



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEATRO - PPGT**

**JOGOS DRAMÁTICOS, EDUCAÇÃO E ÉTICA:
diálogo sócio-antropológico, a partir de um estudo de caso, numa escola municipal do
Rio de Janeiro**

por

MÔNICA MENEZES DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Teatro, na área de Teatro, Cultura e Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sueli Barbosa Thomaz

Rio de Janeiro
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

S729 Souza, Mônica Menezes de.
Jogos dramáticos, educação e ética : diálogo sócio-antropológico, a partir de um estudo de caso, numa escola municipal do Rio de Janeiro / Mônica Menezes de Souza, 2008.
124 f.

Orientador: Sueli Barbosa Thomaz.
Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

1. Teatro – Estudo e ensino – Estudo de casos. 2. Representação teatral – Aspectos sociológicos. 3. Ética moderna. 4. Teatro na educação. 5. Jogos dramáticos. I. Thomaz, Sueli Barbosa. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Letras e Artes. Mestrado em Teatro. III. Título.

CDD – 792.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Teatro – PPGT

“JOGOS DRAMÁTICOS, EDUCAÇÃO E ÉTICA: diálogo sócio-antropológico, a partir de um estudo de caso, numa escola municipal do Rio de Janeiro”

por

MÔNICA MENEZES DE SOUZA

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. SUELI BARBOSA THOMAZ - Orientadora

Prof^ª. Dra. NARA KEISERMAN

Prof^ª. Dra. MARIA LÚCIA DE SOUZA BARROS PUPO

Conceito: **A**

Rio de Janeiro, RJ, em 07 de março de 2008.

Dedico...

Ao meu filho Enoch, meu melhor amigo, criatura singularmente iluminada e grande companheiro, de muitas caminhadas...

Com o seu amor incondicional, criatividade, sensibilidade e alguns pertinentes puxões de orelha – nos meus momentos de crises e incertezas – subverteu, com sabedoria, a relação mãe-filho mostrando, através de atitudes, a força, o bom senso e a generosidade de seu coração.

À Kalind (*in memoriam*), filhota querida, que voltou à pátria espiritual tão depressa...
Ao Luiz Antonio – o Luigi (*in memoriam*) - que amorosa, lúdica e intensamente me ensinou a perceber a dor, a poesia, o prazer e a beleza da existência.

Especialmente...

Aos meus netos, Isaac Enoch e Isabella Amanda.

Entre sorrisos e choros sinceros; histórias e jogos de faz-de-conta- sempre-de-novo na madrugada; abraços nas árvores e pajelanças com pedrinhas; e muitas, muitas músicas compartilhadas...

*“As estrelinhas lá do céu
vêm cantar uma canção
para alegrar minhas criancinhas
e trazer paz pro coração...”*

Existe uma complexa e sutil relação cósmica entre mestrado, “vovozinha” e netos...

Secreta.

A todos, com amor, um beijo no coração,
Mônica.

AGRADECIMENTOS

A Deus - YHWH, por tudo o que fui, o que sou e posso vir a ser.
À Grande Fraternidade Branca Universal, especialmente à Fraternidade do Triângulo,
da Rosa e da Cruz e à Sagrada Corrente Astral de Umbanda.
Ao querido Mestre Jesus, a Ordem de Melchizedek, aos Mentores Ramatís, Akenáton,
Francisco de Assis, Ashtar Sheran, aos meus Guias e Amigos Espirituais, pela proteção e
inspiração maior...

Aos meus avós, que no outro plano da vida, estiveram sempre presentes... Em
especial, Antônio Trajano de Souza (*in memoriam*), de quem ousei roubar o sobrenome para
assinar a arte que existe em mim...

Aos meus pais e, sobretudo, amigos leais e incansáveis - Wilma e Alvarino – e meus irmãos -
Bruno (*in memoriam*) e André - por seu apoio, amor e sabedoria...

À minha orientadora, professora e amiga Sueli Thomaz, que é uma daquelas raras pessoas que
aparecem na nossa vida como se fosse um anjo de luz e nos diz: “Vamos, abra suas asas, você
também pode voar!” E o instante tornou-se eterno...

Às professoras Maria Lúcia Pupo e Nara Keiserman, por suas críticas e contribuições valiosas
na banca de defesa desta dissertação.

À Coordenação e à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Teatro da UNIRIO - em
especial Marcus Vinícius e Aline – que garantiram todo o suporte, a apronta atenção e os
cuidados que este tipo de trabalho necessita.

À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro -
FAPERJ - pelo apoio desta empreitada, através da concessão de bolsa de estudos.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME - pela autorização do trabalho
em campo.

Às professoras Elena Gurgel, Lêda Aristides e Liliane Mundim – que desempenharam papel
singular na realização desta pesquisa.

Em especial, à professora *Iona*, aos alunos, diretores, coordenadores e demais professores da
Escola Alfa, pois foram pessoas fundamentais e imprescindíveis em todo o processo.

...Muitas pessoas queridas. Puxando pela memória...

Os professores Válder Virgulino, Tânia Brandão, Beatriz Resende e Luiz Camillo, entre embates intensos e objetivos, me revelaram a necessidade de ver e sentir as estrelas, mas de olho no calendário e no relógio, e com os dois pés no chão – ou pelo menos um...

Meus colegas do Mestrado, tão cúmplices dessa solitária aventura conjunta, foram referências constantes para minha saúde física e mental e faróis, que muitas vezes iluminaram o nevoeiro das dúvidas e incertezas.

Os amigos do Coral CREA-RJ, sob a regência do maestro Ricardo Szpilman, me deram o estímulo que só a combinação música-amizade-generosidade pode fornecer.

Os coordenadores, colegas professores e equipe administrativa do curso PAIEF/UNIRIO, contribuíram com idéias, otimismo, bom-humor e leveza.

Os funcionários das bibliotecas do CCBB-RJ, da UNIRIO e do Gabinete Real Português, me auxiliaram com sua eficiência, gentileza e muita paciência.

Os colegas integrantes e ex-integrantes do Centro de Estudos Teatrais do Rio de Janeiro – CETERJ - tiveram importância singular na escolha do tema desta dissertação.

Pessoas queridas já à frente nesta caminhada me deram suporte acadêmico-afetivo em muitos momentos: Lúcia Freitas (Gyata), Márcia Fleury, Carmela Soares, Eduarda Lourenço, Solange Lucena e Kenny Neoob.

Especialmente, Jussara Trindade, Vilma Soares, Rosilene Gonçalves e André Porfiro.

Amigos antigos, nem tão antigos, mas sempre estimados, também estiveram presentes e me ajudaram, com idéias, livros, vários materiais e muito carinho: Eris d’Souza, Alexandre Doelher, Geraldo de Magalhães, Nei Baptista, Cláudia Gonzalez e Ângela Villas-Boas.

Os médiuns, funcionários e dirigentes da Sociedade Espírita Ramatís - Tijuca, da Casa de Cambinda – Niterói - e do Grupo de Apoio Fraternal – Tijuca - foram fundamentais no apoio espiritual que necessitei em ocasiões decisivas.

Finalmente, Mauro Alvarez que, ao plasmar o nosso filho em sua mente e em seu coração, ajudou-me a incursionar numa aventura inesquecível e a mais importante da minha vida - a maternidade -, e Amanda Rodrigues, que me permitiu ser avó de forma tão surpreendentemente alegre, possibilitando-me momentos de efervescência, renovação de idéias e sentimentos, determinantes na confecção deste trabalho.

Muito obrigada,
Mônica.

“O fim das instituições sociais na Utopia é de prover antes de tudo as necessidades do consumo público e individual; e deixar a cada um o maior tempo possível para libertar-se da servidão do corpo, cultivar livremente o espírito, desenvolvendo suas faculdades intelectuais pelo estudo das ciências e das letras. É neste desenvolvimento completo que eles põem a verdadeira felicidade”.

Thomas Morus

“Nas aulas de teatro eu me vejo fazendo peças e contando histórias que às vezes acontecem no nosso bairro e na nossa casa”. *Tulu*, 12 anos, estudante da *Escola Alfa*.

“Como pode a voz que vem das casas
Ser a da justiça
Se nos pátios estão os desabrigados?

Como pode não ser um embusteiro aquele que
Ensina aos famintos outras coisas
Que não a maneira de abolir a fome?

Quem não dá o pão ao faminto
Quer a violência

Quem na canoa não tem
Lugar para os que se afogam
Não tem compaixão

Quem não sabe de ajuda
Que cale”.

Bertolt Brecht

“Ama a arte em você mesmo e não você mesmo na arte”.

Stanislavski

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar, nas aulas de Teatro, utilizando os Jogos Dramáticos, segundo as orientações de Jean-Pierre Ryngaert, as ações e relações dos alunos no momento em que vivenciaram essas práticas, no que se refere à ética do querer-viver social. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo um estudo exploratório-descritivo, que articulou uma aproximação entre Jogos Dramáticos, Educação e Ética. Para tanto, foi efetuado um estudo de caso, numa turma do terceiro ciclo do ensino fundamental de uma escola municipal no Rio de Janeiro. Isso exigiu o registro em diário de campo, além de entrevistas semi-estruturadas com os alunos e a professora, capazes de permitir o cruzamento dos dados e a possibilidade de uma análise mais objetiva e coerente. As ações, relações, gestos, atitudes, comportamentos e falas tiveram como unidade de análise a proposta da “auto-ética” da Antropologia da Complexidade cunhada por Edgar Morin que, partindo de uma *ética de si para si mesmo* – conceito que envolve a autocrítica, a tolerância e a tomada de responsabilidade – aponta e aposta nos rumos de uma *ética da compreensão, da cordialidade e da amizade*. Os princípios norteadores da Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli partiram do cotidiano como uma “alavanca metodológica”, numa aproximação do que Jean-Pierre Ryngaert, nos jogos dramáticos, chama “jogar o mundo”. Este estudo foi norteado pelo paradigma da complexidade, uma vez que a abordagem sócio-anropológica requer uma visão que, indo além da racionalidade, própria da ciência clássica, caminha em busca de um diálogo com a incerteza, o paradoxo, a contradição, a banalidade cotidiana, a subjetividade e a efemeridade, que permeiam a vida dos indivíduos e do grupo, alvos deste trabalho. Para tanto, constatou-se como é imprescindível o professor de teatro aprender a lidar com estes diálogos transdisciplinares, que religam os saberes das diferentes áreas de conhecimento - e, no caso específico desta pesquisa, o vasto campo da sociologia e da antropologia – a fim de permitir um exercício de auto-ética. Desse modo, ao se *transversalizar* conhecimentos, vivências e temas nas aulas de teatro onde os jogos dramáticos estão inseridos, abre-se um campo de possibilidades de religação com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com a conquista da auto-ética, numa tríade inseparável indivíduo-espécie-sociedade.

Palavras-Chave: Jogos Dramáticos. Ética. Educação. Religação de Saberes. Complexidade.

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail fut rechercher - dans les leçons de théâtre utilisant les Jeux Dramatiques, selon l'orientation de Jean-Pierre Ryngaert - les actions et les rapports des élèves en ce qui concerne l'éthique du vouloir-vivre social, au moment même où ces leçons-là avaient lieu. Il s'agit d'une recherche d'approche qualitative, enveloppant une étude exploratoire-descriptive, laquelle a articulé une liaison entre Jeux Dramatiques, Éducation et Éthique. Pour y arriver nous avons observé une classe de Troisième Cycle de l'Enseignement Fondamental dans une École Publique de la ville de Rio de Janeiro. Cela s'est composé par des enregistrements en cahier de charge et des interviews semi-structurées avec les élèves et l'institutrice, ce qui a favorisé le croisement des données et la possibilité d'une analyse plus objective et cohérente. Les actions, rapports, gestes, attitudes, comportements et discours ont eu comme unité la proposition de "l'auto-éthique", venue de l'Anthropologie de la Complexité, créée par Edgard Morin, laquelle part d'une *éthique de soi vers soi même* – conception qui inclut l'auto-critique, la tolérance et la prise de responsabilité - et indique la direction d'une *éthique de la compréhension, de la cordialité et de l'amitié*, en l'affirmant. Les principes maîtres procèdent de la Sociologie du Quotidien, de Michel Maffesoli, et considèrent le quotidien en tant qu'un "levier méthodologique", dans une approche de ce que Jean Pierre Ryngaert, dans les jeux dramatiques, appelle "jouer le monde". Cette étude reçut les directives du paradigme de la complexité, vu que l'approche socio-anthropologique propose une vision laquelle, allant au-delà de la rationalité propre à la science classique, marche à la recherche d'un dialogue avec l'incertitude, le paradoxe, la contradiction, la banalité quotidienne, la subjectivité et l'éphémère, lesquels traversent la vie des individus et du groupe, cibles de ce travail. Pour autant, nous considérons fondamental que le professeur de théâtre apprenne à travailler avec ces dialogues transdisciplinaires, qui relient les savoirs des différents domaines de la connaissance – et, dans le cas particulier de cette recherche, le vaste domaine de la sociologie et de l'anthropologie – pour permettre un exercice d'auto-éthique. Pourtant, en *transversalisant* connaissances, vécus et sujets dans les leçons de théâtre où les jeux dramatiques sont insérés, il s'ouvre un champ de possibilités de nouvelles liaisons avec d'autres domaines de connaissances, et principalement avec la conquête de l'auto-éthique, dans une triade inséparable, c'est-à-dire, individu-espèce-société.

Mots-clés: Jeux dramatiques. Éthique. Éducation. Liaison de savoirs. Complexité.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OS JOGOS NA FORMAÇÃO DA CULTURA: O ELO ENCONTRADO	24
2.1	A BUSCA DE DEFINIÇÕES	24
2.1.1	Os jogos na formação da cultura	25
2.1.2	A seriedade do jogo	26
2.1.3	O jogo e o sagrado	27
2.1.4	Os jogos na educação platônica	27
2.1.5	Jogos e formação de hábitos	28
2.1.6	O elo perdido	29
2.2	CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS	29
2.2.1	Os jogos de Caillois e a socialidade	31
2.3	SOBRE JOGOS DRAMÁTICOS	32
2.3.1	Jogos dramáticos e psicodrama	33
3	JOGANDO COM JEAN-PIERRE RYNGAERT	35
3.1	TEATRO CONTEMPORÂNEO E JOGOS DRAMÁTICOS	36
3.2	POR UMA TEORIA SEMIÓTICA DOS JOGOS DRAMÁTICOS	38
3.2.1	A importância das improvisações nos jogos dramáticos	40
3.3	JOGOS DRAMÁTICOS E PEDAGOGIA	41
3.3.1	O espaço e o corpo no jogo	42
3.3.2	Alunos e professores no jogo	43
3.3.3	Convenções nos jogos dramáticos	46
3.3.4	Jogos dramáticos como busca da autonomia	47
3.4	JOGANDO OS JOGOS DRAMÁTICOS DE JEAN-PIERRE	48
3.4.1	Tipologia das Práticas	49
3.4.1.1	Exercícios técnicos	51
3.4.1.2	A improvisação coletiva sem olhar exterior	51
3.4.1.3	O corpo, o objeto e a fabricação de imagens	51
3.4.1.4	Improvisação de situações a partir de propostas modificáveis	52
3.4.1.5	Dizer um texto não dramático	53
3.4.1.6	Jogar um texto não dramático	53
3.4.1.7	A volta do texto dramático	54

3.4.1.8	O jogo–transgressão ou a improvisação-descompressão	54
3.4.1.9	Improvisação coletiva para outros: uma situação de comunicação	55
3.5	O PONTO DE CHEGADA: ALINHAVOS DE UMA CONCLUSÃO.....	56
4	NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: ÉTICA, ESTÉTICA, HETEROTOPIAS E EDUCAÇÃO NA ERA PLANETÁRIA	58
4.1	O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN	59
4.1.1	Os princípios: dialógica, recursão organizacional, hologrâmico, ecologia da ação e a contradição	60
4.2	A COMPLEXA ÉTICA DE MORIN	62
4.2.1	Estrutura da auto-ética	63
4.2.1.1	Auto-ética e autocrítica	65
4.2.1.2	Honra, tolerância e recursão ética	66
4.2.1.3	Luta contra a moralina, à lei de talião e ao sacrifício do outro	66
4.2.1.4	Tomada de responsabilidade	67
4.2.1.5	A compreensão: consciência da complexidade e abertura à magnanimidade e ao perdão	67
4.2.1.6	A cordialidade e a amizade	68
4.2.1.7	A missão da ética complexa para Morin	69
4.3	A ÉTICA DA ESTÉTICA	69
4.4	AS HETEROTOPIAS DE FOUCAULT	73
4.5	EDUCAÇÃO NA ERA PLANETÁRIA	74
4.5.1	Por uma cabeça bem feita	76
5	A ESCOLA ALVO E A PESQUISA DE CAMPO	78
5.1	A ESCOLA ALFA	78
5.1.1	Refletindo e aguardando...	79
5.2	COMPARTILHANDO ESPAÇOS: ESCOLAS ALFA, BETA E DELTA	80
5.2.1	Contextualizando as escolas	82
5.2.2	Carga horária semanal, novas rotinas e planejamento pedagógico	82
5.3	O COTIDIANO DAS AULAS DE TEATRO SOB O OLHAR SÓCIO-ANTROPOLÓGICO	84
5.4	O JOGO DRAMÁTICO NAS AULAS DE TEATRO	88
5.4.1	Caldeirão de efervescências: águas, mocinhos, bandidos, aliciadores, pobres e ricos	89

5.4.1.1	Na água	89
5.4.1.2	Assalto à riqueza	92
5.4.1.3	Polícia e bandido	93
5.4.1.4	Aliciadoras de menores	94
5.4.1.5	Entrevista com um jogador de futebol	97
5.4.1.6	Fim das aulas	99
5.4.1.7	Análise geral das aulas	100
5.4.2	Todos juntos somos fortes: o para-pan no drama	102
5.4.2.1	Todos juntos somos fortes	103
5.4.2.2	Os jogos dentro dos jogos: o para pan-americano no drama	103
5.4.2.3	Análise geral da aula	105
5.4.3	Auto-estima, amor e sexo	107
5.4.3.1	Eu me amo	108
5.4.3.2	Gravidez na adolescência: amor e responsabilidade	109
5.4.3.3	Análise geral da aula	109
5.5	SOBRE ENCONTROS E DESPEDIDAS...	110
5.6	OS JOGOS DRAMÁTICOS TRANSVERSALIZANDO SABERES...	111
6	CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

“Minha vida intelectual é inseparável de minha vida (...). Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida”.
Edgar Morin

O objetivo desta pesquisa foi investigar nas aulas de teatro, utilizando os jogos dramáticos segundo as orientações de Jean-Pierre Ryngaert, as ações e relações dos alunos no momento em que vivenciam essas práticas, no que se refere à ética do querer-viver social, estabelecida de forma complexa, como uma atitude de religação com o Outro, num aprendizado coletivo, em uma situação de comunicação.

Como objetivos específicos, listamos os seguintes:

- a) Definir, caracterizar e classificar os jogos em diferentes concepções;
- b) Definir e descrever os jogos dramáticos, na concepção de Jean-Pierre Ryngaert;
- c) Discutir conceitos básicos utilizados pela Antropologia da Complexidade e da Sociologia do Cotidiano como ética, educação e socialidade.
- d) Investigar a importância dos jogos dramáticos, na formação ética dos alunos, nas aulas de teatro;
- e) Investigar de que forma o professor envolvido na pesquisa orienta seus alunos numa convivência ética, a partir de uma conceituação dos autores escolhidos.

As questões norteadoras para a realização desta pesquisa foram construídas a partir da prática dos Jogos Dramáticos, estabelecida por Jean-Pierre Ryngaert, do pilar teórico da Antropologia da Complexidade de Edgar Morin, e da Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli:

- a) As aulas de teatro onde se trabalham com jogos dramáticos, favorecem a vivência da ética, na medida em que trabalham com conteúdos atitudinais?
- b) Qual a importância do papel do professor no desenvolvimento das relações interpessoais e éticas que se estabelecem durante as aulas de teatro, onde os jogos dramáticos são utilizados?

Desse modo, o presente relatório trata das relações entre jogos dramáticos, educação e ética, numa apreciação com olhares transversais e multidisciplinares.

Neste trabalho, partimos da premissa de que o conhecimento é sempre limitado e imperfeito, e o diálogo entre o Eu que observa e o Eu-Outro que é observado não pode ser realizado de forma reducionista, mas, ao contrário, é preciso buscar alternativas de se refletir sobre o real sem deixar de lado a margem de incerteza que todo conhecimento traz.

Ao iniciarmos o estudo acerca do que seja ética, ou do que ela pode representar na nossa vida atual, muitas vezes a correlacionamos com utopia, sonho ou idealismo. Ética? O que é? Como se aplica? O que fazemos com ela? Talvez fosse necessário que surgissem essas incertezas. Por outro lado, por que fugir de algo que não apreendemos? Ou que não compreendemos? Assim, muitas vezes pareceu “idealismo” ou “sonho” querer investigar como a ética pode estar presente nas aulas, aulas de teatro, aulas com adolescentes.

Ética é aqui compreendida “como um metaponto de vista comportando uma reflexão sobre os fundamentos e princípios da moral” (MORIN, 2005, p.15).

Sobre as motivações para se realizar uma pesquisa, Goode e Hatt (1979, p. 34) afirmam: “Como a ciência é o trabalho do cientista, e como os cientistas compartilham dos valores de sua cultura, é claro que, ciência e valores estão relacionados através das motivações dos homens”.

Este relatório foi escrito na primeira pessoa do plural, a fim de mantermos uma coerência interna com as nossas propostas. Esse “Nós” abarca, além da voz da pesquisadora, toda uma delicada rede de informações, conhecimentos e olhares, construídos ao longo de dois anos de pesquisa acadêmica. Não só o aporte teórico e o recorte bibliográfico se fizeram presentes, mas todos os envolvidos nessa empreitada direta e indiretamente: instituições, colegas artistas, colegas professores e, principalmente, as orientações acadêmicas e afetivas que nos conduziram até aqui, numa trajetória iniciada num Eu e desembocada num Nós. Enfim, percebemos que essa voz plural esteve em cada etapa, em cada impasse, em cada embate, em cada decisão a ser tomada.

A despeito de decisões, optamos por realizar este estudo com alunos que ainda estão em fase de formação em seus juízos de apreciação, muitos, sem qualquer experiência anterior de sensibilização artística, pois se torna interessante e bastante produtivo acompanhar o momento ímpar em que o jovem toma seus primeiros contatos com a arte cênica, através dos jogos dramáticos¹. Evidentemente que isso não quer dizer que o jovem aluno seguirá sua trajetória profissional como ator/atriz, mas o *gêrmen* dessa vivência estética e artística sem

¹ “A noção de *jeu dramatique* disseminada na França desde os anos trinta por Léon Chancerel entre outros, foi ampliada e largamente discutida no âmbito pedagógico por Richard Monod e Jean-Pierre Ryngaert, ao longo da década de 1970. Hoje, ela se encontra bastante difundida tanto no sistema educacional, onde a atuação conjunta de professores e atores dentro da sala de aula é reconhecida, quanto em práticas de ação cultural”. (PUPO, 2005, p. 23). Autores de escolas diversas se destacaram nesse âmbito, utilizando-se de terminologias semelhantes, como Viola Spolin (1987), para quem os “jogos teatrais” são caracterizados, segundo Pupo (2001, p. 181), por “uma abordagem da improvisação teatral cercada por regras precisas, entre as quais se destacam o acordo grupal, o foco, a instrução e a avaliação”. Peter Slade (1978, p. 17) se refere ao “jogo dramático infantil” como “uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim, o comportamento real dos seres humanos”. Optamos, nesta pesquisa, trilhar o caminho apontado pela escola francesa, tendo como nosso referencial teórico Jean-Pierre Ryngaert.

dúvida, nesse momento é semeado na vida dos estudantes. Além disso, a delimitação da amostragem também sofreu grande influência do pensamento de Morin (1999), para quem a reforma do pensamento só poderá ser iniciada no Ensino Fundamental e em pequenas classes.

O início dessa trajetória se deu, então, a partir da pesquisa junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que colocam a importância de se propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, acabadas. Destacam que as questões éticas encontram-se a todo o momento, em todas as disciplinas. Vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares, sendo, portando um tema que transversaliza as disciplinas e os outros temas a serem ministrados na escola. Assim, a própria função da escola – que é a transmissão do saber – deve perpassar, obrigatoriamente, pelas questões éticas.

Os PCNs (BRASIL, 1997) apontam grandes eixos para a introdução dos conteúdos da Ética no Ensino Fundamental: “respeito mútuo”, “justiça”, “diálogo” e “solidariedade”.

No que se refere à Arte, os PCNs (BRASIL, 1997) apontam que seu aprendizado caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências, ampliando a sensibilidade, a percepção, a imaginação e a reflexão dos alunos. Envolve, dentre outras coisas, o conhecimento, a apreciação e o refletir sobre as formas da natureza e produções artísticas individuais e coletivas, de diferentes épocas e culturas. Circunscrevem, também, a Arte no Ensino Fundamental, em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Desta forma, a “(...) Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno” (BRASIL, 1997, p. 37).

Os PCNs concebem como fundamento do Teatro a experiência de vida. A criança possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como prática espontânea, vivenciada nos “jogos de faz-de-conta”. Cabe à escola, através do jogo dramatizado, oferecer condições “para a aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática”. Também apontam o Teatro como expressão e comunicação, produção coletiva, produto cultural e apreciação estética, estabelecendo conteúdos relativos a valores, normas e atitudes (BRASIL, 1997, p. 58).

Sabemos que ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Nesse contexto, o aluno realiza uma aprendizagem associada ao prazer da investigação, ao compartilhar sua aprendizagem com colegas e outras pessoas, ao relacionar o que aprende na escola com o que

se passa na vida social de sua comunidade, e ao se envolver na descoberta sobre perguntas e respostas que se fazem num confronto com desafios.

Para dar conta desta pesquisa, elegemos o paradigma da complexidade. Paradigmas são os princípios que organizam o conhecimento, sendo o nível paradigmático o núcleo forte, como um modelo, uma estrutura de pensamento que comanda todos os pensamentos, todas as idéias e conhecimentos que se produzem sob seu império (MORIN, 2005).

O paradigma da complexidade pode ter suas origens no sentimento da irreduzibilidade da contradição e de complementariedade dos contrários. Esse paradigma não produz nem determina a inteligibilidade, mas incita a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Desse modo, em vez de isolar e separar faz reconhecer os traços singulares, originais e históricos do fenômeno e faz conceber “a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias ou de homogeneizar em indistinta totalidade” (MORIN, 2000b, p. 334), incitando, assim, a dar conta dos caracteres multidimensionais da realidade estudada.

Inserido no paradigma da complexidade, propomos identificar outro, “o lúdico”, apontado por Maffesoli (2003b) como novo paradigma cultural, onde o trabalho não se disjunta do prazer, do sensível, da intensidade e da suspensão.

Para Maffesoli (2005a) a ética remete ao equilíbrio e à relativização recíproca dos diferentes valores que constituem um determinado conjunto (grupo, comunidade, nação, povo, etc.). É a expressão do querer-viver global e irreprimível; traduz a responsabilidade que esse conjunto assume quanto à sua continuidade. Elabora-se um modo de ser, (*ethos*) onde o que é experimentado com outros será primordial. É o que o autor (MAFFESOLI, 1996) chama de “ética da estética”. A partir de então, a arte não pode ser reduzida à produção artística, mas torna-se um fato existencial.

É importante destacar, também, que “a ética é, para os indivíduos autônomos e responsáveis, a expressão do imperativo da religação”. (MORIN, 2005, p.36). Todo ato ético se torna um ato de “religação” com o outro, com os seus, com a comunidade e com a humanidade. A solidariedade, a amizade e o amor formam o cimento vital da complexidade ética.

Essa base epistemológica encontra respaldo em Huizinga (1980), quando este conceitua o jogo como função da cultura, como um elemento existente antes mesmo da própria cultura. As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são marcadas pelo jogo. Na criação da fala e da linguagem, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Observando os elementos lúdicos nos rituais

primitivos podemos afirmar que o culto é um espetáculo, uma representação dramática e uma figuração imaginária de uma realidade desejada.

Dessa forma, podemos afirmar que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável, uma vez que a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas do ser humano, seja no domínio do sagrado, como nas esferas sociais das sociedades atualmente (HUIZINGA, 1980).

Solidificados nesse chão paradigmático vamos ao encontro de Ryngaert (1981), que nos leva a questionar sobre as relações que se estabelecem durante os jogos dramáticos, uma vez que o objetivo dos jogos é falar da realidade e descobre-se como isso pode ser feito, de forma que eles se transformem num instrumento de análise do mundo. Daí, a importância de jogar o mundo, uma vez que aquilo que os participantes jogam só tem interesse para eles e para os outros, quando é colocada em questão a imagem do mundo que lhes diz respeito e onde eles podem se incluir. O conteúdo do jogo dramático e seu questionamento são a base do trabalho de Ryngaert e a autonomia dos grupos e dos indivíduos, seu objetivo principal. Os jogos dramáticos devem ser, simultaneamente, um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas, e um meio de reflexão sobre essas situações para se chegar à invenção (RYNGAERT, 1981).

A fim de dar conta de alguns de nossos objetivos, a presente pesquisa buscou, a partir de um estudo exploratório-descritivo, as relações entre jogos dramáticos e ética, dentro do contexto educacional.

Para tanto, o estudo de caso, como procedimento, foi muito importante, uma vez que permitiu focalizar uma única situação, uma prática singular: as aulas de teatro utilizando a prática dos jogos dramáticos propostas por Jean-Pierre Ryngaert, e o modo como as questões éticas são tratadas nessas aulas.

A pesquisa em campo foi realizada em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, com prévia autorização da Secretaria Municipal de Ensino (SME), através do Departamento Geral de Educação (E/DGED), da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (E/2ªCRE) e da Direção da escola, que doravante denominaremos *Escola Alfa*.

A população alvo de nosso estudo foi composta de alunos das turmas do 3º Ciclo do Ensino Fundamental dessa Escola Municipal, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro e todo o estudo junto aos alunos foi realizado no *habitat* natural das aulas de teatro, ou seja, na escola.

É imprescindível ressaltar que, com a finalidade de preservação da identidade dos alunos, das instituições e da professora, adotamos codinomes para todos os que participaram deste trabalho, inclusive para as escolas envolvidas.

A escolha da docente foi realizada a partir de uma busca de informações, na SME, sobre possíveis professores que conhecessem e adotassem em suas práticas cotidianas os jogos dramáticos e/ou as reflexões prático-teóricas de Jean-Pierre Ryngaert, nas atividades pedagógicas em teatro.

A professora em questão – que chamamos *Iona* - é formada em Licenciatura em Artes Cênicas. Durante sua formação, na UNIRIO, Iona travou conhecimento com vários tipos de jogos, inclusive os de Ryngaert. Mas foi a partir de um curso de extensão, com duração de um ano, realizado na UNIRIO, intitulado “Oficina de Jogo Dramático II”, e ministrado pelo professor Renan Tavares - aluno e orientando de Jean-Pierre Ryngaert na *Université de Paris III Sorbonne Nouvelle*, na sua formação em *Docteur en Etudes Théâtrales* - que a docente obteve a oportunidade de trabalhar mais especificamente com os jogos dramáticos de Jean-Pierre Ryngaert.

Inicialmente, foi realizado um levantamento dos sujeitos da pesquisa, na Escola Alfa, através de observações semi-estruturadas, não-participativas e individuais, com os alunos, durante as aulas de teatro e imediato registro dessas observações em diário de campo.

Por causa de obras estruturais na Escola Alfa, a Direção precisou deslocar seus alunos, em 2007 para outras unidades escolares das redes municipal e estadual. Se, em 2006, as aulas de teatro aconteceram na própria sala de aula, em 2007, o auditório existente nas novas acomodações da Escola Alfa/Delta² passou a ser o espaço estético-pedagógico, que foi o cenário da maioria das nossas observações e formaram a base deste trabalho.

Além disso, houve, também em 2007, a mudança de séries para ciclos na Escola Alfa. Assim, as 1^a, 2^a e 3^a séries, passaram a pertencer ao primeiro ciclo; as 4^a, 5^a e 6^a séries, ao segundo ciclo; e as 7^a, 8^a e 9^a séries, ao terceiro ciclo. A professora Iona, em 2007, ministrou aulas para as turmas do terceiro ciclo.

A partir dessa reestruturação, iniciamos novo levantamento de sujeitos. Passamos, então, a observar todas as turmas de Iona - 1704, 1706, 1708, 1802, 1804 e 1806 -, a fim de que pudessemos estabelecer uma nova população.

² A complexidade da nova estrutura física que nossa pesquisa esteve inserida será detalhada na seção 5.

Obtivemos informação da professora de que as turmas 1802, 1804 e 1806 estavam trabalhando com projetos e a maioria dos alunos já tinha experiência com aulas de teatro na rede municipal. Restava-nos, então, focar nosso olhar para as demais.

A população foi constituída, então, pelas três turmas – 1704 1706 e 1708 -, do terceiro ciclo, que tinham aulas de teatro com a professora Iona, em que os jogos dramáticos eram utilizados, e cuja maior parte dos alunos não tivera aula de teatro, anteriormente, como disciplina curricular.

Em nossa primeira observação nas novas acomodações, no início de 2007, encontramos no auditório, aproximadamente, 60 crianças assistindo a uma apresentação de teatro de bonecos³, realizada por duas alunas, no palco. As turmas eram a 1706 e 1708. No palco havia um cenário composto por duas cadeiras cobertas por um tecido azul celeste. De vez em quando, a professora Iona perguntava aos alunos do palco e da platéia: “O que vocês fariam para melhorar o planeta?”.

Os bonecos, que se alternavam entre as crianças da platéia e do palco eram representações de animais: lagartos, micos, aves, além de bonecos com forma humana. Alguns eram manipulados com as mãos e outros através de cordões de marionetes.

A turma 1706 foi dispensada e a outra turma, a 1708, continuou dentro do anfiteatro, manipulando os bonecos de forma alegre e espontânea. A professora, então, colocou todos os alunos – 31 - sentados no palco de frente para a platéia.

A seguir, com as crianças em círculo entre o palco e a platéia, dispôs no centro o pano azul. Após conseguir o silêncio dos alunos, colocou para a turma a questão do espaço da aula, já que aquela turma tinha pouco espaço na sua sala tradicional. Também falou da necessidade da disciplina e fez um inventário sobre os interesses da turma em participar das aulas de teatro. Após a preleção, nos apresentou à turma e conversou com os alunos sobre o nosso estudo e sobre a importância da aquisição do conhecimento.

Após a escolha de alguns voluntários, a turma se dispersou por todo o anfiteatro; parecia que os alunos tinham percebido o enorme espaço de que dispunham e o exploraram correndo, conversando, utilizando os bonecos e interagindo com os colegas.

Um grupo de alunos começou um jogo envolvendo peças como cartões, ficando entretidos nesse empreendimento, no fundo do auditório. Enquanto isso, seis alunos se

³ Essa aula, de caráter excepcional, visava nova aproximação da parceria SESI/FIRJAN, com a SME, com o objetivo de continuar projetos já realizados em anos anteriores, onde a construção, manipulação e apresentação do teatro de bonecos seriam realizados pelos alunos, com a orientação técnica de dois profissionais de arte – músico e bonequeiro – e a supervisão pedagógica da professora da turma, nesse caso, de Iona. Esse dia foi dedicado à apresentação da proposta para as turmas.

preparavam no palco. Os estudantes estavam alheios à aula, mas interagindo com os bonecos e marionetes.

Iona chamou três professores da comunidade escolar da Escola Alfa para abordar a questão da disciplina. A professora perguntou à turma o que esta precisava. Apareceram palavras como: “silêncio”, “sinceridade”, “responsabilidade”, “maturidade”, “respeito”, “ética” e “solidariedade”. A professora reforçou a palavra ética, ligada à “compaixão”, “paixão do outro”, “cooperação” e “solidariedade”. Iona mencionou que o período era de avaliação das necessidades da turma.

Em seguida, uma das professoras, coordenadora da Escola Alfa, pediu aos alunos que se concentrassem do lado esquerdo do anfiteatro, e começou a falar com eles sobre a dificuldade de se colocar em um espaço mais amplo do que a sala de aula. Utilizou a metáfora dos jogos, onde os jogos só acontecem bem quando as regras são estabelecidas e respeitadas.

Essa professora mencionou um problema de agressão física que havia acontecido entre duas alunas, na aula de outra disciplina, e que este era um problema com toda a turma que se “divide em grupos e ataca um contra o outro” para “assistirem a um espetáculo”. Os alunos foram convidados a refletirem sobre tudo o que foi conversado. Dessa maneira a aula terminou, e os estudantes deixaram o auditório e retornaram à sala de aula.

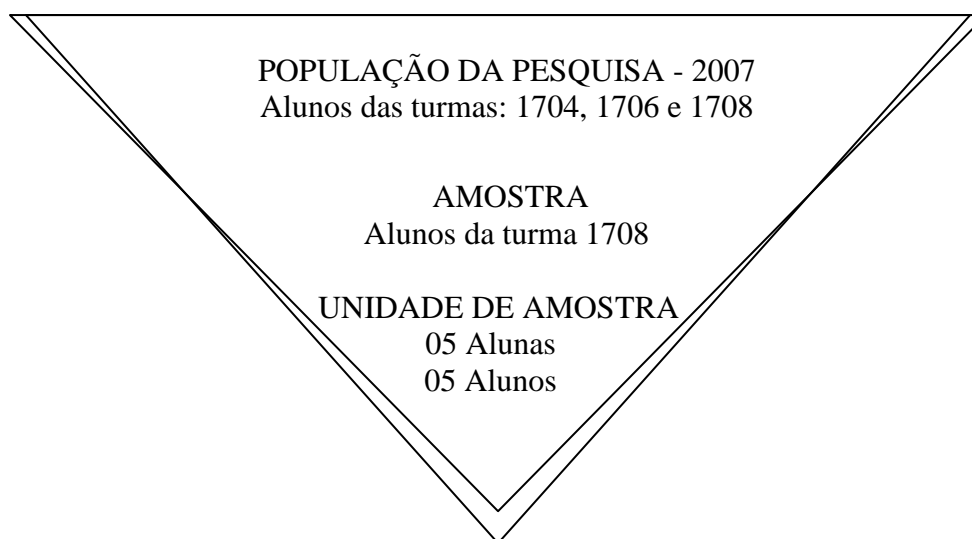
Após observar as aulas das turmas pré-selecionadas – 1704, 1706 e 1708 - durante dois meses e norteadas pelos objetivos desse trabalho, optamos por escolher como amostra final de nossa pesquisa os alunos da turma 1708, pertencente ao terceiro ciclo no ano letivo de 2007. Estes estudantes, enquanto grupo, permitiram-nos entrever, desde o primeiro contato acima descrito, uma rica gama de comportamentos, informações e características – intensidade, efervescência de emoções, dificuldades de relacionamento dentro do grupo, espontaneidade, pedido coletivo por ajuda, estigmatização perante a escola - que poderiam nos apresentar as categorias necessárias para a análise da pesquisa.

No primeiro semestre de 2007, estabelecemos 10 unidades de amostra, para a realização das entrevistas individuais, de acordo com os critérios mencionados abaixo:

- a) Autorização prévia, por escrito, do responsável, permitindo ao aluno ser entrevistado pela pesquisadora no ano letivo de 2007;
- b) Alunos que não tiveram experiência formal anterior, com aula de teatro no currículo escolar;
- c) Alunos com idade entre 11 e 15 anos, até dezembro de 2007;
- d) Número idêntico de alunos entrevistados para os dois gêneros;
- e) Alunos excedentes em um dos gêneros foram escolhidos mediante sorteio.

Desse modo, de nossa amostra – a turma 1708 – foram retiradas 10 unidades de amostra, constituídas de 5 meninas e 5 meninos entre 11 e 15 anos de idade, e que estavam tendo aulas de teatro como disciplina curricular pela primeira vez.

O esquema a seguir mostra o afinilamento pela qual a amostragem da pesquisa foi submetida, num trabalho de fora para o centro do cenário (MOREIRA e CALEFFE, 2007):



Em 2006 procurávamos sentar no fundo da sala, mas, algumas vezes, por conta da estrutura cênica ocupamos outros lugares, sempre junto aos estudantes, em carteiras escolares.

Já em 2007, estabelecemos como lugar das observações, uma cadeira do auditório, na última fileira da direita, pois percebemos que aquele parecia ser o lugar mais ‘neutro’ no espaço pedagógico/estético das aulas, uma vez que, em muitas oportunidades, quase todo o auditório foi palco das cenas que ocorriam durante os jogos.

O registro de nossas observações se deu em um diário de campo, onde anotávamos, logo após as aulas observadas, tudo o que fosse possível, levando-se em conta o protocolo de observação a seguir:

DATA	HORÁRIO	Nº. DE TEMPOS
TURMA	Nº. DE ALUNOS	DURAÇÃO DA AULA
LOCAL DA OBSERVAÇÃO	REFERENCIAL	UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO CÊNICO
MATERIAIS EMPREGADOS		TEMA DO JOGO
		PARTICIPANTES DO JOGO
ANOTAÇÕES DESCRITIVAS DAS CENAS		TIPOLOGIA

Com a gama de experiência oriunda do tempo de observação e da convivência com os alunos e com a professora, no final do primeiro semestre foram tomadas algumas decisões para a realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas dentro do auditório, durante as aulas de teatro, numa parte recuada ao fundo, pois no espaço escolar não havia outra condição mais favorável.

Poderíamos utilizar a própria sala de aula, mas achamos mais conveniente estabelecer o auditório também como cenário de nossa pesquisa individual. Para isso, foram colocadas três cadeiras, uma destinada ao entrevistado, a outra à pesquisadora e uma terceira para os materiais relativos ao processo.

O protocolo das entrevistas consistiu em: saudar o entrevistado com um cumprimento; explicar ao entrevistado que o objetivo da entrevista é colher dados para uma pesquisa em Teatro-Educação; deixar claro ao entrevistado de que os dados da entrevista são sigilosos e nem seu nome ou outras formas de identificação seriam reveladas sob nenhuma hipótese; informar a adoção de codinomes para os entrevistados, assim como para a professora e até para a escola; solicitar que ficassem à vontade para falar sobre os assuntos; por último, no final da entrevista, o sincero agradecimento pela participação e a cooperação neste trabalho.

A entrevista, dividida em duas partes, começou a partir de uma pergunta: “Como você se sente nas aulas de Teatro?”

A partir do que os alunos iam relatando, algumas interferências puderam ser feitas, com o objetivo de que os alunos pudessem falar de suas relações com colegas, com a professora e consigo mesmo, durante as aulas. Para tanto, um roteiro de entrevista foi confeccionado, a fim de que não nos perdêssemos em nossos objetivos. Nesse roteiro primamos pelas opiniões a respeito das aulas de teatro, além da percepção do próprio aluno em seus relacionamentos com colegas e professora, durante as aulas. Outras questões foram levantadas, como experiências anteriores com teatro em espaços fora da grade curricular e a percepção do espaço destinado às aulas.

Na segunda parte do encontro, os alunos foram convidados a completar uma frase “Nas aulas de teatro eu me vejo assim...” Informamos de que poderiam completá-la da forma que quisessem, podendo, utilizar o verso da folha. Com uma prancheta fornecida por nós e alguns materiais disponíveis para serem livremente utilizados - lápis, borracha, apontador e caneta – os alunos receberam uma folha branca, em tamanho A 4, contendo um cabeçalho e a frase já impressa.

Após aquele momento, seguindo o protocolo, agradecemos a participação e a colaboração do (a) aluno (a) na pesquisa, encerrando a entrevista.

Cabe ressaltar que as entrevistas com os alunos aconteceram em dois momentos, entre o final de junho e início de julho, na estrutura já mencionada anteriormente e, no mês de novembro, ocasião em que solicitamos alguns esclarecimentos sobre sua participação nos jogos e elucidações sobre o processo que abrangeu a preparação, a escolha do tema, as convenções estabelecidas no grupo e o ato de jogar, propriamente dito. A entrevista gravada com Iona foi realizada em sua casa, em dezembro de 2006. Pequenas entrevistas, contudo, se fizeram necessárias com a professora, acontecendo em diversos momentos, após as aulas, ainda no espaço escolar, com o objetivo de esclarecer alguma dúvida que se fizesse presente naquele dia. O conteúdo de todas as entrevistas foram analisados e trabalhados em entrelaçamento teórico-prático na quinta seção desta pesquisa.

Com a finalidade de facilitar a compreensão deste relatório, optamos por dividi-lo em seções, de acordo com o que compreendemos ser uma seqüência de raciocínio teórico, até chegarmos ao momento onde há a confluência entre teoria e prática, e tendo como base os objetivos e a metodologia anteriormente apresentados. Assim, esta pesquisa compreende a seguinte estrutura:

Na seção 2 apresentamos as várias definições sobre os jogos, partindo do princípio de que estes são um elemento que antecede à cultura, têm suas próprias regras e limites de espaço e tempo. Através do olhar de Huizinga, Caillois, Chateau, Platão e Benjamin, percorremos as concepções de como os jogos foram percebidos e praticados nas culturas antigas e em nosso tempo atual. Descrevemos suas características e as rubricas que Caillois lhes confere e suas relações com a socialidade. Destacamos, também, o pensamento de Slade e Ryngaert sobre a importância dos jogos dramáticos, numa introdução à próxima seção.

A seção 3 abordou o estudo que tem a utilização dos jogos dramáticos na educação, na visão estético-política de Jean-Pierre Ryngaert. Para tanto, apresentamos as relações que o autor estabelece entre teatro contemporâneo e os jogos dramáticos, sua visão semiótica dos jogos, até chegar à inserção dos jogos dramáticos no contexto escolar, incluindo a tipologia dos jogos e o papel do professor como catalisador, muitas vezes situado como 'ponte' entre o teatro, seus alunos e seus compromissos de educador.

A seção 4 foi dedicada ao estudo da ética, incluindo o quadro de auto-ética – que nos valemos como unidade de análise da pesquisa em campo – do paradigma da complexidade - que a condição de pós-modernidade nos remete - das heterotopias e da educação na Era Planetária. Para tanto, recorreremos ao pensamento de Edgar Morin, Michel Maffesoli, Foucault, Duarte Jr. e Nicolescu. Buscamos, nessa seção, também, a compreensão de se

pensar num estudo transdisciplinar para dar conta da análise dos resultados de nossa pesquisa de campo.

A seção 5 foi dedicada ao relato da pesquisa de campo, que incluiu o ambiente, as transformações pela qual a pesquisa passou, o cruzamento das observações das aulas de teatro com as entrevistas efetuadas com os alunos selecionados e com a professora. A fim de dar coerência e consistência aos relatos, valemo-nos de alguns exemplos de jogos dramáticos – correlacionados às proposições de Jean-Pierre Ryngaert - realizados pelos alunos, selecionados de forma a abarcarem a diversidade de temas e propostas ao longo de nossas pesquisas.

Por fim, a seção 6 foi destinada às conclusões extraídas de toda a pesquisa, levando-se em consideração o cruzamento da análise da pesquisa em campo com o aporte teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, sem deixarmos de fora as reflexões e correlações sobre as questões norteadoras e dados obtidos em todo o processo.

Durante a pesquisa verificamos que, muitas vezes, uma turma pede por “socorro”, pois alguma coisa está acontecendo (RYNGAERT, 1981). O comportamento dos alunos sugeria este pedido por socorro mais do que indisciplina; é como se quisessem comunicar alguma coisa e não encontrassem os meios. No decorrer do ano letivo, através dos jogos dramáticos, esse “pedido” foi transformado num discurso grupal, onde as questões de seu cotidiano puderam ser focadas sob novos prismas e com a aquisição de novas ferramentas jogarem seu mundo, com autonomia, responsabilidade e busca de soluções – estéticas, artísticas e existenciais.

Constatamos, assim, que os jogos dramáticos desempenharam um papel muito importante no desenvolvimento da auto-ética, pois os jogadores/alunos tiveram a possibilidade de estabelecer relações interpessoais num espaço-tempo, ao mesmo tempo estético e pedagógico. Ao jogarem seu mundo, vivenciando seu cotidiano sob um outro olhar, numa experimentação de possibilidades estéticas de um “ensaio sem riscos”, num genuíno encontro “biplanar” com o Outro e consigo mesmo, o espaço do jogo passou a ser ressignificado, numa amplitude de sentidos, experiências, autonomia coletiva e, principalmente, de autoconhecimento – condições indispensáveis para a conquista da auto-ética.

2 OS JOGOS NA FORMAÇÃO DA CULTURA: O ELO ENCONTRADO

“Devemos levar a sério a advertência de Pascal quando ele nos diz que nossos jogos, nossas festas, nossos prazeres e nossas ocupações não passam de modalidades diversas para nos distrair do nosso destino mortal. Mas há um duplo divertimento no divertimento. Não se trata apenas de nos distrair da morte. Mas também de nos distrair na vida, gozar a vida. O divertimento da vida é gozo e satisfação que nos realizam e nos exaltam. (...) Viver é viver poeticamente. (...) O estado poético contém as qualidades da vida, entre as quais a qualidade estética (...)”. *Edgar Morin*

O objetivo dessa seção é introduzir algumas conceituações sobre jogos e jogos dramáticos, que nos permita uma crescente reflexão sobre suas relações com a cultura, com o teatro e com a educação.

Não pretendemos - e nem teríamos condições para tal - esgotar um assunto tão vasto quanto complexo, mas delimitar num recorte bibliográfico, as várias definições que cabem no presente trabalho.

Optamos por privilegiar a maneira com que os jogos, em suas muitas acepções são percebidos e praticados nas culturas antigas e contemporâneas, através do olhar de Johan Huizinga, Platão, Roger Caillois, Jean Chateau e Walter Benjamin, dentre outros autores; também discutimos como os jogos dramáticos podem ser descritos nas práticas dentro das escolas, além de suas fronteiras com o psicodrama, na visão de Peter Slade e Jean-Pierre Ryngaert.

Este relatório partiu da concepção do jogo como um elemento que antecede à cultura, tendo suas próprias regras, e seus próprios limites espaços-temporais.

A cultura pode ser definida como “um conjunto de saberes, saber fazer, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, idéias, o adquirido, tudo aquilo que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta, para geração e regeneração, a complexidade individual e social” (MORIN, 2005, p. 206).

2.1 A BUSCA DE DEFINIÇÕES

Os jogos estão na vida do ser humano e dos animais como parte indispensável à sua formação cultural, emocional e biológica. Planchard (apud CHATEAU, 1975, p.7) aponta para a importância de que “compreender o jogo é compreender a infância”. As três direções

essenciais do psiquismo que se afirmam ao longo do desenvolvimento ontogenético são aquelas que encontramos na base do jogo: o impulso humano, o fazer “como se” e a ordem. Os jogos explicam, portanto, o progresso da criança, o adulto em *devir*.

Pode-se recorrer à mesma hipótese para interpretar a conduta dos adultos, uma vez que o jogo não é exclusivo da criança. Muitas modalidades da atividade adulta mantêm as trocas de comportamento lúdico – gratuidade, impulso, vontade de superação – como os “jogos” da arte, os hobbies, certos desportos e a própria investigação científica desinteressada. Assim, se “o jogo é a fonte comum de todas as atividades superiores” a atitude estética, a do sábio e a do homem que reflete, se aproximam muito da atividade lúdica (CHATEAU, 1975, p. 27).

2.1.1 Os jogos na formação da cultura

Huizinga (1980) realizou uma análise detalhada da palavra “jogo”, em diversas línguas, e o que vale destacar é o uso da palavra alemã *pflügen* estar ligada às idéias de realização de um ato sagrado, a de dar conselhos, a da administração da justiça, etc., tendo os domínios desta palavra os da religião, os do direito e os da ética. Embora *to play* (oriundo do inglês) e *pflügen* estejam ligados semanticamente a um domínio muito próximo ao do jogo na esfera do cerimonial, Huizinga afirma que a diferença está apenas no fato de *to play* evoluir no sentido do concreto e *pflügen* tender para o abstrato.

O jogo é uma função da cultura, como um elemento existente antes da própria cultura. As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são marcadas pelo jogo. Na criação da fala e da linguagem, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por trás da expressão abstrata se oculta uma metáfora e metáforas são “jogos de palavras” (HUIZINGA, 1980).

Mesmo em suas formas mais simples, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico. Nele existe alguma coisa que transcende às necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa e o fato dele encerrar um sentido implica, então, na presença de um elemento não material em sua essência (HUIZINGA, 1980).

Através do mito, o homem primitivo procurou dar conta do mundo dos fenômenos, atribuindo ao mito um fundamento divino. Nessas invenções mitológicas há, contudo, um espírito que joga no limite entre a seriedade e a brincadeira (HUIZINGA, 1980).

2.1.2 A seriedade do jogo

Numa análise da antítese jogo-seriedade, o jogo é “positivo”, seriedade é “negativo”. Seriedade é definida pela negação do jogo, ausência do jogo ou brincadeira. Por outro lado, o jogo não se define ou se esgota na ausência de seriedade. Portanto, o jogo é uma entidade autônoma e seu conceito é de uma ordem mais elevada do que o de ‘seriedade’. “(...) a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade” (HUIZINGA, 1980, p. 51).

A respeito da seriedade do jogo infantil, Chateau (1975) mostra ser diferente da que chamamos vida séria. A criança pode brincar de adulto porque vive num mundo diferente da do adulto. É uma seriedade falsa “como se”. No jogo copia-se a seriedade do trabalho; é um pseudotrabalho que comporta uma pseudo-seriedade. Por conta desta seriedade ambígua, o jogo se assemelha, ao mesmo tempo, ao trabalho que ele copia e ao sonho com o qual se parece pela limitação do campo cognitivo. Assim, o jogo move-se entre a ficção do sonho e a realidade do trabalho, podendo participar dos dois ao mesmo tempo, como no caso da criança que cozinha a sério. Se o jogo é sério e pode ir ao ascetismo, é porque ele empenha uma manifestação de toda a personalidade; daí, o jogo ser uma prova. Ele desempenha para a criança o papel que o trabalho desempenha para o adulto.

Nesse contexto, o jogo não se opõe à seriedade, mas à “realidade”, uma vez que o desejo é satisfeito de “modo alucinatório”, como nos sonhos. Graças aos jogos, o homem pode recuperar o que perdeu através do progresso cultural: o seu bom-humor⁴ (KOFMAN, 1995, p. 134).

Nas sociedades primitivas a presença do jogo se encontra nas suas características lúdicas de ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo. Em fases posteriores, o jogo na sociedade está associado à expressão do que podemos chamar “vida” ou “natureza”, adquirindo uma forma poética. A consciência que o homem tem de estar integrado numa ordem cósmica encontra sua expressão primeira mais alta e mais sagrada; desse modo o jogo vai adquirindo a significação de ato sagrado (HUIZINGA, 1980).

⁴ Cabe ressaltar que Kofman, numa visão psicanalítica, faz uma interessante analogia entre o artista, os jogos e as brincadeiras infantis, quando afirma que a “arte é um substituto do jogo infantil”, e “o artista tenta repetir o que a criança faz através de suas brincadeiras, antes que a razão e o julgamento lhe venham impor coações”. Desta forma, o artista “é uma criança que dá aos outros homens a alegria de poder reencontrar, eles também, o paraíso da infância”. Para tanto, o artista se utiliza, dos processos psíquicos inconscientes, dos jogos dos afetos em transformação e das representações (KOFMAN, 1995, p. 134).

Assim, o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável, uma vez que a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas do ser humano, seja no domínio do sagrado, como nas várias esferas das sociedades atualmente.

2.1.3 O jogo e o sagrado

Nos cultos, as sociedades primitivas celebram seus ritos sagrados dentro de um espírito de puro jogo. É justamente no mito e no culto que tem origem a grande força instintiva da vida civilizada: o direito e a ordem; o comércio e o lucro; a indústria e a arte; a sabedoria e a ciência; todos têm suas raízes no jogo (HUIZINGA, 1980).

Mas como o culto, sendo a forma mais sagrada de seriedade, pode se juntar ao jogo? Estamos habituados a considerar jogo e seriedade como antítese, mas já ressaltamos que a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que podemos considerar sagradas. Até que ponto, então, a consciência do “fazer de conta” está presente nos rituais efetuados dentro de um espírito de devoção?

Num estudo de religiões primitivas Marette (Apud HUIZINGA, 1980, p. 27), expõe a idéia de que nessas religiões se encontra um elemento de “faz-de-conta”. Tanto o feiticeiro como os enfeitados são, ao mesmo tempo, conscientes e iludidos.

Para Huizinga (1980, p. 54):

(...) a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é, de seus primeiros passos como que ‘jogada’. Mesmo a satisfação que visa à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo, a caça, tende a assumir nas sociedades primitivas, uma forma lúdica. (...) Não queremos dizer com isso, que o jogo se transforma em cultura e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter mais lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo. Na dupla unidade do jogo e da cultura, é ao jogo que cabe a primazia.

2.1.4 Os jogos na educação platônica

A identificação platônica entre o jogo e o sagrado não desqualifica este último, mas, ao contrário, exalta o primeiro, elevando-o às mais altas regiões do espírito, uma vez que a religião é essencialmente constituída pelos jogos dedicados à divindade. Já que o jogo é anterior e superior à cultura, ou pelo menos autônomo em relação a ela, este pode ser situado acima do nível da seriedade, ao atingirmos as regiões do belo e do sagrado (HUIZINGA, 1980).

Platão advogava por uma educação liberal baseada no jogo, mas não podemos esquecer do destaque que Courtney (2003) dá à preocupação que esse filósofo tem em separar

os jogos do teatro, considerando-o pernicioso por ser uma imitação e, portanto, longe da verdade. Seu sistema educacional se dividiria, então, em “música” – sendo incluídos o canto, a dança e a literatura - e a “ginástica”, e enfocados no jogo, uma vez que o “ritmo e a harmonia submergem mais profundamente nos recessos da alma” (PLATÃO, 1935, apud COURTNEY, 2003, p. 6) e então, o discernimento, julgamento, benevolência e justiça poderiam se desenvolver no íntimo dos educandos.

Para Platão a educação deveria estar calcada no jogo e:

as crianças, desde tenra idade, devem participar de todas as formas mais lícitas do jogo, pois se elas não se encontram cercadas de tal atmosfera jamais crescerão para serem bem educadas e virtuosos cidadãos. (PLATÃO, 1935, p. 295, apud COURTNEY, 2003, p. 5).

Kishimoto (2002) ressalta que a importância que Platão atribuía ao “aprender brincando” demonstra que o jogo, para esse pensador, era fundamental no desenvolvimento da criança, como alternativa mais apropriada do que a utilização da repressão e da violência, como ‘meios pedagógicos’.

2.1.5 Jogos e formação de hábitos

Benjamin (1992) mostra que o jogo não é mais do que a origem de todos os hábitos. Comer, dormir, lavar-se são inculcados às crianças sob a forma de jogo. Tal como o jogo, o hábito entra na nossa vida e suas formas mais rígidas conservam um resto de jogo até o fim. Para este autor (1992, p.176) “os hábitos são formas irreconhecivelmente petrificadas da nossa primeira felicidade, do nosso primeiro desgosto”, por isso, a “lei da repetição” é, para as crianças, a alma do jogo, nada as tornando mais felizes do que o “outra vez”.

O impulso para a repetição é, no jogo, quase tão forte como é no instinto sexual. Cada uma de nossas experiências anseia insaciavelmente por repetição e retorno, pela reconstituição da situação primitiva de onde proveio. Só que a criança quer sempre, centenas de vezes, não apenas para dominar experiências primárias terríveis – através do embotamento, exercício maligno e paródia – mas, também, para experimentar seus triunfos e vitórias. O adulto goza de uma felicidade redobrada quando narra uma experiência; a criança recria a situação, começando tudo de novo (BENJAMIN, 1992).

Benjamin (1992) mostra, então, que a raiz mais profunda do duplo sentido dos jogos alemães é a repetição: repetir o mesmo jogo seria o seu elemento verdadeiramente comum;

não um “fazer-de-conta-que”, mas um “fazer-sempre-de-novo”. A transformação da experiência comovente em hábito é, para o autor, a essência do jogo.

2.1.6 O elo perdido

Os jogos são tão importantes na vida do ser humano, que a falta da oportunidade de jogar, pode significar uma parte de si mesmo que se perde, como um “elo perdido”, e que pode ser a causa de muitas dificuldades e incertezas no futuro (SLADE, 1978).

Os jogos, no entender de Lotman (1973, p. 105 apud RYNGAERT, 1981, p. 38), nunca se opõem ao conhecimento, pois é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais. Os jogos constituem um ensaio sem riscos, pois visam à substituição de uma situação real, por uma lúdica.

Desse modo, acreditamos que, através dos jogos, as crianças e os jovens podem restabelecer o elo com o seu mundo e consigo mesmo, no momento de suspensão que os jogos lhes conferem no aqui-e-agora.

Sobre esse aspecto Huizinga (1980, p. 10) ressalta que “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento, através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social”.

Finalmente, ressaltamos a definição de jogo que norteou nosso trabalho e que encontra no pensamento de Huizinga a sua síntese (1980, p. 33):

(...) é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’.

2.2 CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS

A seguir, relacionamos algumas características, apontando interseções e críticas, mas tendo como base o pensamento de Huizinga e Caillois.

A essência e a característica principal do jogo (HUIZINGA, 1980) são a sua intensidade e seu poder de fascinação e de divertimento. Como características outras, apresentam-se:

- a) Atividade livre, voluntária, passível de ser adiada ou suspensa.

Nesse aspecto, Bornheim (1992) critica a ‘idéia de liberdade’, uma vez que todo jogo inventa suas próprias regras; assim, a liberdade só pode ser exercida a partir da aceitação dessa forma de determinismo convencionado, assumida como livremente necessária pelos seus participantes.

Já Caillois afirma que o jogo combina as idéias de limite, liberdade e invenção. Desse modo, uma atividade que dá significado à liberdade deve permanecer no seio do próprio rigor para que este rigor conserve sua eficácia (CAILLOIS, 1990).

b) Atividade conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas sendo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e global⁵. Há uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Embora o jogo seja capaz de absorver inteiramente o jogador, este tem consciência do “fazer de conta”. O jogo não pertence à “vida comum”, se situando fora do mecanismo da satisfação das necessidades e desejos.

Pontuamos que existe uma satisfação de necessidades, que é o prazer, a competição e a beleza que o próprio jogo oferece, e que Huizinga (1980) ressalta em outra oportunidade.

c) Atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro.

Este é um argumento frágil ou talvez impreciso, na medida em que os jogos de azar, de apostas e até mesmo os que envolvem competições rituais ou esportivas, têm seus próprios interesses, mesmo que não estejam instituídos ou claros no grupo.

d) Atividade praticada dentro dos limites temporais e espaciais próprios, seguindo certa ordem e certas regras. O jogo tem limites de tempo e espaço, introduz uma ordem suprema e absoluta até chegar a um fim.

Essa afinidade entre a ordem e o jogo está ligada ao domínio da estética. Tensão, equilíbrio, compensação, contraste, ritmo, harmonia: palavras que estão contidas no jogo, descrevem elementos de beleza. O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um “desmancha-prazeres”, pois se retirando do jogo denuncia seu caráter relativo e frágil, privando o jogo da “ilusão” e destruindo o mundo mágico (HUIZINGA, 1980).

e) Promoção da formação de grupos sociais com tendência a se rodearem de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo. As comunidades de jogadores tendem a se tornar permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. A sensação de estar

⁵ Essa discussão já foi levantada nos itens 2.1.2 e 2.1.3 desta seção.

“separadamente juntos”, numa situação de partilhar algo importante, conserva sua magia para além da duração do jogo.

Sob esse aspecto, nossa pesquisa identificou a formação de muitos grupos que se estabeleceram a partir dos jogos realizados em sala de aula e que serão estudados na seção 5.

f) Capacidade de repetição. Pode ser repetido a qualquer momento e sendo transmitido, torna-se tradição.

2.2.1 Os jogos de Caillois e a socialidade

Em seus estudos sobre os jogos, Caillois (1990) propõe uma divisão em quatro rubricas principais, recorrendo às expressões: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*:

a) *Agôn* está presente nos jogos de competição, em que a igualdade de oportunidades se torna artificial, e os competidores se enfrentam em condições ideais. Sua prática supõe um treino apropriado, esforços contínuos e a vontade de vencer. Como exemplos, temos os jogos de competições como o futebol, a corrida, a luta – *Agôn* de tipo muscular; além do xadrez, bilhar e damas – *Agôn* de tipo cerebral. Cabe ressaltar que, fora dos limites do jogo, o espírito de *Agôn* se encontra em fenômenos culturais que obedecem às mesmas leis, como os duelos e torneios;

b) *Alea* é característica nos jogos em que a decisão não depende do jogador, sendo seu elemento principal o acaso, e onde o jogador se lança ao seu destino. Sua função é anular as superioridades naturais e adquiridas, a fim de se possibilitar condições iguais para os participantes. O jogador, neste caso, torna-se um espectador passivo. Como exemplos, temos os jogos de cartas, de loteria e o bingo.

Numa combinação de *Alea* e *Agôn* conhecemos os jogos de dominó e a maioria dos jogos de cartas, que juntam o acaso com a experiência e o raciocínio de cada jogador.

c) *Mimicry* é jogo onde está presente a ilusão, a interpretação e a mímica. A utilização de máscaras, disfarces, imitações são os aspectos desse tipo de jogo. Nesta rubrica estão inseridas as interpretações teatrais e dramáticas, já que a “*Mimicry* é a invenção incessante” (CAILLOIS, 1990, p. 58), e os jogos infantis, onde o prazer de ser um outro, se faz presente.

d) *Ilinx* se refere à busca da vertigem e do êxtase e, por alguns instantes, consegue romper, de forma intencional, a estabilidade da percepção e da consciência em um pânico voluptuoso. Esta perturbação prazerosa é conseguida nas agitações do rodopio, do escorrega, da montanha russa e da roda gigante.

O espírito de *Ilinx* se encontra nos jogos mortais e destrutivos como a roleta russa e o corredor polonês, além dos jogos eletrônicos, onde a violência, a ação e a surpresa são os principais componentes; neste caso, *Ilinx* estaria mesclada com *Agôn*.

Referindo-se a Caillois, Maffesoli (2005b, p.50) aponta para a “vacuidade lúdica”, que é o que deixa o corpo livre e o espírito aberto para o imprevisto e o acaso. Isto, muitas vezes, é alcançado através de ocupações “semimaquinais”, monótonas e repetitivas e em certos jogos complexos, onde o espírito fica “distraído”, numa meditação descontraída e, ao mesmo tempo, preguiçosa. O jogo, assim como o ritual, lembra que a existência não se divide, não havendo graduação de importância, nem hierarquia de valores.

Numa interpretação da classificação de Caillois - apresentada acima - Maffesoli (2005b), ressalta que o jogo não é uma distração individual, e a competição, o simulacro, a vertigem ou o ataque se exprimem no espetáculo da comunhão. Os “jogos mais solitários necessitam em alto grau, de espectadores para realizarem-se plenamente”. Desta forma, os jogos e brincadeiras são “as coisas do mundo mais bem partilhadas” (MAFFESOLI, 2005b, p.54). O lúdico, portanto, não é um divertimento privado, mas a consequência de toda a socialidade em ato.

A classificação de Caillois e as observações de Maffesoli encontram em Huizinga (1980) um caminho seguro, quando este define as funções do jogo, em suas formas mais elevadas, por dois aspectos:

- a) Luta por alguma coisa;
- b) Representação de alguma coisa. A realização de uma aparência é imaginação - ou uma realização mística, no caso das civilizações primitivas.

Desse modo, nessa representação de alguma coisa, que corresponde a *Mimicry*, de Caillois (1990), encontramos a semente das definições dos jogos dramáticos e que não podem ser descartados de uma vida de socialidade.

2.3 SOBRE JOGOS DRAMÁTICOS

Em relação às terminologias “dramático” e “teatral”, encontramos diversas definições, que muitas vezes produzem confusão e indefinição do assunto tratado. Sem querer problematizar o significado de jogo dramático e jogo teatral, pois temos plena consciência que este é um caminho árduo e repleto de armadilhas conceituais, não pudemos deixar de mencionar que Spolin (1987), Koudela (1999a, 1999b), Slade (1978), Ryngaert (1981, 1985), Pupo (2001, 2005) e outros autores, forneceram valiosas contribuições ao assunto.

A respeito de “jogo dramático” PAVIS (2005), dentre outras coisas, esclarece que em francês a palavra *jeu* (sem correspondente em português), corresponde ao latim *ludus* e a *ordo* – texto sagrado, “ordenado em tiradas” e foi utilizada como forma dramática medieval (séc. XII e XIII) e se estendendo a partir do séc. XIII a temas profanos. Em teatro, ela pode ser aplicada à arte do ator (atuação, interpretação), à própria atividade teatral, a certas práticas educacionais coletivas e até como denominação de um tipo de peça medieval. O aspecto lúdico acaba sendo excluído do imaginário da língua. Só expressões como “jogo do ator” dá a idéia da atividade lúdica. O termo jogo dramático encontra, de maneira sintomática, a tradição espontânea e improvisada do jogo (PAVIS, 2005).

Jogo dramático é uma prática coletiva que reúne um grupo de ‘jogadores’ (e não de atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação. Portanto, não há mais separação entre ator e espectador, mas tentativa de fazer com que cada um participe da elaboração de uma atividade (mais do que uma ação) cênica, cuidando para que as improvisações individuais se integrem ao projeto comum em curso de elaboração. O fim visado não é nem uma ‘criação coletiva’ passível de ser posteriormente apresentada ao público, nem um transbordamento ‘catártico’ do tipo psicodramático, nem uma desordem e uma brincadeira como para um ‘happening’, nem uma teatralização do cotidiano. O jogo dramático visa tanto levar os participantes (de todas as idades) a tomarem consciência dos mecanismos fundamentais do teatro (personagem, convenção, dialética dos diálogos e situações, dinâmica dos grupos) quanto a provocar certa liberação corporal e emotiva no jogo e, eventualmente, em seguida, na vida privada dos indivíduos (PAVIS, 2005, p.222).

Para Slade (1978, p.17), “o “jogo dramático infantil” é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim, o comportamento real dos seres humanos”. É uma parte vital na vida jovem; é uma auto-expressão de representar “para fora de si mesmo”, em volta de si e em todas as direções e não precisa de público. É uma experiência “viril e excitante”, na qual o professor torna-se aliado amoroso.

São notadas duas qualidades importantes neste tipo de jogo: a absorção – que é estar envolvido no que está sendo feito, com a exclusão de quaisquer outros pensamentos – e a sinceridade – que é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência. Mais tarde, quando a criança se aproxima do “teatro de prosa”, a projeção da personalidade tem lugar, mas isto deve acontecer lentamente (SLADE, 1978).

2.3.1 Jogos dramáticos e psicodrama

Ao estudarmos as definições que Ryngaert (1981) nos propõe sobre os jogos dramáticos, podemos realizar esta análise a partir de um discurso produzido numa linguagem

artística original, que se afasta do naturalismo; dentro dessa concepção, os jogos não visam uma reprodução fiel da realidade. Como se trata de uma atividade coletiva, o grupo é o “lugar” onde o indivíduo se elabora para si e com os outros.

Slade (1978) observa que a utilização dos jogos dramáticos pode ter uma função terapêutica – em casos de pesadelos, dores musculares, uma vez que, existindo oportunidade legítima para vivenciar um personagem que o persegue por meio da representação de pequenas cenas pode ajudar, principalmente, a adolescentes que se transformem em “personagens” na vida real. Para o autor (1978), o jogo dramático pode ser usado também como diagnóstico auxiliar em clínicas de orientação infantil e, ainda, com propósitos curativos.

Tudo leva a crer que o psicodrama e os jogos dramáticos têm fronteiras próximas, muitas vezes difíceis de precisar.

A esse respeito, Ryngaert (1981) ressalta que os jogos dramáticos não rejeitam sistematicamente os problemas e, muitas vezes, é preciso saber correr “o risco da afetividade”, visto que a sala de aula não é um lugar frio, fora das redes afetivas que preocupam os nossos alunos. Quando nos propomos a abandonar as estruturas pedagógicas tradicionais, algumas “zonas cinzentas” podem ser afloradas. Alguns jogos visam à decompressão e transgressão e, se não devemos eliminá-las, também não nos cabe provocá-las. Nessas situações de liberdade nascem relações afetivas diferentes entre os participantes dos jogos, e entre estes e o professor – sobretudo quando o docente toma parte nas apresentações. Ryngaert (1985) afirma que uma coisa é reconhecer e falar da afetividade e das relações afetivas quando isso for útil; outra é pretender fazer delas o objetivo, quando não se está preparado para isso. Contudo, o jogo dramático, para Ryngaert (1985), embora não sendo terapêutico, tem funções terapêuticas, na medida em que aumenta as possibilidades de expressão e comunicação dos alunos/jogadores.

A próxima seção será dedicada ao estudo da contribuição de Jean-Pierre Ryngaert à prática dos jogos dramáticos no espaço-tempo escolar, no compartilhar de experiências vividas em comum, na busca de autonomia e da responsabilidade do grupo, terreno propício para a instauração da auto-ética.

3 JOGANDO COM JEAN-PIERRE RYNGAERT

“Que é um homem revoltado? Um homem que diz não. Mas, se ele recusa, não renuncia: é também um homem que diz sim, desde o seu primeiro movimento”.

Albert Camus

O ponto de partida epistemológico, que serviu de pilar mestre do presente trabalho, foi o estudo que tem a utilização dos jogos dramáticos, na visão estético-política de Jean-Pierre Ryngaert.

Nesta seção, apresentamos as relações do teatro com os jogos, a complexidade dos jogos dramáticos inseridos na sala de aula e a tipologia que Ryngaert propõe para os jogos no contexto escolar.

Os jogos dramáticos não visam a uma representação oficial, rodeada de aparatos (cenários, trajes e adereços usados no sentido tradicional), mas formar jogadores mais preocupados em dominar e mostrar seu discurso do que criar “ilusão”. A construção do espaço de jogo é feita a partir do espaço escolar e seu mobiliário, transformados em novos papéis (RYNGAERT, 1981).

A esse espaço, propomos o termo “espaço estético-pedagógico”, por possibilitar as duas funções simultaneamente.

As práticas teatrais evoluem tanto em função das demandas sociais quanto do meio teatral. Ryngaert forneceu o reconhecimento de algumas práticas, tecendo um painel sobre o seu próprio trabalho. Dentre outras atividades, estudou as aplicações do jogo dramático na educação e na formação de crianças e adolescentes (RYNGAERT, 1981, 1985).

Os jogadores não se preocupam em ser - como crianças - nem parecer - como atores - mas em desenvolver um comportamento lucidamente elaborado dentro de uma situação de comunicação. O movimento entre o jogo e o pôr em questão o jogo por observadores ativos, é um dado essencial; além disso, o prazer do jogo no aqui-e-agora é indispensável à existência do jogo dramático (RYNGAERT, 1981).

Com relação a uma oposição tradicional entre o jogo X trabalho, Ryngaert cita algumas tomadas de posições “hostis” ao jogo dramático: se o jogo é puro divertimento, deve ser praticado durante o recreio e não na sala de aula; se é uma atividade natural da criança, não compete ao adulto intrometer-se; e se recebe objetivos de disciplinas educativas, desvia-se de suas funções, perdendo em eficiência (RYNGAERT, 1981).

Seguindo esta linha de raciocínio, o autor (RYNGAERT, 1981), contudo, afirma que, ao se partir do princípio de que a criança só faz bem o que lhe agrada fazer, o atrativo do jogo,

em comparação com outros atrativos, pode ser considerado especial e superior. Cabe aqui, o pensamento de Chateau (1967, p.183 apud RYNGAERT, 1981, p. 36): “Quem diz jogo diz ao mesmo tempo esforço e liberdade, e uma educação pelo jogo deve ser fonte de fadiga física, tanto como de alegria moral”.

Temos consciência de que a realidade política, social, cultural e educacional da França difere da realidade brasileira, embora alguns aspectos referendados por Ryngaert (1981) possam ser observados na prática das aulas de teatro, em algumas escolas brasileiras.

3.1 TEATRO CONTEMPORÂNEO E JOGOS DRAMÁTICOS

Segundo Ryngaert, o teatro contemporâneo “ainda é identificado à vanguarda dos anos 50, de tanto que o movimento foi radical e nosso gosto por rótulos amplamente satisfeito por esta denominação”. Nesse contexto, autores tão diferentes como Adamov, Beckett e Ionesco foram reunidos sob a mesma bandeira em oposição ao “velho teatro” (RYNGAERT, 1998, p. XI).

Sobre esse assunto, Cohen ressalta a passagem de modelos de unidade afeitos à lógica aristotélica de ações dramáticas e às atualizações do século XIX propostas por Wagner, Craig e Stanislavski, ao modelo de justaposição, característico da modernidade, e acelerado pelas novas tecnologias do contemporâneo. Nesse modelo, se operacionaliza o fragmento, a emissão múltipla, o texto ideogrâmico em procedimentos de *collage*, montagem e mediação. Opera-se, desse modo, uma nova cena que incorpora a não-seqüencialidade, a estrutura disjuntiva, numa cena de superposições, amplificadora das relações de sentidos, contemplando o múltiplo, a fusão e a diluição dos gêneros (COHEN, 1998).

Pode se falar que exista um teatro do silêncio, do corpo e do grito, destinado a atingir mais profundamente a sensibilidade do espectador. Porém, são as marcas espaço-temporais de um texto⁶, o signo de sua estética, que organizam o microcosmo da ficção e a estruturam segundo princípios decisivos. Para isso, basta observar a descontinuidade brechtiana, a unidade clássica, o gosto moderno pelo fragmento e as ações múltiplas e simultâneas da estética barroca. As referências das estruturas espaço-temporais indicam modos diferentes de percepção do mundo (RYNGAERT, 1998).

⁶ Compreendido aqui como uma dramaturgia que designa “o conjunto das escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização, desde o encenador até o ator, foi levada a fazer”, tendendo a ultrapassar “um estudo do texto dramático para englobar texto e realização cênica” (PAVIS, 2005, p.113-114).

O teatro é, muitas vezes, definido como um gênero em que se fala muito, chegando o seu texto a ser identificado com o diálogo; entretanto, no interior dos textos pronunciados pelos atores identificamos, em geral, monólogos e diálogos. Essas categorias, aparentemente fáceis de se reconhecer, são confundidas pelas diversidades de estéticas e pesquisas cênicas atuais, em que as próprias didascálias podem ser ouvidas (RYNGAERT, 1996).

A conversa entre duas pessoas, nem sempre adquire a forma animada de um verdadeiro intercâmbio e nem sempre é fruto de dois discursos contraditórios, de um enfrentamento, muitas vezes, se assemelhando a um monólogo. Por sua vez, um monólogo pode ser analisado como um diálogo consigo mesmo, com um objeto, com um público, com um personagem imaginário (RYNGAERT, 1996).

Todo o jogo do diálogo é afetado pela presença de um interlocutor, o público. Pode-se afirmar que o teatro atual aceita todos os textos de qualquer proveniência e deixa ao palco a responsabilidade de revelar sua teatralidade e, ao espectador, a tarefa de encontrar seu alimento (RYNGAERT, 1998).

O texto de teatro não imita a realidade, mas propõe uma construção, prestes a se desenrolar em cena. Portanto, o teatro repousa “sobre o jogo entre o que está escondido e o que é mostrado, sobre o risco da obscuridade que de repente faz sentido”. A partir do interior do texto, se procura considerar as possibilidades da passagem ao palco e, a partir do palco, estudar as modalidades de passagem ao público (RYNGAERT, 1998, p. 5).

Cabe ressaltar a confluência de forças, que acontece quando se tem a nítida impressão de que um instante da vida foi totalmente e completamente captado no palco. Nesse caso, é porque várias forças emanadas da platéia e dos atores convergiram num dado ponto ao mesmo tempo (BROOK, 1994).

É preciso, também, destacar que “não pode haver ruptura radical com as antigas formas, ou melhor, apesar dessas rupturas, a matriz primeira continua sendo uma troca entre seres humanos diante de outros seres humanos, sob seu olhar que cria um espaço e funda a teatralidade” (RYNGAERT, 1998, p. 6). O teatro recupera sua força e intensidade sempre que procura criar um mundo em relevo (BROOK, 1994).

Nesse contexto, o jogo dramático legitima as pesquisas teatrais e a flexibilidade – uma qualidade da ferramenta teatral - o permite sempre novas possibilidades. Do experimental puro a cópias de espetáculo, existem diversas formas de se expor um trabalho. Considerando a exposição a um público como uma possibilidade e não um objetivo final, o término de um trabalho pode ser uma eventualidade e não uma exigência (RYNGAERT, 1985).

Sobre as relações dos jogos com o teatro, Tavares (1997, p. 51) esclarece que “o jogo dramático, quer no universo escolar, quer nos ateliês de teatro ainda se configura numa etapa anterior, ao mesmo tempo em que propicia a criação teatral”. O jogo dramático libera pela experiência, “noções estéticas essenciais” (MONOD apud TAVARES, 1997, p.52), nos familiarizando com uma prospecção aberta, tendo sentido/significado “informulado”, nascido ao mesmo tempo em que nascem a atenção e o prazer.

Ao mesmo tempo, “a constituição de uma linguagem autenticamente teatral passa pela aquisição dum sistema de convenções coerente”. Assumir o “artifício”, “negar o naturalismo” é a solução “para aprender a manipular os sinais da realidade”. Desse modo, na utilização do artifício e “afirmando plenamente a teatralidade” é que o jogo dramático pode se transformar num instrumento de análise do mundo (RYNGAERT, 1981, p. 68-70).

A relação entre os jogos dramáticos e o teatro contemporâneo nos permite pensar, então, num “anel recursivo”⁷, em que o movimento espiral retro-alimenta as demandas da criação e prática teatrais e as dos jogos dramáticos propostos por Ryngaert.

3.2 POR UMA TEORIA SEMIÓTICA DOS JOGOS DRAMÁTICOS

Em sua análise dos efeitos da imagem da televisão sobre os alunos, Ryngaert (1981) mostrou que os espectadores se habituariam à sobreposição do ator e personagem, ou à subordinação da personagem à vedete que representa constantemente seu próprio papel, tudo sendo realizado de modo a confundir o “ser” com o “parecer”.

Para o autor, a linguagem corrente da TV veicula as concepções reproduzidas pelos estudantes⁸. Esta preocupação é sintetizada na questão (RYNGAERT, 1981, p. 57):

Como levar os alunos a admitir que o teatro utiliza uma linguagem duma natureza diferente e o objeto mostrado será tanto mais verdadeiro (de uma verdade diferente, superior, enriquecida pela transposição) quando não tentar reproduzir o objeto verdadeiro? (...) Como levar os expectadores drogados com um pseudo-realismo a ponto de recusarem, a priori, qualquer forma artística que se baseie no desvio ou na metáfora, a partilharem um código radicalmente diferente do código que utilizam, sem sequer terem consciência disso, dado que este é apresentado como ‘pura transparência’?

⁷ Conceito defendido por Morin, “onde os efeitos de um circuito retroagem sobre as causas, sendo os próprios produtos produtores do que os produz” (MORIN, 2003, p.299). Este conceito está ligado à recursão ética, assunto que será tratado na seção 4.

⁸ Em nossa pesquisa de campo, observamos, em vários jogos, esta reprodução da linguagem naturalista e dos estereótipos oriundos, provavelmente, da televisão, dos filmes de vídeo e do cinema que os alunos têm acesso.

Ryngaert (1985), contudo, mostra-se partidário de uma pedagogia da prospecção, do tateamento e do questionamento, e não de um ensinamento de certezas, quando afirma a importância de não afastar o clichê e o estereótipo, mas, ao contrário, provocar uma multiplicação dos mesmos em torno de um tema ou idéia. Essa abertura não garante a finalização ou sucesso de um trabalho, mas ajuda a medir as dificuldades e objetivos, forçando a confrontação com a materialidade das tarefas. Torna-se secundária a questão de saber se os alunos ultrapassam a banalidade dos clichês, uma vez que o aprendizado estético e cognitivo se localiza no campo das atividades e não na contemplação e análise das obras alheias. Ainda que o medo de clichês diminua a vontade de experimentar, o que quer que se faça, “eles” aparecerão. Por outro lado, podem ser interessantes, como marco de uma experiência, signo modesto de uma tentativa. Há um engano em se rejeitar rapidamente a banalidade, pois ela carrega uma quantidade importante de signos que pertencem a nossa cultura (RYNGAERT, 1985) ⁹.

Nesse contexto, a identificação de clichês cria fendas nas “certezas” ¹⁰ estéticas e ideológicas, remetendo, dolorosamente às dificuldades do fazer, sendo pequenas vitórias sobre o “acabamento” e “o definitivo do bom gosto” (RYNGAERT, 1985).

É preciso, então, fazer os alunos descobrirem e partilharem um “código”, praticando-o nas escolas, admitindo que o jogo dramático não parte necessariamente do texto, não necessita de cenários, figurinos nem verdadeiros adereços, que entrar na “pele de uma personagem” não é um fim em si, e que não se joga somente para comover, mas, e, sobretudo, para conhecer e se permitir conhecer (RYNGAERT, 1981) ¹¹.

Sobre isso, Ryngaert (1981) afirma que não se pretende passar de forma artificial de uma imagem cultural para outra, de uma estética para seu contrário, nem de colocar o professor como um transmissor de uma cultura teatral, formando espectadores aptos a compreender e a amar um “novo teatro” ¹². O que está em questão, situa-se para além de uma

⁹ Nesse aspecto, o estereótipo também pode ser aceito por “facilitar o pensamento sobre a multiplicidade de sentidos do arquétipo.” Pode-se dizer que o “O concreto e a retórica, a imagem e o verbo, são expressões do barroco cotidiano em que o menor acontecimento anódino torna-se suntuoso e teatral” (MAFFESOLI, 2005b, p. 58-59).

¹⁰ Este posicionamento encontra-se em conformidade com o pensamento de Morin (2000a) para quem as ‘certezas’ devem dialogar com as incertezas e o ensino da incerteza deve ser ministrado nas escolas.

¹¹ Este é um dos pontos de aproximação dos jogos dramáticos de Ryngaert com a auto-ética de Morin, para quem a autocrítica e a busca pelo autoconhecimento são condições imprescindíveis para a conquista da auto-ética (MORIN, 2005). Ao mesmo tempo, o partilhar um código com outros aproxima Ryngaert da primazia do querer-viver social de Maffesoli, numa solidariedade orgânica, onde o individual e o social tendem a se dissolver num ser-conjunto (MAFFESOLI, 2005a).

¹² Cabe observar que, embora não sendo o objetivo principal dos jogos dramáticos, a formação de jovens espectadores para um “novo teatro” - numa alusão ao teatro contemporâneo - torna-se uma consequência de um trabalho bem desenvolvido na sala de aula.

cultura teatral, pois a apropriação de formas contemporâneas permite um novo olhar dos alunos sobre o mundo. A aquisição de novos códigos e hábitos na prática dos jogos dramáticos, e a reflexão sobre a teatralidade são o que permite que o trabalho do professor não se feche numa reprodução estéril de um teatro obsoleto (RYNGAERT, 1981).

O teatro como modelo semiótico¹³, isto é, construído sob o modelo das línguas naturais, segue esquemas de comunicação estabelecida para estas línguas. A atividade teatral pressupõe um emissor, que fabrica uma mensagem e um receptor, que a decifra. As combinações de sinais que são tecidas no seio da representação promovem novas relações e cadeias entre elas, de forma que, não havendo mais um lugar hierárquico da primazia do texto sobre os outros elementos, permitem a reinvenção da comunicação, segundo o código escolhido para transmitir o sentido desta representação (RYNGAERT, 1981).

Além disso, os jogos dramáticos, não estando subordinados ao texto, conseguem tocar tanto os movimentos contingentes que acompanham o texto, a produção de sinais visuais e sonoros produzidos num espaço determinado, e contribuir para a elaboração do próprio texto, numa linguagem polissêmica e de multiplicidades de sentidos. A determinação dos sentidos é dada pelo grupo, inserido numa linguagem global. Desse modo, os alunos descobrindo como o jogo dramático funciona como linguagem, onde não está tudo subordinado à linguagem falada, podem aprender que não têm um “dizer melhor”, mas um “dizer” de outra maneira (RYNGAERT, 1981).

Essa apreensão pode se dar através dos sinais visuais, sonoros, gestuais que nos cercam e que muitas vezes não compreendemos seu funcionamento; através desse aprendizado, temos a oportunidade de nos apropriar e aprender a manipular um instrumento de comunicação (RYNGAERT, 1981).

3.2.1 A importância das improvisações nos jogos dramáticos

As improvisações permitem descobrir a noção de polissemia. Mudando os sinais, muda-se o conteúdo, pois não existe mensagem independente da linguagem na qual ela é

¹³ "A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido" (SANTAELLA, 2003, p. 13).

transmitida; os sinais são inventados na medida em que se precisa deles e estes são determinados pelo espaço onde o jogo tem seu lugar (RYNGAERT, 1981).

Examinado os pontos de partida da improvisação, Ryngaert destaca a importância de distinguir entre uma prática que prega que tudo está no interior do indivíduo, como materiais caóticos que esperariam o momento exato para tomar forma, e uma prática que admite que os conteúdos de uma improvisação passem por subjetividades que os tornam claros de forma diferentes. Em função de cada proposta, a improvisação se define como um instante de confrontação entre uma subjetividade assumida como tal e as dimensões objetivas (RYNGAERT, 1985).

A improvisação é o lugar de encontro entre um objeto estranho, exterior ao participante e o seu imaginário. As várias tentativas de improvisação não a colocam em uma hierarquia, uma vez que, o objeto exterior não tem mais ou menos importância do que o imaginário do aluno, mas produzem um espectro expressivo, representam uma experiência e sua abundância confere enorme flexibilidade. Permitem, dessa forma, multiplicar as relações entre o interior e o exterior, conduzindo o sujeito a se confrontar com um objeto por diferentes ângulos (RYNGAERT, 1985).

A vivência sobre a qual a improvisação se apóia não se reduz à afirmação do eu ou à afetividade dos participantes, mas, também, sobre uma soma de experiências de mundo vividas pelos sujeitos, transmitindo as competências dos participantes de origens, experiências culturais ou profissionais diferentes (RYNGAERT, 1985).

Finalmente, para Tavares (1997, p.44), “a improvisação tem garantido (...) para si um lugar privilegiado, na medida em que favorece o alargamento do campo da pesquisa teatral”.

3.3 JOGOS DRAMÁTICOS E PEDAGOGIA

O modo de se começar uma aula é tão importante que não podemos resumi-lo a uma questão uniforme, válida para todas as situações. Para iniciá-la é necessário conhecer o grupo, a sala e estar sensível à atmosfera do momento. A pedagogia da situação é necessária. A iniciação de uma aula pode ser com exercícios de aquecimento corporal, que necessita de uma formação específica do professor (RYNGAERT, 1985).

Uma outra questão é a progressão entre os exercícios iniciais e o resto do trabalho. Torna-se importante que, de forma simples e concreta, os alunos se situem pessoalmente no espaço do jogo dramático e no grupo. Os jogos que envolvem situações e apresentação afirmando essa presença - que pode ser uma imagem fixa, um gesto, uma experiência - podem

exigir um esforço para sair do anonimato, suportando os olhares, mas, também, produzir um ato responsável e voluntário. Ryngaert (1985) não propõe nenhuma lista de exercícios sob o risco de ser dogmático e as soluções serem provisórias e circunstanciais.

É importante que levemos em consideração que a sala de aula é um lugar privilegiado, em que o que é proposto é incomum para os alunos – representar, improvisar. Trata-se de aulas regulares, consideradas como um “outro lugar”¹⁴, onde, *a priori*, tudo é permitido, já que a aula de teatro é um lugar de invenção e imaginário. O prazer com o incomum pode ser ameaçado pela inquietude quando não se sabe como as coisas vão acontecer, por falta de informações anteriores. Os primeiros minutos de uma classe são muito importantes, já que a passagem do não-jogo para o jogo é um momento ambíguo (RYNGAERT, 1985).

3.3.1 O espaço e o corpo no jogo

Uma vez que o espaço do jogo é um lugar de encontros e trocas, uma grande quantidade de gente nova pode suscitar reações que levam ao risco da asfixia por participantes mais inquietos. Ryngaert (1985) aposta na neutralidade e na espera por parte do professor, a fim de que essas dificuldades iniciais não se transformem posteriormente em dificuldades reais.

O espaço é fundador do jogo, pois determina a educação plástica no universo de uma interdisciplinaridade. Portanto, ele engaja profundamente o jogo, sendo um elemento maciço, em que “o como” e o “onde” colocar o olhar do outro em relação a um espaço preciso, se torna uma questão importante e, até mesmo, poética (RYNGAERT, 1985).

Pavis (2005, p. 132-133) se refere ao “espaço cênico”, como um “termo de uso contemporâneo para palco ou área de atuação”, sendo “o espaço concretamente perceptível pelo público na ou nas cenas, ou ainda os fragmentos das cenas de todas as cenografias imagináveis”. Ele é fornecido pelo espetáculo no aqui-e-agora pelos atores, que nas suas evoluções, o circunscrevem. Neste caso, ele pode ser também “espaço lúdico”, que é o “espaço criado pelo ator, por sua presença e seus deslocamentos, por sua relação com o grupo, sua disposição no palco”. Apesar do espaço cênico se organizar em estreita relação com o espaço teatral (o do local, do edifício, da sala), este não é mais concebido como uma “concha”, onde certos arranjos são permitidos, mas “um lugar visível da fabricação e da manifestação do *sentido*” (PAVIS, p.135).

¹⁴ Este “outro lugar” encontra-se no campo das heterotopias, em que a adolescência é uma “heterotopia de crise” (FOUCAULT, 2005). Ver seção 4 deste relatório.

Nesta linha de raciocínio, constatamos que, em suas práticas educacionais, Ryngaert (1985) utilizou espaços “reais”, tais como, corredores, salas de aula, refeitórios, ginásios, jardins, etc., onde “o acaso” o pudesse conduzi-lo. Uma vez que os espaços institucionais que circulamos são muitas vezes carregados de sentido, o jogo é um meio de “descarregar” e “recarregar” esses espaços, conferindo-lhes novos sentidos (RYNGAERT, 1985).

Dentro dessa ótica, todos estão no “jogo”: os alunos, o professor, a turma e a escola. “Um jogo que esconde outros significados, que envolve uma rede de signos e desejos” (SOARES, 2006, p. 98).

A utilização do espaço bem “enquadrado”¹⁵ engaja os corpos a nele se situarem e se manifestarem. Além disso, o estatuto do corpo, como bem ressalta Ryngaert (1985), é muito mais ambíguo em sala de aula, pois não trabalhamos com corpos atléticos e bem “treinados” em competências expressivas desenvolvidas. O corpo do aluno, porém, possui uma importância única, a partir do momento em que é posto em conflito com outros corpos e exposto a olhares em um espaço vazio. Sendo excluído na maior parte das atividades educativas, torna-se vulnerável dentro do espaço do jogo dramático. O corpo entra em jogo com os tabus a ele relacionados, com o peso dos temores e desejos (RYNGAERT, 1985)¹⁶.

O engajamento corporal varia de acordo com os participantes, com as improvisações, mas, também, com a imagem de pessoas resolvidas com seus corpos, ou seja, prontas para o contato e a troca. O jogo dramático inquieta e seduz ao mesmo tempo, pois há uma necessidade dos alunos de se arriscarem com suas pesquisas, rompendo seus conhecimentos habituais (RYNGAERT, 1985).

3.3.2 Alunos e professores no jogo

O professor é o verdadeiro catalisador, situado entre os espetáculos de teatro e os alunos; por isso, é importante uma sólida formação para o docente de teatro, que lhe permita orientar-se no mundo da criação teatral e ocupar seu lugar ao lado do animador¹⁷, sendo capaz de provocar a imaginação de forma não tradicional (RYNGAERT, 1981).

¹⁵ O trabalho sobre o espaço é acompanhado de uma educação do olhar, por intermédio das proposições que incitam a enquadrar os elementos da realidade (RYNGAERT, 1985).

¹⁶ Sob esse aspecto, Maffesoli (2005b) nos aponta que é no corpo social que se trata a atração e a repulsão; primeiramente, no corpo pessoal, com seus humores, sensualidade, exigências e limitações, depois o corpo que toca outros corpos; e por fim, um corpo coletivo, resultante dos fluxos, contatos, tentativas de evitação e acomodação, induzidas pelo espaço partilhado.

¹⁷ O conceito de animação cultural ou teatral surgiu na França, dentro de uma corrente de descentralização dramática e ação cultural. A animação parte da idéia de que “o teatro não se reduz à análise de um texto e à sua encenação, e sim que nem toda inovação e criação têm a sorte de serem corretamente recebidas num contexto em

Sobre esse assunto, Pupo esclarece que: “Mais do que nunca, a capacitação profissional aparece como pedra de toque dos esforços pela habilitação de uma jovem geração capaz de propor novas funções sociais para a representação teatral (...)”, ressaltando que, a partir das transformações pelas quais passou o teatro no último século, entre elas: a “abertura da experiência por parte de quem atua, a valorização do trabalho coletivo” e, conseqüentemente, “da capacidade de escuta” – “condição primeira de alteridade” -, “o desenvolvimento da capacidade do jogo” e o questionamento de papéis ator/platéia, a dimensão formativa do teatro caminha para além de considerações apenas didáticas de ensino-aprendizagem, em direção a uma “Pedagogia do Teatro” (PUPO, 2005, p. 3-4).

O estatuto e a experiência do professor lhe dão a responsabilidade da orientação das atividades, mas elas não são determinadas de uma só vez e para todos os grupos, sem uma margem de negociação. Mesmo num contexto educacional em que exista um programa “rígido”, o terreno das atividades dramáticas se define pela escolha e negociação dos objetivos de trabalho. Uma escuta mínima é indispensável, para que sejam rediscutidos os conteúdos de uma sessão e a evolução de um trabalho, principalmente em um curso de longa duração – com um ano, por exemplo (RYNGAERT, 1981).

Em sala de aula, alunos e professores trazem sua pessoa. A qualidade da transformação depende da qualidade da presença atrás da máscara. Às vezes, a máscara “cola” na pele, podendo deixar marcas no rosto de quem a usa. A criação precisa de um investimento total no trabalho, e isso implica em engajamento por parte de todos (RYNGAERT, 1985).

O chamado ao engajamento no jogo amedronta e cabe ao professor clarear os objetivos e estar atento a qualquer possibilidade de manipulação ou crises que levam à artificialidade. O professor deve incitar, sem manipular, clarear, sem destruir, qualquer possibilidade de invenção, pois o aluno é que progressivamente irá reconhecer o que quer jogar, as zonas em que deseja investir, e as etapas que lhes são necessárias para se chegar a um engajamento no jogo (RYNGAERT, 1985).

A formulação de propostas deve ser a mais clara possível e que seja suficientemente fechada, para que os erros sejam limitados, e suficientemente aberta, para que possibilite uma variedade de informações, que poderão ser enfrentadas ou superadas. A proposta não dá, portanto, a solução, mas incentiva a invenção (RYNGAERT, 1985).

que o público foi preparado para a arte dramática”. Por isso, os animadores, investindo num público futuro, intervêm nas escolas e locais de trabalho, iniciando os jovens espectadores nos jogos dramáticos e leituras de espetáculo (PAVIS, 2005, p. 15). Em nossas escolas brasileiras não temos registro da figura do animador, tal como é concebida na França.

Uma boa proposta permite aos participantes do jogo dramático optar por várias soluções. Uma proposta limitada leva a acreditar que existe uma boa resposta anterior ao processo e ela dá a solução no momento em que está sendo formulada. Uma proposta vaga, não cria a atmosfera necessária à indução da criação por parte dos alunos, mantendo-os em uma zona muito imprecisa (RYNGAERT, 1985).

Além disso, existe uma cisão na definição dos objetivos: os institucionais – se formar, aprender, aumentar a capacidade – e os particulares – fazer teatro, encontrar pessoas e mesmo aqueles que Ryngaert (1985) chama de clandestinos, e que, nem sempre, são conscientes entre os alunos.

Quando o ponto de partida é um tema livremente escolhido pelo grupo, o professor apenas intervém para propor uma estrutura simples, como situações, lugar, personagens, a fim de facilitar o jogo. A escolha do tema dá oportunidade aos alunos de aprenderem a entrar num acordo sobre o que irão dizer em conjunto. Isto não acontece rapidamente em turmas que não estão acostumadas à liberdade (RYNGAERT, 1981).

É importante a preservação do aspecto lúdico das improvisações. Não há receitas infalíveis. É a experiência que permite reconhecer o interesse da escolha do ponto de partida e variar as propostas em função das necessidades da turma (RYNGAERT, 1981).

Quanto ao desenrolar do jogo, não se impõe previamente as regras; estas são descobertas durante o jogo e, durante o debate, pelos jogadores e espectadores, ou pelo professor, quando as diferenças dos jogos do recreio não foram claramente sentidas. O grau de complicação e abstração das regras varia em função das idades das turmas e improvisações ensaiadas.

No caso do professor participar das improvisações, podem ser encontradas posições contraditórias ou divergentes, como, por exemplo: se o professor deve ou não jogar; se ele sabe jogar como solicita aos alunos; se há o abandono ou não de sua função do olhar exterior privilegiado, no momento em que joga; sobre o contato físico do corpo do professor no jogo; e uma possível condução do jogo por parte do professor (RYNGAERT, 1981).

Apesar das questões acima expostas, Ryngaert (1981) coloca-se a favor da participação do adulto sob a condição de que o grupo o faça intervir na mesma qualidade dos outros e de que ele também tenha a liberdade de recusar um papel, como todo mundo.

Muitas vezes, a angústia de um grupo reflete a do professor e uma atitude de calma e atenção por parte deste docente, transmite confiança. Num clima de confiança é possível a reformulação de agressões pessoais e juízos de valor, de forma que o grupo se habitue a ouvir críticas ou julgamentos negativos sem interpretá-los de outra forma que não o de uma

manifestação de uma fala subjetiva, despojada de agressividade e culpabilidade¹⁸ (RYNGAERT, 1985).

Sintetizando, o professor não tem apenas o papel de transmitir técnicas dramáticas, mas uma responsabilidade educacional de forma global. Torna-se importante, desse modo, o docente incentivar um diálogo com seus alunos, a fim de que sejam capazes de tomar consciência do discurso que produzem (RYNGAERT, 1981).

3.3.3 Convenções nos jogos dramáticos

A convenção é um “conjunto de pressupostos ideológicos e estéticos, explícitos ou implícitos, que permitem ao espectador receber o jogo do ator e a representação”. Compreende tudo o que palco e platéia devem estar de acordo a fim de que a ficção teatral e o jogo dramático possam se realizar. É concebida como regras “esquecidas”, interiorizadas pelos atores e decifráveis pelo espectador. Desse modo, a convenção é um instrumento de funcionamento/decifração em ação no texto e no espetáculo. (PAVIS, 2005, p. 71-72).

A natureza específica do jogo é criada no vai-e-vem entre a consciência da convenção e o esquecimento da convenção. O comportamento biplanar, adotado pelos jogadores, deve lhes fazer lembrar que se encontram numa situação convencional – não verdadeira - e, ao mesmo tempo, fazê-los se esquecerem disso (RYNGAERT, 1981).

Lotman (1973 Apud RYNGAERT, 1981, p. 42) nos esclarece a respeito: “A arte do jogo consiste na aquisição do comportamento dum hábito biplanar. Qualquer derivação deste para um tipo de conduta monoplanar ‘a sério’ ou um tipo de conduta monoplanar ‘convencional’ destrói a sua especificidade”.

Da mesma forma, os jogos dramáticos exigem o mesmo comportamento biplanar dos jogadores. A atividade dramática, no entanto, se caracteriza por uma materialização dos produtos da imaginação, uma vez que jogamos num espaço determinável, as personagens são de carne e os sentimentos que nascem entre elas tomam a aparência de verdadeiros sentimentos. Além disso, o conteúdo que os jogadores se esforçam por reproduzir, muitas vezes está ligado a situações conhecidas, fixando hábitos adquiridos e esquemas pré-existentes. (RYNGAERT, 1981).

¹⁸ Esta atitude do professor é muito importante para criar um terreno propício para a instauração da auto-ética, que implica em autoconhecimento, resistência à lei de talião e à moralina, em direção à ética da compreensão (MORIN, 2005, 1997). A seção 4 dedica um subitem à ética complexa de Morin.

Destacamos, finalmente, que a identificação de alguns sistemas de convenção é uma etapa que pode ser alcançada no interior do jogo dramático e, mesmo não conduzindo ao domínio das convenções, os jogos podem conscientizar os jogadores sobre sua existência (RYNGAERT, 1985).

3.3.4 Jogos dramáticos como busca da autonomia

Uma vez que os jogos dramáticos falam da realidade, os alunos devem descobrir como isso pode ser feito de forma que os jogos se transformem num instrumento de análise do mundo. Assim, a importância de jogar o mundo, só tem interesse para os jogadores, quando é colocada em questão a imagem do mundo que lhes diz respeito e onde eles podem se incluir (RYNGAERT, 1981).

Sobre este aspecto, Tavares (2004) nos afirma que Ryngaert não se refere à necessidade de provar, no jogo, “vontades ideológicas” ou “certeza política qualquer”, mas uma alternativa para deixar falar as individualidades, levando em consideração o desejo profundo dos jogadores.

Ryngaert (1981) nos aponta que o jogo dramático reconhece o direito à diferença num sistema escolar que tem demasiada tendência a apagá-la, através de reagrupamentos discutíveis. A regurgitação dos estereótipos do mundo do espetáculo não entra em contradição com esses objetivos, uma vez que ninguém – referindo-nos neste caso aos alunos - consegue sair imune ao bombardeio de imagens produzidas pela TV e cinema.

Sobre este assunto, é importante ressaltar que o professor que respeita o nascimento de um discurso original, aprenderá muito pela observação humilde da reprodução dos estereótipos que condena. Torna-se importante, por isso, o exercício da paciência por parte do docente, pois aprender a dizer leva tempo, mas não é um tempo perdido (RYNGAERT, 1981).

Cabe, então, a pergunta formulada por Ryngaert: Quais as relações dos jogos com a arte? A arte, neste caso, pode funcionar como meio de elaboração ou de investigação de novos conhecimentos, e o que a aproxima dos jogos é o fato de que ao jogar, os jogadores se tornam capazes de experimentar idéias abstratas que tentam transformar num comportamento, numa atividade (RYNGAERT, 1981).

Na busca de novas soluções e vontade de inventar, é que os jogos dramáticos podem escapar à armadilha da imitação estéril. Os jogos dramáticos devem ser, simultaneamente, um meio concreto de criação de situações e um meio de reflexão sobre essas situações, para se

chegar à invenção. Não se constituem somente num instrumento de análise do mundo, mas também uma arma face ao mundo (RYNGAERT, 1981).

Constatamos, assim que, o conteúdo do jogo dramático e seu questionamento, é a base do trabalho desenvolvido por Ryngaert, e a autonomia dos grupos e dos indivíduos, o seu objetivo principal (RYNGAERT, 1981).

O jogo dramático facilita um tipo de experimentação sem os riscos da vida real, caracterizando-se pela concentração e o engajamento. O aluno se torna uma espécie de sonhador acordado. Já que o jogo não substitui nem a realidade mental interior (o fantasma), nem a realidade exterior (a experiência real), ele não é nem dentro, nem fora, situando-se numa Zona Intermediária, um espaço potencial, um espaço criativo que se confunde com o espaço cultural, e sem o qual o indivíduo não encontra sentido para a existência. Winnicott (apud Ryngaert, 1985) define este espaço como o campo de experimentação criativa (RYNGAERT, 1985).

O jogo dramático se situa acima do teatro e da terapia, como uma experiência subjetiva criadora do desenvolvimento pessoal na sua relação com o mundo, pertencendo ao campo da cultura. Como arte, ele se situa entre o subjetivo e o objetivo, entre o fantasma e a realidade, entre o interior e o exterior, entre a expressão e a comunicação (RYNGAERT, 1985).

Para Tavares (1997), o jogo de Ryngaert, com o seu estatuto de experimentação permanente, é o lugar de uma cultura que não se elabora nas esferas elevadas da criação pura, sendo, na verdade, o lugar de inscrição de signos e aparição de camadas de sentido, cujas origens são múltiplas: as referências da vida pessoal e social que, através do jogo, ascendem ao simbólico.

Este campo de experimentação criativa, onde os jogos dramáticos acontecem, se torna fundador do espaço – e do tempo - estético-pedagógico que podemos observar em nossa pesquisa de campo.

3.4 JOGANDO OS JOGOS DRAMÁTICOS DE JEAN-PIERRE

Para Ryngaert (1981) a passagem do real ao lúdico oferece aos alunos uma série de vantagens:

- a) O jogo permite recomeçar, fazer outra vez, podendo, dessa maneira, dominar o tempo. No caso dos jogos dramáticos, podem adotar uma estrutura repetitiva por um tempo limitado;

b) Os alunos aprendem a moldar a situação na sua consciência, pois conseguem representar sob o aspecto do jogo, um sistema amorfo da realidade, cujas regras devem ser formuladas. Quando as convenções não são colocadas de modo claro nos jogos dramáticos, podem surgir deslizes da ficção para a realidade, suprimindo esse caráter amorfo e deixando aparecer os perigos inerentes a essa situação, tal como ela poderia ser vivida. Daí ser importante se definir um sistema de convenções que facilite o distanciamento do real e impeça os deslizes acidentais;

c) A significação mágica do jogo, que ajuda a criança a dominar o medo face às situações idênticas e constitui uma estrutura das emoções para as atividades práticas. No caso dos jogos dramáticos, é importante fazer uma distinção entre as situações criadas pelo sujeito e as impostas por outrem com o mesmo objetivo. As últimas são consideradas provas que podem colocar o aluno em perigo, mesmo que transportadas para o simbólico. Os jogos dramáticos, na sua condição de atividade coletiva, requerem prudência, uma vez que a significação mágica dos jogos varia de acordo com o imaginário e os fantasmas de cada um e, por isso, não se deve impor atividades que criem estados de tensões e medos.

3.4.1 Tipologia das Práticas

Ryngaert (1981, p. 73) propõe uma classificação das experiências com jogos dramáticos, em função de três critérios:

- a) O ponto de partida do jogo: texto, inquérito, narrativa, imagens, fotografia, etc.;
- b) O emissor-codificador do discurso - que fixa as regras do jogo - tanto pode ser o grupo quanto o professor/animador;
- c) O receptor do discurso.

	PONTO DE PARTIDA	EMISSOR	RECEPTOR	OBJETIVO
1. Exercícios Técnicos	Exercícios técnicos provenientes da formação do ator	Animador e membros do grupo	Membros do grupo (O retorno)	Desbloqueamento Iniciação às técnicas do jogo
2. Improvisação Coletiva sem olhar exterior	Reconstituição de um lugar imaginário	Todos	(O retorno)	Desbloqueamento da imaginação. Procura de situações que possam ser utilizadas posteriormente.
3. O corpo, o objeto e a fabricação de imagens.	Imagens e objetos: publicidade, fotografias, quadros, textos, ícones.	Animador e membros do grupo	O grupo	Aprendizagem da linguagem do jogo. Incitação à invenção. Reflexão sobre os signos.
4. Improvisação de situações a partir de propostas modificáveis	Situações constrangedoras modificáveis	Animador e membros do grupo	O grupo	Aprendizagem da linguagem do jogo. Incitação à invenção. Reflexão sobre os signos.
5. Dizer um texto não dramático	Texto não dramático e/ou poético	Animador e membros do grupo	O grupo	Desbloqueamento da imaginação. Tomada de consciência da própria voz Dizer, recitar.
6. Jogar um texto não dramático	Texto não dramático	Animador e membros do grupo	O grupo	Análise crítica da transposição de uma linguagem para outra.
7. A volta do texto dramático	Texto dramático	Animador e membros do grupo	O grupo	Análise crítica do texto. Reflexão sobre as relações texto/escrita teatral. Diálogo com o texto a partir de uma criação pessoal
8. O jogo– transgressão ou a improvisação-descompressão	Todos os pontos de partida	Um indivíduo Um grupo	O grupo	Defesa, libertação, provocação, descompressão. Psicodrama selvagem
9. Improvisação coletiva para outros: uma situação de comunicação.	Todos os pontos de partida: tema livre, texto, narrativa, guião ¹⁹ , argumento, espetáculo, imagem, etc.	Um grupo	O grupo	Comunicação de uma mensagem no discurso dominado de uma linguagem específica.

Fonte: RYNGAERT, Jean Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981, p.74

A partir do quadro acima apresentado, descrevemos algumas práticas propostas por Ryngaert (1981), que não determinam uma progressão ideal, uma vez que a evolução difere de turma para turma.

¹⁹ Guião na tradução portuguesa. Em nosso trabalho pode ser traduzido como *proposta*, *proposição* ou *regra* do jogo, dependendo da circunstância em que o termo for utilizado.

3.4.1.1 Exercícios técnicos

O emissor-codificador único impõe aos participantes uma série de propostas, retiradas de exercícios técnicos da formação de ator, destinadas, em longo prazo, a lhes ensinar a jogar. Aqui não cabe um discurso organizado, pois este será utilizado em um momento posterior. O objetivo é elaborar transições, pontes, a fim de criar uma situação favorável ao desbloqueamento dos jogadores e a iniciação das técnicas do jogo (RYNGAERT, 1981).

3.4.1.2 A improvisação coletiva sem olhar exterior

A partir de uma proposição simples, fixada pelo grupo ou professor, o grupo joga sem constrangimento e pelo simples prazer de jogar. Não há mensagens nem destinatários. O ponto de partida é transformar o lugar da sala de aula em outro lugar a ser inventado coletivamente. O espaço escolar se transforma, dessa forma, em um espaço lúdico (RYNGAERT, 1981).

Neste caso, o jogo se desenvolve na medida em que os protagonistas aceitam e apanham as pistas lançadas ente si. Todos jogam juntos, utilizando tudo o que se encontra na sala. Quanto mais banal e estereotipado for o lugar, mais permite liberdade de invenção das situações. Ao ser utilizado em outras situações que não as de desbloqueamento, esta proposição ajuda a inventar grande número de situações convergentes do próprio interior do jogo (RYNGAERT, 1981).

Esta categoria pode desembocar numa iniciação aos problemas da dramaturgia, uma vez que provoca reflexões sobre a realidade e sobre como traduzi-la na ficção teatral. Cada elemento do grupo pode tornar-se personagem-ferramenta ou autor parcial de uma proposição, que aparecerá diante dele por formas, às vezes, inesperadas (RYNGAERT, 1981).

3.4.1.3 O corpo, o objeto e a fabricação de imagens

O objetivo é a descoberta de sinais exteriores à palavra e sua utilização rigorosa, ainda que na sala de aula não possamos utilizar um sistema de sinais tão elaborados quanto os da linguagem teatral. A partir dos corpos dos jogadores e dos objetos, o professor e o grupo procuram inventar propostas para a fabricação de imagens. A mensagem é decifrada pelos espectadores que verificam sua significação (RYNGAERT, 1981).

Aqui, os alunos têm a oportunidade de verificar, com minúcia, os gestos espontâneos e as deslocções da improvisação livre e verificar a sua significação, experimentar o funcionamento metonímico do objeto no discurso teatral. Estas propostas servem de base à aprendizagem da leitura de ícones: fotografias, cartazes, imagens publicitárias, etc. A partir de fotografias, imagens publicitárias recortadas de jornais e revistas, cartazes, desenhos, reprodução de pintores, a turma estabelece um conjunto de materiais (RYNGAERT, 1981).

Num primeiro momento se concretiza, numa imagem com três dimensões, a imagem de um ícone. Numa segunda fase, inventa-se uma nova imagem ou contra-imagem, como recurso para incitar a imaginação dos jogadores. Finalmente, na terceira fase, é introduzido o movimento, seguindo o processo do antes/depois e confrontando as duas imagens já utilizadas (RYNGAERT, 1981).

Há a proposta, também, do jogo livre com objetos materiais – caixas, embalagens, rolos de papel, fios, onde não é estabelecida qualquer regra e sua utilização depende da imaginação de cada um. Os objetos cotidianos podem ganhar um outro sentido pela utilização que se faz deles, se estabelecendo novas relações entre eles além da possibilidade, inclusive, de alunos e professores também se tornarem objetos (RYNGAERT, 1981).

Outra versão desse jogo é a colocação em imagens de um texto, o que não é tarefa simples; a paródia e a caricatura não bastam para revelar o sentido de uma obra. Este trabalho ajuda a pensar sobre outros modos, que não a relação texto escrito/texto dito, enriquecendo a linguagem do jogo dramático, ajudando a perceber melhor a linguagem teatral e forjando um instrumento de expressão suplementar, uma arma mais apropriada em face “das linguagens agressivas²⁰ de nosso tempo” (RYNGAERT, 1981, p. 95).

3.4.1.4 Improvisação de situações, a partir de propostas modificáveis

Um grupo muito à vontade na expressão verbal, tende a se sentir seguro naquilo que sabe fazer, por isso, é preciso inventar novas formas de comunicação. O professor convida o grupo a improvisar situações respeitando propostas que se apóiam sobre alguns dados modificáveis e intermutáveis, procurando evitar o verbalismo. Os participantes, então, se obrigam a encontrar signos que não têm apenas a ver com a linguagem falada e nem com a linguagem gestual. A aprendizagem do gesto não é banida, mas a noção de invenção pessoal

²⁰ Entendemos como “linguagens agressivas” o bombardeio de informações, sons e imagens bidimensionais ou tridimensionais provocadas pelos meios de comunicações de massa, como a TV, os *outdoors*, a internet, os jornais e revistas.

continua a ser fundamental. O grupo experimenta como os sinais circulam e se modificam e que diferentes códigos podem se desenvolver a partir desses exercícios, cujos objetivos são a descoberta de dessa gama expressiva de signos e suas combinações (RYNGAERT, 1981).

3.4.1.5 Dizer um texto não dramático

Neste caso o objetivo é a conscientização que se pode ter da própria voz de outro modo, que não apenas para recitar um texto segundo os cânones clássicos. Os exercícios de recitação não entram nessas considerações. O que se pretende é a liberdade de criação a partir do texto, dos ritmos e da própria polissemia, isto é, da multiplicidade de sentidos que um mesmo texto contém. Esta qualidade fica evidente em qualquer releitura de uma obra que se pode inferir. É uma proposta de dessacralização do texto, dinamitando o antigo respeito que paralisa as relações entre quem diz e o texto escrito (RYNGAERT, 1981).

Esta proposta é de um jogo com as palavras e com os sentidos, experimentando variações de relação significante/significado, onde os jogadores não se preocupam em dizer bem, mas dizer o que se tem vontade, dentro do potencial de cada um. Não se deve esquecer de que não se pode exigir além do possível aos alunos, que se encontram num momento de desenvolvimento. O texto é percebido como suporte de outro dizer, como anedota, invenção de uma história, etc. O que vale, neste caso, é o processo de apropriação do texto (RYNGAERT, 1981).

Para Ryngaert (1981, p. 106), “dizer o texto, é ter consciência de que se diz a alguém e que se é capaz de utilizar uma variedade de meios de que, por vezes, se ignorava a existência. São esses meios que se colocam, em seguida, a serviço do texto para fazer parte de todas as riquezas aí descobertas”.

3.4.1.6 Jogar um texto não dramático

A partir do encontro de duas linguagens – a do texto narrativo e a da materialização cênica - o objetivo é possibilitar um estímulo para a imaginação a fim de que os alunos possam realizar “uma manipulação não escolar do texto” (RYNGAERT, 1981, p. 111).

O grupo e o professor se esforçam para manter um discurso paralelo ao texto, construindo uma sucessão de imagens - dialogadas ou não - que o esclarecem, o explicam ou o contradizem (RYNGAERT, 1981).

Numa primeira etapa, pode haver a leitura em voz alta do texto escolhido, com a numeração de diferentes ações, a partir do exame das situações de tempo, espaço e papéis/personagens.

Num segundo momento, pode-se fazer um inventário dos meios cênicos, levando-se em consideração o espaço da sala de aula. Em algumas improvisações, o grupo experimenta as ações e os papéis, procurando realizar uma distribuição.

Numa terceira etapa, há a fixação das seqüências delineadas durante as improvisações. A organização coletiva do trabalho, incluindo o professor, é importante para se chegar a uma elaboração desse exercício (RYNGAERT, 1981).

Nessa categoria, se consegue um objeto comunicável suficientemente acabado para relançar reflexões sobre a obra estudada na sala. O texto serve apenas como ponto de partida, rico e poético para improvisações dos jogos (RYNGAERT, 1981).

3.4.1.7 A volta do texto dramático

O professor e o grupo estudam situações paralelas à da obra estudada, podendo se chegar “a uma criação parcial de uma ‘obra’ pessoal, a partir da qual o diálogo com a ‘obra-prima’ estudada se abre sobre novas bases” (RYNGAERT, 1981, p. 115).

Aqui não se devem esperar resultados extraordinários, uma vez que existem muitas tradições entranhadas nos hábitos da escola, para que se possa esperar que os alunos “digam” de outra maneira. O essencial é lançar as bases de um trabalho em longo prazo (RYNGAERT, 1981).

3.4.1.8 O jogo–transgressão ou a improvisação–descompressão

Esta situação é uma forma corrompida da que será descrita no número 9. Como ponto de partida, o grupo renuncia comunicar uma mensagem organizada aos espectadores. A transgressão e a descompressão podem ser consideradas, ao mesmo tempo, sinais de provocação e do chamar por socorro (RYNGAERT, 1981).

O fato de se jogar em um lugar-tabú, que é a sala de aula, arrasta conseqüências inesperadas sobre o conteúdo do discurso e sob a forma de como ele se exprime. É a descarga nervosa do grupo, quando a disciplina é suprimida. O jogo se assemelha aqui ao carnaval, onde o disfarce suscita o aparecimento dos propósitos mais livres, das mais insólitas atitudes em relação à antiga norma.

Os estudantes testam as reações do adulto quanto às caricaturas que fazem e dizem. Além disso, verificam até onde realmente “no jogo tudo é permitido” (RYNGAERT, 1981).

A primeira transgressão visa à própria aula. O professor mais permissivo verá aparecer os estereótipos da opressão obscurantista, quando estava convencido de que isso seria próprio de outras idades ou turmas. Surgem os “jogos de escola”. Os jogos de escola indicam a visão que os alunos têm da instituição escolar, ultrapassando a “imitação revisteira” de uma personagem pouco popular – que pode ser o professor, o diretor, ou outra – e se referindo ao próprio funcionamento da instituição (RYNGAERT, 1981).

Uma característica desse tipo de jogo é a vida escolar reduzir-se a condutas repetitivas, vazias de sentido: não se aprende nada nas aulas, mas passa-se o tempo escrevendo em folhas, assinando documentos. Os jogos expõem um conjunto de preceitos e hábitos maquinais, que divorciados da educação fazem brotar o absurdo de uma malha de regras que são vividas como outros tantos ritos. Em nenhum caso o professor aparece como alguém que poderia manter um discurso educativo, mesmo que incoerente (RYNGAERT, 1981).

O jogo mais banal, numa situação de transgressão, pode servir de suporte ao diálogo, que não tem necessariamente relação com a ação, mas que permite dizer o que nem sempre pode ser dito na escola e, sobretudo, perante adultos. Neste caso, trata-se mais de uma imitação do que uma invenção, mas o resultado é o mesmo (RYNGAERT, 1981).

É preciso deixar jogar, sem procurar ultrapassar ou recuperar o discurso emitido. Pela observação, o adulto aprende muito sobre o funcionamento de uma turma. Esse tipo de jogo pode ser considerado um “psicodrama selvagem”, pelo menos em seus objetivos (RYNGAERT, 1981).

3.4.1.9 Improvisação coletiva para outros: uma situação de comunicação

Com base num ponto de partida à sua escolha, o grupo comunica livremente uma mensagem organizada na linguagem particular do jogo dramático. Aqui há espaço para uma reflexão das dificuldades que encontramos ao se privilegiar o olhar crítico de um “público”, mas que faz parte da aprendizagem. Daí, a necessidade dos grupos de trabalhar de outra forma que não para si próprios (RYNGAERT, 1981).

Há também a aprendizagem por parte do público. As observações sobre os trabalhos dos outros só se tornam precisas ao longo das sessões, pois os hábitos conduzem mais ao julgamento do que à análise. Cabe ao professor, fazer com que, pouco a pouco, o estado de

espírito das sessões melhore, e se possa trabalhar, sem que o olhar crítico se torne um olhar destrutivo (RYNGAERT, 1981).

Finalmente, podemos afirmar que o jogo dramático permite aos alunos passarem de uma situação passiva – de receptor - para uma situação ativa - de emissor -, partindo da idéia de que se domina muito melhor o que se é capaz de produzir. As mensagens elaboradas nos jogos dão importância considerável aos sinais que não dependem da linguagem oral, o que convida à invenção em todas as linguagens e a produzir um discurso com o objetivo de comunicá-lo. Isso é muito relevante, sobretudo para os alunos que têm dificuldades psicossócio-culturais, pois, no caso de se encontrarem pouco à vontade de manipular palavras e textos escritos, têm aqui a oportunidade e a possibilidade de se desenvolverem por outros caminhos, de se afirmarem em domínios poucos reconhecidos pelo sistema escolar (RYNGAERT, 1981).

3.5 O PONTO DE CHEGADA: ALINHAVOS DE UMA CONCLUSÃO...

A essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, permitindo ao jogador “esquecer” que está apenas jogando. Este comportamento biplanar de “lembança” e “esquecimento” das convenções por parte dos jogadores, é o que determina a natureza específica dos jogos dramáticos.

Os jogos dramáticos para Jean-Pierre Ryngaert são baseados nos acordos/propostas estabelecidos entre professor-jogadores/alunos e jogadores-jogadores que, a partir do cotidiano dos próprios estudantes, é estabelecida uma situação de comunicação.

Os jogos dramáticos não reivindicam atores, mas jogadores capazes de buscar e partilhar um discurso original, criativo, a partir da descoberta de outros modos de dizer, utilizando-se de convenções teatrais. Trata-se de um acontecimento único, que se manifesta com toda sua potencialidade no momento do jogo, isto é, no aqui-e-agora.

O espaço escolar onde os jogos são realizados determinará a educação plástica de um universo que será carregado de novos sentidos.

As questões levantadas por Ryngaert o aproximam de uma teoria semiótica dos jogos dramáticos, uma vez que, para que os jogos ocorram, é necessário um ponto de partida (um texto, uma narrativa, uma imagem, etc.), um emissor do discurso (os próprios jogadores) e o receptor do discurso (platéia interna e/ou externa).

A partir desses critérios, Ryngaert classifica a experiência com os jogos em nove categorias, que variam em função das necessidades e evolução de cada turma. A utilização de

improvisações nos jogos dramáticos permite aos alunos/jogadores descobrirem as noções de polissemia, sem os “riscos da vida real”. Para tanto, é importante a concentração e o engajamento por parte de todos: estudantes e professor.

Desse modo, o professor é o verdadeiro catalisador, situado entre o mundo teatral, o mundo dos alunos e seus compromissos pedagógicos mais amplos, cabendo a ele clarear os objetivos da aula, sempre atento às necessidades e especificidades de sua turma, numa atitude de escuta e a valorização das propostas e produções dos grupos.

4 NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: ÉTICA, ESTÉTICA, HETEROTOPIAS E EDUCAÇÃO NA ERA PLANETÁRIA

“Se falta enxofre à nossa vida, ou seja, se lhe falta uma magia constante, é porque nos apraz contemplar nos atos e nos perder em considerações sobre as formas sonhadas de nossos atos, em vez de sermos impulsionados por eles. (...) Por mais que exijamos a magia, porém, no fundo temos medo de uma vida que se desenvolvesse inteiramente sob o signo da verdadeira magia”. Antonin Artaud

Desde Platão e Aristóteles, a ética é considerada um dos temas mais importantes da filosofia. Marcondes (2007, p. 9) esclarece que:

Etimologicamente, a palavra “ética” origina-se do termo grego *ethos*, que significa conjunto de costumes, hábitos e valores de uma determinada sociedade ou cultura. Os romanos o traduziram para o termo latino *mos, moris* (que mantém o significado de *ethos*), dos quais provém *moralis*, que deu origem à palavra moral em português.

Segundo Marcondes (2007), Platão foi o primeiro filósofo a tematizar em suas obras as principais questões éticas que chegaram até nossos dias. Sua ética ficou conhecida como “metafísica do Bem”, pois ao conhecer o Bem, o sábio conhece também a Verdade, a Justiça e a Beleza (MARCONDES, 2007, p. 18).

Aristóteles, contudo, é o “criador da ética como ciência, e até os nossos dias, um de seus representantes mais ilustres; a própria obra, o primeiro tratamento sistemático do assunto é até hoje um dos mais atuais” (KURY apud ARISTÓTELES, 1985, p. 12).

Para Aristóteles (1985), a Ética é uma parte de ciência política e lhe serve de introdução. O objetivo da ética seria determinar qual é o bem supremo para as criaturas humanas - a felicidade - e qual é a finalidade da vida humana, ou seja, fruir essa felicidade da maneira mais elevada, a contemplação. A partir desses pontos, o filósofo propõe investigar qual a melhor maneira de proporcionar às criaturas esse bem supremo, assegurando-lhe a fruição. Do mesmo modo que o homem é um animal social, sua felicidade pressupõe a felicidade de sua família, de seus amigos e concidadãos. A maneira de assegurar a felicidade das criaturas humanas é proporcionar um bom governo à cidade, cidade-estado, no sentido grego.

Assim, segundo Marcondes (2007), a ética, para Aristóteles, juntamente com a política, pertence ao domínio do saber prático, ou campo da ação²¹, e seu intuito é estabelecer

²¹ Em contraponto ao saber teórico, “que inclui a metafísica, a matemática e as ciências naturais, (...) cujo objetivo é o conhecimento da realidade em suas leis e princípios mais gerais (...)” (MARCONDES, 2007, p.39).

sob que condições podemos agir da melhor maneira possível a fim de obtermos a felicidade ou a realização pessoal. Por esse motivo, a ética de Aristóteles é caracterizada como “ética eudaimônica” (MARCONDES, 2007, p. 40).

Apesar das valiosas contribuições de Platão, Aristóteles e de uma galeria de filósofos e intelectuais que discutiram sobre o assunto desde então, temos necessidade de problematizá-las contemporaneamente, dentro de um paradigma que dê conta das complexas questões ligadas ao século XXI e ao terceiro milênio. Considerar a ética não apenas como a ciência do *ethos*, como a reflexão crítica sobre a moralidade, mas nos perguntar sobre a consistência e coerência dos valores que norteiam nossas ações, buscar fundamentação para essas ações, dando-lhes significado autêntico em nossas relações com nós mesmos, com o outro, com a arte, a cultura, os grupos sociais de que fazemos parte e na nossa relação com o planeta e com a natureza, torna-se nossa tarefa nesse momento.

Desse modo, a partir desse preâmbulo, esta seção apresenta definições como paradigma da complexidade, ética complexa, ética da estética, heterotopias e educação na Era Planetária, como continuação da base teórica que sustenta este trabalho, tendo em Edgar Morin e Michel Maffesoli o pilar principal, numa dialógica, em alguns momentos, com outros autores, como: Michel Foucault, Sarah Kofman, Sigmund Freud, Basarab Nicolescu, Paulo Freire e João-Francisco Duarte Jr.

4.1 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN

Paradigmas (MORIN, 2006), são os princípios que organizam o conhecimento, sendo o nível paradigmático (MORIN, 1999) o núcleo forte, como um modelo, uma estrutura de pensamento que comanda todos os pensamentos, todas as idéias e conhecimentos que se produzem sob seu império.

Complexus (MORIN, 1999, 1997), é definido como aquilo que é tecido junto, o que dá feição a uma tapeçaria; portanto, o pensamento do complexo é o que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações, realizando contextualizações.

O paradigma da complexidade pode ter suas origens no sentimento da irredutibilidade da contradição e de complementariedade dos contrários (MORIN, 1999, 1997).

Na racionalidade aberta e complexa (MORIN, 1999, 2005) a velha lógica clássica, incluindo os princípios aristotélicos, é integrada a um jogo complexo, onde é permitido transgredir, em alguns momentos, a essa lógica e depois retornar. Não se pode pensar, contudo, que o pensamento complexo é uma pesquisa da confusão total, impulsionada pela

voluptuosidade de se perder na confusão. Ao contrário, (MORIN, 1999, p. 30-31) “a complexidade é a união da simplicidade com a complexidade. (...) A grande questão é esta: combinar o simples e o complexo. Quando a simplicidade não funciona mais é preciso passar ao elo, a outros princípios do pensamento”. Podemos, então, substituir a incerteza pelo jogo entre o certo e o incerto, uma vez que a condição humana (MORIN, 2000a) está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica. Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.

Cabe ressaltar que em sua “filosofia da complexidade” (MORIN, 1997, p. 41 e seguintes), detectamos alguns princípios que favorecem a compreensão de seu trabalho e sua obra.

4.4.1 Os princípios: dialógica, recursão organizacional, hologrâmico, ecologia da ação e a contradição

Num enfrentamento das contradições Morin (1997) abandonou a dialética pela dialógica, ao sentir-se esmagado entre a exigência ética inerente à esperança revolucionária da emancipação e o sistema hegeliano-marxista que ele percebeu negar essa exigência²². No cinema, pôde chegar à noção de que o real e o imaginário não são antagônicos, mas complementares e inseparáveis, fortificando a idéia da “irrealidade inserida na realidade” (MORIN, 1997, p. 59). Um filme pode ser descrito como um produto de um jogo dialógico de arte/indústria, de criação/produção e padronização/invenção. O mundo meio imaginário, meio irreal é nossa única realidade de carne, sangue, paixão, alma e vida. O pensamento não pode ultrapassar contradições fundamentais e o jogo dos antagonismos é, em si mesmo, produtivo. Morin (1997, p. 62) define o que para ele é a dialógica:

(...) associação de instâncias, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas e considero as inúmeras dialógicas particulares no mundo físico, no mundo vivo e no mundo humano. O cosmo é *caosmo*. O mundo físico é o produto de uma desintegração organizadora; não se pode concebê-lo sem se referir a um tetragrama incompreensível ordem-desordem-interações-organização: estes quatro termos são, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagônicos. Introduzo a contradição na idéia de organização, já que esta é, ao mesmo tempo, mais e menos que a soma das partes que a constituem e comporta um antagonismo interno. Da mesma forma, a vida é ininteligível se não utilizamos o recurso da dialógica: o ser vivo vive na temperatura de sua própria destruição, ele vive de morte e morre de vida, é autônomo-dependente, auto-eco-organizador. A relação entre indivíduo humano, a espécie e a sociedade é igualmente dialógica: possuímos genes que nos possuem; possuímos idéias e mitos que nos possuem; somos gerados pela sociedade que geramos. (...) Não nego a lógica clássica, coloco-a em dialógica com a transgressão lógica.

²² Esta questão encontra-se aprofundada no livro autobiográfico: MORIN, E. **Meus Demônios**. Bertrand, 1997.

Sintetizando, a dialógica é uma “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam, [se] completam, mas também se opõem e [se] combatem (...)” (MORIN, 2005, p. 206).

No princípio da recursão organizacional - ou circuito recursivo, anel recursivo - os produtos são necessários à produção daquilo que os produz (MORIN, 1997). Este princípio extrapola a concepção linear de causa e efeito, pois, no circuito recursivo, “os efeitos retroagem sobre as causas e (...) os produtos são também produtores daquilo que os produz” (MORIN, 2005, p. 205; 2003, p. 299). Esta noção torna-se essencial para a concepção dos processos de auto-organização e autoprodução.

“Um holograma é uma imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto representado” (MORIN, 2005, p. 207; 2003, p. 302). Desse modo, no princípio holográfico, não apenas a parte está no todo, mas, igualmente o todo, enquanto tal está no interior da parte (MORIN, 1997). Assim, a sociedade como um todo, através da cultura, está presente no espírito de cada indivíduo.

A ecologia da ação é a idéia de que as conseqüências da ação escapam das intenções de seus iniciadores, em função das múltiplas interações e retroações no meio em que se desenrola a ação, podendo provocar efeitos inesperados ou até contrários aos desejados. A ação não depende apenas das intenções do indivíduo, mas das condições do meio em que se desenrola e os efeitos a longo prazo dessa ação são imprevisíveis (MORIN, 1997, 2003, 2005).

Ao introduzir a contradição em sua obra, Morin (1997) abre uma “cratera” em seu discurso, pois esta “constitui, ao mesmo tempo, a revelação do desconhecido no conhecido, a irrupção de uma dimensão escondida, a emergência de uma realidade mais rica e revela, simultaneamente, os limites da lógica e a complexidade do real” (MORIN, 1997, p. 63). Dessa maneira, a contradição desemboca em seu pensamento complexo e se instala no coração da ética, “no sentido de que os verdadeiros problemas éticos são aqueles em que se enfrentam imperativos antagônicos” (MORIN, 1997, p. 64). A ecologia da ação moriniana introduz não só a incerteza, mas a contradição em toda ação ética ou política. Morin (1997) propõe, então, a estratégia e a aposta, como respostas à incerteza e à contradição.

A conseqüência existencial da contradição é “viver no duelo dos contrários, isto é, nem na duplicidade sem consciência, nem no “justo-meio”, mas na medida e na desmedida; (...) na esperança e no desespero; (...) no horror e no maravilhoso” (MORIN, 1997, p. 68).

4.2 A COMPLEXA ÉTICA DE MORIN

Para Morin (2005), “Ética” designa um ponto de vista supra ou meta-individual e “Moral” nos situa na decisão e na ação dos indivíduos. No entanto, a moral individual depende implícita ou explicitamente de uma ética e esta precisa das morais individuais, para não se ressecar nem se esvaziar. Os dois termos, portanto, são inseparáveis; às vezes, podendo se recobrir. Dentro dessa visão, Morin concebe a “ética complexa como um metaponto de vista comportando uma reflexão sobre os fundamentos e princípios da moral”. (2005, p.15)

O imperativo ético se origina de três fontes: uma *fonte interior*, que o indivíduo sente no espírito como um dever; uma *fonte externa*, como a cultura, crenças e normas de uma comunidade; e a *fonte anterior*, originária da organização viva, transmitida geneticamente. “Essas três fontes são interligadas como se tivessem um lençol subterrâneo em comum”. As três instâncias - indivíduo, sociedade e espécie - formam uma tríade inseparável. O indivíduo, que é 100% biológico e 100% cultural, se apresenta como um holograma, que contém o todo da espécie e da sociedade, mesmo sendo irredutivelmente singular. Podemos distinguir as fontes, mas não as isolar, pois estão no coração do indivíduo, na própria qualidade do sujeito. “Ser sujeito é se auto-afirmar situando-se no centro do seu mundo, o que é literalmente expresso pela noção de egocentrismo”. (MORIN, 2005, p. 19)

Essa auto-afirmação comporta um princípio de exclusão, que é a fonte do egoísmo, mas que garante a identidade singular do indivíduo, e um princípio de inclusão, que lhe permite incluir seu Eu num Nós, inscrevendo-o o Eu na sua relação com o outro, na sua linhagem biológica e na sua comunidade sociológica. Cada indivíduo-sujeito comporta um duplo *software*: um comandando o “para si”, o egoísmo, e o outro comandando o “para nós”, o altruísmo. Os indivíduos oscilam, em graus diferentes, entre esses dois programas (MORIN, 2005).

Dessa forma, cada um vive de maneira dialógica, entre o altruísmo e o egoísmo, uma vez que são complementares e antagônicos. “Todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo, assim como a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo” (MORIN, 2005, p. 21).

O aspecto místico, sagrado, intrínseco ao dever, talvez seja uma herança da ascendência religiosa da ética. O olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral individual é um ato de religação com a comunidade, a sociedade e com a espécie humana (MORIN, 2005).

A crise dos fundamentos da ética situa-se numa crise geral dos fundamentos da certeza. Essa crise é produzida por e produtora de (MORIN, 2005):

- a) Aumento de deterioração do tecido social;
- b) Enfraquecimento do imperativo comunitário e da lei coletiva, no espírito de cada um;
- c) Fragmentação da responsabilidade na compartimentação de organizações e empresas;
- d) Aspecto mais exterior e anônimo da realidade exterior em relação ao indivíduo;
- e) Hiperdesenvolvimento do princípio egocêntrico em detrimento do altruísta;
- f) Desarticulação do vínculo entre indivíduo, espécie e sociedade;
- g) *Des-moralização* que culmina no anonimato da sociedade de massa.

A ética isolada não tem mais um fundamento anterior ou exterior que a justifique; só tendo a si mesma como fundamento, com o seu sentido do dever. A ética, como toda emergência, depende de condições históricas e sociais, mas é no indivíduo que se situa a decisão ética: “cabe a ele escolher os seus valores e suas finalidades”. (2005, p. 29)

“As gangues juvenis e os retornos à religião revelam, cada um a sua maneira, a crise ética geral em nossa civilização. Essa crise tornou-se visível há alguns anos, com o surgimento de uma necessidade de ética” (MORIN, 2005, p. 28-29). Uma parte da adolescência contemporânea, no desaparecimento de um superego cívico, recriou comunidades arcaicas num bando ou gangue, comportando uma ética envolvente - a defesa de território, da honra, da lei de Talião. “Assim, uma ética comunitária reconstitui-se na ausência de uma ética cívica” (Morin, 2005, p.28).

Dessa forma, é importante refundar a ética, nutrí-la nas suas fontes de responsabilidade/solidariedade, e regenerar o circuito de religação indivíduo-espécie-sociedade. Isto pode partir do despertar interior da consciência moral, do surgimento de uma fé ou esperança, de uma crise (de amor, de sofrimento, do vazio ético), da necessidade que surge da deterioração ética. Nessa retomada de forças, pode-se falar numa religação primordial, vinda da origem do mundo através dos séculos (MORIN, 2005).

4.2.1 Estrutura da auto-ética

O problema ético central, para o indivíduo, segundo Morin (2005), é a sua barbárie interior. Podemos traçar um paralelo com o que Freud afirma sobre as pulsões inconscientes

do Id (FREUD, 1978), chamadas por ele de instintos, e que representam as exigências somáticas feitas à mente, e que podem agir em nome da preservação, em forma de *Eros*, ou da destruição, na condição de *Tanatos*. O objetivo final de *Tanatos* é levar o ser vivo ao estado inorgânico, ou seja, à morte²³.

Há uma luta mortal, ao mesmo tempo de uma cópula entre Eros e Tanatos. A organização obtém a unidade do múltiplo e a multiplicidade no uno. Se não houvesse organização, o Universo não passaria de dispersão. Como virtudes da organização, podemos observar que esta integra uma autonomia que a salvaguarda e protege do meio exterior; e liga sua autonomia ao meio. Pode-se conceber, então, a organização viva como uma auto-eco-organização que opera uma religação vital com seu meio ambiente. Os seres humanos, como seres complexos, organizam sua autonomia, a partir de suas dependências em relação à cultura e à sociedade (MORIN, 2005).

Entendemos, assim que, para Morin, o problema central em relação às questões éticas trata-se do indivíduo-sujeito dialogar com as demandas instintivas, culturais, sociais e planetárias que se estabelecem em nossa época, não se esquecendo das incertezas e contradições que esse diálogo comporta.

As ações, relações, gestos, atitudes, comportamentos e falas registradas em nossa pesquisa de campo, tiveram como unidade de análise a proposta da “auto-ética”, cunhada por Morin (2005). A ética de si para si mesmo – conceito que envolve a autocrítica, a tolerância e a tomada de responsabilidade – aponta e aposta nos rumos de uma ética da compreensão, da cordialidade e da amizade. O esquema da estrutura da auto-ética, apresentado a seguir norteia todo o nosso trabalho (2005, p. 93):

²³ Embora o caminho psicanalítico não seja o trilhado nessa pesquisa é importante destacar que para Kofman (1995, p. 162) “as forças pulsionais da arte são os mesmos conflitos que empurram outros indivíduos para a neurose e que encorajam a sociedade a construir suas instituições”, e para Freud (apud KOFMAN, 1995, p. 162) “as neuroses são formações a-sociais, que buscam realizar com meios privados aquilo que a sociedade realiza pelo trabalho coletivo”. Para aprofundamento nesse assunto ver KOFMAN, Sarah. **A infância da arte: uma interpretação da estética freudiana**, Rio de Janeiro: Relume-Dumaré, 1995.

1. A ética de si e para si comporta:

auto-análise
 autocrítica
 honra
 tolerância
 prática da recursão ética
 luta contra a moralina
 resistência à lei de talião e ao sacrifício do outro
 tomada de responsabilidade

2. Uma ética da compreensão

com a consciência da complexidade
 com a abertura à magnanimidade e ao perdão

3. Uma ética da cordialidade (com cortesia, civilidade)**4. Uma ética da amizade**

4.2.1.1 Auto-ética e autocrítica

A auto-ética desemboca naturalmente numa ética para o outro e numa “integração do observador na sua observação, o retorno sobre si mesmo para se objetivar, compreender-se e corrigir-se, o que constitui, simultaneamente, um princípio de pensamento e uma necessidade de ética” (MORIN, 2005, p. 93). O trabalho de introspecção, contudo, é difícil, pois encontra muitas armadilhas devido à complexidade do espírito que comporta a “multipersonalidade” potencial em cada um de nós; às “zonas cegas”, que nos tornam indulgentes com nossos erros e severos com os erros dos outros, com a conseqüente tendência para a autojustificação, transferindo o erro para o outro; à *self-deception*, que é a mentira sincera ou inconsciente para si mesmo; à memória e ao esquecimento seletivos e à crença em pseudo-lembranças; ao ódio que cega, ao ressentimento injusto, detestando aquele que se lesou. A introspecção necessita ser completada pela análise de outro, uma “extrospecção”, formando uma auto-hetero-análise.

Estabelecendo um diálogo entre as nossas multipersonalidades²⁴, Morin (2005) nos convida a desconfiar daquilo em que confiamos, mas sabendo que a confiança é uma aposta necessária para a boa relação com os outros, na sociedade.

²⁴ A respeito da multipersonalidade, identificamos em Maffesoli (1984), as potencialidades multidimensionais – polimorfos – de cada um, e que o coletivo permite colocá-las em jogo.

4.2.1.2 Honra, tolerância e recursão ética

Na auto-ética, a imagem de si é pessoal; em função das normas que se adotou e assumiu pessoalmente é que se deve preservar a honra (MORIN, 1997). Daí, a ética da honra implica em uma exigência de não disjunção e não contradição entre nossa vida e nossas idéias. Nesse caso, a honra pressupõe que sejamos devotados aos nossos sem trair nossas verdades, amizades e regras de nossas vidas, obrigando-nos a assumir os nossos pensamentos (MORIN, 2005).

A ética da tolerância pode ser exercida quando a dignidade humana ganha sentido, que significa sabermos obedecer a nossa honra e respeitar a dos outros. Desse modo, verificamos que a tolerância é “difícil para o sujeito de convicções. Ela comporta o sofrimento de tolerar a expressão de idéias revoltantes sem se revoltar” (MORIN, 2005, p. 106).

A recursão ética põe em circuito a compreensão/explicação: “toda explicação deve ser complementada pela compreensão, toda compreensão deve ser complementada pela explicação” (MORIN, 2005, p. 98), reforçando-nos, enfim, contra nossa tendência em culpar o outro, tornando-o bode expiatório de nossos erros.

4.2.1.3 Luta contra a moralina, à lei de talião e ao sacrifício do outro

A cultura psíquica é uma necessidade permanente de auto-correção contra a *self-deception* e a autojustificação, fazendo com que enxerguemos no adversário o produto da força da convicção pela qual cada um se auto-engana, a má-fé que a moralina preconiza. A “moralina”, recorrendo à acepção de Nietzsche (apud MORIN, 2005, p. 55), “é a simplificação e a rigidificação éticas que conduzem ao maniqueísmo e que ignoram a compreensão, magnanimidade e perdão”. Há dois tipos de moralina: a de indignação (na verdade, uma máscara da cólera imoral) e a de redução (que coloca o outro no mais baixo da escada, esquecendo que os atos ou idéias desse “outro” dizem respeito a uma parte da vida dele, e não toda sua humanidade), uma alimentando à outra. A moralina sempre transforma o erro alheio em erro moral, pois julga e condena em critérios exteriores apropriando-se do “bem” e transformando em conflito de valores a oposição entre bem X mal.

“A idéia arcaica da justiça pela lei de talião/vingança está profundamente arraigada em nosso espírito” e uma “verdadeira conquista de civilização está em interromper o ciclo da vingança e de renunciar à lei de talião” (MORIN, 2005, p. 125). Esta interrupção se dá através da magnanimidade, da mansidão e da clemência, que são os precursores do perdão.

4.2.1.4 Tomada de responsabilidade

O problema da responsabilidade deve ser colocado em termos complexos. “A consciência de responsabilidade é característica de um indivíduo-sujeito dotado de autonomia (dependente como toda autonomia²⁵). A responsabilidade, contudo, necessita ser irrigada pelo sentimento de solidariedade, ou seja, de pertencimento a uma comunidade” (MORIN, 2005, p. 100). De forma contrária, a ecologia da ação mina a ação responsável, pois somos 100% responsáveis por nossas palavras, escritos e ações, mas somos 100% irresponsáveis pelas interpretações que se fazem deles e por suas conseqüências (MORIN, 2005, 1998). Desse modo, reafirma-se a necessidade da aposta e da estratégia no coração da ética.

As crises agravam as incertezas da ecologia da ação, da aposta, da estratégia e das contradições éticas, mas também favorecem as interrogações, as tomadas de consciência e busca de novas soluções. Na ambivalência da crise há, ao mesmo tempo, degenerescência e regeneração da ética; dessa forma, é importante não ceder à histeria e salvaguardar a tolerância e a compreensão (MORIN, 2005).

4.2.1.5 A compreensão: consciência da complexidade e abertura à magnanimidade e ao perdão

A incompreensão impera entre os seres humanos, gerando mal-entendidos, ódios e violência. Como obstáculos ao exercício da compreensão, encontram-se estruturas “trans-subjetivas e sobre-subjetivas” (MORIN, 2005, p. 110): a lei de talião e a vingança.

Para o aprendizado da compreensão de si e do outro, três procedimentos devem ser conjugados: a compreensão objetiva, que comporta explicação, articulando dados e informações objetivas, relativas a uma pessoa, comportamento ou situação; a compreensão subjetiva, que permite por *mimesis* compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações e sofrimentos; e a compreensão complexa, que engloba as duas anteriores. A compreensão complexa é multidimensional, pois não reduz o outro a um de seus traços ou atos, mas leva em consideração as diversas dimensões da pessoa, em seu conjunto, inseridos em seus contextos e captando seus aspectos singulares e globais (MORIN, 2005).

²⁵ Sobre o conceito de autonomia dependente, Morin (2005, p. 205) assim descreve: “Em grego, autonomia é o fato de seguir a própria lei. A autonomia do ser vivo emerge da sua atividade de auto-produção e auto-organização. O ser vivo, cuja auto-organização realiza um trabalho ininterrupto, deve alimentar-se de energia, matéria e informação exteriores para sempre se regenerar. A sua autonomia é, portanto, dependente; a sua auto-organização, auto-eco-organização”.

A compreensão complexa não nos leva à impossibilidade de julgar, mas de “complexificar” nosso julgamento, inclusive em relação a nós mesmos, pois reconhecendo nossas insuficiências e carências podemos substituir a consciência auto-suficiente pela consciência da nossa insuficiência (MORIN, 2005).

A compreensão complexa comporta, também, a dificuldade de incessantemente enfrentarmos o paradoxo da irresponsabilidade-responsabilidade humana (MORIN, 2005).

Sobre o perdão, Morin (2005) aponta para a sua dificuldade, pois este implica, não somente numa renúncia à punição, mas numa “dissimetria essencial: em lugar do mal pelo mal, devolver o bem pelo mal” (MORIN, 2005, p.127). Pressupõe, desse modo, a compreensão, a recusa da vingança, ao mesmo tempo em que é uma aposta na transformação daquele que falhou. Além disso, dentro da ecologia da ação, até nossa atitude de perdão pode se voltar contra nós. Desta forma, o perdão é um ato de confiança na natureza humana (MORIN, 2005).

“Os humilhados, os odiados, as vítimas, não devem transformar-se nos que humilham, odeiam, oprimem. Eis o imperativo ético” (MORIN, 2005, p. 132). O perdão do outro não pode ser isolado, pois ele pressupõe a compreensão do outro e de si, numa possibilidade de regeneração. O que une a compreensão à magnanimidade e ao perdão, é a resistência à nossa barbárie interior e à nossa crueldade (MORIN, 2005).

4.2.1.6 A cordialidade e a amizade

A ética da amizade (MORIN, 2005) parte de afinidades “transpolíticas”, “transclassistas”, “trans-éticas” e “trans-raciais”, como o amor. O caráter da verdadeira amizade dá prioridade sobre interesses, relações e ideologia. Contudo, o dever de amizade pode entrar em conflito com outros deveres, que são as contradições éticas. A escolha, então, pode reclamar o sacrifício da amizade, mas não a traição do amigo²⁶.

Uma vez que o mal ético está no próprio coração da civilização, na barbárie das relações humanas, Morin (2005, 2006) propõe uma questão ético-política, que saiba integrar a incógnita do futuro do mundo, a aposta, a estratégia, um conhecimento pertinente e que vise reformar as relações entre seres humanos. Não se trata de alcançar uma “boa sociedade”, na

²⁶ Sob esse aspecto, Maffesoli (1984) considera que a harmonia é diferencial, “conflitiva”, uma vez que repousa na imperfeição, sendo a *troca* – quase sempre desigual - a sua expressão mais completa. E esta harmonia é necessária à vida em comum, já que o que é completo, perfeito, não tem necessidade de alteridade. “A troca não é um valor moral, (...) e sim uma estrutura social que dificilmente pode ser superada e que não pode ser negada. É uma estrutura determinante para a análise sociológica (...)” (MAFFESOLI, 1984, p. 40).

qual tudo seria paz, mas de uma sociedade complexa, que abrace a diversidade, não eliminando antagonismos e diversidades, mas comportando a religação entre os saberes, a consciência, a solidariedade e a responsabilidade ²⁷.

4.2.1.7 A missão da ética complexa para Morin

A ética complexa é a ética da religação²⁸. A fim de garantir a sobrevivência da humanidade, é preciso reconhecer a necessidade de religação aos nossos, aos outros e à Terra-Pátria. Para tanto, é imprescindível que assumamos eticamente a tríade humana – indivíduo/sociedade/espécie; a triunicidade psíquica - pulsão/afetividade/razão; e as antinomias - *sapiens/demens*, *faber/mitlogicus*, *economicus/ludens*, *prosaicus/poeticus*. Desse modo, a “ética complexa propõe a dialógica em que racionalidade, amor e poesia estão sempre presentes e ativos. (...) Incorpora o desconhecido do mundo e o futuro do mundo. Não é triunfante, mas resistente” (MORIN, 2005, p. 196-197).

Dessa forma, a finalidade ética tem duas faces complementares: a resistência à crueldade e à barbárie; e a realização da vida humana. “Viver humanamente é assumir plenamente as três dimensões da identidade humana: a identidade individual, a identidade social e a identidade antropológica” (MORIN, 2005, p. 202). E o remédio para se viver na incerteza e na inquietude, para Morin, é o amor.

4.3 A ÉTICA DA ESTÉTICA

Para efeitos deste trabalho, concebemos a estética não somente como uma característica própria das obras de arte, mas a partir do sentido original do termo *aisthêtikos*,

²⁷ A respeito desse assunto é interessante ressaltar que o “bem” para Maffesoli é a justificação última do messianismo judaico-cristão e das teorias modernas da emancipação e do universalismo. Não se adapta à complexidade galopante, ao relativismo cultural, ao tribalismo emocional e a outros sentimentos de pertença. A vida empírica, que deve ser nossa referência última, sabe perfeitamente da ligação orgânica entre o bem e o mal, o trágico e a jubilação. Num surpreendente paradoxo é aceitando o mal que se pode encontrar uma certa alegria de viver (MAFFESOLI, 2003a). A figura mais complexa de Dionísio se afirma, de maneira furiosa ou calma, mas sempre obstinada. É a pessoa plural, antagônica, contraditória; essa integralidade dionisíaca implica o que Maffesoli (2003a) chama de “mal”. “(...) a reafirmação da pessoa plural, num mundo policultural, resulta na integração do mal como um elemento, entre outros. Ele pode ser tribalmente vivido. E, assim, ‘homeopaticamente’, tornar-se mais ou menos inofensivo” (MAFFESOLI, 2003a, p.13). Sob este aspecto, reconhecer e saber fazer um bom uso da “parte do diabo”, a fim de que o corpo social não submerja, é a maior implicação da mutação pós-moderna. O aspecto erótico que foi deixado de lado na modernidade (MAFFESOLI, 2005b), e toda a efervescência contemporânea, mesmo em seus aspectos mais chocantes, é uma realidade indiscutível; portanto, faz-se necessário compreendê-la, ao invés de negá-la.

²⁸ Religação, de acordo com Morin (2005), foi cunhada por Marcel Bolle de Bal, e preencheu um vazio conceitual, fornecendo um caráter ativo a esse substantivo; desse modo “religação” é participante, ativante.

“sentir”. As sensações de beleza, de admiração, de verdade, de emoção aparecem, não só nas artes de um modo geral, mas nos odores, perfumes, gostos e espetáculos da natureza. Pode advir de obras sem qualquer finalidade estética inicial, como os moinhos de ventos ou locomotivas a carvão (MORIN, 2003). A estética e o lúdico têm em comum o fato de serem a sua própria finalidade, mesmo quando comportam finalidades utilitárias.

A relação entre estética e o lúdico, contudo, vai além pois, para Maffesoli (2005b), a estética é entendida como o vibrar em comum, experimentar coletivamente o que permita a cada um, movidos pelo ideal de sentir-se em casa nesse mundo. O laço social é dominado por afetos e constituído por um sentimento de pertença. É possível, então que a pulsão que nos empurra para o outro seja uma forma de jogo teatral, o ressurgimento de algo conhecido de memória: o jogo do mundo e o mundo como jogo.

Maffesoli (2005b, p. 23) denomina como “ética uma moral ‘sem obrigação nem sanção’, sem qualquer outra obrigação que não seja a de fazer parte do corpo coletivo; sem qualquer sanção que não seja a de ser excluído do grupo em caso de perda de interesse (*interesse*)”, e como vetores da ética, o autor aponta: o valor, a admiração, o hobby e o gosto compartilhados. A ética remete ao equilíbrio e à relativização recíproca dos diferentes valores que constituem um determinado conjunto (grupo, comunidade, nação, povo, etc.). É a expressão do querer-viver global e irreprimível; traduz a responsabilidade que esse conjunto assume quanto à sua continuidade. O que chamamos de relações sociais, as da vida corrente, das instituições, do trabalho e do lazer não são mais orientadas por um objetivo sempre longínquo a atingir; ao contrário, essas relações tornam-se animadas a partir do que é intrínseco, vivido no dia-a-dia, de modo orgânico; em suma, o laço social, torna-se emocional (MAFFESOLI, 2005a).

O saber, implicando em todas as maneiras de ser e pensar, na alteridade, na errância (MAFFESOLI, 2005b), é o que chamamos de mutação pós-moderna: aquela que aceita as pregas, ou seja, todas as coisas, dos arcaísmos pós-modernos.

O pós-moderno é “a totalidade das categorias e das sensibilidades alternativas às que prevaleceram durante a modernidade”. Não pretendendo dar a este termo uma dimensão conceitual, Maffesoli (2005b) coloca em perspectiva uma categoria para pensar sobre a saturação de uma episteme, compreendendo o momento precário, situado entre “o fim de um mundo e o nascimento de outro”. Dessa forma, o pós-moderno é apenas “uma maneira de realçar a ligação entre a ética e a estética” (MAFFESOLI, 2005b, p. 12).

As principais características das sociedades pós-modernas são os signos de reconhecimento que se elaboram transversalmente, em redes, como práticas culturais, faixas

de idade, grupos afetivos e outros, organizando-se em tribos mais ou menos efêmeras, que comungam valores minúsculos, chocando-se, atraindo-se e repelindo-se numa constelação de contornos mal definidos e fluidos. Há, então, o deslizamento de uma lógica de identidade, essencialmente individualista, para uma lógica de identificação, mais coletiva (MAFFESOLI, 2005b).

Maffesoli coloca a questão de se pensar na pulsão que nos leva a fazer como os outros, num estranho instinto de mimetismo. Remete-se, então, “à ética da estética, ou seja, um *ethos* constituído a partir de emoções partilhadas e vividas em comum”. Elaborar-se, dessa forma, um modo de ser, (*ethos*) onde o que é experimentado com outros será primordial. A partir de então, a arte não pode ser reduzida à produção artística, mas torna-se um fato existencial²⁹ (MAFFESOLI, 2005b, p. 8).

A pós-modernidade está revestida pela idéia da dimensão “destinal” da existência, num retorno cíclico das coisas. O domínio hegeliano-marxista, o livre arbítrio individual, que são maneiras de pensar nas forças que superam o indivíduo, num processo dramático, racional e dominável, acaba, por um esgotamento dialético, cedendo espaço aos poderes impessoais, a uma força supraindividual que permeia uma subjetividade de massas, uma egrégora³⁰ (MAFFESOLI, 2003b).

O surgimento dos grupos, das tribos, investe em espaços específicos e acomoda-se a eles, concatenando instantes móveis e instantes eternos, dos quais se pode tirar o máximo de gozo; em outras palavras, vive o presenteísmo. O tempo determina o ser social, do mesmo modo que estrutura cada um de nós; ser e tempo, é uma tensão que permanece inteira. Desse modo, o trágico e o hedonismo se dedicam a viver com intensidade o que se deixa viver, e a vida é vivida com avidez (MAFFESOLI, 2003b).

Assim, a ética e a estética não se disjuntam, mas, ao contrário, numa lógica de conjunção se unem, e as contradições que se manifestam dentro do que chamamos arte ou artes podem dialogar com os espaços e tempos, numa metáfora de alianças (MAFFESOLI, 2006).

²⁹ A este respeito, Duarte Jr. (2001) mostra que o substrato intelectual contido na realização artística implica numa inteligência humana bem maior que a simples racionalidade abstrata; supõe um nível de compreensão “total”, em que se apreende o signo estético com o corpo inteiro e não apenas com a razão conceitual.

³⁰ Palavra oriunda de *égrégora*, egrégora designa um laço social que já não repousa somente na simples razão, mas em uma interação global, em que o *pathos* é onipresente. É a ética da estética já mencionada nesta seção. Neste caso, *pathos* pode ser entendido juntamente com o termo *orgia*, como paixão compartilhada, empatia social ou parafraseando Durkheim (apud MAFFESOLI, 2003b) “solidariedade orgânica”, que faz com que, querendo ou não, cada um faça parte, essencialmente, de um conjunto que o constitui pelo que é.

Para Maffesoli (2003b), na pós-modernidade nascente, está acontecendo uma mudança de paradigma, um deslocamento do mundo “egocentrado” – individual, racional, vivendo em sociedade contratual; dramático, histórico, obedecendo à lógica da disjunção ou...ou; o trabalho em seu aspecto crucificador – para o mundo “locuscentrado” – onde neotribos acomodam-se em espaços específicos; há o surgimento da tragédia pós-moderna; há o ciclo ou espiral do destino; há a valorização das pequenas histórias vividas no dia-a-dia, da teatralidade cotidiana, do supérfluo, do *carpe diem*; há a lógica da conjunção e...e, integrando o seu contrário; e o *lúdico*, como novo paradigma cultural.

Propomos aqui que, dentro do paradigma da complexidade de Morin, com todos os seus princípios já estudados anteriormente, o lúdico possa ser inserido como um elemento importante dessa complexidade.

A ética se manifesta nos períodos de efervescência e de maneira mais difundida pela duplicidade cotidiana que, aparentemente, aceitando as diversas imposições morais, encontra numerosos expedientes para expressar o querer-viver obstinado da socialidade (MAFFESOLI, 2005a). A ultrapassagem da moral reforça o laço ético, pois ao permitir ao imaginário, ao lúdico um modo de se expressar, a teatralidade da desordem, da volta de Dionísio, rememora tudo o que dá qualidade ao ser-conjunto. A efervescência é, portanto, necessária à estruturação social, seja ela qual for. Sob esse aspecto, cabe ressaltar o que Maffesoli (1984, p. 69) observa nos desdobramentos dos atos da vida cotidiana:

A astúcia, o palavrório, a hipocrisia (...) têm como única ambição estruturar, de ponta a ponta, uma existência dupla, cortada, que, sem isso, seria fastidiosamente unidimensional. A sobrevivência social e individual existe a esse preço, só se pode progredir mascarado.

Esta duplicidade se utiliza da astúcia contra o sistema, contando para si belas histórias, “se virando” frente ao trabalho, ao consumo, e sendo, portanto, um fator essencial “da criação de um espaço e de um tempo fantásticos em nossa vida cotidiana” (MAFFESOLI, 1984, p. 70).

Nesse momento, pontuamos que essa duplicidade a que se refere Maffesoli tem características semelhantes à *self-deception* e à moralina descritas por Morin.

Maffesoli (1984), como sociólogo do cotidiano, ressalta a astúcia, a duplicidade, a ironia, como um modo de sobrevivência e luta pela vida, enquanto que Morin (2005), como antropólogo da complexidade, nos leva ao raciocínio da tríade homem-sociedade-espécie e propõe a prática de uma cultura psíquica, da busca da auto-ética e da religação dos saberes, como possibilidades de caminhos para a educação na Era Planetária.

A continuação da nossa trajetória teórica, em entrelaçamento com as observações de campo, caminha dialogicamente com ambos, incorporando a noção de heterotopia.

4.4 AS HETEROTOPIAS DE FOUCAULT

As utopias são sítios que têm uma relação analógica direta ou invertida com o espaço real da sociedade. Apresentam a sociedade numa forma aperfeiçoada, ou totalmente virada ao contrário. Seja como for, as utopias são espaços fundamentalmente irreais. Em contrapartida, em todas as civilizações existem espaços reais – espaços que existem e que são formados na própria fundação da sociedade - que são como contra-sítios, espécies de utopias realizadas, nas quais todos os outros sítios reais dessa dada cultura podem ser encontrados, e nas quais são, simultaneamente, representados, contestados e invertidos. Este tipo de lugar está fora de todos os lugares, apesar de se poder obviamente apontar a sua posição geográfica na realidade (FOUCAULT, 2005).

A estes sítios, Foucault (2005) chama “heterotopias” e afirma que entre as utopias e as heterotopias pode existir uma espécie de experiência de união ou mistura análoga à do espelho, uma vez que o espelho é uma utopia, já que é um lugar sem lugar algum.

No espelho, nos vemos ali onde não estamos, num espaço irreal, virtual, que está aberto do lado de lá da superfície; estando além, somos uma sombra que nos dá visibilidade de nós mesmos, que nos permite nos enxergar ali, onde somos ausentes. Assim, é a utopia do espelho. Mas é, também, uma heterotopia, uma vez que o espelho existe na realidade, e exerce um tipo de contra-ação à posição que ocupamos. A partir deste olhar dirigido a nós próprios, da base desse espaço virtual que se encontra do outro lado do espelho, voltamos a nós o nosso olhar; começamos, então, a nos reconstituir ali onde estamos.

Para Foucault (2005), as heterotopias são uma constante de qualquer e todo o grupo humano, assumindo várias formas, mas podendo ser classificadas em duas categorias. As heterotopias de crise - lugares privilegiados, sagrados ou proibidos, reservados aos indivíduos que estão, em relação à sociedade e ao ambiente humano que ocupam, numa situação de crise: adolescentes, mulheres menstruadas ou grávidas, idosos, etc. – e as heterotopias de desvio - aquelas nas quais os indivíduos, cujos comportamentos são desviantes em relação às normas ou médias necessárias, são colocados, como, por exemplo, os hospitais psiquiátricos e as prisões. As casas de terceira idade se encontram numa fronteira diáfana entre a heterotopia de crise e heterotopia de desvio; afinal de contas, a terceira idade é uma crise, mas, também, um ‘desvio’.

Nesse contexto, Maffesoli (2005b) afirma que a utopia pode ser coercitiva, pois sua necessidade de organização e racionalização deixa pouco espaço ao movimento e ao aleatório, mas, uma vez que os utopistas são obcecados pelo laço social, pelo estar-junto, acabam reconhecendo a virtude do que se chama vício, principalmente no que tange à circulação amorosa.

Freire (2001) se refere à utopia como uma necessidade fundamental do ser humano e não como impossibilidades que podem dar certo ou refúgios dos que não atuam e apenas devaneiam.

Dentro dessa linha de raciocínio, Morin (2005) propõe que o conflito entre realismo e utopia - pelo qual a política passa - encobre um duplo problema fundamental: o da incerteza do realismo e o da incerteza da utopia. Existem dois tipos de utopia: a da harmonia e da perfeição, efetivamente irrealizável e as das possibilidades ainda impossíveis, o que vai ao encontro do pensamento de Freire (2001). Assim, a relação entre o possível e o impossível varia de acordo com condições históricas, uma vez que “toda metamorfose parece impossível antes de acontecer” (MORIN, 2005, p. 84). O realismo complexo, portanto, compreende a incerteza do real e sabe que existe um possível, ainda invisível no real.

Os sujeitos de nossa pesquisa, na perspectiva de Foucault, pertencem às heterotopias de crise, por terem idade entre 11 e 15 anos. Numa analogia com o espelho, o espaço estético-pedagógico, onde as aulas de teatro acontecem, pode funcionar como “o outro lado” do espelho, onde cada jogador se reconstitui, a partir do espaço-tempo em que se encontra, no “como se” em cada jogo que participa, observa e é observado.

4.5 EDUCAÇÃO NA ERA PLANETÁRIA

A Era Planetária começou a partir de 1492, com a conquista das Américas e as navegações portuguesas pelo globo no final do século XV. Essa Era, hoje, é cada vez mais forte e mais intensa. Por isso, devemos conhecê-la para saber quem somos, para onde vai o mundo, para onde vai a humanidade. O que supõe que nos questionemos sobre a humanidade e as relações entre os humanos e o conhecimento. Isso porque, curiosamente, se ensinam conhecimentos, mas nunca é o conhecimento (MORIN, 2006).

A Era Planetária é a Era em que todos nós, seres humanos, nos encontramos, unidos numa espécie de comunicação do destino cada vez maior. Surge, então, algo mais importante para o conhecimento: o que é o “ser humano”? O que é a identidade humana? O que é a

condição humana? Percebemos que tudo isso é completamente ignorado no nosso sistema educacional (MORIN, 2006).

O nosso sistema educacional ainda nos torna incapazes de compreender a complexidade, ou seja, de conceber as numerosas ligações entre os diferentes aspectos do conhecimento. Torna-se crucial conseguirmos obedecer a um paradigma que nos permita diferenciar e, ao mesmo tempo, relacionar, pois não basta inventar todas as coisas ou acontecimentos em um quadro ou perspectiva. Trata-se de procurar sempre as relações e as inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade, de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2000).

Para Morin (2006), o ensino da incerteza é muito importante, pois o que sabemos hoje é que somos um pequeno planeta, situado num pequeno sistema solar, que faz parte da galáxia, a Via Láctea, que está sendo levada por uma espécie de dispersão fabulosa, conseqüência de uma história que começou numa explosão há quinze bilhões de anos. Isso faz com que mudemos por completo nossa visão do universo. A relação todo-parte é muito complexa e somos indivíduos no planeta mas, na realidade, o planeta está em cada um de nós. Esses são os ingredientes necessários para se conhecer a Era Planetária, uma Era que continua hoje com a globalização econômica, que cria vantagens e riquezas locais, mas causa também muito empobrecimento.

É importante ressaltar que, a questão do conhecimento, ou seja, a de conhecer o conhecimento, não pode ser algo reservado a uma elite de estudiosos de epistemologia, confinados num ensino restrito, filosófico; é algo que devemos começar no ensino primário – ou fundamental -, prosseguir no ensino secundário – ou médio - e continuar na universidade.

Outro aspecto do conhecimento a ser considerado é a pertinência. Um conhecimento pertinente não é um conhecimento sofisticado ou fundado sobre cálculos rigorosos, mas aquele que permite situar as informações que recebem no seu contexto geográfico, cultural, social e histórico (MORIN, 2006).

Nesse aspecto, a “educação transdisciplinar” (NICOLESCU, 2001), ou seja, aquela que privilegia uma educação integral do homem, numa transgressão da dualidade que opõe os pares binários – sujeito/objeto, natureza/divino, simplicidade/complexidade, dentre outros -, numa atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional (NICOLESCU, 2001), é uma possibilidade que se abre como educação na Era Planetária.

A transdisciplinaridade envolve o que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além das disciplinas. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Nesta visão, a pluralidade complexa e a unidade aberta são duas facetas de uma única e mesma realidade. (NICOLESCU, 2001)

Um pensamento unificador, (MORIN, 1998), abre-se em si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário. O problema não é abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas *transformar* o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento.

4.5.1 Por uma cabeça bem feita

“Uma cabeça bem feita” significa que, em vez de acumular o saber, o mais importante é dispor, ao mesmo tempo, de uma aptidão geral para colocar e tratar dos problemas e princípios organizadores, que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2000a).

Enquanto o *expert* perde a aptidão de conceber o global e o fundamental, o cidadão perde o direito ao conhecimento científico. A partir daí, a perda do saber, muito mal compensada pela valorização da mídia, levanta o problema histórico, agora capital, de necessidade de uma democracia cognitiva (MORIN, 2000a). Sob este aspecto, cabe destacar que a estética restitui ao conhecimento intuitivo os seus direitos, contra o privilégio tradicionalmente concedido ao conhecimento conceitual (MAFFESOLI, 2003b).

É importante viver poeticamente, ser capaz de exprimir sua personalidade, suas comunhões, suas participações, suas curiosidades, ou seja, de pensar a condição humana. No entanto, nunca se ensina o autoconhecimento. Ao invés de se incentivar cada um, logo na infância, a se conhecer, a se auto-analisar, a manter um diário, se pensa que o conhecimento de si deve sempre ser dado por outro. Claro que precisamos de alguém exterior, um médico, um psicoterapeuta mas, ao mesmo tempo, devemos nos tratar, através do conhecimento, da consciência. Mas isso é como o problema do ensino: o didatismo só tem sentido se aprendermos a ser autodidatas, ou seja, a sermos autônomos. Ensinar a autonomia é ensinar a viver e a conhecer os problemas da sua vida (MORIN, 2006).

Para Morin (2006), a literatura nos ensina a conhecer melhor o outro, enquanto que a poesia, sendo uma introdução à qualidade poética da vida, nos ajuda a entender que se nos emocionamos com poemas, é porque falam de nossas esperanças, de nossas verdades profundas. Assim, o conhecimento não se encontra só nas ciências.

Essa qualidade poética pode ser ampliada pela qualidade artística. E como viver e nos relacionar artisticamente em meio a tantas misérias morais, políticas, sociais?

Duarte Jr. (2001) propõe que a ecologia, a sensibilidade e a educação podem estar interligadas se não forem vistas como partes independentes de um conhecimento fragmentário e desvinculado da vida de cada um. Portanto, mesmo vivendo num tempo onde o fragmentado, o banal, é ressignificado, podemos e devemos nos permitir uma auto-educação do sensível, que implica numa educação menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida, do que na qualidade de formação daqueles a elas submetidos.

Desse modo, a arte pode se consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos, não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como, também, a desenvolver e acurar nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. Duarte Jr. (2001) sugere que entre os dois pólos da inteligência humana: o “abstrato”, que deriva para o dogmatismo e a escolástica; e o “encarnado”, atento ao sensível, à criação natural e que se empenha em evitar a separação, podemos buscar uma educação voltada para o sensível, que pode contribuir para um melhor aproveitamento daquilo que se tem à volta, com a conseqüente diminuição do desperdício em nossa sociedade.

Nós, seres humanos, não podemos nos separar da aventura do cosmos e da aventura da vida. A realidade que precisamos entender hoje é compreender a vida como auto-eco-organização. O observador/criador deve se incluir na observação e na concepção. O conhecimento necessitando do autoconhecimento. Essa auto-eco-organização pode acontecer justamente no momento da efervescência dos jogos dramáticos, cabendo ao professor estar atento e sensível ao processo.

Remetendo-nos, então, às questões da auto-ética, precisamos lembrar que esta não nos é dada. Precisamos construí-la e pensamos que este problema de construção implica em um problema de educação fundamental, talvez desde o início da escolaridade (MORIN, 1999).

Daí resulta o paradoxo bem conhecido, cunhado por Karl Marx (apud MORIN, 1999), o de saber quem educará os educadores, já que os próprios educadores que deveriam educar, não recebem em sua formação o sentido da complexidade do mundo no qual vivemos.

Morin (1999, p. 34) propõe para esse paradoxo que saíamos do círculo vicioso mantendo “o sentido da espiral”, pois, em dado momento, poderemos iniciar um processo e o círculo se tornará “virtuoso”.

Apesar dos riscos, é nisso que nosso trabalho aposta!

5 A ESCOLA ALVO E A PESQUISA DE CAMPO

“(...) o erro nas comunicações humanas é uma fonte permanente de incompreensão. O erro é um problema central e permanente de uma fala, de uma mensagem, de uma idéia, de uma pessoa. O erro e o conhecimento têm a mesma fonte. Todo conhecimento é interpretação (...). A compreensão exige que nos compreendamos a nós mesmos, reconhecendo as nossas insuficiências e carências, substituindo a consciência auto-suficiente pela consciência da nossa insuficiência. (...) Compreender é compreender as motivações interiores, situar no contexto e no complexo. Compreender não é tudo explicar. O conhecimento complexo sempre admite um resíduo inexplicável. Compreender não é compreender tudo, mas reconhecer que há algo de incompreensível.” *Edgar Morin*

Nesta seção, relatamos os ambientes em que a pesquisa se desenvolveu, o processo dessas mudanças, o cotidiano das aulas de teatro onde os jogos dramáticos foram utilizados, o cruzamento dessas observações com as entrevistas realizadas com os alunos e com a professora. Buscamos uma conexão com as propostas dos Jogos Dramáticos de Jean-Pierre Ryngaert, a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin e a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli, que abarcam a sócio-anthropologia.

Para tanto, selecionamos alguns jogos, a fim de que pudessem dar conta dos temas e propostas mais recorrentes nas aulas de teatro por nós observadas. É importante destacar que tivemos muita dificuldade em selecionar os jogos relatados neste trabalho, pois em cada aula, abriu-se, para nós, um pacote de surpresas oriundas do grupo, da professora e da relação que foi construída entre eles ao longo do ano letivo de 2007.

5.1 A ESCOLA ALFA

Situada entre duas praças num bairro da zona sul, na metrópole do Rio de Janeiro, a escola Alfa possui em seu contorno muitas árvores de grande porte, outra escola da rede, além de comércio variado e moradias, predominantemente de apartamentos, clube de futebol, clube militar e teatros. Nas praças que dão acesso à escola, existem vários pontos terminais de ônibus, que interligam esse bairro com outros da zona sul, da zona norte, da zona oeste e com o centro da cidade. Nas avenidas próximas, o transporte coletivo é abundante, incluindo ônibus-integração com o metrô.

Numa descrição observada em 2006, podemos informar que a escola consistia em um prédio de quatro andares – considerando-se o térreo como primeiro andar – sendo o último

cedido ao Núcleo de Arte. No Núcleo havia um auditório, sala de artes plásticas, sala de vídeo e de dança. A sala “lilás” – denominação fornecida pela professora Iona - era utilizada pela escola para atividades de artes plásticas. As demais salas do quarto andar só o Núcleo utilizava. De acordo com informações da Coordenação, após o término da obra – (final de 2007), esse andar retornaria ao uso da escola.

No pátio, existia uma quadra de esportes, com pequena arquibancada em concreto.

As aulas de teatro, nesta primeira fase, foram realizadas nas salas de aula nos segundo e terceiro andares. Em duas das turmas observadas no segundo andar, constatamos que o espaço físico constituído pelas cadeiras e mesas escolares, aliado ao barulho exterior proveniente das quadras de esporte da escola, além dos ruídos produzidos por ônibus e automóveis, foram fatores que interferiram bastante no resultado das aulas. Muitas vezes, não conseguíamos ouvir a professora e os alunos durante os jogos, o que provocava certa impaciência e irritabilidade na turma e, conseqüentemente, dispersão e desinteresse pelo que estava acontecendo.

5.1.1 Refletindo e aguardando...

Cabe ressaltar que, nesse período, a pesquisa em campo primou pelas observações, não só dos cenários e ambientes físicos, mas, principalmente, das relações na sala de aula, entre professora e alunos.

Muitas perguntas se faziam presentes nas nossas reflexões, uma vez que obtivemos informação de que a escola entraria em obras no ano de 2007, e os alunos e parte da administração seriam deslocados para outras escolas da rede do município. Como poderíamos, então, já iniciar uma pré-seleção para a amostra, se nem a própria professora sabia de seu destino e com quais alunos ao certo iria trabalhar?

Várias questões já se delineavam, não só em função dos critérios que adotaríamos para definir a amostragem, além dos caminhos que a pesquisa por si só já desenhava, num esboço que começava a clarear seus contornos.

Pelos motivos já apontados na Introdução – mudanças físicas e pedagógicas no campo de nossa pesquisa - concluímos que o mais estratégico seria esperarmos, continuando as observações, a fim de nos prepararmos para a fase de seleção de amostras em 2007, em novas condições.

De qualquer forma, a semente já estava plantada, no sentido de que nossa pesquisa existia, era respaldada dentro e fora da escola e o tempo era um vetor que poderia ser usado

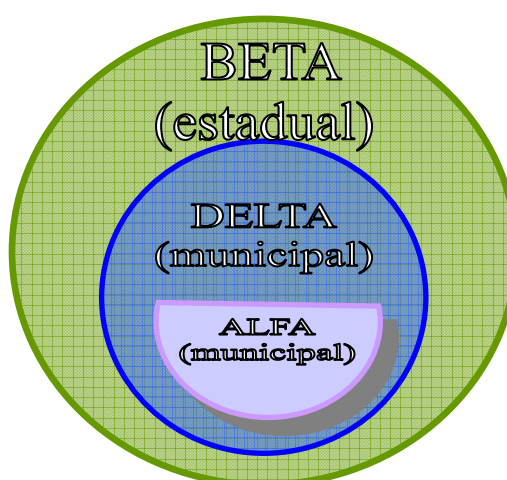
em nosso favor ou contra, dependendo das resoluções administrativo-pedagógicas que não tínhamos a menor condição de inferir.

5.2 COMPARTILHANDO ESPAÇOS: ESCOLAS ALFA, BETA E DELTA

Em 2007, como previsto, parte da escola Alfa foi, então, deslocada para outra escola da rede do município, funcionando em um prédio de um colégio estadual. Algumas de suas turmas, além de representantes da secretaria e da coordenação, foram alocados no terceiro andar da escola Beta e lá permanecendo durante todo o ano letivo de 2007. A professora Iona foi também alocada na escola Beta, por isso, nossas investigações trilham este novo caminho.

Situada em área próxima a uma reserva e parque florestais e vizinha de uma escola municipal, a escola Beta possui um espaço bastante arborizado, sugerindo maior amplitude do que a escola Alfa. Em seu prédio - pertencente à rede estadual - composto de três andares, funciona, atualmente, uma outra escola do município, que chamamos Delta, partes da escola Alfa e, em horário noturno, na rede estadual, a escola Beta propriamente dita. A escola Delta dividiu o espaço físico com a Alfa, no horário diurno – manhã e tarde - parecendo-nos que essa situação ocorreu de forma harmoniosa e sem maiores problemas para o corpo discente.

O esquema a seguir mostra, do ponto de vista administrativo, o contexto em que a presente pesquisa esteve inserida, em 2007:



De forma compartilhada, com horários diferenciados, os alunos das escolas Alfa e Delta utilizavam o auditório, no terceiro andar, a quadra de educação física, situada nos fundos da escola, assim como o refeitório, situado no primeiro andar.

O terceiro andar da escola Delta/Beta, cedido à escola Alfa, é constituído por oito salas de aula, 01 sala de almoxarifado, 01 sala para direção e coordenação, 01 sala para os professores, 02 banheiros e 01 auditório.

O auditório, cenário de nossas investigações, apresenta dimensões aproximadas de 13m de comprimento X 12m de largura e 5m de altura, em formato de anfiteatro, e a platéia é composta por 130 cadeiras escolares móveis, divididas em dois blocos, com passagens pelas laterais e pelo seu centro. Seu teto é composto por 14 conjuntos de lâmpadas fluorescentes, distribuídas lateralmente. À frente do palco há quatro conjuntos de lâmpadas embutidos. Essa disposição confere ao auditório boa iluminação, uma vez que a luz solar fica encoberta pela copa das árvores, que cercam três de suas quatro paredes. Provenientes do exterior, eventualmente ouvíamos vozes de alunos que jogavam bola na quadra de esportes da escola. Aquele barulho, contudo, não interferiu na aula, já que o auditório encontra-se no terceiro andar.

O palco possui dimensões aproximadas de 10m de comprimento, por 3m de profundidade e 0,40m de altura. No fundo do palco, centralizada, existe uma parede de concreto, de aproximadamente 4m de comprimento, que serve de coxia, com saída pelas laterais.

Entre o palco e a platéia há um espaço de aproximadamente 3m, onde a maior parte dos jogos teve seu início. Dessa forma, pudemos considerar como espaço estético-pedagógico, além do palco e, eventualmente a sala de aula, este lugar intermediário, que assinalou a busca por novos espaços a serem focados, transformados e ocupados pelo grupo. Esse conjunto espacial pareceu-nos adequado aos trabalhos que a professora Iona desenvolveu com suas turmas, levando-se em consideração o número de alunos e o fato de estarmos inseridos em um contexto institucional público.

Encontramos uma aproximação entre o que nomeamos como “espaço estético-pedagógico” da nossa pesquisa de campo e o “espaço cênico” que Pavis descreve³¹, sem desconsiderar que a preocupação de se definir a noção de espaço utilizada pelo teatro possa ser considerada “uma empreitada tão vã quanto desesperada (...)” (PAVIS, p. 132).

³¹ Ver item 3.3.1 na seção 3 deste relatório.

5.2.1 Contextualizando as escolas

A entrada, para os alunos de ambas as escolas – Alfa e Delta - é realizada pelos fundos, numa rua residencial, constituída por casas de luxo, na maioria de dois e três andares. São poucos os prédios em seu entorno; o comércio é praticamente inexistente. Existem três guaritas de seguranças particulares, que fazem um trabalho de controle do fluxo dos carros que passam pela rua dos fundos da escola, com a utilização de cancelas mecânicas. De um dos lados da rua, as construções estão fundadas na pedra que dá acesso a uma reserva florestal.

Na frente da escola, existe uma via de maior movimento e que dá acesso ao bairro, assim como pontos de ônibus, nos dois sentidos da mão do trânsito. Por ela circulam duas linhas de ônibus, uma ligando o bairro ao centro, e a outra o bairro à zona norte. Do outro lado desta via, observamos os fundos de um grande parque público.

Há mais ou menos três quarteirões de distância, localiza-se uma emissora de televisão e, mais adiante, o bairro mostra uma configuração diferente: prédios comerciais com mais de dez andares, lojas, farmácias, supermercados, postos de gasolina, etc.

Ao lado da escola, observamos uma garagem e a um quarteirão de distância, uma padaria, um depósito de água mineral e gelo, uma lanchonete e moradias de parentes e funcionários do parque já citado. Próximo, também, encontra-se um quiosque que vende salgados e refrigerantes, tendo como clientela alunos das escolas Alfa, Delta e Beta.

5.2.2 Carga horária semanal, novas rotinas e planejamento pedagógico

No ano letivo de 2007, o horário total do turno da manhã foi de 07h10min às 10h55min, sem intervalos. Segundo a Coordenação e professores da escola Alfa, esse horário foi estabelecido para que os alunos pudessem utilizar o refeitório em horário diferente dos alunos da escola Delta, pois, de outra forma, não haveria espaço para acomodar todo o corpo discente, ao mesmo tempo. Assim, por volta de 11 horas, os alunos da escola Alfa almoçavam na escola, se desejassem. Cada turma teve dois tempos semanais de 45 minutos, na disciplina de Arte (Teatro).

Esses tempos, nem sempre consecutivos, foram fatores que prejudicaram o andamento das aulas de teatro, pois numa média de 30 alunos por turma – Iona tinha seis turmas – realizar chamada dos alunos, apresentar as propostas da aula, ouvir as propostas dos alunos, preparar a turma para o início das atividades, realizar as atividades e encerrar a aula tornou-se tarefa hercúlea para uma só professora realizar ao longo de um ano letivo.

Nas atuais acomodações da escola Alfa, como nova rotina de aula, a professora buscava os alunos em suas salas, trazendo-os para o auditório. Isto aconteceu com todas as turmas, desde o início do ano de 2007.

Em nossa primeira observação nesse novo ambiente, pudemos perceber as diferenças práticas nas aulas, embora a ação pedagógica continuasse a mesma.

O projeto político-pedagógico, para o ano de 2007, foi uma continuação daquele trabalhado em 2006: “Ética e Pluralidade Cultural – Respeito Mútuo, Solidariedade, Justiça e Diálogo”. Em 2007, o enfoque esteve ligado à “Ética e Meio Ambiente”.

Para desenvolver esse trabalho, Iona se utilizou, dentre outros recursos, do aproveitamento dos acontecimentos das comunidades e bairros onde os alunos residiam – a maioria nas comunidades da Rocinha e Vidigal -, acontecimentos em nossa cidade – como os jogos pan-americanos -, no país e no mundo – como as *tsunamis*. Esses fatos, algumas vezes, foram veiculados na mídia ou trazidos à aula, através de depoimentos dos alunos e da professora.

Em seu planejamento pedagógico para todas as turmas de 2007, Iona assim descreveu seu objetivo geral: “criar condições para uma atuação participativa do aluno, no sentido de estar desenvolvendo os seus potenciais criativos e reflexivos, através da linguagem cênica, abordando temas relacionados às questões de ética e meio ambiente”.

Ainda no primeiro semestre houve mudanças nos horários das turmas da escola Alfa, e o horário da turma 1708 foi também modificado. A grande vantagem para essa turma é que os tempos destinados às aulas de Arte se tornaram consecutivos, nas quartas-feiras. Desse modo, houve maiores possibilidades de se realizar um trabalho contínuo com os alunos dessa turma.

O quadro a seguir, mostra que as aulas de Arte, que no caso da turma 1708, eram as de Teatro, perfizeram um total de 8% da carga horária semanal, o que também nos pareceu insuficiente para o desenvolvimento adequado dessa disciplina, pelos motivos já descritos anteriormente.

CARGA HORÁRIA SEMANAL – TURMA 1708 – 2007		
DISCIPLINA/ATIVIDADE	Nº. DE AULAS	EM %
PORTUGUÊS	04	16
MATEMÁTICA	04	16
HISTÓRIA	03	12
GEOGRAFIA	03	12
CIÊNCIAS	03	12
ARTE - TEATRO	02	08
LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS	02	08
EDUCAÇÃO FÍSICA	02	08
CENTRO DO ESTUDANTE	02	08
TOTAL	25	100

5.3 O COTIDIANO DAS AULAS DE TEATRO SOB O OLHAR SÓCIO-ANTROPOLÓGICO

Na análise do cotidiano escolar³², repleto de imprevisibilidades, nos dispusemos, dialogicamente, a um olhar atento às falas ditas e não-ditas, comportamentos, que se mostravam no fundo e na aparência, numa tentativa de compreender a profundidade das questões na aparência do que se apresenta como é (MAFFESOLI, 1996). Ao mesmo tempo, o discurso produzido nos jogos, a mensagem transmitida explícita – mocinho, bandido, jogos do pan-americano, pobres e ricos, etc. – e implícita – necessidade de mostrar ‘sua’ realidade, necessidade de troca, busca de compreensão, busca de limites, busca da ultrapassagem desses limites – encontrava-se repleto dessas informações e puderam nos ajudar a repensar sobre o quanto a ética está presente nos jogos dramáticos, a partir de uma perspectiva apontada por Morin.

Em 2007, como já foi mencionado, o início das aulas de teatro, obedecia a um ritual que pouco foi modificado: a professora Iona, ia à sala dos professores, pegava o diário da

³² Apropriamo-nos do que Maffesoli (1988) compreende por vida cotidiana: aquela que coincide com o todo espontâneo, o não institucional do social do qual são enfatizados o élan vital, a dimensão imaginária e a transgressão. Por outro lado, não podemos esquecer que esta análise comporta, também, o instituído, o patente, que é absorvido e transgredido, ao mesmo tempo, pelos grupos instituintes que o comportam e que dele fazem parte.

turma e dirigia-se até a sala de aula para buscar os alunos e trazê-los para o auditório. Algumas vezes, esse movimento foi rápido, logo após a confirmação de presença, feita ainda na sala. Em outros dias, observou-se que Iona gastava uma parte do tempo da aula conversando com os alunos, mostrando-lhes artigos de jornais, contando e ouvindo experiências, cobrando trabalhos por escrito, informando algum assunto do interesse da turma, ou organizando passeios extra-classe e eventos escolares que abrangia alunos de várias turmas, como o Mural sobre Prevenção e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).³³ Após esse momento, a professora propunha um jogo ou continuava a proposta da aula da semana anterior.

Além disso, Iona esteve sempre atenta à disposição física da ocupação dos alunos dentro de suas aulas, colocando-os, antes do início dos jogos, sempre juntos, em bloco, nas cadeiras do auditório, ou sentados no palco – no proscênio –, ou aguardando o momento de participarem de algum jogo.

Destacamos, também, a preocupação da professora em ouvir e ser ouvida pelos alunos. Para tanto, muitas vezes o ponto de partida, antes da proposta para a aula, foi a frase: “Tudo começa no silêncio”. Quando o silêncio era estabelecido, o diálogo era retomado ou o jogo iniciado.

Em cada aula, muitas mudanças ocorriam e o resultado foi, algumas vezes, inusitado, surpreendente, quase sempre acompanhado de criatividade e intensidade.

A turma 1708, tendo como característica uma efervescência própria³⁴, que já lhe rendeu alguns conflitos na escola, envolvendo professores de outras disciplinas, com recorrentes visitas de Coordenadores e um estigma de “turma problemática, grande, agitada”, geralmente adentrava o auditório de forma efusiva, a despeito dessa aula ser iniciada às 07h10min da manhã³⁵.

Nesta serenojovialidade pós-moderna, observamos implícitas as questões éticas do nosso tempo, já que os conceitos clássicos já não dão conta de compreender este “(...)

³³ Este mural constituiu-se num trabalho transdisciplinar, envolvendo, além de Artes (Teatro), Português e Ciências e trans-institucional, pois foi iniciado a partir de uma exposição de professores da escola Delta sobre o assunto, para alunos de ambas as escolas – Alfa e Delta.

³⁴ Guyau (1920, apud MAFFESOLI, 2005b) destacou a relação existente entre a emoção estética, a solidariedade e a complexidade, sublinhando a importância do princípio da *simpatia social*. Não deixou de observar que nossas faculdades simpáticas e ativas são estreitamente ligadas e é isto que determina a vitalidade de uma época, servindo de *fundamento da socialidade*.

³⁵ Numa reflexão que nos impele ao mito da *eterna criança* (MAFFESOLI, 2003b) que a pós-modernidade nos remete, vimos a figura de Dionísio, que com a potência da natureza ressurgiu, como *criança eterna*, brincalhona e travessa, num ‘juvenilismo’ que poderíamos aproximar da *serenojovialidade* de Nietzsche (1993) e cabe lhe atribuir os dois significados propostos por Nietzsche, aproveitando a lógica da conjunção *e...e*: uma mistura de ‘ingenuidade’ dos helenos antigos, que precisaria descarregar-se em ações nem sempre ‘educativas’, aliada a um triunfo do espelhamento da beleza que possui a *sabedoria* do sofrimento e da dor.

sentimento trágico-lúdico, [que] enquanto inconsciente coletivo retorna com força na vida cotidiana” (MAFFESOLI, 2003b, p. 13). A iniciação sucede à educação, e o aperfeiçoamento se faz, a partir de um fundo próprio, e não em função do que é importado, do que vem do exterior.

Para nós, ficaram claras as características do trágico-lúdico, da serenojovialidade e uma busca pela iniciação³⁶ nessa turma. Os momentos da escolha dos temas pelos alunos: conflito de classes sociais, questões ligadas à violência, jogos do pan-americano e para-panamericano, assim como a execução dos jogos em si e a relação construída entre eles durante todas as aulas, determinaram uma constante atitude de troca, afeto e necessidade de compartilhar experiências.

Nesse olhar atento, ratificamos o pensamento de Maffesoli (2003b), pois ao darmos valor ao aspecto qualitativo e sensível da existência podemos, então, transformar a vida em obra de arte. “Assim é que a arte, enquanto instância separada tem sido capaz de representar certas épocas, talvez reapropriada pelo próprio seio da vida cotidiana, vivida como obra de arte. A intensidade do presente seria a expressão dessa reapropriação” (MAFFESOLI, 2003b, p. 47).

Em relação à violência que vimos emergir do conteúdo dos jogos propostos pelos alunos, buscamos a compreensão que o autor (MAFFESOLI, 2001) nos propicia, uma vez que esta tem um caráter vital, como renovadora das estruturas sociais. O seu dinamismo interno é dinamizado entre o poder e a potência. A potência é uma pulsão, que se expressa nos níveis da existência (individual e social), conduzindo ao pluralismo, enquanto que o poder é a redução ao uno, conduzindo a uma “tranquilização da vida social” (TEIXEIRA, 1998, p. 58).

Nessa dinâmica (MAFFESOLI, 2001), distinguimos três violências:

- a) A violência totalitária, que é a violência do instituído e se manifesta na cultura patente;
- b) A violência banal, das pequenas subversões do poder, expressadas nas pichações, grafites, no silêncio, em pequenos vandalismos;
- c) A violência anômica, onde as revoltas que explodem ocasionalmente têm um caráter instaurador de uma nova socialidade, e onde é possível observar a manifestação em/dos grupos.

³⁶ A iniciação aqui é vista por Maffesoli (2003b) como o aproveitamento de uma pressão exterior para concluir uma perfeição interior; é o processo do inconsciente se movendo em espirais em torno do centro. Esta criança eterna (MAFFESOLI, 2003a) não é mais uma questão de idade, mas um estado de espírito, uma atitude, um situacionismo que se generaliza no conjunto das gerações.

A violência banal e a violência anômica, por sua potência de socialidade, contrapõem-se à violência totalitária e, em determinados momentos, nos domínios político, intelectual, religioso, cotidiano, a potência do instituinte – expressa através da violência banal e da anômica – sacode todos os poderes estabelecidos (MAFFESOLI, 2001, 1997). Nos itens a seguir, exemplificamos como a violência anômica emerge quando os jogos dramáticos são instaurados.

Ao término das aulas, a professora sempre atribuía pontos de participação aos alunos que realizaram as cenas, ou ameaçava retirar pontos daqueles que tumultuaram a aula. As ameaças³⁷, contudo, eram somente verbais, não nos recordando terem sido concretizadas em nenhuma aula acompanhada pela pesquisa.

As avaliações realizadas por Iona basearam-se em critérios, tais como: trabalho em equipe, as idéias surgidas no grupo e a transmissão dessas idéias para o restante da turma, além de questões ligadas à cooperação e respeito às regras de convivência, à participação nos jogos e outras atividades nas aulas (confeção de roteiros, de frases para sorteios das cenas, de cartazes e murais).

Quando havia tempo, Iona conduzia os alunos a uma avaliação sobre a participação individual e coletiva, procurando estabelecer uma ponte com os objetivos que anteriormente havia planejado para aquela aula. Várias foram as oportunidades que nos informou que a aula tomou um rumo inusitado, ora parecendo frustrada com os resultados, ora parecendo satisfeita com a autonomia dos alunos.

Quanto à introdução dos conteúdos ligados à disciplina de Artes - Teatro, tais como: elaboração e utilização de cenografia, figurinos e adereços; aquisição de novos vocabulários como fosso, proscênio, coxia, sonoplastia, projeção da voz; experimentação e articulação entre as expressões plásticas, corporais e sonoras; manipulação de objetos com outras funções, possibilidades de estabelecer novas convenções e apropriações de novos espaços estéticos; noções de dramaturgia e incentivo à criação de textos e roteiros coletivos; semelhanças e diferenças nas linguagens da televisão e do teatro, dentre outros, foram acontecendo de forma gradual, com a professora sempre atenta às oportunidades que surgiram

³⁷ Essas “ameaças” podem ser exemplificadas como uma forma de violência totalitária produzida dentro de um discurso pedagógico. Esta violência se instaura, principalmente, contra a professora, na medida em que esta deve exercer seu papel institucional, numa demanda de trabalhos e de responsabilidades que entram em confronto, muitas vezes, com a própria instituição que, em instâncias superiores “transgride” sua própria norma e instaura no seio da comunidade docente e discente um clima de insegurança e insatisfação. Como exemplo, pontuamos as questões relativas aos critérios de aprovação, que levaram às paralisações, manifestações de pais, alunos e professores durante o ano letivo de 2007, amplamente divulgados pelos veículos e comunicação de massa. No último dia de nossa pesquisa, na escola Alfa, no mês de dezembro, os professores ainda não sabiam como ficaria a situação dos alunos, em relação à aprovação e aos conceitos adotados.

nas proposições do grupo ou dela própria, e que deram conta de soluções estéticas para determinados jogos.

A partir desses relatos, pudemos verificar que a professora da turma, tinha suas próprias dificuldades, na medida em que seu cotidiano envolvia questões de tempo bastante reduzido para uma aula desse porte, com 33 alunos matriculados (na turma 1708), e uma média de 27 alunos participando das aulas, além das cobranças disciplinares externas a que os professores são submetidos, e das internas, que eram estabelecidas como meta³⁸.

Mesmo diante dessas limitações, Iona sempre pareceu se preocupar com as turmas, de forma personalizada, e não os percebendo, apenas como a soma de indivíduos³⁹. Em várias conversas informais, mostrou-se bastante envolvida na percepção das necessidades de cada turma enquanto grupos, com suas características específicas.

5.4 O JOGO DRAMÁTICO NAS AULAS DE TEATRO

Durante o ano letivo de 2007, foram alvo de observação 27 aulas – sendo 17 da turma 1708 - e um total de 45 jogos produzidos por esta turma, que perpassaram por vários temas, tais como *ecologia e meio ambiente, gentileza gera gentileza, todos juntos somos fortes, sexo, amor e DST, folclore americano e nacional, ditos populares africanos e brasileiros, jogos do para pan-americano* e vários jogos com temas ligados à violência - *assaltos, seqüestros, aliciamento de menores, tráfico de drogas*. Cabe ressaltar que os temas ligados à violência emergiram das propostas dos alunos, a partir dos outros temas apresentados pela professora.

Para efeito de análise, tendo em vista o quadro da auto-ética de Morin (2005), transcrevemos 12 jogos/cenas⁴⁰ (o primeiro com três rodadas) construídas pelos alunos, nas diversas aulas por nós observadas. Desse modo, cada subitem ganhou como título a idéia maior que orientou o conteúdo dos jogos naquela oportunidade.

³⁸ Sobre esse assunto cabe ressaltar a afirmação de Soares (2006), para quem ensinar teatro na escola pública é possível quando trabalhamos no campo das possibilidades. Nessa concepção, “a escola, dentre outros espaços, pode e deve ser um local onde a educação se encontra atrelada à criação e à vida” (SOARES, 2006, p. 100).

³⁹ Maffesoli (2003a), baseado em suas observações de campo com jovens de nossa época, nos apontou que uma parte dos problemas dos professores de adolescentes pode advir de sua propensão para apreender uma classe como a soma de indivíduos a se aperfeiçoar e não como um grupo com suas dificuldades e potencialidades coletivas.

⁴⁰ A palavra “cena” é utilizada tanto pela professora quanto pelos alunos significando, muitas vezes, a comunicação da materialidade do conteúdo dos jogos, assemelhando-se, portanto, a um dos significados que Pavis (2005, p.42) descreve para esta palavra como “o sentido metafísico de acontecimento brutal e espetacular (“fazer uma cena para alguém”)), ainda que esse “alguém” venha ser a própria turma ou os jogadores observando-se a si mesmos.

5.4.1 Caldeirão de efervescências: águas, mocinhos, bandidos, aliciadores, pobres e ricos

Após a entrada da turma no auditório, a professora apresentou uma proposta de se trabalhar com a água, remetendo sua importância para a sobrevivência do planeta. Lembrou aos alunos as revistas e artigos que tiveram contato em aulas anteriores sobre o assunto. Depois de um breve diálogo, Iona dispôs todos os alunos no lado direito do auditório e chamou quatro voluntários para realizarem uma cena.

5.4.1.1 Na água

Os quatro alunos voluntários, dentre eles Zore e Tulu, esticaram um tecido azul de, aproximadamente, 9m x 2m, no espaço convencionado para o jogo – entre o palco e a platéia - e a proposta desse jogo, que partiu da professora, era que o restante da turma, em grupo de três ou quatro alunos deveria passar pelo tecido que representaria um *iceberg* dentro da água.

De acordo com Iona, essa passagem teria início, meio e fim. Em esquema de rodízio, outros alunos assumiriam o lugar dos que seguravam o tecido, para que todos pudessem participar.

A combinação entre os alunos de cada grupo foi muito rápida, feita na fila formada pelos alunos para entrarem em cena, uma vez que o objetivo seria a improvisação e não a apresentação de situações previamente elaboradas.

Os ambientes funcionaram como ponto de partida para o jogo, surgindo num acordo grupal entre os próprios jogadores.

O *iceberg*, entretanto, não foi levado em consideração, transformando-se, para os alunos, na própria água.

A maioria dos alunos que participaram das entrevistas estava presente neste dia, o que nos possibilitou observar suas relações nos jogos, em diversos momentos.

Na primeira rodada, este exercício aconteceu da seguinte forma:

GRUPOS	AMBIENTE	JOGO/CENA
1°	Rio	Campeonato de pan-americano – Alunos ‘nadam no rio’ e, após a competição, recebem medalhas no pódio.
2°	Mar com <i>tsunami</i>	Afogamento – Alunos se ‘afogam e morrem’.
3°	Rio	Alunos ‘nadam no rio’.
4°	Água	Alunos são ‘a água’ – esta cena foi repetida.
5°	Mar	Alunos são ‘peixes e cavalos marinhos’.
6°	Mar com grandes ondas	Alunos ‘se afogam’ e outro ajuda – esta cena foi aplaudida pela professora e a turma.

Vale destacar que o 4° grupo, formado pelas alunas Zada, Tali e Iuca, jogou também com elementos sonoros, pois houve o ‘som das águas’, numa referência às ‘ondas do mar’.

No jogo do 6° grupo, composto por Tulu, Peji e Yoza, observamos muito empenho por parte dos jogadores, que se encontravam bastante comprometidos com o que faziam.

Na segunda rodada as cenas se desenrolaram nesta seqüência:

GRUPOS	AMBIENTE	JOGO/CENA
1°	Mar	Alunos ‘nadam nas ondas do mar’. Utilizam mergulhos no chão e braçadas.
2°	Rio manso	Dois alunos procuram e encontram ‘objetos preciosos no fundo do rio’ quando chega um terceiro e os ‘mata a tiros’.
3°	Mar	Salvamento de afogamento. Alunos ‘salvam’ amigo de afogamento.
4°	Mar	Dois alunos fogem de um ‘tubarão’ – representado por outro aluno.
5°	Mar agitado	Salvamento de afogamento nas ondas de mar agitado.
6°	Mar agitado	Aluna ‘salva’ a outra, puxando pelo cabelo, numa combinação prévia entre as duas.

No 2° grupo, composto por Tulu e Yoza (os que encontram objetos preciosos) e Zude (o que atira nos demais), verificamos a mesma atitude de empenho descrita no grupo 6 da primeira rodada, aliada à potência de socialidade que se fez presente no próprio conteúdo do jogo.

No 3° grupo, composto por Tali e Yage, destacamos também muita absorção no jogo por parte das alunas, na preocupação de ‘salvar’ o amigo que se afogava.

Na terceira rodada, Iona sugeriu que o tecido poderia ser manipulado com outras possibilidades, pois todas as cenas, até aquele momento, tinham acontecido somente por baixo do tecido. Dois grupos se apresentaram para realizar essa rodada:

GRUPOS	AMBIENTE	JOGO/CENA
1º	Piscina	Campeonato de pan-americano – jogadores ‘nadam na piscina. Ainda com o tecido sobre suas cabeças, tentam tocá-lo com as mãos.
2º	Água	Os alunos ‘se atiram na água e nadam’ – o tecido foi colocado no chão.

Numa análise dessa seqüência de exercícios, pudemos observar que a turma mantinha a concentração e o engajamento num campo de experimentação criativa enfatizado por Ryngaert (1985). Traçando um paralelo com sua tipologia, estes jogos se aproximam da “improvisação coletiva sem olhar exterior”, se considerarmos a ‘não-presença’ da pesquisadora no ambiente. Mesmo quando os alunos estavam esperando sua vez de ‘passar pela água’, seu engajamento era muito explícito pela euforia, ansiedade e agitação em torno do que estava acontecendo com os colegas e o que iria acontecer com eles próprios. Tanto que as cenas descritas tiveram que ser interrompidas algumas vezes, para a professora falar sobre respeito e convivência.

Percebemos um progressivo desbloqueamento da imaginação, na mesma ordem de uma crescente autonomia por parte da turma para realizar esses exercícios.

A partir de uma proposta simples, o grupo jogou pelo prazer de jogar, sem maiores pretensões.

Após as três rodadas descritas, a professora propôs, então, cenas em grupos que seriam realizadas no palco e os demais alunos assistiriam da platéia, onde o tecido azul continuasse a ser um elemento cênico utilizado no jogo, remetendo ainda à idéia da água, como desencadeante para o jogo.

Os temas escolhidos pelos alunos, contudo, escaparam a essa proposição: ‘assalto à ricaça’, ‘polícia e bandido’, ‘aliciadoras de menores’ e ‘entrevista com jogador de futebol’, ressaltando a violência banal que emergia desses grupos e da turma como um todo.

O quadro a seguir situa a continuação dos jogos realizados nesse dia, em sua essência:

GRUPOS	AMBIENTE	JOGO/CENA
1º	Na rua	Uma 'ricaça' é 'assaltada' e tem suas roupas 'roubadas'.
2º	Na rua	Um 'banco' é 'assaltado', quando a 'polícia' chega, e se inicia um 'conflito armado' entre 'policiais e bandidos', com ações surpreendentes.
3º	Na rua	'Aliciadoras de menores' convidam 'crianças' para 'visitarem' o morro.
4º	Estádio de futebol	Um 'jogador famoso' está sendo 'entrevistado', quando chegam 'assaltantes' que 'roubam e seqüestram o jogador'.

5.4.1.2 Assalto à ricaça

Um grupo composto por três alunas iniciou um 'aquecimento' do jogo, onde uma delas fez um 'desenho' com o tecido azul, em torno de seu corpo, sugerindo um vestido com calda. Ela e outra 'desfilaram' como numa passarela. A ação foi repetida pela terceira aluna, que também vestiu a 'roupa', só que de outra forma. Após esse momento, a cena foi iniciada:

Uma 'mulher rica' passa 'bem-vestida' pela rua, quando outras mulheres a 'assaltam' e levam 'sua roupa'. As 'assaltantes' disputam a roupa entre si, mas a 'dona da roupa' consegue recuperá-la das 'assaltantes'.

Nesta cena percebemos uma evolução em direção à tipologia que Ryngaert (1981) descreve como "o corpo, o objeto e a fabricação de imagens", ainda que não se tenha utilizado um estímulo de imagens anteriores, o objeto – tecido azul – foi suficiente para incitar a uma invenção e reflexão sobre os signos. Assim, o tecido passou a 'ser' uma vestimenta de luxo, objeto de cobiça. Sobre as metáforas focalizadas nos jogos onde são utilizados objetos, Pupo (2001) esclarece que se retoma a prática simbólica dos jogos de faz-de-conta, onde o "(...) jogo parte da proposta de utilização de um objeto como significante de outro." Destaca ainda que: "Metamorfoses como essas podem servir como ponto de partida para a realização de novas improvisações de caráter lúdico, nas quais, aspectos mais complexos, como por exemplo, a definição de papéis, lugares e ação, eventualmente também estejam envolvidos" (PUPO, 2001, p. 185).

Assim, a aluna que jogou o papel da ‘ricaça’, mesmo apresentando um gestual estereotipado ⁴¹, conseguiu tornar claro o papel que desempenhou no jogo, a partir do objeto – o tecido azul – metamorfoseado em ‘roupa de luxo e elegante’, determinando, a partir desse objeto os papéis e as ações das demais jogadoras.

No que se refere às questões éticas, cabe destacar que houve um confronto entre a “honra” e à “resistência à lei de talião e ao sacrifício do outro” (MORIN, 2005, p. 93), e entre “poder e potência” (MAFFESOLI, 2001) uma vez que o ‘assalto’ acabou tendo um desfecho inusitado, pois, embora a ‘pessoa roubada’ fosse somente uma, enquanto as ‘assaltantes’ fossem duas, estas conseguiram ser intimidadas com as palavras de sua ‘vítima’ que reivindicava suas roupas de volta, como seu direito legítimo. O término desse jogo deixou em aberto questões a serem refletidas sobre direitos, deveres, poder, força, justiça, limites e luta contra a moralina.

5.4.1.3 Polícia e bandido

Os alunos – quatro meninos - combinaram na coxia, rapidamente, o que iriam fazer em cena, sem interferência da professora.

Dois jogadores mascarados (com o próprio uniforme) ‘assaltam’ um banco, quando chega a ‘polícia’, havendo um conflito ‘armado’. Os ‘bandidos’ capturam a ‘polícia’ e a colocam no ‘paredão’ – parede central do palco – atirando nos ‘policiais’ e os ‘matando’. Quando os ‘bandidos’ fogem, a ‘polícia’ ressuscita, perseguindo e os prendendo os ‘bandidos’.

A cena, a partir daí, extrapola para fora do palco e por todo o auditório:

A ‘polícia’ e ‘bandidos’ se alternam, uns atirando nos outros. Os jogadores, utilizando sonoplastia, fazem os sons dos tiros.

Durante toda a cena, houve muito envolvimento pelos alunos que realizaram o jogo e a turma /platéia, que permaneceu atenta ao que acontecia. A cena terminou em aberto.

⁴¹ Sobre estereótipos e clichês, ver a seção 3, subitem 3.4, onde Ryngaert (1985) expõe a necessidade de uma pedagogia da prospecção, pois afastar o clichê e o estereótipo não irá conduzir a um aprendizado estético e cognitivo. A banalidade, para o autor, carrega em si, uma quantidade de signos que pertencem a nossa cultura.

Esse jogo extrapolou as convenções iniciais do espaço – o palco -, se apropriando de outros espaços dentro do auditório – laterais do palco, parte da platéia -, se aproximando de uma modalidade do “jogo–transgressão” (Ryngaert, 1981), onde o conteúdo do jogo surge de forma contundente, mas que pode servir de suporte ao diálogo.

Os alunos que fizeram os papéis dos ‘bandidos’ – Tulu e Yoza - também participaram de outro jogo nesse mesmo dia. Observamos que, durante as aulas de teatro, esses estudantes sempre se mostravam interessados em participar, não se evidenciando problemas de relacionamento com outros colegas. Seus jogos eram bastante criativos, se apropriando dos conteúdos estéticos da linguagem teatral que a professora homeopaticamente fornecia nas aulas de teatro. No jogo descrito, o recurso da “sonoplastia” dos tiros e os “objetos” foram confeccionados com o próprio corpo; as ‘armas’, os dedos apontados para os outros jogadores. O tecido azul, entretanto, não foi incorporado a esta cena.

Quando Ryngaert (1981) diz que é preciso “deixar jogar”, mostra sua preocupação na busca do aprender sobre a turma ou um grupo, a partir do próprio discurso emitido por este grupo. Tudo leva a crer que foi exatamente o que aconteceu neste “psicodrama selvagem”, numa descarga nervosa do grupo.

Ficou evidente que, “a resistência à lei de talião e ao sacrifício do outro” (MORIN, 2005, p. 93) é um item a ser vivenciado pelo grupo, numa alternância de valores e na própria dificuldade de se concluir o jogo.

O “experimentalmente coletivo” (MAFFESOLI, 2005b) reforçou o laço social entre os jogadores dentro da turma, com a formação de pequenos grupos que, à primeira vista, pareceram impermeáveis, mas que se abriram ao intercâmbio com outros jogadores.

5.4.1.4 Aliciadoras de menores

A professora e seis alunos vão para a coxia, combinar as linhas gerais para a cena, cujo tema foi escolhido pelos participantes.

Três ‘crianças’ chupam ‘sorvetes’ sentadas no chão, quando aparece a ‘dona do morro da Rocinha’, com mais dois ‘comparsas’, e convidam as crianças para visitarem o morro, ‘tomarem cerveja’, ‘fumarem um baseado’. As ‘crianças’ – com vozes infantilizadas – dizem que não podem ir, porque só têm 7, 10 anos e que a mãe não deixa. Por fim, as ‘aliciadoras’ convencem as ‘crianças’ e elas se levantam e vão com as ‘traficantes’, mas temerosas. As ‘aliciadoras’ utilizam a força física para conduzi-las ao morro.

O jogo foi apresentado com muito engajamento por parte de todos, e nos remeteu a uma continuação de jogo–transgressão, já descrito na cena anterior, embora os grupos fossem compostos por jogadores diferentes nas duas cenas. Os ‘sorvetes’ foram ‘materializados’ pelos movimentos que as jogadoras fizeram com a boca e as mãos; e sua ‘idade’ pela emissão de voz das jogadoras, que utilizaram tons mais agudos e o vocabulário com jargões infantis, além de uma expressão corporal surpreendentemente flexível e aberta ao jogo. O mesmo aconteceu com os demais jogares em seus respectivos papéis.

É importante destacar que este jogo teve continuidade na aula da semana seguinte e entendemos que sua exposição nesse relatório faz parte desse bloco de jogos e, por isso, relatamos o seu desenrolar.

A preparação do segundo dia foi mais elaborada pelo grupo, que veio preparado para a continuação do evento. Os jogadores estenderam sobre um tecido azul aberto no palco, alguns papéis, lápis, estojos escolares e canetas. Todos os participantes, então, se dirigiram para a coxia.

Três ‘meninas’, duas descalças, sentam-se sobre o tecido azul e começam a desenhar no chão. Uma delas apresenta figurino e adereços infantis. Quatro ‘mulheres de bandidos’ surgem e começam a hostilizar as meninas, dizendo que aquilo é ‘brincadeira de criança’ e começam a ‘enrolar um baseado’. A seguir quatro ‘traficantes’ aparecem anunciando: ‘pó de 10’, ‘pó de 20’, ‘pó de 50’.

Iona interrompeu a cena e propôs à turma discutir questões sobre aliciamento mostradas no jogo. Uma aluna da platéia disse que ‘elas passam por isso’, e a turma, de um modo geral, solicitou que o jogo fosse reiniciado:

... As ‘crianças’ estão sendo conduzidas pelas ‘mulheres dos bandidos’ com expressões de ameaças, quando surgem ‘os traficantes’ que agarram ‘suas mulheres’ pelos cabelos questionando o que estão fazendo ali. Os ‘traficantes’, então, tentam convencer às ‘meninas’ a usarem drogas, pois ‘precisam conhecer outras coisas’. As ‘meninas’ respondem que não precisam de nada e, aos poucos as ‘mulheres dos bandidos’ vão se posicionando do lado das ‘meninas’, sentando-se no chão, querendo ‘brincar’ e ‘desenhar’ com elas. Trava-se então, uma briga entre ‘os traficantes’ e ‘suas mulheres’, quando surge um ‘pai-de-santo’ com o corpo enrolado num outro tecido azul.

Iona novamente “congelou” a cena, sob o pretexto de reorganizar esteticamente os alunos no palco e propôs ao grupo finalizá-la, com o pai-de-santo dando uma ‘luz’ a essa contenda.

...As ‘mulheres dos bandidos’ ficam do lado das ‘meninas’, quando o ‘pai-de-santo’, fazendo ‘premonições’ a respeito do comportamento dos ‘aliciadores’, disse que as crianças devem ser liberadas e voltar para suas casas. Há um diálogo tenso entre o ‘pai-de-santo’ e os ‘bandidos’, mas o ‘pai-de-santo’ ‘incorpora’ uma ‘entidade’ que amedronta seus opositores. Por fim, introduz uma mensagem sobre Jesus e os ‘traficantes’ acabam desmoralizados e desistindo de seu intento. Suas ‘mulheres’ resolvem iniciar uma nova vida ao lado das ‘meninas’, que as convencem dessa mudança. As crianças são libertadas e os jogadores deixam o palco em direção à coxia. Fim do jogo.

Nesse segundo dia, todos os alunos que participaram na semana anterior estavam presentes, além de Zude, que jogou o ‘pai-de-santo’ e Yage, que jogou uma das ‘mulheres dos bandidos’. Destacamos que os dois tecidos azuis foram incorporados ao jogo simultaneamente, transformado em roupa de caráter sagrado, na vestimenta do pai-de-santo e de lugar sagrado, no espaço destinado às crianças. Sem poder nos determos em maior profundidade nesta análise, podemos lançar uma questão entre a força da água, a força da

pureza e a força do sagrado e do extra-físico presentes nos jogos e tendo nos tecidos azuis a expressão dessa materialidade.

As jogadoras que fizeram os papéis das ‘crianças’, entre elas Zada e Tali, têm idade inferior àquelas que jogaram as ‘aliciadoras’, Iuca, Yage e o ‘traficante’ Zore. O aluno Zude, o ‘pai-de-santo’, surgiu no final do jogo de forma inusitada, surpreendendo, em princípio, os demais jogadores desse exercício. Sua participação foi efetiva quando a professora solicitou um desfecho para a cena.

A finalização do jogo sugeriu uma tentativa de mostrar questões ligadas à “tomada de responsabilidade”, à “autocrítica”, em confronto com a “moralina” e “a lei de talião” (MORIN, 2005, p. 93). Por conta da crise ética que Morin (2005) preconiza, nos importa perceber e apostar em caminhos para refundá-la, nutrindo-a com suas fontes de responsabilidade/solidariedade e regenerando seu circuito indivíduo-espécie-sociedade (MORIN, 2005). Na própria reflexão, a partir do jogo, este poderia ser um início, mas necessitando uma continuidade de situações que pudessem “nutrir” essa trajetória. Até aqui nos interrogávamos sobre o que aconteceria a seguir e o desfecho dessas aulas.

5.4.1.5 Entrevista com um jogador de futebol

Diferente do grupo de meninas que solicitaram o auxílio da professora para a realização da cena do primeiro dia, os meninos convencionaram entre si, as linhas gerais do jogo, ainda quando se encontravam na platéia do jogo anterior, denotando maior autonomia em relação às suas escolhas e soluções estéticas.

O grupo formado por seis meninos – entre eles dois que jogaram anteriormente ‘polícia e bandido’ - se dirigiu à coxia e, rapidamente, começou a cena:

Um ‘jogador de futebol famoso’ está sendo entrevistado por um ‘repórter’ e um ‘*camera man*’, quando chegam três ‘assaltantes’, roubando o ‘jogador’. O ‘repórter’ e o ‘*camera man*’ fogem. A ‘polícia’ chega – os mesmos alunos que fizeram o papel do repórter e do *camera man* - e os ‘assaltantes’ fazem todos de reféns e os ‘seqüestram’ – o ‘repórter’, o ‘*camera man*’ e o ‘jogador de futebol’...

Nesse momento, a professora interrompeu a cena e perguntou à platéia o que estava acontecendo. Os alunos que estavam jogando disseram à professora que a cena não havia terminado e eles queriam concluí-la.

Continuando...

... Os bandidos ‘mataram’ os ‘reféns’. Fora do palco, ‘cavaram um buraco’ e arrastaram literalmente os ‘corpos’ que estavam no palco até o ‘buraco’ para os ‘enterrarem’. Ao jogarem os corpos na ‘vala’, os bandidos chutaram os ‘corpos’, ao mesmo tempo em que ‘jogavam terra sobre eles’. Um dos corpos – de forma tímida – vira um ‘fantasma’ – vestido com o tecido azul - e se levanta do túmulo. Os ‘bandidos fogem’. Fim do jogo.

Pudemos perceber aqui, uma progressão da tipologia do jogo-transgressão para a improvisação coletiva para outros, numa situação de comunicação. A mensagem do grupo foi clara e apreendida por todos os alunos da platéia, e pela professora.

Cabe ressaltar, também, que o grupo apropriou-se de sua autonomia, ao se posicionar diante da interrupção da professora, reivindicando para si o direito de continuar o jogo. Esse comportamento biplanar (RYNGAERT, 1981), adotado pelos jogadores, deixa claro que os alunos têm consciência de se encontrarem numa situação de convenções, onde os jogos se constituem num ensaio sem riscos.

O espaço estético-pedagógico, mais uma vez foi extrapolado para as laterais do palco, lugar das ‘covas’ e do ‘fantasma’.

Da mesma forma que o grupo anterior, este grupo também teve continuação do jogo, a que eles chamaram ‘segundo capítulo’. Aliás, este foi o primeiro grupo a apresentar a cena na aula seguinte, informando à professora a sua intenção.

Cabe ressaltar que, nesse segundo dia, o grupo veio munido de acessórios e figurinos para comporem seus papéis: camisa da seleção, crachá de jornalista, dentre outras coisas.

Por toda a complexidade que envolveu a aula em seqüência transcrevemos, também, o desenrolar e o desfecho encontrado pelo grupo.

Um dos integrantes do grupo, à guisa de apresentação, informou à platéia que o que iriam assistir era ‘uma continuação’ do jogo da aula passada, já com ‘o jogador no valão’:

O ‘jogador de futebol’, o ‘repórter’ e o ‘*camera man*’ encontram-se fora do palco, ‘mortos’, cobertos com o tecido azul. No palco, dois ‘ladrões’ chegam com uma mochila, fruto do ‘roubo’, e se preparam para dormir, cobrindo-se com o outro tecido azul. Os ‘corpos’ transformam-se em ‘fantasmas’, que se levantam do ‘túmulo’ e vão ‘assombrar os ladrões’, cobertos pelo tecido azul. Os ‘fantasmas’ puxam os ‘ladrões’, mas estes conseguem fugir. Os ‘fantasmas’ retornam para o ‘túmulo’, e os ‘ladrões’ voltam a dormir no palco. Em seguida, os ‘fantasmas’ acordam novamente e perseguem os ‘ladrões’, falando: ‘Devolvam o dinheiro!’. Por fim, os ‘ladrões’, com medo, entregam o dinheiro, mas um terceiro ‘ladão’ aparece e rouba o dinheiro de todos. Fim do jogo.

Novamente nos deparamos com questões relativas à “lei de talião, ao sacrifício do outro” e a uma tentativa de “tomada de responsabilidade” (MORIN, 2005) - quando um ‘fantasma’ surge como recurso para instaurar a lei e a ordem de forma incerta e não-definitiva.

Nos jogos do grupo descritos anteriormente, o aparecimento do extra-físico e do sagrado – fantasma e pai-de-santo - apareceram como soluções cênicas para questões sociais. Os tecidos azuis, entretanto, plenamente incorporados ao jogo do último grupo, na continuação relatada acima, foram utilizados com outras finalidades, como a de abrigar e proteger os ‘ladrões’ e a de potencializar a figura dos ‘fantasmas’, com uma força relativa. Embora seu poder tenha ‘diluído’ nesse caso, sua utilização foi de muita importância para a plasticidade desse jogo.

5.4.1.6 Fim das aulas

No término dessa aula, os alunos mostravam-se mais tranquilos do que no início, assim como a professora. Todos os alunos (15) que participaram de todas as cenas sentaram-se no palco e os que não participaram (07) fizeram comentários sobre todas as cenas. A segunda aula, da qual relatamos a continuação de dois jogos, obteve a presença de 27 alunos.

A professora perguntou se eles perceberam o ‘fantasma’ no final da última cena, lançando uma questão para se refletir: e se o fantasma voltasse para assombrar os assaltantes?

A seguir, lembrou às crianças sobre as revistas que viram em aulas anteriores sobre o meio ambiente. Lembrou que a primeira parte da aula daquele dia foi sobre a água, afogados, nadadores e que pensassem em tudo o que “deixaram embaixo da água”.

Parabenizou um grupo de sete meninas, pela evolução nas resoluções dos problemas através do diálogo, pois, durante a aula, a professora, percebeu um “problema particular” entre sete alunas que conversavam na platéia, em tom baixo. Iona permitiu que assim continuassem porque, através do diálogo, estavam conseguindo resolver questões que antes só decidiam com agressões físicas e verbais, de acordo com a própria professora. Esse episódio nos remeteu a um dos motivos da escolha dessa turma, já relatada na Introdução.

Verificamos que a aula de teatro serviu como espaço-tempo de possibilidades de resolução de conflitos, de exercício de ética, numa “auto-hetero-análise”, perpassando pelos pontos centrais que Morin (2005) destaca: ética de si e para si, ética da compreensão, ética da cordialidade, e ética da amizade. A ética de Morin não pretende eliminar antagonismos e diversidade, mas possibilitar a consciência, a solidariedade e a responsabilidade.

Finalmente, Iona pediu à turma que tentasse inserir nas suas histórias a idéia da frase: “Gentileza gera gentileza”, tema já apresentado aos estudantes em aulas anteriores. Na saída, solicitou aos alunos que guardassem o material e tirassem o lixo do chão. Assim, a aula terminou.

5.4.1.7 Análise geral das aulas

Embora, inicialmente, houvesse dificuldade de expressão e comunicação por parte dos alunos e da professora, à medida que os jogos foram acontecendo, ocorreu uma mudança de comportamento, com maior comprometimento dos alunos quanto à sua participação e engajamento no que estavam fazendo, seja como jogadores ou como platéia atenta.

A proposta inicial do *iceberg*, que partiu da professora, não foi aceita pelo grupo, possivelmente, por não ter significado para os estudantes. Com este exemplo, pudemos constatar como é importante deixar o aluno, a partir de suas vivências, medos e expectativas, jogar o seu mundo.

Ao considerarmos o quadro exposto sobre ética (MORIN, 2005), conseguimos delinear um caminho, ainda que precário e em contornos não definidos, da trajetória que os alunos alcançaram com os jogos dramáticos, neste dia.

Num primeiro momento, nas cenas com a ‘água’, os alunos empreenderam uma atividade física de sensibilização, que possibilitou algumas estéticas reveladoras do seu estado de espírito e sua disponibilidade para o jogo – uma auto-análise, ainda que não intencional. Esses jogos estiveram intrinsecamente ligados ao projeto político-pedagógico da escola, já mencionado anteriormente: “Ética e Meio Ambiente”, ratificando as preocupações de Morin,

quando se refere à trindade humana: indivíduo, espécie e membro de uma sociedade (Morin, 2006). Quando se refere aos riscos para a biosfera, que o comportamento e engenhos humanos legam ao planeta, nossa “Terra Pátria”, o autor ressalta a necessidade de se enxergar a unidade e a diversidade ao mesmo tempo, de forma complexa. Assim, um pensamento complexo (MORIN, 1998) abre-se para o contexto planetário. As cenas realizadas remeteram à relação que os alunos desenvolvem com a água, ou o que pensam encontrar nela, como objetos preciosos, mas não em preocupações ou críticas a respeito de como é, ou deva ser utilizada.

O conteúdo dos outros jogos, na seqüência, foi revelando como a lei de Talião ainda faz parte de nossa vida cotidiana e dos valores morais dos alunos, muitas vezes em confronto com os da professora e os nossos também. Não podemos esquecer o que Maffesoli (2005b) ressalta, na questão de se pensar na pulsão que nos faz imitar o outro, aliás, assunto bastante antigo na história da humanidade e da arte. Além disso, a tomada de responsabilidade se fez presente dentro e fora dos jogos.

Cabe ressaltar que a aluna Tali, que jogou uma das ‘crianças’ que ‘chupavam sorvetes’, obteve uma participação surpreendente, pois observamos, inúmeras vezes, muitos colegas de turma, hostilizando-a dentro da sala, como ‘criança’, ‘infantil’, ‘puxa-saco da professora’. Essa é a aluna mais jovem – 11 anos - que entrevistamos, e ela nos relatou que se sentia discriminada por alguns colegas, sendo a que mais ressaltou ter gostado da temática “Gentileza gera gentileza”. Seu comportamento, em geral, mostrou-se reservado, dirigindo-se mais às componentes de seu restrito grupo. No jogo, contudo, esteve plenamente integrada no contexto, antes, durante e após sua execução, interagindo com jogadores de diversos grupos.

Zada, colega de grupo de Tali, ressaltou na entrevista, que acha importante os temas sobre o ‘meio ambiente’ e ‘o que acontece no mundo’. Ressaltou a atenção que Iona dá aos alunos, na questão de ouvir e ser ouvido (a) e no bom humor da professora, que “fala com vozes diferentes e todo mundo fica rindo”. Além disso, mostrou-se satisfeita com a “troca” de pessoas nos grupos, numa alternância em cada aula. Algumas vezes percebemos esta disposição, mas em outras, os grupos mantiveram-se mais coesos, como o dos meninos formados por Tulu, Yoza e Peji.

Os alunos Tulu e Yoza também se destacaram nessa aula, apesar de sua presença sempre engajada em todas as aulas por nós observadas. Durante a entrevista, Tulu nos relatou que, embora seja a primeira vez que tenha aulas de teatro, gosta muito de participar, uma vez que tem oportunidade de contar histórias que acontecem no bairro e na própria casa. Preocupou-se, também, em empregar vocabulários mais precisos e técnicos para se expressar, como “coxia”, “acústica”, “planejar”. Yoza demonstrou, na entrevista, a satisfação e alegria

de participar das aulas de teatro, nos informando que a combinação dos papéis que jogam, muitas vezes acontece na coxia, durante a aula ou até mesmo na comunidade onde moram – Rocinha -, pois todos de seu grupo de trabalho residem no mesmo lugar.

Peji, o aluno que jogou o ‘jogador de futebol’ e um dos ‘fantasmas’ nos relatou sobre a importância das aulas de teatro como fonte de aprendizado, de educação e de conhecimento sobre “o que pode no teatro e o que não pode em cima do palco, fazendo a peça de teatro”. Mencionou a importância de poder se expressar na frase: “Eu me vejo liberado pelo teatro, eu me vejo livre para falar de mim, me mostrar no palco”, o que por nós foi devidamente comprovado nas observações de suas participações em vários jogos no transcorrer do ano letivo.

Constatamos, por fim que, em uma só aula, os alunos experimentaram várias modalidades de jogos identificados no quadro de tipologias sugerido por Ryngaert (1981), como exercícios de desbloqueamento, com improvisações coletivas sem olhar exterior, a utilização do corpo e objetos fabricando imagens, os jogos-transgressão e as improvisações coletivas para outros. A descompressão surgiu, nos jogos-transgressão, como um elemento inusitado, mas necessário para a saúde e vitalidade do grupo.

No tocante às soluções estéticas, os corpos dos jogadores, no decorrer das aulas, tornaram-se mais flexíveis, menos estereotipados e mais abertos ao jogo – se atirando no chão, caindo, morrendo, sendo arrastados, chupando sorvetes, incorporando entidade, transformando-se em fantasma, etc.

A absorção e o engajamento foram características marcantes nas aulas, por parte dos jogadores, dos demais estudantes e da professora.

5.4.2 Todos juntos somos fortes: o para-pan no drama

O primeiro tempo desse dia foi gasto na sala de aula, com averiguações sobre entrega de roteiros “Gentileza gera gentileza” e a checagem da participação dos alunos nos jogos anteriores.

Após a chamada, Iona conduziu os alunos para o auditório, onde abordou alguns temas relacionados com o momento esportivo que acontecia na cidade, pois os jogos do pan-americano já haviam terminado no Rio de Janeiro, e os do para pan-americanos estavam começando. O quadro a seguir, apresenta os jogos realizados nesse dia:

GRUPOS	AMBIENTE	JOGO/CENA
Todos	Floresta	Sensibilização e aquecimento: canto e exercícios corporais utilizando a canção dos Saltimbancos.
01	Pista de corrida	Competição de corrida no para pan-americano.
02	Quadra de futebol	Jogo de futebol no para pan-americano em três rodadas. Na última, ‘deficientes visuais e auditivos’ jogam ao mesmo tempo.
03	Quadra de voleibol	Jogo de voleibol no para pan-americano.

5.4.2.1 Todos juntos somos fortes

Os alunos dispostos num círculo, entre o palco e a platéia, iniciaram a formação de uma “corrente humana”. Iona, que também fazia parte do grupo, iniciou a recitação da letra de uma canção do musical “Os Saltimbancos⁴²”, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a seqüência da aula:

“Todos juntos, somos fortes
 somos flecha, somos ar
 todos nós no mesmo barco
 não há nada a temer
 ao meu lado há um amigo
 que é preciso proteger”.

A professora recomeçou o exercício, recitando novamente a letra da música, concomitante com expressões corporais, acompanhada pelos alunos.

A seguir, mostrou à turma, jornais com notícias do para pan-americano e iniciou um diálogo sobre as dificuldades dos atletas em superar tantos obstáculos.

5.4.2.2 Os jogos dentro dos jogos: o para pan-americano no drama

Dois alunos, Zore e Zude, de forma espontânea, iniciaram o seguinte jogo, no espaço em que se encontravam:

⁴² Musical traduzido e adaptado por Chico Buarque, de uma fábula de Sergio Bardotti e Luis Enríquez Bacalov, inspirada no conto dos irmãos Grimm “Os Músicos de Bremen”.

Um ‘deficiente cego’ realiza uma competição de corrida, acompanhado pelo seu ‘guia’.

Aproveitando aquela oportunidade, Iona solicitou aos alunos que apresentassem essa cena para os demais colegas. Mencionou a importância de se assistir em silêncio as apresentações no para pan-americano, pois os deficientes visuais precisam se guiar pela audição, como no caso do futebol, em que são utilizadas bolas contendo guizos. A cena anterior foi repetida no palco e os demais alunos assistiram na platéia.

A professora, então, propôs a realização de ‘um ‘jogo de futebol com bola imaginária’’. Os alunos improvisaram duas ‘balizas’, com quatro cadeiras da platéia, no espaço entre o palco e a platéia. Vários ‘jogadores’ se apresentaram espontaneamente e outros foram ‘escalados’ por Iona. Dentre eles estavam Zore, Zude, Peji e Yoza.

Aqueles que ficaram na ‘platéia’, rapidamente, reorganizaram o espaço, ocupando as cadeiras no meio do auditório e levando algumas cadeiras para cima do palco, configurando uma autêntica ‘arquibancada’. Um dos alunos – Yoza - jogando o ‘goleiro’, utilizou seu casaco como um ‘capuz’, cobrindo sua visão. Dois outros alunos, então, informaram à professora que o único que não é cego no para pan-americano é o goleiro. O ‘goleiro’, então, retirou o casaco.

Num preparativo para entrar em ‘jogo’, dois ‘atletas deficientes visuais’ realizaram um ‘aquecimento físico’, de olhos fechados. Iona, com uma bola – confeccionada de papel e fita adesiva, pouco maior que uma laranja – deu um comando para o início do ‘jogo’. Num jogo empolgante, algumas vezes, os jogadores se esqueceram da ‘deficiência visual’, extrapolando os limites do ‘campo de futebol’, anteriormente convencionado pelas balizas.

O ‘jogo de futebol’ terminou em 1 X 0. Esse exercício foi repetido duas vezes. Na segunda vez, a professora retirou a bola de papel:

Os ‘jogadores’, desta vez, eram ‘deficientes visuais e físicos’ inseridos ao mesmo tempo, no mesmo jogo.

Após esse momento, houve uma dispersão geral, e os alunos passaram a ocupar todo o auditório, formando pequenos grupos, discutindo sobre assuntos diferentes.

Sete alunos e alunas, dentre eles Zore, Zude, Peji, Yoza, Yele e Luca se encontraram no palco e, sem qualquer combinação prévia, iniciaram uma improvisação de um jogo de voleibol. Utilizando quatro cadeiras como ‘a rede’, três alunos sentaram-se de cada lado e o ‘juiz’ iniciou a partida:

‘Jogadores deficientes físicos’ disputam um jogo de voleibol numa competição do para pan-americano com muita vibração e entusiasmo. Arrastaram-se pelo chão, mesmo quando tinham que realizar a regra do ‘rodízio’, bem conhecida pelos participantes. O ‘juiz’ manteve-se atento ao cumprimento das regras e os demais jogadores acataram sua decisão. O jogo terminou com a finalização da contagem convencionada pelos próprios jogadores.

O término dessa aula extrapolou o horário, sem haver chance para um fechamento do grupo. Os alunos participantes auxiliaram na arrumação do auditório, colocando as cadeiras no lugar.

5.4.2.3 Análise geral da aula

O primeiro exercício configurou uma preparação dos corpos dos alunos, numa disposição circular, realizando movimentos físicos, de proximidade com o outro e de sensibilização para as questões ligadas à união de um grupo - “Todos juntos somos fortes” –, à superação de obstáculos decorrentes da força de vontade individual “somos flecha, somos ar” - e da ajuda solidária – “ao meu lado há uma amigo, que é preciso proteger”.

Após esse momento inicial, como ponto de partida, Iona utilizou as imagens e textos das reportagens dos jornais, além dos relatos produzidos pelos alunos sobre as questões levantadas pelo pan-americano e do para pan-americano. O diálogo foi conduzido de forma a propiciar algumas reflexões sobre as dificuldades que os deficientes encontram em seu cotidiano.

Os alunos assistiram a algumas modalidades do para pan-americano, tais como judô, voleibol e ping-pong, o que influenciou bastante a temática dessa aula⁴³.

O aluno Zude, nessa aula, mostrou-se muito participativo e, de forma espontânea, iniciou o jogo da corrida com seu companheiro Zore. Ambos, durante a entrevista, utilizaram

⁴³ De acordo com alguns docentes da escola Alfa, esta atividade foi oferecida pela Prefeitura para as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, que incluiu o ingresso e transporte dos estudantes.

várias vezes, expressões como ‘brincar’, brincadeira, ‘diversão’, dentre outras, para expressar sua opinião sobre as aulas de teatro. Curiosamente, são os dois alunos mais velhos que entrevistamos – 15 anos - e os que mais demonstraram a necessidade do prazer e da brincadeira na aula. Em outras aulas, observamos que esses alunos tiveram dificuldade de perceber os limites entre brincar e jogar pois, para eles, parecia ser mais importante serem aceitos pelo grupo – a turma – como elementos engraçados e divertidos. Sobre esse ponto, Zude disse textualmente que os amigos “gostam de fazer peça comigo [com ele], porque sou engraçado”.

Os ‘jogos dentro dos jogos’ foram realizados de forma bastante intensa, com todos os alunos envolvidos, não só fisicamente, mas social e emocionalmente.

Durante o ‘jogo de voleibol’, os participantes se esqueceram da ‘dupla platéia’, que os assistiam, de tão absortos que se encontravam nessa empreitada. As regras do jogo de voleibol, porém, foram jogadas dramaticamente, o que ratifica a necessidade das regras e da ordem, para que os jogos, de um modo geral, aconteçam⁴⁴.

A aluna Iuca, uma das jogadoras, nos relatou que gosta das aulas de teatro, preferindo assistir aos seus colegas a participar dos jogos, pois sente “um frio na barriga”. Para ela, essas aulas “podem mudar o futuro”, com a utilização dos conhecimentos adquiridos, como “apresentações de peças”, fora do colégio. Ressaltou que o mais importante nas aulas é o exercício do silêncio, da educação e da gentileza: “Quando a professora quer falar, ficar em silêncio; escutar os outros quando querem falar... respeitar o próximo”.

Já para Yele, as aulas de teatro serviram como incentivo para: “quando crescermos termos uma sabedoria do que é a arte. Pode-se conseguir um emprego na emissora de televisão, fazer um filme ou dirigir um filme. Mas não é só a aula de teatro que possibilita isso. As aulas de Português e outras línguas... para dirigir um ator”. Nessa fala, a aluna demonstra claramente sua atenção voltada para a arte cênica de um modo geral, mas não especificamente para o teatro, aproximando-se mais do cinema e da televisão. Em outra oportunidade, demonstrou sua vontade de seguir a profissão de atriz e, mais tarde, a de “diretora de cinema”. Expressando-se verbalmente com facilidade, esta aluna, particularmente indicou estar relacionando os conhecimentos das aulas de teatro às suas aspirações profissionais, embora, em certos momentos tenha nos parecido confusa em relação aos objetivos das aulas de teatro. Durante os jogos, entretanto, demonstrou muito engajamento e prazer, como os demais jogadores de seu grupo.

⁴⁴ Este assunto foi tratado na seção 2 deste relatório.

O jogar, o brincar⁴⁵, o jogar dramaticamente foi de tal forma amalgamado neste dia, que se tornou muito difícil, para nós, delinear os limites entre eles.

5.4.3 Auto-estima, amor e sexo

A aula descrita a seguir, teve como estímulo uma oficina que uma professora da escola Delta promoveu na semana anterior a esta aula, e que os alunos da escola Alfa foram convidados a participarem. O tema era “Sexo e doenças sexualmente transmissíveis”. Alguns alunos da turma 1708 fizeram parte desse encontro e trouxeram para as aulas de teatro suas dúvidas e expectativas a respeito do assunto.

Diante desse episódio, Iona dispôs os alunos em círculo, entre o palco e a platéia, e perguntou quem tinha uma “camisinha” para emprestar. Um aluno entregou-lhe um preservativo. A aula foi, então, iniciada. O quadro a seguir descreve, sucintamente, a seqüência dessa aula:

GRUPOS	AMBIENTE	JOGO/CENA
Todos	Floresta	Sensibilização e aquecimento: canto e exercícios corporais utilizando a canção dos Saltimbancos.
01	Na rua	Eu me amo: a importância do uso dos preservativos para evitar as DST.
02	Na rua	Por que as meninas menstruam? A gravidez na adolescência, utilização de preservativo, confiança, aborto, responsabilidade, sexo e amor.

De mãos dadas, os alunos e a professora iniciaram a canção dos Saltimbancos – apresentada em aulas anteriores – realizando uma coreografia grupal, utilizando os braços e os dedos das mãos, que tocavam os dedos dos colegas, nas pontas. A proposta de Iona era que os alunos levantassem os braços e baixassem junto com o corpo, mas sem deslocar os seus dedos dos dedos de seus companheiros ao lado. O primeiro momento foi complicado, então o exercício passou a ser realizado de mãos dadas, de forma mais enérgica, enquanto cantavam.

Terminado esse exercício, a professora iniciou um sorteio de perguntas sobre sexo feitas pelos alunos em aulas passadas. Um dos alunos sugeriu, para as próximas aulas, um

⁴⁵ A brincadeira, para Brougère (1995), tradicionalmente escapa a qualquer função precisa, desviando seu uso habitual dos objetos que a cercam, não sendo delimitada e desencadeada pelo brinquedo. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz, se apropria e lhes dá significação, correspondendo a um mundo de imprevisibilidade de um futuro aberto.

“campeonato de improvisos”, com grupos e temas sorteados. Esta proposta foi aderida por alguns colegas. Iona disse que era uma boa idéia para ser levada adiante. A seguir, foram lidas algumas perguntas:

O que é sexo oral?
Qual o espermatozóide que fecunda o ovo?
Como a mulher usa a camisinha feminina?

Estas questões foram respondidas, numa conversa informal com os alunos, onde a professora aproveitou a oportunidade de, caminhando pelo palco, utilizar-se de uma linguagem teatral, com movimentos corporais e diversas entonações vocais enquanto conversava com os alunos.

Continuando a aula, Iona solicitou aos alunos que escrevessem num pedaço de papel um título para as cenas que seriam sorteadas a seguir. A frase sorteada foi: “Eu me amo”.

5.4.3.1 Eu me amo

Três alunos e três alunas se dirigiram para a coxia, a fim de se prepararem para a improvisação realizada no palco, a partir da frase selecionada. Desta cena, Zore participou, jogando o ‘namorado’.

Um ‘casal’ conversa, quando chegam duas ‘amigas’. O rapaz se despede da ‘namorada’ e vai embora. Um diálogo é iniciado entre as três ‘amigas’. Uma delas diz que arranjou um ‘namorado’ que só quer saber de sexo. As outras ‘amigas’ a aconselham a utilizar preservativos. Ela se mostra indecisa, mas acaba concordando com a argumentação das outras, a fim de se proteger de doenças sexualmente transmissíveis.

O ‘namorado’ retorna à cena, dizendo que quer ‘namorar’. A ‘namorada’ sai com ele, decidida a se cuidar e finaliza este exercício, voltando-se para a platéia e dizendo: ‘Eu amo ele (sic), mas eu me amo mais’. Fim da cena.

A seguir, outra cena foi apresentada, a partir de dois outros temas sorteados: “Por que as meninas menstruam?” e “Gravidez indesejada”.

5.4.3.2 Gravidez na adolescência: amor e responsabilidade

Três ‘amigas’ conversam, sobre a ‘gravidez’ de uma delas. O diálogo transcorre sobre o medo que a menina tem da reação do ex-namorado e da sua família.

A ‘grávida’ vai embora e surgem dois ‘amigos’ do ‘ex-namorado’. As ‘amigas’ conversam com eles e contam sobre a ‘gravidez da amiga’ que foi embora. Estas se despedem dos meninos e saem da cena.

O ‘ex-namorado’ aparece, e seus ‘amigos’ lhe cobram não ter usado preservativo e que por isso ele vai ser pai. Os ‘amigos’ vão embora e o rapaz fica só, perturbado com a notícia.

Sua ‘ex-namorada’ reaparece e ele lhe pergunta por que não contou nada sobre a gravidez, e nem mesmo pra mãe dela. Ela responde que seu peito está vazando e não sabe o que fazer, que está desesperada, que talvez seja melhor tirar o filho. O ‘namorado’ concorda e a menina, revoltada, diz que ele não a ama. Fim do jogo.

Este exercício termina com tensão entre os participantes.

Esta cena oscilou entre o jogo e a combinação do jogo. Iona, algumas vezes interrompeu, sugerindo ao grupo falar mais alto e não ficar de costas para a platéia.

Neste jogo participaram Zude, fazendo o papel do ‘namorado’, Yele, Zada e Iuca, jogando nos papéis das ‘amigas da namorada grávida’, e Tulu e Yoza, nos papéis de ‘amigos do namorado’.

Numa avaliação da aula, a professora, juntamente com os alunos, ressaltou que o último exercício mais parecia uma linguagem de televisão, pela forma como foi apresentado: pára, volta, corta, e falas em volume baixo, dificultando a compreensão da comunicação.

5.4.3.3 Análise geral da aula

A aluna que jogou com o papel de ‘grávida’ pareceu estar bastante incomodada com a cena, desde o seu início. Mesmo após o término desse jogo, observamos muita tensão, nervosismo e ansiedade em alguns jogadores. O conteúdo do jogo, sem dúvida, suscitou questões emocionais visíveis em quase todos os participantes. Obtivemos a informação, posteriormente, de que a referida aluna estava realmente grávida e, possivelmente, quando o jogo ocorreu, havia alguma suspeita por parte dela em relação a esta possibilidade. Esta aluna

não participou das entrevistas, por isso não pudemos nos aprofundar nesta questão que, embora escapando ao cerne da pesquisa, mostra um dado relevante no que toca ao jogo, em alguns momentos, correr o risco de ser confundido com o psicodrama.

Sob este aspecto, Ryngaert (1981) elucida bem esta questão, quando coloca que, embora possa existir apreensão por parte de alguns professores, pais e administradores escolares quanto à utilização dos jogos dramáticos na escola, por se correr um risco de se provocar descargas afetivas nos alunos, há muitas diferenças entre eles e o psicodrama. Nos jogos dramáticos seu tema é determinado por um grupo e não por um indivíduo, e sua finalidade não perpassa pela colocação e solução de problemas individuais. Mesmo assim, é preciso saber correr o risco da afetividade, pois a sala de aula não é um lugar frio, muito pelo contrário, as redes afetivas dos alunos e professores se fazem presentes o tempo todo. Ryngaert nos coloca se, por um lado não devemos eliminar a descompressão e a transgressão que aparecem em alguns jogos, também não nos cabe provocá-las, principalmente por não ser o objetivo desse tipo de trabalho.

Sobre este aspecto, observamos que a professora conseguiu contornar essas dificuldades, ‘jogando’ para o grupo as reflexões sobre a avaliação dos jogos e das aulas como um todo. Procurou dar ênfase, também, às estéticas apresentadas na linguagem teatral. Assim, a discussão dos temas saiu do âmbito pessoal e psicológico, adquirindo um caráter mais geral, privilegiando o artístico e o social.

5.5 SOBRE ENCONTROS E DESPEDIDAS...

O último dia de aula de nossa pesquisa foi marcado por um nó na garganta, num misto de alegria e pesar. A professora Iona, gentilmente, nos deu a palavra para que pudéssemos nos despedir dos alunos. Agradecemos a cooperação da turma, a atenção e paciência dos entrevistados, desejando a todos uma vida de estudos, de felicidade e de muito sucesso. A resposta foi imediata: uma salva de palmas entusiasmada, com gestos e expressões faciais de prazer, de alegria e muita naturalidade!

Sim, esta foi a marca da turma, que no último instante reafirmou sua presença, sua força de potência, seu querer-viver social, apaixonado e espontâneo. Foi difícil nos conter diante de uma manifestação saudável, despreziosa e, por isso mesmo, tão importante para nós.

Já não eram tão meninos e meninas do início do ano; seus corpos e atitudes denotavam que a adolescência explodia com toda sua avidez, com sua necessidade de viver o tempo presente, de forma intensa.

O ano de 2007 já estava se despedindo e as preocupações dos estudantes voltavam-se para as avaliações, férias e festas de fim-de-ano. As nossas, voltavam-se para o fechamento de um ciclo de dois anos de trabalho.

Ainda que Cronus, o deus do tempo, estivesse com sua espada sobre nossas cabeças, não pudemos deixar de sentir uma saudade boa, de meninos e meninas, moças e rapazes que nem se deram conta da importância acadêmico-afetiva que representaram nas nossas vidas...

5.5 OS JOGOS DRAMÁTICOS TRANSVERSALIZANDO SABERES...

Em relação aos entrevistados, dos cinco alunos – Zore, Zude, Peji, Tulu e Yoza – e das cinco alunas Zada, Iuca, Tali, Yele e Yage – apenas Zada, Yele e Yage tiveram aulas de teatro no Núcleo de Arte em 2006, na escola Alfa. Os demais alunos não tiveram qualquer experiência anterior ligada ao teatro. Como as aulas do Núcleo não fizeram parte da grade curricular, isto não foi empecilho para que as estudantes fossem selecionadas para as entrevistas.

Yele e Yage relataram diferenças entre as aulas do Núcleo e as da escola, pois para ambas, no Núcleo há a confecção de peças de teatro, com papel destinado a cada um e apresentações. Na escola há outros tipos de experiência como fazer roteiros, escrever cenas, além de realizá-las. Embora o tamanho do auditório seja maior do que no Núcleo, as referidas alunas, acharam o palco pequeno. Das três, somente Zada achou que o espaço, como um todo, era bastante adequado para as atividades das aulas de teatro, ressaltando, também, que esta aula é a que tem maior contingente de alunos, dentre todas da grade curricular.

Os discursos apresentados pelos entrevistados mostraram-se bastante espontâneos, quando indagados sobre suas sensações durante as aulas. Evidentemente, os alunos ainda não desenvolveram uma maturidade cronológica e emocional que permita a reflexão sobre introspecções e zonas cegas, destacadas por Morin (2005), e apresentadas na seção 4 deste relatório. Apostamos, contudo, na sua capacidade intelectual e sensível, ratificadas na espontaneidade das respostas, quando indagados sobre como se sentem nas aulas de teatro: “à vontade; alegre, criativo; feliz; liberado”; outros relatos enfatizaram a possibilidade de contar suas próprias histórias, as da sua comunidade, de se mostrar em cena; de gostar de interpretar; de obter o controle de sua ansiedade.

Estabelecemos uma relação entre o discurso verbalizado dos alunos e a capacidade que os jogos podem ter na busca da auto-análise e da autocrítica. Poderíamos pressupor que o próprio ato da entrevista possa ter desencadeado esta reflexão, mas nas observações continuadas das aulas comprovamos, em vários momentos, que a professora Iona instigou questionamentos sobre o que acontece no conteúdo do jogo em si e na relação jogo/jogadores/plateia. Assim, o próprio conteúdo do jogo, como o ato de jogar/assistir pressupõe esse exercício inicial de reflexão, sem contar com a consciência corporal no tempo-espaço que gradativamente vai sendo adquirida nessa reflexão/ação.

Estando intrinsecamente ligados às questões de consciência da complexidade, constatamos alguns relatos que reafirmaram esta compreensão. Ao serem indagados sobre o que mais gostavam nas aulas, houve respostas tais como: “silêncio”; “informação”; “educação”; “aprendizado do teatro, das regras do palco”; “fazer algo mais, não ficar trancado, estudando”.

Em relação à moralina, alguns depoimentos puderam ser analisados como resquício de uma moralina decorrente dos valores já absorvidos na cultura familiar e de outros grupos e, ao mesmo tempo, como uma transmutação desses valores: “boa professora, aula mais interessante, gosto das aulas, são boas; professora engraçada; divertida; alegre”, além dos temas ligados à violência, que muitos jogos remeteram.

Assim, a violência, a de todos os dias, a que emerge do imaginário⁴⁶ dos alunos vêm à tona no momento em são chamados a jogar. Sua vida e sua cultura estão permeadas por estas questões que ganham corpo nas ações e relações e na hora de se estabelecer as convenções e/ou o tema do jogo. A violência banal e a violência anômica, como potências de socialidade ressurgem no seio da aula, como Dionísio, que se dispõe metaforicamente a cantar, dançar e transitar por um espaço estético-pedagógico - que engloba, também, o lúdico e o artístico - e a garantir, mesmo momentaneamente, a liga afetiva do estar-junto e da vitalidade do grupo. Na figura emblemática desse deus, temos a possibilidade de compartilhar de uma ética baseada na estética.

Tentando estabelecer um paralelo com Morin (2005), poderíamos arriscar a dizer que, da emergência dos conteúdos ligados à violência, surge a possibilidade de um questionamento pelo grupo, da Lei de Talião e da moralina, e uma possibilidade de chegarem ao exercício da

⁴⁶ O imaginário é aqui entendido como essencialmente estético, constituído de “*amor mundi*”, ou seja, estar, de uma forma ou de outra, “em casa” no mundo (MAFESOLLI, 2007, p. 53).

auto-ética, através do espelhamento nesse espaço de heterotopias⁴⁷ que os jogos propiciam, numa gradativa tomada de responsabilidade, rumo a uma ética da compreensão. É aceitando a sombra em nós (MAFFESOLI, 2007), que podemos chegar a uma forma de plenitude e essa lógica da sombra de Dionísio, projetando-se nas sociedades pós-modernas, é a lógica das paixões e a grande alternativa para o que Maffesoli chama de “alucinação do Uno” – Deus-Indivíduo-Estado (MAFFESOLI, 2007, p. 171). Desse modo, o “dever-ser” moral e institucional da modernidade já não pode negar as “realidades múltiplas” das experiências cotidianas, constituídas de conjunções, reversibilidades e correspondências, englobando a razão e o sensível (MAFFESOLI, 2007, p. 207).

Sobre os aspectos ligados ao perdão⁴⁸, encontramos alguns indícios nos relatos, que nos apontaram para essa questão, que foi o texto “Gentileza gera gentileza”, trabalhado em algumas aulas no primeiro semestre e mencionado por Tali, que, de acordo com nossas observações a seu respeito e seu próprio depoimento, teve dificuldades de relacionamento com os colegas da turma, de um modo geral. Sua fala, embora fosse marcada por certa mágoa e receio, tinha também um tônus que buscava compreender e aceitar seus colegas.

Essa busca pelo perdão ratifica de outro modo, o que Maffesoli afirma em relação aos grupos que não conseguem mais existir enquanto grupo quando rejeita um de seus membros. Para esse autor (2007), há a tolerância do “bandido”, do “delinqüente” e do “anômico” de maneira geral, em “sociedades equilibradas”.

Transportando essas idéias para as situações descritas nas aulas, em relação à referida aluna, quase no final do ano letivo houve relatos de rejeição, em que nenhum grupo se dispôs a trabalhar com ela e, paradoxalmente, em aulas posteriores, percebemos boa aceitação nos grupos que a rejeitaram anteriormente. Por outro lado, os alunos envolvidos na contenda do início do ano letivo - relatada na Introdução dessa pesquisa - conseguiram, através de diálogos recorrentes, muitos durante as aulas de teatro, resolverem as divergências e encontrarem uma forma de viver em relativa harmonia.

Refletindo sobre a ética da cordialidade e da amizade, encontramos no discurso dos entrevistados, com exceção de algumas passagens, já mencionadas acima, os seguintes depoimentos: “me sinto amigo”; “relacionamento ótimo”; “brincadeiras com colegas e professora”; “combinação de cenas com os colegas”; “gosto de trabalhos em grupos

⁴⁷ Aqui nos referimos às heterotopias de crise, que para Foucault (2005) são uma constante dos grupos humanos. Neste caso, um grupo de adolescente já se constitui, por si só numa heterotopia de crise. (Ver a seção 4 deste relatório)

⁴⁸ “O perdão baseia-se na compreensão. Compreender um ser humano significa não reduzir a sua pessoa à falta ou ao crime cometido e saber que ela tem possibilidade de recuperação”. (MORIN, 2005, p. 127)

alternando os colegas”; “gosto da aula, da professora, das brincadeiras”. A palavra brincadeira, como sinônimo de alegria e prazer, também foi observada algumas vezes.

Finalmente, cabe ressaltar que, a professora Iona conseguiu articular temas transversais propostos pelos PCNs (BRASIL, 1997)⁴⁹ ligados à ética, à orientação sexual, à saúde, à pluralidade cultural e ao meio ambiente, de forma inteligente, sensível e criativa. No que concerne à ética, o respeito mútuo, o diálogo, a justiça e a solidariedade, foram aspectos bastante materializados nos jogos e trabalhados em sala de aula.

Em relação à orientação sexual e saúde, houve outros jogos, além dos descritos neste relatório, onde os alunos tiveram oportunidade de estabelecer contato com o assunto, de forma gradativa, dentro da estética da própria aula. Já mencionamos, também, a articulação que se fez entre as Escolas Alfa e Delta e entre as disciplinas de Arte, Português e Ciências, com a realização de um mural confeccionado por alunos de várias turmas da professora Iona.

A pluralidade cultural foi destacada em vários momentos, ao se mencionar outras regiões, outras culturas – como nos jogos do para pan-americano, nos jogos com provérbios brasileiros e africanos, e nas aulas que versaram sobre folclore brasileiro e o americano – especificamente, o *Halloween*.

O meio ambiente, incluindo aspectos ligados à saúde e sobrevivência do planeta, assim como a ética, foram os temas que serviram de base implícita ou explicitamente para as aulas que observamos, e que Iona conseguiu se apropriar de forma positiva e criativa durante todo o seu processo com os estudantes.

⁴⁹ Segundo os PCNs (Brasil, 1997, p. 65) “a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade”. Os temas transversais não se constituem em novas áreas, mas num conjunto que permeiam a concepção de ensino-aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. Assim sendo, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo são os temas que compõem os PCNs, “por envolverem problemáticas sociais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial” (BRASIL, 1997, p. 65).

6 CONCLUSÃO

“Se eu pudesse deixar algum presente a você, deixaria
aceso o sentimento de amar a vida dos seres humanos.
A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo
mundo afora.
Lembraria os erros que foram cometidos para que não
mais se repetissem.
A capacidade de escolher novos rumos.
Deixaria para você, se pudesse, o respeito àquilo que é
indispensável.
Além do pão, o trabalho. Além do trabalho, a ação.
E, quando tudo mais faltasse, um segredo: o de buscar
no interior de si mesmo a resposta e a força para
encontrar a saída”.

Mahatma Gandhi

Embora tenhamos batido à porta do III milênio, que a abriu meio desconfiado, meio temeroso, com tantas crises, incertezas, incongruências, círculos descentrados e espirais do destino, penetramos no labirinto de indagações, pisando em um espaço movediço e em um tempo aceleradamente imóvel, carregando, porém, na nossa bagagem, a nossa condição humana.

Tornou-se importante o observador/criador se incluir na observação e na concepção, uma vez que o conhecimento necessita do autoconhecimento. Com reflexões sobre a ilusão e o erro, a começar pela ilusão e pelo erro sobre nós mesmos, fomos nos conduzindo através da incerteza, procurando ser nossos próprios observadores, a fim de dialogarmos com os erros e as contradições que surgiram no caminho.

Dentro do paradigma que escolhemos – o da complexidade – observamos as variáveis – teatro, ética, jogos, cultura, paradigmas, educação – se entrecruzarem, numa gradativa relação dialógica, complementar, “homeopática”, no decorrer das seções, até a finalização deste relatório.

Como fruto de nossos estudos e pesquisas, os autores de nosso aporte teórico são nossos contemporâneos e franceses. Procuramos construir com eles, um diálogo, onde as diferenças não fossem excluídas, mas integradas, numa lógica de conjunção e...e, uma vez que esta lógica é um dos elementos fundamentais do paradigma da complexidade.

Acreditamos, assim, que a relação entre a Antropologia da Complexidade, a Sociologia do Cotidiano e o Teatro pode ocorrer de muitas formas, ainda mais quando se tem, como pano de fundo, a Educação voltada para Era Planetária.

Nessa perspectiva, os jogos foram aqui compreendidos como anteriores e, ao mesmo tempo, como fazendo parte da formação da cultura. Transcendendo às necessidades imediatas

da vida, conferem em seu sentido a presença do não material. O mito e o culto têm suas raízes no jogo, o que o torna, ao mesmo tempo, profano e sagrado, prazeroso e sério.

Desde Platão, já se menciona o valor educativo do jogo, uma vez que, também, é formador de hábitos. Atualizando os jogos para o nosso tempo, o lúdico é apontado como novo paradigma cultural, inserido numa complexidade maior.

Nessa linha de pensamento, encontramos os jogos dramáticos propostos por Jean-Pierre Ryngaert, e que são concebidos com a intenção do jogador/aluno se conhecer e conhecer o mundo, a partir daquilo que está sendo jogado. Ao mesmo tempo, a oportunidade dos jogadores de adquirem conhecimento sobre novas convenções e práticas que o permitem transmitir sua mensagem de várias formas, promovem uma abertura e uma reflexão sobre a teatralidade e sobre o próprio teatro, dentro de um modelo semiótico.

Além disso, através dos jogos dramáticos, há a possibilidade de se pensar numa educação transdisciplinar, onde questões ligadas a vários temas como ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente e saúde, a que os PCNs se referem, são tratadas numa pluralidade complexa, transformando-se os princípios organizadores do conhecimento, num pensamento unificador que se abre para o contexto planetário.

Desse modo, faz-se necessário que remontemos às questões norteadoras desse trabalho, na ordem em que puderam ser ou não respondidas pela presente pesquisa, a fim de que possamos organizar seus resultados.

As aulas de teatro onde se trabalham com jogos dramáticos, favorecem a vivência da ética, na medida em que trabalham com conteúdos atitudinais?

Numa escola da rede municipal do Rio de Janeiro - a Escola Alfa - tivemos oportunidade de observar, na prática, o que nossos estudos teóricos apontavam, acerca da importância dos jogos dramáticos na vida e na formação dos alunos.

Em meio a condições instáveis e nem sempre favoráveis – obras na escola, mudanças de séries para ciclos, impasses administrativos e jurídicos, que levaram a paralisações e manifestações populares – as aulas de teatro da turma 1708, alvo de nossa pesquisa, foram acontecendo, absorvendo essas questões, adicionadas a outras, ligadas aos problemas da cidade, aos eventos esportivos e, principalmente, ao cotidiano de cada aluno.

Em cada aula, em cada jogo, ficaram bem claras todas essas influências, que permitiram um enriquecimento de conteúdo das aulas e do aprendizado de todos, inclusive da

professora. Pudemos comprovar que o jogo dramático foi utilizado como elemento de expressão e comunicação, nos vários exemplos por nós descritos, e que permitiu aos alunos descobrirem um novo mundo, um novo “código”.

A análise das entrevistas e das observações em campo comprovou, também, que os estudantes puderam, a partir da descoberta e partilha desse outro código, “jogar o mundo”, isto é, jogar as questões relativas às suas experiências, conhecimentos, afetos, relações, atitudes, ações e reações, frente ao mundo que vivem.

Os jogadores, apesar de suas incertezas existenciais, têm o poder e a força legítima dos instintos de vida e de morte e a suprema alegria de experimentá-los, com uma aparente despreocupação - disfarce inconsciente para um conhecimento intuitivo, reptiliano, milenar -, o que lhes permite redescobrir o jogo como um elemento da própria cultura, na inseparável tríade indivíduo-espécie-sociedade.

Em vários jogos, como os de aquecimento ligados à “água”, os “jogos dentro dos jogos do para-panamericano”, dentre outros, mostraram esse entusiasmo, sem falar que em todas as aulas por nós observadas, independente do que seria trabalhado pela professora, constatamos a presença de uma egrégora forte, legítima, vivendo um presenteísmo dionisíaco.

Portanto, se uma das características dos grupos oriundo das sociedades, que aqui chamamos pós-modernas, é a socialidade, o querer-viver, o presenteísmo, então, as atividades com os jogos dramáticos cumpriram sua função, pois ao se aproximarem de algumas convenções utilizadas pelo teatro contemporâneo, os jogadores tiveram a oportunidade de exercitar seu discurso de outras formas, dentro de uma estética artística.

Reportando-nos ao início do ano letivo, numa comparação com o final da pesquisa, observamos que as atitudes dos alunos frente aos colegas, à professora e à aula foram se transformando, a partir da autonomia que os grupos adquiriram durante todo esse processo e, conseqüentemente, da emergência de uma ética da estética.

Desse modo, podemos ressaltar que os jogos dramáticos desempenharam um papel muito importante no desenvolvimento da ética, pois os alunos tiveram a possibilidade de estabelecer relações interpessoais num espaço-tempo, ao mesmo tempo estético e pedagógico, experimentando possibilidades do fazer artístico, dentro de uma descoberta intrapessoal, interpessoal e transpessoal.

Cabe reafirmar, então, que os jogos dramáticos propostos por Ryngaert nos aproximam de uma estética do teatro contemporâneo e, de forma paradigmática com o pensamento complexo de Morin e o cotidiano que Maffesoli nos mostra, de forma bastante

atualizada. Desse modo, as questões artísticas, estéticas, políticas e educacionais se entrecruzam e dialogam. A existência transforma-se em arte, e a arte, em fato existencial.

Qual a importância do papel do professor no desenvolvimento das relações interpessoais e éticas que se estabelecem durante as aulas de teatro, onde os jogos dramáticos são utilizados?

No nosso estudo de caso, trabalhamos no campo das heterotopias e a escola, como espaço de representações afetivas, culturais, ideológicas e políticas, tornou-se um lugar privilegiado, que poderia ser visto como sagrado e/ou proibido, refletindo, qual a um espelho, as várias possibilidades-impossibilidades de trans-comunicação e engajamento alunos-professor-escola-sociedade.

O estético-pedagógico como espaço de heterotopias, permitiu a experimentação estética, a comunicação, a interação, numa religação de conhecimentos, experiências e afetos. As aulas de teatro, com a inserção dos jogos dramáticos no espaço escolar, concretizaram a possibilidade de se “ensaiar”, sem os riscos da vida “real”, sinalizando caminhos para a conquista da auto-ética.

Constatamos, em nosso campo de pesquisa que, para que tudo isso acontecesse, a figura do professor, enquanto educador, foi imprescindível, uma vez que, é através dele, que toda a rede pedagógica e institucional perpassa. Desse modo, a abertura para as propostas da turma e dos vários grupos dentro dela, o “jogo” de cintura entre os objetivos institucionais e as necessidades dos alunos, somente são possíveis quando o professor observa seu próprio trabalho, num compartilhar franco de suas idéias, emoções e desejos, “jogados” com a turma. Sob esse prisma, a própria aula é encarada como um “grande jogo”, ou um “meta-jogo”.

Iona conseguiu, ao longo do ano letivo, transitar entre as demandas prometeicas da instituição escolar e as dionisíacas oriundas de si mesma - enquanto pessoa, artista e educadora - e as de seus alunos. Além disso, ao transversalizar os temas sugeridos pelos PCNs, como orientação sexual, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e, principalmente, a ética, conseguiu direcionar seu trabalho num caminho para a conquista da auto-ética, de forma prazerosa, criativa e artística. Observamos, assim, nas suas aulas, a religação de saberes e a solidificação da relação dialógica entre ética, educação e jogos dramáticos.

Contudo, se os jogos dramáticos trouxeram condições para que os jogadores se olhassem por outros ângulos, enxergassem sua própria vida através do Outro, percebendo a

efemeridade, a dor, a intensidade e o prazer que cada momento da vida apresenta – destacamos aqui os jogos “Assalto à riqueza”, “Polícia e bandido”, “Entrevista com um jogador de futebol” e “Aliciadora de menores” - não pudemos comprovar se as relações dos estudantes, em seus outros espaços de convivência social, foram transformadas.

Toda a caminhada desse estudo foi permeada por uma necessidade fundamental de quem insiste em acreditar e apostar no caminho que leva ao autoconhecimento, à autonomia dependente, à integração do indivíduo-espécie-sociedade com a natureza e com a Terra-Pátria e, conseqüentemente, à ética. Ainda que esta seja uma tarefa complexa, nem por isso é menos estimulante.

Acreditamos que a importância deste estudo, deva-se, assim, à reflexão que este permite, sobre o diálogo entre educação, ética complexa e jogos dramáticos, inseridos numa época, em que os paradigmas científicos, culturais e pedagógicos estão sendo modificados.

Conseqüentemente, diversos grupos/tribos sociais estão se constituindo, a partir de seus próprios afetos, experiências e códigos compartilhados, dentro e fora dos espaços escolares, em busca do exercício de suas pequenas possibilidades cotidianas, permeadas pela incerteza, pelo paradoxo e pela dúvida. O banal, o efêmero e o anômico nesse contexto, ganham novos sentidos, significados e amplitudes.

Por esse motivo, é importante o professor de teatro estar atento aos seus objetivos educacionais e ir além do simples jogar, pois o jogo é coisa séria e jogar o próprio mundo é uma oportunidade valiosa para os estudantes, de reverem questões intrínsecas de seu cotidiano sob uma nova ótica, em conexão com aprendizados referentes a outros aspectos de sua vida.

Sob essas condições, trilhar o árduo caminho de auxiliar na construção da auto-ética, é tarefa prioritária para nós, educadores, que estamos aprendendo a lidar com o sentido da complexidade do mundo em que estamos vivendo e, aqui, o Teatro pode trazer sua contribuição.

Finalmente, ressaltamos que a ética da socialidade, do querer estar-junto, da compreensão, da amizade e da cordialidade são sementes que podem crescer e frutificar no seio das aulas de teatro, principalmente quando os jogos dramáticos são introduzidos como proposta e prática no cotidiano dessas aulas, por um professor comprometido com a religação, compartilhamento e transversalização dos saberes, conhecimentos – incluindo o autoconhecimento -, experiências e afetos.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985. 238p.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 173 p. (Coleção Tópicos).
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação: NBR14724:2005**. 2.ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2005. 9p.
- BENJANN, Walter. O brinquedo e o jogo in: **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água; Antropos, 1992. 238p.
- BORNHEIM, Gerd. **Brecht**. A estética do teatro. Rio de Janeiro: Graal, 1992. 382p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, vol. 21).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto e da Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997. 130p.
- BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. 5.ed. São Paulo: 34, 2000. 360p.
- BROOK, Peter. **O ponto de mudança**: quarenta anos de experiências teatrais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. 321p. : il.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia: 1990. 228p.
- CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Rio de Janeiro: Record, 1996. 352p.
- CARVALHO, Edgard de Assis. Complexidade e ética planetária in PENA-VEGA, Alfredo, NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 204p.
- CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3.ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1983. 249p.
- CHATEAU, Jean. **A criança e o jogo**. Coimbra: Atlântida, 1975. 180p.
- _____. **L'enfant et lê jeu**. Paris: Ed. du Scarabée, 1967.
- COHEN, Renato. **Work in Progress na Cena Contemporânea**. São Paulo, 1998. 135p. : il. retrs. (Coleção Estudos Perspectiva, 162).
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. As bases intelectuais do teatro na educação. 2.ed. São Paulo, perspectiva, 2003. 302p.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições Ltda., 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed.rev.amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128p.

FOULCAULT, Michel. Conferência. **De outros espaços**. Cercle d'Études Architecturales, 1967. Trad. Pedro Moura, 2005. Disponível em:
<http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html> Acesso em: 27/11/06.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001. 300p. (Série Paulo Freire).

FREUD, Sigmund. **Freud**. 2.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. 246p. : il. (Coleção Os Pensadores)

GOODE, William J. e HATT, Paul K. 5.ed. Valores e Ciência in **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Editora Nacional, 1979. 488p. (Biblioteca Universiária. Série 2. Ciências Sciais, V.3).

GUYAU, J. M. **L'art au point de vue sociologique**. Paris: Felix Alcan, 1920.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Lisboa: Temas e Debates, 2003. 3770p.

_____. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980. 243p. (Coleção Estudos Perspectiva, V.4).

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOFMAN, Sarah. **A infância da arte: uma interpretação da estética freudiana**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. 235p.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Indicadores de um caminho para o jogo teatral in SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999a. 154p. : il. (Teatro na Perspectiva).

_____. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1999b.

KURY, Mário da Gama. Introdução in ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985. 238p.

LOTMAN, Iouri. **La structure du texte artistique**. Paris: Gallimard, 1973.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984. 167p.

_____. **A sombra de Dioniso**. 2.ed. São Paulo: Zouk, 2005a. 160p.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 1997. 304p.

_____. **Entre o bem e o mal**: compêndio de subversão pós-moderna. Lisboa; Instituto Piaget, 2003a. 181p.

_____. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996. 350p. (Textos Filosóficos Vozes).

_____. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988. 294p.

_____. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003b. 200p. (Coleção Prospecção).

_____. **O mistério da conjunção**: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre: Sulina, 2005b. 104p.

_____. Conferência. **O reencantamento do mundo**. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, 2006.

_____. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro: Record, 2007. 223p.

_____. **Violência totalitária**. Porto Alegre: Sulina, 2001. 249p.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética**: de Platão a Foucault. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 157p.

MARCONI Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução e pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e elaboração de resultados. 2.ed.rev.amp. Rio de Janeiro, Atlas, 1990. 231p.

MARETTE, R. R. **The threshold of religion**. [19--].

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. 2267p.

MONOD, Richard. **Une légitimation du jeu dramatique**: la leçon d'esthétique. Mimeo. Institut d'Estudes Théâtrales, Paris III, [19--].

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. 248p. : il.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a. 128p.

_____. **Ciência com consciência**. 4.ed.rev. e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000b, 350p.

MORIN, Edgar. A Ética do Sujeito Responsável in: CARVALHO, Edgard de Assis e outros (Org.): **Ética, solidariedade e complexidade**, São Paulo: Palas Athena, 1998.

_____. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 368p.

_____. **O método 5. A humanidade da humanidade**: a identidade humana. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2003. 309p.

_____. **O método 6. Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005. 222p.

_____. Por uma reforma do pensamento in PENA-VEGA, Alfredo, NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 204p.

_____. Vídeo. A educação na era planetária in: **Planeta Terra**: um olhar transdisciplinar. Segundo Ciclo do Fórum Universitário do Conhecimento. Universidade de São Marcos. UNESCO, TV Cultura, 2006.

MORUS, Thomas. **A utopia**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1518. [19--]. 173p. : il. (Coleção Clássicos de Ouro Ingleses).

NICOLESCU, Basarab. **Reforma da educação e do pensamento**: complexidade e transdisciplinaridade. Trad. Paulo dos Santos Ferreira, 2001.

Disponível em <<http://www.engenheiro2001.org.br/artigos/Nicolescu.DOC>> Acesso em: 22/12/2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg, São Paulo: Cia. Das Letras, 1993. 177p.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. 512p. : il.

PLANCHARD, Émile. Prefácio in: CHATEAU, Jean. **A criança e o jogo**. Coimbra: Atlântida, 1975. 228p.

PLATÃO. **The Republic**. Trad. A. D. Lindsay. Everyman, 1935.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**, uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005. 146p. : il. (Coleção Estudos).

_____. O lúdico e a construção do sentido. **Revista do Departamento de Artes Cênicas**. São Paulo: ECA-USP, Ano 1, n. 1, p 181-187, 2001.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Jouer, représenter**. Paris: Cedic, 1985.

_____. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 252p. (Coleção Leitura e Crítica).

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981. 230p.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2003. 84p. (Coleção Primeiros Passos).

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. 5.ed. São Paulo: Summus, 1978. 102p. (Coleção Novas Buscas em Educação).

SOARES, Carmela Corrêa. Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo in: TAVARES, Renan (Org.). **Entre coxias e recreios**: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro. Rio de Janeiro: Yendis, 2006. 174p.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987. 349p. (Coleção Estudo. Perspectiva, 62).

STANISLAVSKI, Konstantin Sergeievich. Ética: obra inacabada. Mimeo. Trad. Celina Sodré in **Stanislavski: L'attore creativo**, Usher, 1980.

TAVARES, Renan. Seminário de Teatro. **O caminho das artes cênicas**. Mimeo. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Relatório final das atividades acadêmicas na Université de Paris III Sorbone Nouvelle**. 1996-1997. Relatório de Tese (Doutorado em Teatro) para Capes – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1997. 121f.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Violência, insegurança e imaginário do medo**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº. 47. Campinas: Unicamp, 1998.

WINNICOTT, D. W. **Jeau et réalité, L'espace potentiel**. Paris: Gallimard, 1978.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)