asociada *con la escritura*. La expresión de “lo femenino-que ha sido” adquiere aquí no sólo su sentido, dado que las mujeres reales pertenecen a lo olvidado de la cultura, sino también porque las imágenes de lo femenino y las figuras de las mujeres representan en su mayor parte en la memoria cultural “lo que ha sido, lo olvidado y lo reprimido” [*Das Gewesene, Vergessene un Verdrängte*] (WEIGEL, 1999, p. 160).

Benjamin tem um texto intitulado “A conversa” (*Das Gespräch*) de 1913 - portanto, um jovem de 21 anos e que fazia parte de um movimento estudantil (*Jugendbewegung*), que objetivava uma reforma pedagógica e mudanças na mentalidade dos jovens alemães —, esse texto faz uma comparação entre a linguagem de cada dia, elaborada pelo homem e para o homem, e a linguagem feminina, pois a mulher não se vê representada nessa linguagem fálica constituída e consolidada no poder masculino. A linguagem-expressão é diferente da linguagem lógica do poder. O texto apresenta a ideia de outra língua, uma língua “verdadeira”, “una lengua que más allá de lo dicho, tiende a ser pura cháchara” (WEIGEL, 1999, p. 148).

O texto “A conversa” deve ser lido a partir dos textos “O baile” (*Der ball*) e “O Diário” (*Das tagebuch*) que fazem parte do agrupamento denominado “Metafísica da juventude” (*Metaphysic der jugend*). As discussões apresentadas nesses textos foram reelaboradas mais tarde nos artigos “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem” (*Über sprache überhaupt über die sprache des menschen*), 1916, e a “Tarefa do tradutor” (*Die Aufgabe des übersetzers*), 1921, (CANTINHO, 2011, p. 177–195). No texto “A conversa”, Benjamin já apresentava “um género discursivo en el pasaje entre un pensar en

imágenes y una reflexión teórica que habría de ser tan característico de la escritura de *Dirección única y de Infancia em Berlín* como del texto “Sobre el concepto de historia” (WEIGEL, 1999, p. 148).

Os textos citados acima permitem entender e experimentar os gestos representados nas imagens de pensamento, no entanto, tais gestos só são captados verdadeiramente na experimentação a partir da confluência entre a memória do autor e a memória da atriz, que com o seu corpo e seus movimentos atualizam as experiências vivenciadas por Benjamin em sua infância. Dessa forma, não basta apenas traduzir para uma língua as narrativas gestuais, pois esse processo apenas enquadraria o corpo em movimento em uma forma simbólica. Na realidade, o monólogo “Haveres da infância; um poeta colecionador” busca traduzir os gestos, mesmo sem o corpo e os seus movimentos originais, a partir das distorções que o corpo e os movimentos da atriz construíram, possibilitando, dessa forma, atualizar não somente os textos benjaminianos, mas a própria memória (corporal) da atriz.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e a origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. *Metaphysik der Jugend*. 1991, p. 91-104. *Gesammelte Schriften Bd.2 - Band II/1-3 "Aufsätze, Essays, Vorträge"*. Disponível em: <https://archive.org/stream/GesammelteSchriftenBd.2/BenjaminGs2#page/n0/mode/2up>. Acesso em: 13 de ago. de 2015.

CANTINHO, Maria João. Walter Benjamin e a história messiânica: contra a visão histórica do progresso. *Revista Philosophica*, Lisboa, v. 1, n. 37, p. 177–195, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

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

MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. Walter Benjamin: “Montagem literária”, crítica à ideia do progresso, história e tempo messiânico. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JÚNIOR, Rubens; VEDDA, Miguel (Orgs.). *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p.131-143.

PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

WEIGEL, Sigrid. *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamin: una relectura*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

DADOS DOS AUTORES

Adna Candido de Paula concluiu o mestrado e o doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas em 2002 e 2005, respectivamente, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Suzi Frankl Sperber e com bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Fez um ano de pesquisas junto ao “Fonds Paul Ricoeur”, em Paris, onde estudou as obras do filósofo Paul Ricoeur, na categoria de Doutorado-sanduiche, sob a co-orientação do Presidente da referida instituição - Prof. Dr. Olivier Abel. Atua na área de Letras, com ênfase em Literatura e Filosofia. Desenvolveu o projeto “Teoria Literária e Hermenêutica Ricoeuriana: um diálogo possível”, na categoria de Pós-doutorado, junto ao Departamento de Teoria e História Literária da Universidade Estadual de Campinas, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP. Foi professora da Universidade Federal da Grande Dourados, onde desenvolveu o projeto de pesquisa “Teoria Literária em Foco: Uma Investigação Epistemológica dos Processos Hermenêuticos”. É moderadora do fórum “A Poética de Paul Ricoeur”, do “Fonds Ricoeur”. É líder do Grupo de Pesquisa “Estudos Interdisciplinares de Linguagem, Filosofia e Cultura MÖEBIUS”. Realiza um segundo doutorado, agora, na área de Filosofia da Religião, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF - orientada pelo Prof. Dr. Luís H. Dreher, desenvolvendo projeto de pesquisa “O mal e as entidades ficcionais: uma perspectiva ontológica na compreensão da simbólica do mal”. É, atualmente, Professora Adjunta IV da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, em Diamantina-MG.

Cláudio Guillarduci é Professor do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes Cênicas PPGAC - da Universidade Federal de São João del-Rei. Pós-doutorado em Artes Cênicas (2011), doutorado (2009) e mestrado (2001) em Teatro pela UNIRIO. Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de São João del-Rei/UFSJ (1995). Membro da Comissão Editorial da Revista “Mal-Estar e Sociedade” (UEMG/Barbacena). Coordenador do Laboratório Ambulatório.

Diego Luis da Silva possui graduação no Curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2008 - 2011), e em Ciências Sociais pela mesma Universidade (2012 - 2015). Pós-graduação em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação e em Ciências da Religião. Possui experiência em educação do tempo integral e projetos educacionais, tais como, o programa Mais Educação e o PIBID. Atua principalmente nas seguintes áreas: Sociologia da Educação, Currículo, Educação e Formação de Professores. Atualmente é professor efetivo de Sociologia no Ensino Médio da rede estadual de ensino.

Elisabeth Gonçalves de Souza é doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFMG (2012) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei. Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Presidente Antonio Carlos (1998). Professora efetiva do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca em regime de Dedicação Exclusiva, lotada na Unidade de Petrópolis. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAED/Universidade Federal de Juiz de Fora). Tem experiência profissional na Educação Básica, tendo exercido atividades docentes na Prefeitura Municipal de Barbacena (MG) de 1996 até 2014 e também na Educação Superior como professora da Universidade do Estado de Minas Gerais de 2003 até 2014. Atua principalmente nas seguintes áreas: alfabetização - tipos e gêneros textuais e discursivos - polifonia - livro didático - métodos de alfabetização e fundamentos históricos da educação - história da alfabetização - didática - políticas públicas em Educação.

Erika Camila Pereira dos Santos manifesta que os caminhos desenvolvidos até o presente momento encontram nos textos de Walter Benjamin uma importante contribuição para o desenvolvimento e entendimento do fazer teatral. Procura investigar a criação de dramaturgias por meio de um corpo que dança com suas memórias costurando olhares diversos sobre a composição cênica corporal e a prática do corpo docente em cena. Integra o GPAC- Grupo de Pesquisa em Artes Cênicas da UFSJ.

Janaína Braga Trindade é licenciando em Teatro pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Integrante do Laboratório de pesquisas e práticas teatrais; Ambulatório coordenado pelo prof. Claudio Guillarduci. Bolsista do projeto de iniciação à docência PIBID-TEATRO. Estudante de percussão na UNIVERSIDADE DE MÚSICA POPULAR BITUCA. Pesquisadora de dança e ritmos afro-brasileiros com ênfase no Maracatu. Atriz e performer no Coletivo Biruta (SJDR).

Manon Toscano Lopes Silva Pinto possui graduação em Educação Física pela Universidade de Brasília (1987), mestrado em Educação pelo Movimento Humano pela Universidade Castelo Branco (1997) e doutorado em Educação Física Escolar - American World University (2011). Atualmente é doutoranda em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica de Salvador (2016) e doutoranda em Educação (FUNIBER) e (MUNDOREAL). É docente do Ensino Básico - Colégio Militar de Salvador (CMS), coordenadora e professora de dança na área de Códigos, Linguagens e Tecnologias; aposentada pelo Instituto Nacional da Previdência Social (INSS), professora horista da Faculdade Afonso Cláudio (FAAC) onde leciona nos cursos de pós graduação em Psicopedagogia, Psicomotricidade, Arte na Educação, entre outras. É psicodramatista em formação pela Associação Baiana de Psicodrama (ASBAP). Lecionou História da Educação Física na Faculdade de Ciências e Tecnologias (FTC), Ginástica (FACDELTA), Dança, Atividades rítmicas, e Expressão corporal, Fundamentos da educação física escolar (UNIRB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Transdisciplinar. Pesquisa temas relativos: transdisciplinaridade; educação; educação física escolar; dança; teatro; artes circenses; arte-educação; cultura cigana; cultura popular; psicodrama pedagógico e família no contexto educacional contemporâneo e cigano.

Maria de Fátima Teixeira Gomes é mestre em Educação: Processos sócioeducativos e Práticas Escolares, pela UFSJ. Possui graduação em Letras e Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. É professora da Universidade do Estado de Minas Gerais e leciona as disciplinas de Alfabetização e letramento, Práticas Extensionistas,

Leitura e Produção de Textos; Metodologia e Conteúdo da Língua Portuguesa enfocando a leitura e a escrita (sob uma concepção de gênero e de letramento). É membro do Núcleo de Pesquisa Educação Subjetividade e Sociedade atuando como pesquisadora. Seus trabalhos acadêmicos enfatizam a Extensão, mais especificamente no que diz respeito à formação de professores. Atua também como professora no Ensino Médio da Escola Estadual Amílcar Savassi.

Mauro Rocha Baptista possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de São João del Rei (2000), mestrado (2005) e doutorado (2009) em Ciência da Religião / Filosofia da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professor vinculado ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais - Campus Barbacena onde é pesquisador do Núcleo de Pesquisa “Educação: Subjetividade e Sociedade”. Tem experiência nas áreas de Filosofia da Religião, Filosofia Política, Ética e Educação, atuando principalmente na linha tênue entre Filosofia e Literatura com temáticas voltadas para a análise da religiosidade, da política e do messianismo e seus desdobramentos nas concepções de ética e experiência de autores como Franz Kafka, Walter Benjamin e Giorgio Agamben. Em 2015 iniciou os trabalhos com a pesquisa “Uma política para a forma-de-vida a partir de Giorgio Agamben” financiada pelo Programa Primeiros Projetos da FAPEMIG/CNPq com Bolsa de Incentivo à Pesquisa da FAPEMIG.

Rafael Antônio Pimenta de Carvalho possui graduação em Ciências Contábeis (UNIPAC), Ciências Sociais (UEMG) e especialização em Manejo Ambiental em Sistemas Florestais (UFLA). Atualmente cursa o último período do curso de Direito (CESA).

Sônia Maria Moraes Ferreira é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA - 2012; linha de Pesquisa - Currículo e Formação de Professores). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003 - linha de Pesquisa - Gestão e Políticas Públicas). Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1983). Professora Universitária (26 anos). Especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior

e Ativação do Desenvolvimento Pessoal e Vocacional. Técnica de ensino/orientadora educacional da Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx) e Colégio Militar de Salvador (CMS) Seção Psicopedagógica. Tem experiência em Supervisão Escolar, Coordenação Pedagógica e Consultoria na área de Ciência Política, com ênfase em Políticas Públicas da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gestão, formação, liderança, currículo, pedagogia e orientação educacional e vocacional.

Tarcísio Moreira Mendes é doutorando e mestre em Educação (2015) pelo PPGE/FACED/UFJF, ziguezagueando na Linha de Pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores. Especialista em Teatro e Dança na Educação pela Faculdade Angel Vianna/RJ (2011). Iniciou estudos na FALE/UFJF (2004) destacando o interesse pela Linguística Cognitiva e a Teoria Literária. Desterritorializado, segue a linha em arte e ingressa no Curso de Artes Cênicas da UFOP, bacharelado em interpretação, concluído em agosto/2009. Investiga a relação entre Linguagem e Arte e Loucura e Educação e Filosofias e Diferença desdobradas nos encontros e encantos de autores como Angel e Klauss Vianna e Augusto Boal e Gilles Deleuze e Félix Guattari e Michel Foucault e Friedrich Nietzsche e Peter Pál Pelbart e o papel do artista na sua atualidade. É ator e performer e professor de arte, próximo ao Caps e pesquisador associado ao Travessia Grupo de Pesquisa - certificado pelo CNPq.