JOGANDO E APRENDENDO A VIVER:
SOBRE A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO NA EDUCAÇÃO - UM ESTUDO DE CASO

Marcos Carlos Adissi

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, COPPE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Orientador: Roberto dos Santos Bartholo Junior.

Rio de Janeiro
Abril de 2021

JOGANDO E APRENDENDO A VIVER:
SOBRE A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO NA EDUCAÇÃO - UM ESTUDO DE CASO

Marcos Carlos Adissi

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO CORPO DOCENTE DO INSTITUTO ALBERTO LUIZ COIMBRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO.

Orientador: Roberto dos Santos Bartholo Junior.

Aprovada por: Prof. Roberto dos Santos Bartholo Junior
Prof. Francisco José de Castro Moura Duarte
Profa. Rita de Cássia Monteiro Afonso

RIO DE JANEIRO, RJ - BRASIL
ABRIL DE 2021

Adissi, Marcos Carlos

Jogando e aprendendo a viver: sobre a utilização de jogos de tabuleiro na educação - um estudo de caso/ Marcos Carlos Adissi. – Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2021.

IX, 278 p.: il.; 29,7 cm.

Orientador: Roberto dos Santos Bartholo Junior

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ COPPE/ Programa de Engenharia de Produção, 2021.

Referências Bibliográficas: p. 271-278.

1. Jogos de tabuleiro. 2. Educação. I. Bartholo Junior, Roberto dos Santos. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE, Programa de Engenharia de Produção. III. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha família, sobretudo meus pais que me deram a vida.

À minha esposa e filhos pelo amor recíproco e pela compreensão diante dos momentos de ausência ao longo desta empreitada.

Aos meus sogros, que neste e em vários outros momentos da minha vida se fazem presentes de modo mais que extraordinário.

Ao Professor Roberto dos Santos Bartholo Jr., ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da COPPE (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e à agência de fomento à pesquisa, CNPq, por terem acolhido e apoiado meu projeto de pesquisa.

Aos professores e funcionários deste mesmo programa de Pós-graduação e aos colegas do LTDS (Laboratório de Tecnologias, Diálogos e Sítios) com os quais tive o privilégio de conviver, dialogar e aprender.

Aos criadores da Oficina de Jogos de Tabuleiro "Jogos, Ludicidade e Inteligência Emocional", Alexandre Antabi e Eduardo Duarte, ao Instituto de Tecnologia ORT e aos alunos/participantes da atividade que abriram os braços e as portas deste projeto, contribuindo assim para a realização da pesquisa, que sem essa oportunidade teria trilhado outros rumos.

E, por último, mas não menos importante, a todos que me apoiaram, das formas mais variadas possíveis para que esta dissertação fosse escrita.

Resumo da Dissertação apresentada à COPPE/UFRJ como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Ciências (M.Sc.)

JOGANDO E APRENDENDO A VIVER: SOBRE A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO NA EDUCAÇÃO - UM ESTUDO DE CASO

Marcos Carlos Adissi

Abril/2021

Orientador: Roberto dos Santos Bartholo Junior

Programa: Engenharia de Produção

Esta dissertação aborda o fenômeno dos jogos e sua presença ao longo da história humana e nos mais diversos campos do saber. Faz isso, inicialmente, a partir de um extenso levantamento bibliográfico da noção de jogo relativo ao histórico, definições, tipos e características dos jogos presente nos estudos seminais de Johan Huizinga e Roger Caillois, interligando-os aos conceitos de ritual, drama social e liminaridade de Victor Turner, aos estudos da *performance* de Richard Schechner e à teoria dos estados de fluxo de Csikszentmihalyi. Além disso, debruça-se em um estudo empírico, acompanhado por meio da vivência etnográfica e da observação participante em uma Oficina de Jogos de Tabuleiro (*board games*) configurada enquanto proposta de educação em uma escola na cidade do Rio de Janeiro, a fim de melhor compreender como concretamente, nos dias de hoje, uma atividade com jogos aplicada no ambiente escolar pode ter repercussões na construção do conhecimento de si e do mundo, bem como na refração e produção de um *ethos* de grupo que, ecoando entre o jogo e a vida, é capaz de atuar na construção, no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de habilidades e competências sociais, culturais e existenciais nos sujeitos que dela participam.

Abstract of Dissertation presented to COPPE/UFRJ as a partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science (M.Sc.)

PLAYING AND LEARNING TO LIVE: ON THE USE OF BOARD GAMES IN EDUCATION - A CASE STUDY

Marcos Carlos Adissi

April/2021

Advisor: Roberto dos Santos Bartholo Junior

Department: Production Engineering

This thesis addresses the phenomenon of games and their presence throughout human history, as well as in the most diverse fields of knowledge. This is initially achieved by carrying out an extensive bibliographical survey on the notion of game regarding its history, definitions, types and features of the games existing in the seminal studies by Johan Huizinga and Roger Caillois, connecting them Victor Turner's concepts of ritual, social drama and liminality, to Richard Schechner's performance studies and Csikszentmihalyi's flow theory. Additionally, it focuses on an empirical study, followed by ethnographic experience and participant observation in a Board Games Workshop configured as a proposal for education in a school in the city of Rio de Janeiro, Brazil, in order to better understand how, nowadays, an activity with games applied in the school environment can concretely have repercussions in the construction of one self's knowledge and that of the world, as well as in the refraction and production of a group ethos that, echoing between game and life, is capable of acting in the construction, development and improvement of social, cultural and existential skills and competences in the subjects that take part in it.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1
1 O problema ou a questão que move esta pesquisa..... 7
2 Definindo e contextualizando o objeto de investigação 13

CAPÍTULO 1 – PANORAMAHISTÓRICO E CONCEITUAL DOS JOGOS 24
1.1 O Homo Ludens..... 24
1.2 A competição, o lúdico e o Agôn ou os elementos que definem o Homo Ludens 34
1.3 O universo lúdico segundo Roger Caillois 39

CAPÍTULO 2 – OS RITUAIS E OS JOGOS – AS CONTRIBUIÇÕES DE VICTOR TURNER AO CAMPO DE ESTUDOS DOS JOGOS..... 58
2.1 Turner e os símbolos presentes na ação ritual enquanto máquinas de transformação da vida social..... 59
2.2 Os jogos e a liminaridade ritual: convergências potencializadoras de acesso e mobilização de uma experiência lúdica 71
2.3 As experiências com a antiestrutura da sociedade colocadas em ato através dos dramas sociais e estéticos..... 75
2.4 A liminaridade e a *communitas* enquanto propulsores e modeladores das experiências de transformação geradas a partir dos rituais-drama..... 84

CAPÍTULO 3 – A TRANSFORMAÇÃO DA EXPERIÊNCIA LIMINAR NAS SOCIEDADES PÓS-INDUSTRIAIS OU A EXPERIÊNCIA DE SE REFAZER "MUNDOS" FRAGMENTADOS E EM CONSTANTES CRISES 88
3.1 Comunicando-se através de experiências – o diálogo entre transição, integração e completude na constituição da noção de *performance* e seu papel restaurativo, pedagógico e terapêutico 99
3.2 A *performance* como um processo de fluxo e reflexividade que culmina na construção de territórios de aprendizado lúdico a partir do *reenactment*..... 107
3.3 O jogo e a *performance* como meios de observação, acesso e restauração do comportamento..... 115

CAPÍTULO 4 – OS ESTADOS DE FLUXO E SUA RELAÇÃO COM OS JOGOS, OS RITUAIS E A *PERFORMANCE* 124

4.1 A criação de um si e os processos de auto-organização presentes na experiência do viver 130

CAPÍTULO 5 – AS PECULIARIDADES DO SURGIMENTO, DA FUNÇÃO E DOS EFEITOS PRODUZIDOS PELA OFICINA DE JOGOS DE TABULEIRO APLICADOS NA EDUCAÇÃO – UM ESTUDO DE CASO..... 139

5.1 O percurso metodológico – bastidores que antecederam a imersão no campo de pesquisa..... 141

5.2 Observação participante – construindo possibilidades de "leitura" do campo de pesquisa..... 151

5.2.1 Primeiro dia 151

5.2.2 Segundo dia..... 156

5.2.3 Terceiro dia..... 159

5.2.4 Quarto dia 164

5.2.5 Quinto dia..... 168

5.2.6 As demais oficinas 171

5.3 O segundo instrumento de coleta de informações – as entrevistas orais 172

5.3.1 Análise de Conteúdo Qualitativa da entrevista com o coordenador pedagógico da escola..... 180

5.4 Aplicação dos questionários e tabulação das respostas dos alunos/participantes da Oficina de Jogos de Tabuleiro..... 188

5.4.1 O que os dados revelaram..... 189

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE..... 204

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÃO 221

ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ALEXANDRE ANTABI –IDEALIZADOR DA OFICINA "JOGOS, LUDICIDADE E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL" 225

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM EDUARDO DUARTE – IDEALIZADOR DA OFICINA "JOGOS, LUDICIDADE E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL" 233

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O MONITOR DA OFICINA "JOGOS, LUDICIDADE E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL"..... 240

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO DO INSTITUTO ORT..... 256

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO APLICADO NOS ALUNOS/PARTICIPANTES DA OFICINA "JOGOS, LUDICIDADE E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL" .. 267

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 271

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR 277

INTRODUÇÃO

ABRINDO A DISCUSSÃO

"– *E a vida é um jogo, meu filho.*"
(SALINGER, 2012).

Da imagem de um tabuleiro, passando pelas peças de um quebra-cabeças, sentados em torno de uma mesa com cartas, pinos e dados, assistindo ao movimento dos piões, das roletas, criando estratégias com bonecos, soldados, apontando dardos, ou mais contemporaneamente nos videogames, nos celulares, nos treinamentos corporativos *online* e nas redes sociais, com todas estas cenas tão conhecidas e familiares pode se perceber sem pestanejar, que o jogo e o ato de jogar estão intrinsecamente enraizados em nossas vidas compondo um imenso repertório de memórias, atitudes, sociabilidades, conhecimentos, etc.

Mas, afinal de contas, o que é um jogo, qual a sua função ou seu significado? Poucos assuntos no mundo contemporâneo produzem tanta convergência como os jogos. Eles têm hoje uma importância central para a vida em sociedade, provavelmente porque enquanto fenômeno social ilustram, interpretam e explicam muitas questões pertinentes, tanto no que se refere ao nosso momento histórico, como à própria condição humana.

No sentido dicionarizado, a palavra jogo deriva do latim *jocus* (JOCUS..., 2010) e significa gracejo, zombaria, relacionando-se diretamente à *ludus* (LUDUS..., 1968) (em português lúdico*),*como diversas atividades que promovem o divertimento e/ou situações que provocam o riso, desde que organizada por sistema de regras e determinada por um contra movimento: alguém ganha, alguém perde. Jogo, conceitualmente, pode ser, até mesmo, passatempo ou comportamento que vise a obter vantagem sobre alguém e denota, além dessas e outras tantas significações, manha, astúcia, ardil.

Ainda do ponto de vista etimológico, em língua portuguesa, diferentemente de outros idiomas, utilizamos diversos verbos para representar as mais diferentes atividades relacionadas ao universo do jogo: jogar, brincar, tocar, interpretar,

representar. Isso não acontece em outros idiomas, como no inglês (*to play*) e no alemão (*spiel*), em que um único termo pode assumir mais de um significado.

Ao mesmo tempo, hoje, no nosso dia a dia, a palavra gamificação (ludificação), tradução do termo *gamification* criado pelo programador britânico Nick Pelling[1], em 2003, aparece de forma bastante abrangente. Essa palavra/termo encontra-se de forma explícita associada à noção de jogo, sendo um termo de uso corrente nas mais diversas disciplinas e saberes que passam a aplicar os elementos que caracterizam os jogos em variados contextos, como nas empresas, nas redes sociais, no comércio, na educação e nas mais diversas situações da realidade social.

Neste sentido, a capilaridade do termo gamificação, bem como sua aplicabilidade, passam a não se restringir a nenhum campo específico, se materializando num belo exemplo de tema/objeto interdisciplinar. De certo, isso contribuiu para que hoje se perceba com mais clareza que as principais características do jogo podem ser aplicadas em diversos aspectos da vida social e com inúmeras finalidades, como, por exemplo: promover o engajamento a partir de um sistema de recompensas motivacionais; sancionar a disputa pela aquisição de determinados comportamentos direcionados ao alcance de metas; construir um meio de socialização e interação descontraído em empresas, em concursos, em escolas, em espaços virtuais; ou ainda, propor desafios que necessitem e esforço físico e/ou mental e muito mais.

Por isso, percebe-se de imediato que, em se tratando de jogos, estamos sempre diante de uma pluralidade e de uma vasta abrangência de seu uso e emprego pois é capaz de possuir uma extensa variedade de atribuições e significações.

Sobre a questão de uma mesma noção poder significar e abranger tantos conceitos e explicações, uma das grandes iniciativas de estudo sobre este tema tem sido buscar delimitar e entender a relação entre a história da humanidade e o jogo.

Brougère (1998, p. 14) assim descreveu a noção de jogo:

> Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua [...] o que há de comum entre duas pessoas jogando xadrez e um gato empurrando uma bola, entre dois peões preto e branco em um tabuleiro e uma criança embalando uma boneca? No entanto, o vocábulo é o mesmo.

[1]Nick Pelling é um programador e game designer britânico que, em 2002, cunhou o termo *gamification*. No entanto, a questão só foi ao público em 2003, e a consolidação do termo e sua adoção em várias esferas só teria realmente ocorrido em 2010.

Contudo, apesar de muitos estudiosos do tema apontarem para a polissemia da noção de jogo, assim como para a dificuldade de defini-la a partir de uma categoria formal e universal, ou mesmo entender seus diversos usos e possibilidades, os *games* (jogos) são hoje uma das formas culturais mais populares e disseminadas na e da contemporaneidade. Porém, de certo que muitos dentre eles se popularizaram pela massificação que alcançaram e/ou pelo alto nível de sofisticação e diversidade das competências e tecnologias necessárias ao seu desenvolvimento.

Todavia, podemos igualmente abordar os jogos de acordo com diferentes olhares: a partir da ética, da pedagogia, do lazer e do esporte, dos ritos e cultos e muito mais. Como conceito, o jogo também vem sendo mobilizado para iluminar outros tantos fenômenos sociais, como: o "jogo" da democracia, o "jogo" das trocas econômicas, do direito, da arte, da moda, da sedução, dos relacionamentos amorosos, de diversas interações sociais, das relações de cooperação ou, ainda, da oposição entre indivíduos e grupos de indivíduos.

Incontável também pode ser a quantidade de expressões idiomáticas que empregam o termo jogo e jogar na criação de inúmeras imagens e significados, tais como: jogo da vida (destino, inconstância), abrir o jogo (falar a verdade), esconder o jogo (ocultar informações), entrar no jogo (participação em algo ou situação), entregar o jogo (desistir, renunciar), fazer o jogo de algo ou de alguém (atuar em benefício de, manipulação), jogar limpo ou sujo (negociação transparente ou tramoia), ter jogo de cintura (maleabilidade para lidar com situações adversas), dentre muitos outros exemplos.

Deste modo, não restam dúvidas de que é preciso reconhecer os jogos como um complexo fenômeno cultural, estético e de linguagem, bem como de variadas possibilidades e potencialidades, servindo como processo ou categoria de pensamento para os mais diversos modos de interação por eles e/ou neles mantidos.

Em função de toda complexidade envolta sob a rubrica da noção de jogo, surge o esforço desta dissertação em estudar este fenômeno, buscando oferecer subsídios que possam ilustrá-lo de fato como uma categoria de pensamento ou um conceito, múltiplo e aberto, que articula diferentes instâncias do saber, estando inserido em diversas práticas e associados a uma série de modos de ver, agir, aprender, interpretar, se engajar, se divertir e, em suma, viver.

Sem embargo, estou ciente de que qualquer delimitação deste fenômeno pode facilmente cair num reducionismo ingênuo, uma vez que a forma como o mesmo se

apresenta na realidade transcende qualquer enquadramento, seja ele impreciso ou simplificado, complexo ou sofisticado que se possa realizar com o intuito de buscar estudá-lo categoricamente.

Entretanto, é em função desta impossibilidade de abranger o jogo enquanto uma essência, que fui aos poucos buscando encontrar um possível recorte sobre o tema em questão para que pudesse avançar em meu desejo de empreender uma investigação sobre um tema ao qual venho me dedicando há algum tempo, sobretudo a partir da utilização de determinados jogos na minha prática enquanto Psicólogo e Professor[2].

Assim posto, o primeiro e inegável recorte que me permiti realizar foi o de entender que o jogo pode ser pensado enquanto um importante fato civilizacional que atravessa a história da humanidade como um potente artefato cultural, que contribui não apenas para a compreensão de diversas relações e interações sociais, mas também que é capaz de constituir modos de olhar, dizer, fazer e pensar os valores culturais, morais e estéticos da sociedade e da cultura em que é praticado, ajudando na identificação de seu*ethos* e da visão de mundo de seus agentes.

Já um segundo recorte, foi entender que o jogo pode ser concebido como um prisma através do qual se pode ver a cultura e a sociedade de diferentes ângulos.

A partir destes dois recortes, ou desta linha de raciocínio, busquei no pensamento do antropólogo norte-americano Clifford James Geertz (1926-2006) alguns pressupostos iniciais de fundamentação teórica para o meu estudo/investigação sobre o tema.

Geertz (2008), baseado na sociologia clássica de Max Weber (1864-1920)[3], para quem o homem só é capaz de viver em um mundo que para si possa ser dotado de sentido, buscou reintroduzir essa noção, que denominou de cultura, na base dos Estudos de Antropologia e de Ciências Sociais e Humanas de seu tempo.

Junto a isso, Geertz defendeu um conceito semiótico para sua definição de cultura, considerando-a como sendo a produção desse sentido a que Max Weber faz alusão, ou seja, tratou de entendê-la como uma anárquica teia de significados que os

---

[2] Desde 2012, incluí na minha prática de psicólogo clínico e institucional, bem como de professor de filosofia, a utilização de jogos onde exploro a eficácia de sua dinâmica enquanto recurso tanto terapêutico como pedagógico.

[3] Sociólogo alemão considerado um dos principais expoentes da sociologia clássica. Uma de suas grandes contribuições teóricas consiste na fundação de um método de estudo sociológico baseado no que ele chamou de **ação social**. As bases de suas teorias culminaram na produção de importantes estudos para a compreensão da formação do capitalismo.

homens tecem em suas interações cotidianas e que funcionaria como um mapa para o entendimento da processualidade da ação social ou humana.

Dentro desta perspectiva, para Geertz, caberia às Ciências Sociais a construção de interpretações, sempre provisórias, sobre a realidade social e seu processo ou modo de visibilidade, a partir de uma abordagem compreensiva, denominada pelo autor de Antropologia Interpretativa.

Ainda neste sentido, o autor traz para o campo da interpretação das culturas uma lógica permeada pelo raciocínio metafórico em que passa a admitir, ou enxergar, essa teia de significados, sentidos e ordenamentos sociais que constituem uma cultura, tal como um jogo, um drama, ou um texto, que funcionaria enquanto imagens recorrentes que permitiriam a interpretação do curso dos acontecimentos sociais que dão visibilidade às "jogadas", leituras e atuações de seus "atores" naquilo que se denomina de realidade social.

Então, se a cultura pode ser entendida de forma análoga a um jogo, um drama ou um texto, ou mesmo como o conjunto destas imagens reunidas, o papel do antropólogo, do pesquisador em ciências sociais ou humanas, é interpretar este artefato, penetrando em suas emaranhadas estruturas significativas, compreendendo não apenas seu sentido rasteiro, mas, sobretudo, seu significado profundo, e como isso aparece para os atores sociais em seus trânsitos e rotas existenciais.

Geertz (2008) nos apresentou sua visão da Antropologia enquanto uma ciência interpretativa à procura do significado que dá sentido e suporte à processualidade da ação social/humana condicionada pela cultura.

Já a noção de cultura, por seu turno, é determinada por duas instâncias complementares que formam os termos antropológicos capazes de resumir/sintetizar seus aspectos centrais, condicionantes e valorativos. Ambos dizem respeito aos padrões morais e estéticos de um determinado povo, o "*ethos*", e seu desdobramento lógico, a construção de um paradigma central ou "visão de mundo" que seus agentes adotam como modo de "transitar pelas diversas instâncias da vida social".

O autor se referiu ao *ethos* designando determinados elementos valorativos de um povo, "o tom, o caráter, e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao mundo que a vida reflete" (GEERTZ, 2008, p.93). Já a visão de mundo se referiria aos aspectos cognitivos e existenciais, "o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade" (GEERTZ, 2008, p. 93).

Para Geertz (2008), o *ethos* e a visão de mundo abarcam todo o comportamento singular em uma determinada etnia, comunidade ou grupo social, revelando e/ou refratando um quadro abrangente de sua condição, na qual cada indivíduo é portador de um significado particular que dá às representações simbólicas e sociais que recebe da cultura a que está imerso.

Para o autor, identificar o *ethos* e a visão de mundo que o sustenta, possibilitaria a interpretação de uma série de experiências que organizam a conduta social de um povo, de seus agentes. Entretanto, seria através do trabalho de campo etnográfico que essas condutas poderiam ser traduzidas.

Geertz entende que todo o trabalho que visa a compreensão da realidade social deve ser empreendido segundo a lógica de que o pesquisador precisa estar imerso no cotidiano deste povo. Isso significa tomar parte de suas interações à procura dos significados escondidos por detrás das práticas sociais que dão suporte aos diversos artefatos culturais utilizados por seus agentes, na medida em que estes seriam os responsáveis por "conservar a provisão de significados gerais em termos dos quais cada indivíduo interpreta sua experiência e organiza sua conduta" (GEERTZ, 2008, p.43) ou, dito de outra forma, responsáveis por dar e manter o sentido de suas vidas e de sua sociedade.

De toda forma, a fim de delimitar o campo e o objeto de investigação desta dissertação, que versará sobre a temática dos jogos, busquei reter de Geertz a importância de uma perspectiva etnográfica e cultural, que atribui ao jogo, ao drama e ao texto o estatuto de produções simbólicas, bem como metáforas que podem elucidar o entendimento da realidade social e do comportamento de seus membros/agentes.

Tomo ainda suas contribuições sobre a interpretação de uma dada realidade social e, suas ações, como possibilidade de serem vistas ou postuladas enquanto uma teia de significados, tecidos dentro de uma complexa rede de interações que envolvem tanto os símbolos de uma cultura, como o uso que seus agentes ou "atores" sociais fazem circular, seja por meio de impasses, seja por meio de consensos. O importante a reter aqui é que essa combinação é que constitui o *ethos* e a visão de mundo de um povo ou grupo social.

Assim sendo, tenho para mim que o *ethos* e a visão de mundo estariam constantemente "em jogo" dentro da vida social, circulando numa relação de força, em luta, sendo acionado, ou acionando os regimes do ver, do fazer e do saber que emitirão focos de luz individuais, ou coletivos, sobre os diversos atos sociais e a partir de

diversos artefatos culturais. De um modo geral, aos artefatos culturais de uma sociedade pode se outorgar o papel de mediar, ou suportar, essa condição em que os atores sociais podem escrever e reescrever constantemente o texto cultural, funcionando como um contexto dentro do qual se pode interpretar, organizar e dar sentido à experiência do viver.

Ademais, ainda para os fins da investigação sobre os jogos que apresento nesta dissertação, busco entendê-los exatamente enquanto um artefato cultural, que tal como um texto, ou um drama, não poderia ser postulado apenas enquanto metáfora que se presta a uma multiplicidade de conotações e analogias da realidade social, mas sim, podendo ser, sobretudo, postulado como a tradução e a expressão de diversos modos de olhar e expressar nossa empiria, nossa experiência na realidade, sob a forma de interações sensíveis e reflexivas, por onde se produz, se revela e se refrata o *ethos* e a visão de mundo presentes em todas as culturas e sociedades.

Afirmo desta maneira, que toda e qualquer pesquisa sobre a temática dos jogos é também, a seu modo, uma pesquisa sobre o universo da cultura, que demanda enquanto tal, uma aproximação interpretativa dos significados construídos e operacionalizados por seus agentes, a partir de seu envolvimento com a questão investigada, possibilitando assim, uma melhor compreensão dos fatos e acontecimentos sociais que a eles se vinculam.

Dito isso, entendo o jogo como uma importante categoria de pensamento que ao longo da história foi capaz de (re)criar as condições de apreensão das experiências individuais e coletivas por meio de elementos sensíveis, racionais e interativos. Os mesmos não só foram capazes de dar sentido às ações sociais, mas também de atuar na renovação e recomposição da cultura a partir dos quais (re)configuram-se os regimes de visibilidade, os regimes de interação e os regimes de reescritura dos modos de vida e do viver em sociedade.

1 O problema ou a questão que move esta pesquisa

Toda e qualquer investigação, que busca o entendimento sobre um determinado assunto, deve partir de sua compreensão mais elementar, muitas vezes presente e acessível naquilo que o senso comum pode nos oferecer. Sob este aspecto, o senso comum é também uma forma de conhecimento que está presente em nosso cotidiano e é

passado de geração em geração, exercendo um importante papel na busca pelo alcance de níveis mais complexos e sistematizados para inúmeras pesquisas, sobre os mais variados assuntos e com os mais diversos propósitos.

A fim de delimitar o problema de onde se origina o enquadramento que darei a meu objeto de investigação nesta dissertação, tomarei aqui como ponto de partida a noção de jogo veiculada e presente no senso comum, que versa sobre suas funções sociais, sua origem, seu funcionamento, seus efeitos, seus processos, seus usos, etc.

Neste sentido, para o senso comum, os jogos sempre estiveram associados a um espaço de socialização, de divertimento, de brincadeira e, quando não obstante, associado à infância e à frivolidade. Nele, o jogo muitas vezes também é pensado como algo que faz funcionar outras práticas, como o esporte, brincadeiras de várias ordens, bem como práticas hoje presentes e advindas da tecnologia digital e vinculadas quase que exclusivamente ao entretenimento ou ao aprendizado.

Outra marca presente no jogo, e igualmente veiculada ao senso comum, é a questão do aspecto lúdico associado ao mesmo. Apesar de ser uma expressão que traça muitos contornos ao tema, me parece que se trata da questão de se experimentar através do jogo um estado de deleite, de fruição, de relaxamento, muitas vezes de difícil tradução em palavras e, que remeteria a atividades povoadas pela fantasia, pela imaginação e compreendidas como passatempos e/ou atividades frívolas e desprovidas de seriedade ou importância.

Embora haja certa obviedade nos sentidos veiculados sobre os jogos a partir do senso comum, as questões do lúdico, do jogo e de suas funções permanecem ainda nos dias de hoje cercadas de nuances e imprecisões que aos poucos, porém, começaram a sair das margens do universo acadêmico e conquistar atenção enquanto um fenômeno que ganha centralidade na dinâmica de estudos presentes na contemporaneidade.

Todavia, essa possível centralidade que o campo de estudos e pesquisas dos jogos tem conquistado na contemporaneidade ainda pode ser caracterizada enquanto um vasto, fragmentado e não unificado campo acadêmico que inclui desde a área das exatas – como a matemática, a física e a economia – até a área das humanas – na história, sociologia, antropologia, educação física, psicologia, artes e pedagogia. Há ainda o ramo da etologia, que estuda o comportamento animal, onde o jogo também ocupa um lugar relevante.

Então, se os animais brincam, jogam, antes e, mesmo, longe de nós, humanos, sem que alguém os tivesse ensinado, pode se pensar que a civilização humana em si não

acrescentou características específicas à natureza do jogo e nem que o jogo tenha sido criado por nós, mas que possivelmente talvez tenha apenas sido incorporado à realidade humana a fim de desenvolver determinados aspectos de sua condição.

São ainda inúmeras perguntas que transitam neste campo de estudos, mesmo que, hoje, possa se dispor de mais dados oriundos das mais diversas disciplinas que se dispuseram a investigar tanto o jogo, como o lúdico e suas funções.

No entanto, vale aqui destacar que as primeiras considerações relevantes sobre o fenômeno do jogo, as primeiras que se propuseram a colocar luz sobre o tema, foram elaboradas por Friedrich Schiller (1759-1805), poeta, filósofo, médico e historiador alemão, que além de ainda hoje permanecerem atuais, também as julgo importantes para a contextualização da questão dentro do universo temático dos jogos que desenvolvo aqui.

Em sua obra – *A Educação estética do Homem* (1995) – Schiller destacou a importância da noção de jogo, sendo que foi a partir deste primeiro esforço intelectual o que fez com que esta temática começasse a ganhar certa projeção nos círculos acadêmicos. O autor postulou que a essência do homem se confunde com a prática do jogo: "o ser humano só vai realizar o significado da palavra homem se ele jogar, e só é um ser plenamente humano quando joga" (SCHILLER, 1995, p. 64).

Um dos aspectos centrais postulados por Schiller é que a educação estética do homem se daria através do lúdico, porque este é a intermediação de tendências em que o jogo é capaz de produzir uma conjugação entre o sensível e o reflexivo, que se transformaria em seguida numa experiência que humaniza e educa, levando, portanto, o indivíduo à liberdade e à autonomia.

Ainda de acordo com Schiller, seria por meio da experiência estética (sinônimo para o autor de humanidade) que se chega à ética.

Para Schiller, a experiência estética do homem se dá por meio de um processo formativo-educacional que é responsável pela harmonização dos impulsos humanos, como salientei, entre o sensível e o racional/reflexivo. Para ele, a conjugação harmônica destes impulsos é também a característica principal dos jogos, donde brotaria o impulso lúdico a que o autor faz referência.

Dito de outro modo, a educação estética do homem seria o resultado de um processo de resolução dos impulsos, ou de tendências que o habitam, gerando uma espécie de acordo, ou equilíbrio, que o homem alcança quando se liberta das limitações tanto da sensibilidade, como da razão.

Ademais, dentro da proposta estético-formativa de Schiller, percebe-se que ela conduz ou converge ao Belo e ao sublime, posto que dentro de sua perspectiva a educação estética é aquilo capaz de manter o equilíbrio do indivíduo levando-o a aspirar a autonomia e a liberdade a partir do momento em que transcende algo que o limita.

Sendo assim, Schiller nos brindou com a ideia da construção do homem lúdico, ou esteticamente educado, que através do jogo e do lúdico é aquele que "submete à razão o seu impulso de prazer e consente em deixar determinar os objetos de seus apetites pelo espírito pensante" (SCHILLER, 1995, p.118), obtendo, nessa operação, uma espécie de purificação de suas principais tendências, e culminando num equilíbrio que o faz mais e, plenamente, humano.

Temos assim, aqui exposto, a partir de Schiller, a primeira grande exaltação do jogo e seu caráter lúdico que funcionariam como um fator unificador capaz de unir e integrar a razão e a sensibilidade, cumprindo, ademais, um papel peculiar e de suma importância para a emancipação do homem, sobretudo, em sua formação ética e civilizatória.

No entanto, apesar de Schiller ter sido o primeiro a explorar de modo mais sistemático a intersecção entre jogo, cultura e o aperfeiçoamento da condição humana, e por isso seus pressupostos ainda reverberam nos dias atuais, Duflo (1999) apontou que o jogo também aparece na obra de outros grandes nomes da história do pensamento, onde pode-se igualmente verificar a atualidade de seus argumentos. Em Kant, Schopenhauer e Pascal (DUFLO, 1999), por exemplo, o jogo se traduz como um artefato capaz de movimentar o espírito produzindo vitalidade e mudança, sendo um artifício encontrado para enganar as tendências humanas que vão do tédio ao desencantamento. Já para Leibniz (DUFLO, 1999), o jogo seria um dos lugares onde mais livremente se expressaria a inteligência humana.

Ainda neste sentido, vale mencionar a incipiente ideia de utilizar os jogos na educação infantil que apareceu na obra de Rousseau (2004) de meados do século XVIII, intitulada "*Emílio, ou da educação*". Nela, o filósofo/escritor declarou que, por meio dos jogos, a criança realiza com vontade aquilo que não gostaria de realizar se fosse obrigada, mostrando que a importância do jogo para a infância iria muito além da mera distração ou do entretenimento, abrangendo algo muito maior e tendo importantes implicações políticas e morais[4].

[4] No que se refere ao termo moral, ou morais, empregado por muitos filósofos, devem ser entendidas contemporaneamente como questões de ordem psicológica.

Cultura, formação, conhecimento, envolvimento, prazer, *ethos*, visão de mundo, inteligência e motivações atentam de antemão ao amplo alcance e importância que pôde ser dado ao jogo e ao lúdico desde suas primeiras e incipientes tentativas de entendê-lo de forma sistemática.

Para mim, enquanto professor de filosofia e psicólogo, estudante de pós graduação em Engenharia de Produção, portanto um profissional que atua tanto na educação como na saúde, bem como alguém que se interessa e investiga a complexidade dos sistemas de produção e gestão do conhecimento e das práticas social, me interessa tratar aqui de um novo encontro entre os pressupostos associados e listados acima e pertencentes ao universo do jogo e do lúdico, diante das necessidades concretas que hoje habita toda e qualquer sistema ou prática formativa, cultural, emancipatória, entendendo tais práticas enquanto capazes de servir de suporte aos membros da sociedade, ou de desenvolver o posicionamento e o protagonismo diante dos dilemas que marcam a experiência contemporânea do viver e do aprender.

Como pode se pensar a formação do homem lúdico de que nos falou Schiller, nos dias de hoje? Quais seriam suas características? Qual modelo formativo/pedagógico poderia lhe dar suporte?

Uma pesquisa de doutorado de 2014 se propôs a investigar o uso de jogos educacionais e computacionais no contexto do primeiro ano do curso de graduação em Engenharia de Produção (BRAGHIROLLI, 2014). O autor constatou através de seu estudo o potencial dos jogos de apresentar situações complexas cuja característica é estimular os jogadores, permitindo assim introduzir os alunos ingressantes na graduação na dinâmica de atuação desse profissional, no caso o futuro engenheiro, sem desmotivá-los. O mesmo estudo ainda enfatiza o potencial de utilizar os jogos como fonte de informação sobre a aprendizagem dos alunos, auxiliando o docente na identificação de eventuais dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas e laboratórios do curso.

Ainda com relação a Engenharia de produção, espaço acadêmico onde realizo minha pesquisa, das engenharias, a de produção mostra-se como um campo bem distinto no que tange à possibilidade de realizar em laboratório ou sala de aula experiências reproduzindo a realidade. Muitas vezes os conteúdos e assuntos abrangidos por este ramo da engenharia não podem ser experimentados/reproduzidos em laboratório por

questões de custo, seja ele financeiro, ambiental, técnico (DETTMER, 2001). Dito isso, trata-se de uma área do conhecimento que se beneficia de uma das principais características do jogo em seus processos formativos, a de prover simulações da realidade, onde os princípios dos jogos tornaram-se grandes aliados.

Sem embargo, a utilização de jogos na engenharia de produção pode ser pensada enquanto um método de ensino e aprendizagem que buscaria por exemplo simular a operação de uma empresa ou de um determinado ramo da indústria, ou ainda técnicas de negociação e tomada de decisão sendo exercitadas e apreendidas de forma lúdica, divertida e até mesmo prazerosa.

Contudo, me parece que nos jogos em geral, e naqueles que servem à formação e exercício profissional do engenheiro de produção em particular, "os jogadores" (engenheiros ou estudantes de engenharia de produção) se verão obrigados a enfrentar problemas surgidos em função das "vicissitudes" dos sistemas de produção que operam ou se deparam, onde num ambiente lúdico e de simulação da realidade poderão desenvolver a capacidade de escolha dentre as múltiplas "alternativas" de ação a se empreender e com isso gerar um modo específico e potente de aprender e atuar.

Todavia, não pretendo tomar como problema central nesta dissertação, os jogos que podem servir especificamente à Engenharia de produção, mas sim investigar a questão dos modos de presença que o lúdico através do jogo pode assumir hoje na educação como um todo (formal ou não formal) enquanto abertura e possibilidade tangível de pensar ou atribuir sentido à presença de seus atributos no território contemporâneo da educação e do aprendizado.

Sob este aspecto, não importaria o tipo ou a modalidade de jogo que possa se aplicar, mas sim a maneira como seus elementos centrais, tal como o divertimento, o prazer, a concentração, a motivação, suas implicações estéticas e éticas, a visão de mundo que constrói, ou o *ethos* que expressa, podem ser admitidos e dimensionados enquanto dinâmicas que ajudam os estudantes/formandos na produção de novas maneiras de interagir com a vida real, ou até, que possibilitem a construção ou o desenvolvimento de habilidades que os farão se sentir mais aptos a resolver seus problemas de modo mais autônomo e seguro.

Assim sendo, o pano de fundo desta dissertação visa problematizar as potencialidades do lúdico e do jogo num território específico de educação, denominado de educação não formal. Nele, investigarei a aplicação dos chamados modernos jogos de tabuleiro (*board games*) dinamizados sob a forma de uma Oficina dentro do horário

complementar e inserida dentro da proposta pedagógica de uma escola privada localizada na cidade do Rio de Janeiro.

2 Definindo e contextualizando o objeto de investigação

Segundo Libâneo (2003), a educação está inserida no cotidiano de um indivíduo fazendo parte de uma relação que se estabelece na veiculação de informações, valores e atitudes de modo a construir um modo de percepção sobre o meio. Uma vez instalada esta relação, seu legado contribuirá de modo definitivo para a integração dos indivíduos na sociedade em que está inserido.

Neste sentido, o processo formativo/educacional ocupa um lugar central enquanto uma das principais vias encarregadas pela transmissão da cultura, sendo necessária uma manutenção constante do conteúdo e da forma que são passadas adiante.

Assim sendo, a educação por meio dos currículos escolares, bem como de teorias de aprendizagem, sofreu modificações ao longo do tempo com o objetivo de que os educandos possam ter acesso aos conhecimentos considerados válidos pela cultura na qual estão inseridos. Pode-se deduzir, assim, que há diversas formas de promover a educação ou conceber os processos formativos, não se limitando a apenas um único modelo ou método educacional capaz de transmitir de modo eficiente o repertório de conhecimentos acumulados e seus bens culturais.

Hoje, de modo bem claro, pode-se aferir que no campo educacional existe a presença de três práticas distintas e complementares, que acontecem separadas, porém, não independentes umas das outras e que são as responsáveis pela formação integral do indivíduo, são elas: a educação formal, a educação informal e a educação não formal.

A educação formal ocorre dentro de escolas públicas e privadas, cursos de aperfeiçoamento e treinamento, etc., onde o desenvolvimento das aulas acontece na maioria das vezes dentro de uma sala real ou virtual por meio de livros e materiais didáticos, lousa, caderno, *tablet,* aplicativos e outros dispositivos didáticos. Já a educação informal está diretamente voltada ao comportamento, hábitos, valores não intencionados e não institucionalizados.

Por fim, existe a educação não formal, uma prática que ocorre no período inverso ao que o aluno frequenta a escola regular, podendo ocorrer dentro ou fora do espaço escolar.

De acordo com Libâneo (2003), podemos entender que a educação não formal refere-se às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas voltadas para grupos sociais, educação cívica, etc., com atividades de caráter intencional e propositivo. Sua prática pode ser desenvolvida por diversas instituições e agentes e ocupam o aluno com atividades produtivas de acordo com a intenção de cada proposta e/ou projeto e por meio de oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes.

Dito isso, é preciso salientar mais uma vez, que a investigação que aqui se pretende é um desdobramento necessário de estudos e trabalhos que venho realizando nos últimos oito anos[5], sobretudo a partir de uma intensa prática profissional onde os jogos têm um papel preponderante. Contudo, constatei a necessidade de ampliar as buscas para um contexto institucional, incluindo um campo de análise até então inexplorado por mim.

Ao longo do Mestrado, fui apresentado a um projeto experimental pelo qual me encantei. Tratava-se da introdução da prática de jogos de tabuleiro dentro da grade de atividades complementares de uma escola com forte apelo e ênfase na formação tecnológica.

Criada por dois empreendedores culturais[6], a introdução desta prática dentro dessa escola seria implementada enquanto uma Oficina de jogos de tabuleiro, denominada por seus criadores de "*Jogos, ludicidade e inteligência emocional*".

Inicialmente, a proposta foi bem acolhida pela instituição, que viu nela um tipo de atividade com qualidades bastante positivas para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos e se enquadrando dentro de uma perspectiva de educação não formal que já tinha espaço em seu modelo pedagógico. Foi igualmente bem acolhida

[5] Refere-se aos trabalhos na CONATUS (Núcleo de Psicologia e Práticas Transdisciplinares) fundada em 2009 por mim, e onde sou o responsável técnico, e enquanto Professor de Filosofia no Colégio A. Liessin. Refere-se igualmente à pós-graduação em Estudos Judaicos pela PUC/Rio (Universidade Hebraica de Jerusalém, 2010-2012) e em Princípios e Valores da Liderança: liderança empresarial e comunitária (INSPER/SP, Instituto Rutenberg – Haifa, 2014). Em ambos os programas tive a oportunidade de realizar uma experiência de imersão em consagradas instituições de ensino de Israel onde pude conhecer e vivenciar a aplicação de jogos terapêuticos e educacionais. Desde 2012, portanto, exploro a utilização de jogos tanto na psicologia como na educação, em diversos contextos, como a clínica, a sala de aula, a capacitação de professores, bem como em uma série de inserções em trabalhos comunitários. Em 2015 fundei uma editora de jogos onde passo a representar aqui no Brasil algumas editoras estrangeiras, bem como a desenvolver meus próprios jogos, indicando assim o início de uma trajetória de *game designer*.

[6] Os empreendedores culturais em questão são: Alexandre Antabi e Eduardo Duarte, fundadores da *Drayke's Cave Pub* que realiza atividades com jogos de tabuleiro modernos, os chamados *board games*, em diversos espaços do Rio de Janeiro com o objetivo de promover o tema em suas mais diversas possibilidades de aplicações, tais como com fins de entretenimento coletivo, educacionais e corporativo.

pelos pais de alunos que faziam parte da Comissão de Pais que dirige e administra a instituição.

Já para mim, se materializava enquanto uma oportunidade de cooperar com os criadores da Oficina a partir do saber que vinha se construindo e se acumulando sobre a utilização de jogos em processos terapêuticos e educacionais, bem como me possibilitaria compreender como os jogos de tabuleiro se relacionam com o lúdico, com a cultura, com os processos motivacionais e o que emergiria ou resultaria desta experiência enquanto proposta pedagógica.

No entanto, outras questões e perguntas também poderiam ser ali verificadas como: Qual é a função do brincar e do jogo no mundo contemporâneo? Como esses elementos podem ser inseridos no processo formativo dos indivíduos? Quais são as questões/efeitos produzidos nos alunos que participam desta proposta? Quais são as relações entre o brincar, o viver e o aprendizado? Seria o jogo um meio através do qual o indivíduo organiza sua experiência subjetiva e processa informações? Como este modo de "brincar" ou experimentar o lúdico pode servir como um instrumento para a aprendizagem? Que tipo de aprendizagem? Para a resolução de conflitos? Para a formação ética? O lúdico funcionaria como forma de regulação das emoções? Como motivação para outras atividades escolares? O que esta Oficina estaria promovendo de fato? Que aspectos psicológicos, cognitivos, culturais estão sendo desenvolvidos nos ou pelos alunos?

Essas interrogações fazem parte de minha tentativa de contextualizar e buscar compreender a aplicação de uma prática lúdica bem delimitada dentro do espaço escolar a partir da observação, análise e interpretação de sua dinâmica própria.

Em vista disso, é preciso encaminhar essa questão no sentido de delimitar o objetivo geral da investigação que pretendo realizar:

I. Estudar, identificar, analisar e descrever as principais contribuições teóricas sobre a temática dos jogos, partindo inicialmente de um levantamento bibliográfico de modelos conceituais para, em seguida, conectá-los na descrição e interpretação das informações obtidas através do trabalho de campo, caracterizado por ser uma pesquisa qualitativa de caráter empírico;

II. Contemplar um estudo de caso com base no método de observação participante, de inspiração etnográfica, realizada a partir da imersão no

> contexto de aplicação da Oficina "*Jogos, ludicidade e inteligência emocional*" que teve lugar no Instituto de Tecnologia ORT ao longo do ano de 2019.

Por se tratar de uma pesquisa empírica, vale destacar alguns de seus princípios. Segundo Thiollent (2002), a pesquisa empírica se volta para a possibilidade de descrever situações concretas de determinadas coletividades ou grupos considerados relevantes. Para Meksenas (2007, p. 1) a pesquisa empírica possui as seguintes características:

> [...] lida com processos de interação face a face, isto é, o pesquisador não pode elaborar a pesquisa em "laboratório" ou em uma biblioteca – isolado e apenas com livros à sua volta. Nesta modalidade da elaboração do conhecimento, o pesquisador precisa "ir ao campo", isto é, o pesquisador precisa inserir-se no espaço social coberto pela pesquisa; necessita estar com pessoas e presenciar as relações sociais que os sujeitos pesquisados vivem. É uma modalidade de pesquisa que se faz em presença.

Minha pesquisa tem de fato um caráter empírico, pois busco por meio de um estudo de caso concreto, a Oficina de Jogos de Tabuleiro, um tipo de acesso às fronteiras em que o fenômeno da ludicidade poderia emergir e produzir seus efeitos, atendendo à minha necessidade, enquanto pesquisador, de poder interagir com esta realidade empírica.

Ao mesmo tempo, a fim de conduzir a pesquisa de campo de um modo eficiente, encontrei na etnografia um método imersivo, ou uma forma de me aproximar de modo mais íntimo da realidade à qual me propus estudar e entender. Ademais, outorgados principalmente pelos antropólogos às demais áreas do conhecimento, inseridos nos estudos que vão da Psicologia à Engenharia de Produção, busquei delimitar a realização do trabalho de campo a partir da observação participante, um dos legados mais eficientes que encontrei para conduzir a análise do meu objeto de pesquisa, que consistiria num mergulho profundo na atividade/fenômeno/realidade que quero apreender e compreender. Este método é também chamado na antropologia *stricto senso* de compreensão a partir do "ponto de vista do nativo", mas que aqui será simplesmente denominada de compreensão do "ponto de vista dos participantes".

Dito isso, a observação participante foi escolhida com muita propriedade, pois consiste num método que pressupõe uma análise detalhada e específica devido a

incursões constantes que se faz nas experiências rotineiras permitidas pelo campo investigado, no caso, a Oficina e todo o seu entorno.

Ela supõe igualmente a interação pesquisador/pesquisado – onde o pesquisador tem que estar envolvido dentro da população ou amostra em estudo. Neste sentido, "as informações que obterá, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado" (WHYTE apud VALLADARES, 2007, p. 301).

Ao mesmo tempo, uma autoanálise de meu estar ali, dos porquês de minha inserção naquele território serão sempre bem-vindos, quando não necessários e, portanto, convém que possam ser inseridos na própria história da pesquisa.

Quanto ao enfoque conceitual desta investigação, busquei norteadores que se aproximam daquilo que Mylopoulos (1992) descreveu enquanto o engenho, ou o trabalho conceitual de uma pesquisa. O autor refere-se à atividade, dentro de uma pesquisa, voltada à descrição formal de seus elementos. Por sua vez, essa proposta busca abranger aspectos do mundo físico e social, para fins de compreensão, entendimento e comunicação/transmissão de dados e informações relevantes extraídos de um determinado campo de estudos.

Assim sendo, este engenho pressuposto pelo trabalho conceitual numa pesquisa possibilita a escolha de determinados modelos conceituais, que segundo Michael (2011), uma vez dispostos, visam compreender e representar a realidade investigada. Sua utilização visa definir, caracterizar e reunir numa linguagem partilhável com o intuito de compreender determinado domínio/aspecto/composição do conhecimento. Por sua vez, sua possibilidade de êxito se dá através do empenho do pesquisador em identificar e, assim, entender o efeito que determinado domínio exerce sobre os objetos e se existem possíveis relações que possam ser concebidas.

Neste sentido, o modelo conceitual a ser apresentado nesta pesquisa não poderia ser indiferente à amplitude de estudos e abordagens sobre a temática dos jogos. No entanto, foi necessário privilegiar alguns fundamentos do jogo que me pareceram mais adequados, como os presentes nas obras de Johan Huizinga ("*Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*", 2014) e de Roger Caillois ("*Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*", 2017), ambas consideradas obras seminais e de suma relevância para todo e qualquer pesquisador deste campo de estudos. Também conta com as reflexões sobre o jogo enquanto recurso presente nos rituais e estudados pela

Antropologia da Experiência e da *Performance* de Victor Turner (1974, 1996, 2008, 2015) e de Richard Schechner (1985, 1987, 2002, 2012).

Aliás, esta temática ocupa boa parte desta dissertação, visto que se mostrou um excelente suporte teórico e de análise dos atributos dos jogos vinculados tanto à noção de experiência, como de ação performativa[7].

Ela também me levou à Teoria do Fluxo de Mihaly Csikszentmihalyi (1975, 1992, 1999) que além de se aliar à compreensão de Turner e Schechner, sobre os mecanismos de ação performativa presentes nos jogos e nos rituais, traz também uma nova abordagem psicológica para o jogo. Conta ainda com uma literatura suplementar que passa pela concepção de Michel Foucault (2004), a respeito da criação e das culturas de si, e da Biologia do conhecer de Humberto Maturana (1999, 2001) e Francisco Varela (2004), que nos auxiliaram na compreensão de modelos de entendimento sobre o modo como as estruturas de conhecimento se fazem presentes.

Em seguida, minha pesquisa faz a qualificação das informações obtidas através da descrição de um estudo de caso que foi realizado a partir da minha imersão no campo investigado, no caso, nas atividades que compunham a Oficina de Jogos de Tabuleiro.

Tais atividades da Oficina aconteceram semanalmente, oferecidas em duas turmas e em dias distintos e destinadas ao ciclo escolar denominado de Ensino Fundamental II com alunos/participantes de 11 a 15 anos. Aconteceram no horário da tarde, denominado de horário complementar, que é disponibilizado aos alunos que estão matriculados na instituição em horário integral. A Oficina contou com a presença de um monitor e dos alunos inscritos em cada turma, tendo em média doze participantes e duração de aproximadamente uma hora.

Quanto à minha participação efetiva na atividade, ela se deu mediante uma autorização da escola que viabilizou minha presença enquanto pesquisador/observador participante durante quatro meses e meio, imerso somente naquela atividade ao longo dos meses de abril, maio, junho, metade de julho e agosto de 2019.

Nesta trajetória imersiva utilizei a pesquisa de caráter exploratório, uma vez que visava me familiarizar com o fenômeno em estudo, buscando tanto a vivência do processo junto aos envolvidos diretamente nele, como também a produção de relatos das experiências que envolviam todos os "participantes" do campo de estudos como: o

[7] Ambas as noções, de experiência e de *performance,* ocupam um lugar de destaque nas obras de Victor Turner e Richard Schechner, e ao longo da revisão bibliográfica desta dissertação são devidamente evocadas e descritas.

coordenador pedagógico da instituição, os criadores da Oficina, seu monitor e, claro, os alunos que se inscreveram nela, formando desta forma um importante registro documental para a pesquisa.

Ao mesmo tempo, a fim de esclarecer a realidade estudada, registrei todas as observações num "diário de bordo", mais conhecido como diário de campo, que serviu para anotações sobre o que se passou no território da pesquisa, nas ações empreendidas pelos diversos "atores" do processo e para o registro de reflexões sobre o contato com estes mesmos "atores". Essa ferramenta também serviu como um dispositivo particular de registros, basicamente formado por um bloco de papel e meu aparelho celular. Neles, busquei capturar e registrar percepções, observações, comentários e reflexões coletadas no terreno onde se realizou a investigação.

Foram anotações feitas a partir de observações de fatos concretos, dos fenômenos sociais que ali emergiram, de acontecimentos ordinários e extraordinários, das relações verificadas e da minha própria experiência pessoal enquanto investigador/pesquisador/observador. O diário de campo fomentou e criou o hábito de escrever e observar com atenção e cuidado, descrever com precisão e delicadeza ea refletir sobre os acontecimentos ali presentes enquanto um registro capaz de reunir impressões e expressões do fenômeno investigado.

Sendo assim, o caráter descritivo desta investigação teve o propósito de observar fenômenos procurando não só descrevê-los, mas também interpretá-los (SELLTIZ *et al*., 1975; GIL, 1999), relacionando-os posteriormente com os referenciais teórico-conceituais levantados na pesquisa bibliográfica.

Neste sentido, concordo com Thiollent (2002, p. 9) que afirmou que "não nos parece haver incompatibilidade no fato de progredir na teorização a partir da observação e da descrição de situações concretas [...]". De fato, meu estudo sobre os jogos, uma vez alicerçado numa situação de aplicação concreta, me possibilita apresentar e identificar fenômenos próprios da utilização deste recurso específico, que são os jogos de tabuleiro, enquanto estratégia educacional.

Posto isso, a metodologia de pesquisa utilizada é essencialmente qualitativa, tendo como característica o emprego da combinação de abordagens denominadas de triangulação metodológica[8].

[8] Nas Ciências Sociais o termo triangulação metodológica significa a combinação e o entrecruzamento de metodologias e técnicas de pesquisa.

Para Decrop (1999), triangulação implica que um determinado aspecto investigado seja considerado a partir de três processos diferentes e independentes que se baseiam na analogia do triângulo. O termo triangulação, historicamente, deriva da topografia e foi usado inicialmente nas ciências da navegação e militares e, posteriormente, adaptado deforma produtiva nas investigações das Ciências Sociais e Humanas.

Denzin e Lincoln (2006) foram enfáticos quanto à possibilidade de se recorrera várias metodologias para a busca de dados em uma investigação. Eles afirmaram que quando se trata de pesquisas qualitativas não se privilegia uma técnica em detrimento de outra, pois isso acarretaria uma dificuldade do pesquisador em enquadrar seus achados de pesquisas em um único campo de discussões, ou na necessidade de defender que eles pertencem a uma determinada disciplina, uma teoria ou que devem se enquadrar em um determinado paradigma.

Para estes autores, "os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Por adotar a triangulação metodológica na minha pesquisa, quero sinalizar e refletir o cuidado tanto no tratamento da informação, como na análise de dados bibliográficos e documentais que busquei reunir, refletindo, assim, aquilo que Denzin e Lincoln (2006, p. 19) afirmaram quando propuseram que o "uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão".

Além disso, por se tratar de uma pesquisa essencialmente de cunho qualitativo e aplicado no campo da educação, vale também destacar o que Bogdan e Biklen (1994) esclareceram sobre este tipo de pesquisa, quando especificamente aplicadas neste campo de estudos. Os autores priorizaram algumas características fundamentais que pautam uma investigação qualitativa, os quais consistem nos seguintes aspectos:

I. O pesquisador é considerado o instrumento principal de busca para coleta e compreensão dos dados;

II. A descrição é a forma de ilustrar e substanciar a apresentação dos dados; o interesse pelo processo é maior do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos;

III. Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva inter-relacionando informações e, por fim, considera relevante compreender o significado que as pessoas dão aos acontecimentos.

Corroborando os pressupostos acima descritos, Denzin e Lincoln (2006) relembraram que na pesquisa qualitativa o pesquisador é, muitas vezes, chamado de *bricoleur*, ou aquele que monta uma espécie de "colcha de retalhos", posto que toma de empréstimo métodos e procedimentos de várias disciplinas, como num processo de montagem de um filme, onde junta-se as imagens previamente filmadas para se produzir futuramente a totalidade de uma produção audiovisual.

Com isso, a adoção da triangulação metodológica significa nesta pesquisa o poder olhar para o mesmo fenômeno, ou questão da pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados, pois segundo Decrop (1999), informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema da pesquisa, pois limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a capilaridade de um estudo.

Diante de todas as características acima citadas, minha pesquisa se valerá da triangulação metodológica enquanto recurso reunindo, assim:

I. Um levantamento de referências bibliográficas que mostrem aspectos teórico-conceituais da temática estudada, bem como, possam auxiliarna descrição do objeto de estudo e na coleta de informações através da observação-participante.

II. A observação participante que é comumente utilizada nas pesquisas antropológicas de cunho etnográfico e que, no caso desta dissertação, está centralizada em três eixos;

a. O registro do "diário de campo";

b. A realização de entrevistas com os "atores" diretamente implicados neste processo, a saber: os criadores da oficina, o seu monitor, o coordenador pedagógico do Instituto de Tecnologia ORT; e,

c. Da aplicação de um questionário direcionado aos participantes (alunos) da Oficina de jogos de tabuleiro.

III. Análise dos resultados envolvendo os dados qualitativos, em particular aqueles levantados pela observação participante, bem como nas

entrevistas, correlacionando-os com os referencias teórico-conceituais levantados a fim de interpretá-los, sem a pretensão de gerar conceitos ou teorias fechadas sobre a situação analisada, mas sim tratar as possíveis percepções e visões que emergem do processo de investigação como um todo.

IV. Concluir a pesquisa de maneira a ampliar e fortalecer caminhos para novos estudos relacionados ao tema dos jogos aplicados enquanto recursos de inovação, e em diversos contextos de interação humana, buscando, assim, alcançar uma espiral de comunicação ativa sem nunca crer, no entanto, que a verdade absoluta sobre este tema foi alcançada[9].

Assim sendo, essa dissertação se organiza em sete capítulos:

1. O primeiro capítulo é intitulado "*Panorama histórico conceitual dos jogos*", nele expus minha análise sobre os trabalhos seminais de Johan Huizinga e Roger Caillois, detalhando seus principais pressupostos, como, por exemplo, o fato do jogo poder ser caracterizado enquanto força motriz da cultura, ou possuir princípios que plasmam e determinam aspectos da sociedade, bem como salientar a crítica que ambos realizam a respeito das transformações pelas quais os atributos dos jogos estariam passando à época de seus respectivos escritos;

2. No segundo capítulo busquei alinhar a temática dos jogos às reflexões oriundas da Antropologia da Experiência e da *Performance* de Victor Turner, analisando questões que se referem aos atributos que aproximam os jogos e os rituais, destacando alguns aspectos que fazem de ambos fenômenos que estão associados àquilo que o autor chama de antiestrutura da sociedade, a saber, momentos extraordinários que inauguram mudanças dentro da sociedade, dando destaque aos conceitos de símbolos rituais, drama social, liminaridade e *communitas*;

3. No terceiro capítulo apresentei os desdobramentos dos conceitos de Turner, desenvolvidos a partir de sua análise sobre as transformações oriundas na sociedade a partir da Revolução Industrial. Destaquei neste

[9] Ver: HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 2.

capítulo a ênfase que tanto a noção de experiência, como a de *performance*, passaram a ocupar em sua obra. Apresentei também o início da fértil parceria entre Victor Turner e o dramaturgo Richard Schechner que deu origem aos Estudos da *Performance*;

4. No quarto capítulo expus a relação que se estabelece entre os jogos, os rituais e a *performance*, enfatizando a ideia de que são atividades que promovem um tipo de envolvimento e concentração bastante específicos. Localizei este processo como parte dos estudos presentes na Teoria dos Estados de Fluxo do psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi. Relacionei, ainda, estes estados àquilo que Foucault designou de culturas de si – atividades que sustentam processos de auto-organização, descritos pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela a partir do acesso e da compreensão daquilo que condiciona a experiência do viver;
5. No quinto capítulo apresentei meu estudo de caso. Trata-se da descrição e análise de todas as informações coletadas em campo, sobretudo, por meio do método de observação participante e do diário de campo, que funcionaram como instrumentos de registro de minha imersão na Oficina: "*Jogos, Ludicidade e Inteligência emocional*". Também estabelecias relações entre o trabalho de campo e o levantamento bibliográfico;
6. Este capítulo é dedicado à análise do estudo como um todo, reunindo e apontando os aspectos mais relevantes do mesmo; e,
7. Por fim, apresento a conclusão do estudo, incluindo sugestões de aperfeiçoamento do Projeto.

CAPÍTULO 1 – PANORAMA HISTÓRICO E CONCEITUAL DOS JOGOS

1.1 O Homo Ludens

"*É possível conhecer mais de uma pessoa durante uma hora de jogo, do que durante um ano de convívio*"[10].

Em meados do século XX, mais precisamente em 1938, o historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945) publicou um livro intitulado "*Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*", um verdadeiro tratado antropológico, histórico e filosófico sobre o jogo. Nele, o autor se propôs a problematizar e descrever o elemento jogo ao longo da história do pensamento e da sociedade. Trata-se de uma obra capital que inaugura o nascimento (ou sob outra perspectiva possível, o retorno) do jogo enquanto categoria do pensamento. "*Homo Ludens*" de fato constitui a base e/ou o ponto de partida para numerosos estudos do jogo.

Huizinga (2014) conduziu sua exploração sobre o tema indo além da investigação sobre a natureza, a origem e a função do jogo, formulando uma tese original e ousada para a época em que publicou seu livro.

Huizinga nos apresentou o jogo como o artifício, o motor da civilização, da cultura e, talvez por isso, até os dias de hoje, "*Homo Ludens*" permanece a tese essencial sobre a temática dos jogos. No entanto, resta-me apontar aqui a relevância do lúdico nesta obra, detalhando suas características dentro da proposta do autor.

De início, é preciso salientar que para Huizinga (2014, p. 51), "o jogo é uma entidade autônoma", ou seja, é anterior e independente do ser humano e de qualquer tipo de conceitualização humana feita a seu respeito. Entretanto, caberia justamente ao homem trazer o *ser* do jogo para a representação e para o mundo dos enunciados, dos nomes, uma vez que a humanidade inegavelmente constata sua existência e, mais que isso, começa a identificá-lo, apreciá-lo, e até mesmo dele depender para certos fins:

> Numa tentativa de identificar as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não séria"

[10] Provérbio atribuído a Platão.

> e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2014, p. 16).

Huizinga tem, sem dúvida, este mérito em particular, que é o de ter sido o primeiro a fazer uma reflexão contemporânea sobre o jogo que não tem outro objetivo que não o de pensar o próprio jogo. Sem dúvida, sua intenção também foi estabelecer uma reflexão extremamente sofisticada sobre a sociedade e a cultura, onde seus pressupostos foram sendo tecidos em relação direta e estreita como conceito de jogo, que permaneceu sendo o elemento central de todo o seu pensamento. Então, me permito dizer que Huizinga pensou o jogo e, assim, repensou o homem e sua condição, através do jogo.

Ademais, a reflexão central presente em "*Homo Ludens*" parece ir de encontro a dois objetivos ou elementos centrais. Em primeiro lugar, Huizinga buscou responder a uma questão fundamental: o que é o jogo? Esta questão de início pode parecer trivial, mas certamente não o é. Encontrar uma definição que se encaixe em muitas de suas expressões ou formas de visibilidade foi um dos grandes desafios de Huizinga.

Contudo, uma parte importante de seu trabalho pode ser destacada pelo fato de ter dado ao jogo uma definição consistente e satisfatória, capaz de abranger variadas espécies de jogos.

Por outro lado, esta definição também se torna ainda mais relevante, pois abriu uma via que justificava a apresentação de sua tese principal sobre os jogos, que é o segundo objetivo ou elemento central de "*Homo Ludens*".

Esta segunda tese buscou demonstrar que a cultura tem suas raízes no jogo e, para isso, Huizinga construiu um inventário das principais atividades socioculturais onde a atitude lúdica está claramente impregnada, como na linguagem, na justiça, na guerra, na poesia, nas artes, na política, na filosofia, etc.

De início, Huizinga, como salientado acima, se deparou com a dificuldade de encontrar e propor uma definição de jogo diante dos múltiplos significados e dimensões que o conceito evoca e ganha significado na cultura. Por isso, ao nos depararmos com sua obra, percebemos que o eixo gravitacional das análises contidas em "*Homo Ludens*"

pode ser encontrado logo no primeiro capítulo de seu livro ("*Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural*").

Nele, Huizinga procurou definir o jogo se contrapondo a uma ideia corrente em sua época, tanto entre psicólogos, como entre os fisiólogos. Para ambos estes campos de investigação, os jogos teriam uma função, atenderiam a algum impulso humano, ou responderiam a um determinado instinto, ou, ainda são disciplinas que "procuram determinar a natureza e o significado do jogo, atribuindo-lhe um lugar no sistema da vida" (HUIZINGA, 2014, p. 4).

Diante disso, Huizinga se perguntou a que instinto, ou a que finalidade específica, o jogo poderia estar associado?

Para Huizinga a maior parte das explicações sobre o jogo não estavam interessadas na sua natureza, mas, sobretudo, em investigar suas diversas funções, sejam elas sociais, psíquicas, biológicas, culturais, etc. Além disso, tais visões tenderiam, na visão do autor, a trazer de volta um significado ao jogo atrelado à expressão de determinados hábitos presentes no cotidiano dos homens e, também dos animais.

Para Huizinga (2014, p. 4), tal concepção negaria a natureza consciente e intencional do jogo, já que "no jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação".

Vejamos, então, como ele nos coloca pontualmente essa questão:

> Ao tratar o problema do jogo diretamente como função da cultura, e não tal como aparece na vida do animal ou da criança, estamos iniciando a partir do momento em que as abordagens da biologia e da psicologia chegam ao seu termo. Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida "comum" [...] De qualquer modo, o que importa é justamente aquela qualidade que é característica da forma de vida a que chamamos "jogo". O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como "forma significante", como função social. Não procuraremos analisar os impulsos e hábitos naturais que condicionam o jogo em geral, tomando-o em suas múltiplas formas concretas, enquanto estrutura propriamente social. Procuraremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida (HUIZINGA, 2014, p. 6-7).

Visto sob este aspecto, Huizinga salientou que a essência do jogo é intencional, mas que ao mesmo tempo, o jogo não é palpável, aconteceria na relação que o jogador mantém com o objeto de seu jogo e passa pela imaginação da realidade. Seria ele, então, racional? Pode ser que alguns jogos sim, mas isso não seria válido para todos, pois o jogo não é racional em si mesmo considerando inclusive que nós compartilharíamos o jogo com animais (às vezes, até brincamos como eles). Do mesmo modo, o jogo não surge como atividade racional, pois muitas vezes sua dinâmica surge como algo supérfluo e, sem atender a nenhuma necessidade específica, eventualmente não servindo, por assim dizer, a nada.

> A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional (HUIZINGA, 2014, p. 6-7).

Outra tentação seria definir o jogo pelo prazer, pela satisfação que a atividade de jogar está relacionada. Huizinga não negou que o jogo possa produzir sensações de prazer, possa ser algo agradável, mas observou corretamente que o que é divertido, agradável ou prazeroso pode não ser/estar necessariamente atrelado a um jogo. Na verdade, para o autor de "*Homo Ludens*" muitas atividades divertidas e prazerosas não são jogos. Tomar banho, ir à praia, se alimentar são atividades divertidas, mas não são identificadas como estando atreladas aos jogos.

Outra tendência seria opor o jogo ao trabalho. O que não seria uma atividade produtiva, laboral, que não produz nem bens, nem obras, seria um jogo. Então, isso na verdade, para Huizinga, termina por gerar uma confusão entre brincadeira, trabalho e lazer. O lazer não precisa necessariamente ser ocupado pelo jogo, bem como pode-se indagar, o jogo de fato não produz nada?

As diversas tentativas por buscar demonstrar o jogo pelo seu significado oposto, ou seja, buscar identificar o que ele não é, bem como onde não se podem encontrar suas manifestações, seriam para Huizinga a tentativa de apresentá-lo como uma negação da seriedade, das atividades ditas edificantes e produtivas. Huizinga se posicionou de outro modo, o de que o jogo não seria aquilo que não é sério e, nos oferece o seguinte exemplo:

> O riso, por exemplo, está de certo modo em oposição à seriedade, sem de maneira alguma estar diretamente ligado ao jogo. Os jogos infantis, o futebol e o xadrez são executados dentro da mais profunda seriedade, não se verificando nos jogadores a menor tendência para o riso (HUIZINGA, 2014, p. 8).

Desta forma, Huizinga quis evidenciar que o jogo estaria apto a incorporar qualidades comumente associadas à seriedade, pois além de existir jogos em que estas qualidades consideradas mais "sérias" estão associadas ao jogo – há ainda uma expressão idiomática largamente utilizada e que serviria para chamar a atenção dos jogadores face ao compromisso com o jogo, ou com a destreza de sua *performance* que é, precisamente, "jogar sério".

Para ele, o jogo definitivamente não se esgota enquanto falta de seriedade, pois se trata de buscar defini-lo da seguinte forma sob este aspecto: "o jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade" (HUIZINGA, 2014, p. 51).

E, Huizinga, segue com seu esforço em delimitar o campo específico destinado ao jogo tentando encontrar uma definição capaz de elucidá-lo que fosse independente de seus contrastes, buscando incansavelmente estabelecer suas características intrínsecas:

> Quanto mais nos esforçamos por estabelecer uma separação entre a forma a que chamamos "jogo" e outras formas aparentemente relacionadas a ela, mais se evidencia a absoluta independência do conceito de jogo. E sua exclusão do domínio das grandes oposições entre categorias não se detém aí. O jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, ou pelas que opõem a verdade e a falsidade, ou o bem e o mal. Embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude (HUIZINGA, 2014, p. 9).

Resta ainda a Huizinga demonstrar o que seria efetivamente o jogo. Para fazer isso, ele comprometeu-se a circunscrever seus elementos fundamentais e chegou a uma noção, assim explicitada:

> Devemos aqui tomar como ponto de partida a noção de jogo em sua forma familiar, isto é, tal como é expressa pelas palavras mais comuns na maior parte das línguas europeias modernas, com algumas variantes. Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo 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 quotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos "jogo" entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida (HUIZINGA, 2014, p. 33).

Desta citação, destacam-se as seguintes características quanto à definição do jogo:

I. Uma ação livre e voluntária. Cada participante deve ter consciência de que está em um jogo e optar por participar dele;
II. Uma ação situada fora da vida habitual tendo um fim em si mesmo. Jogar deve ter como objetivo o próprio jogar;
III. O jogo é delimitado dentro de um espaço e um tempo próprios;
IV. Jogos, necessariamente, possuem regras.

Mas vejamos como Huizinga apresentou cada uma destas questões que definiriam o jogo.

I. Uma ação livre e voluntária. Cada participante deve ter consciência de que está em um jogo e optar por participar dele:

Esta primeira característica do jogo é indubitavelmente a mais importante, pois se trata de uma característica fundamental para todos os jogos: "sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada" (HUIZINGA, 2014, p. 10).

Para Huizinga, não só o jogo é voluntário, mas é também algo supérfluo e dispensável, sendo uma atividade perfeitamente descartável[11]. O jogo também não estaria regido ou obedecendo a determinados interesses econômicos, pois é regido unicamente pela ação livre e consentida dos jogadores, sendo isso um de seus maiores atrativos e qualidades, inclusive é aquilo que garante sua capacidade de produzir divertimento, podendo se atrelar a outras sensações como as de prazer, alegria e contentamento.

[11] "Seja como for, para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo" (HUIZINGA, 2014, p. 11).

II. Uma ação situada fora da vida habitual tendo um fim em si mesmo. Jogar deve ter como objetivo o próprio jogar:

> No que diz respeito às características formais do jogo, todos os observadores dão grande ênfase ao fato de ser ele *desinteressado*. Visto que não pertence à vida "comum", ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe este mecanismo (HUIZINGA, 2014, p. 10-11).

Esta segunda característica aponta para a ideia de que o jogo além de ser uma atividade livre, é também totalmente improdutiva, no sentido de desinteressada. Segundo Huizinga, "[...] trata-se de uma evasão da vida 'real' para uma esfera temporária de atividade com orientação própria" (HUIZINGA, 2014, p. 11). Ainda com relação a este item, Huizinga observou que o jogo é jogado por si mesmo. Não há propósito externo para o jogo, tendo ele seu próprio propósito. Ele seria autotélico, com autonomia própria.

Huizinga continuou: "ele se insinua como uma ação temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização" (HUIZINGA, 2014, p. 12).

O jogo, portanto, é por um lado uma saída da vida "real", que se transfere para a entrada no estar num "como se", consentindo voluntariamente em dar crédito, pelo menos por um momento, a um estado de ilusão.

É importante destacar que essa característica de suspensão ou evasão da vida "real", e a consequente imersão neste território suspensivo, traria consigo uma outra característica que Huizinga prontamente pressupôs: todo jogo é uma atividade delimitada, isto é, circunscrita em um tempo e espaço bem precisos e que lhe são próprios.

III. O jogo é delimitado dentro de um espaço e um tempo próprios:

Parece que uma atividade destinada a ser separada do mundo comum, ordinário, deve ocorrer em situações bem circunscritas. Muitos jogos exigem um "*playground*" para sua prática ou, no mínimo, uma mesa, um palco, um enredo ou até mesmo um instrumento simples, um tabuleiro, por exemplo, dados, uma bola. Precisa estar delimitado no espaço, bem como no tempo e, por exemplo, contar com uma duração de seu exercício.

Para Huizinga, “o jogo inicia-se e, em determinado momento, ‘acabou’” (HUIZINGA, 2014, p. 12). Essa finitude do jogo permite-lhe, entre outras coisas, ser repetido quantas vezes se desejar ou, ao mesmo tempo, ser temporariamente interrompido e retomado mais tarde.

Assim, Huizinga se aprofundou nesta característica do jogo:

> A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o “lugar sagrado” não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal, etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial (HUIZINGA, 2014, p. 13).

Huizinga apontou que a questão espacial seria mais flagrante, pois observou que a circunscrição do jogo se processa em um campo delimitado, um espaço consagrado pelo hábito dos “jogadores”, de maneira material ou imaterial (imaginária), deliberada ou espontânea.

Nesta característica, me parece que Huizinga estava buscando caracterizar os espaços reservados à prática dos jogos como uma espécie de território fechado, tal como “ilhas”, no sentido de territórios distantes e isolados, que favoreceriam a suspensão provisória do cotidiano. Isso seria possível justamente por manterem, em certos aspectos, elementos ou resquícios de se tratar de uma atividade com uma aura de “sacralidade”, sobretudo, ser um fenômeno pouco alterado diante das mais diversas transformações sociais ou tecnológicas que atravessaram a história da humanidade.

Huizinga nos lembrou, indiretamente com isso, que os jogos fazem parte de nossa tradição, sendo passados de geração em geração. O autor discutiu claramente as dificuldades de separar formalmente, por exemplo, os jogos de rituais sagrados[12] já que ambos funcionam em separado do mundo real, em tempo e espaço próprios, possuindo regras e ações com regulação própria.

[12] O tema que associa os jogos aos rituais é de extrema importância para esta dissertação e será exaustivamente discutido nos próximos capítulos, a partir das contribuições a este tema que apareceram em destaque nos trabalhos de Victor Turner e Richard Schechner.

IV. Jogos, necessariamente, possuem regras:

"Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que 'vale' dentro do mundo temporário por ele circunscrito" (HUIZINGA, 2014, p. 14). Para Huizinga, as regras do jogo criam uma ordem, e, esta, enquanto norma, é onde o jogo é articulado, expresso e sem o qual na sua ausência, todo e qualquer valor de sua ação se perde.

As regras do jogo são absolutamente essenciais porque o jogo é precisamente a execução de uma ação por meio de regras que são oferecidas, ou pré-determinadas. Delimitam aquilo que é válido e que rege as condutas dos jogadores. Por outro lado, as regras não são necessariamente rígidas ou intransponíveis. Mude as regras e você vai mudar o jogo.

Em todos estes itens que elenquei acima, pode-se encontrar aquilo que Huizinga postulou enquanto características que podem definir toda e qualquer questão atribuída à noção de jogo. Neste sentido, ele apresentou a estrutura e a forma que o jogo toma em toda e qualquer situação, mas ainda temos que entender como o autor compreendeu o significado e a função do jogo.

Num primeiro momento, a argumentação de Huizinga levou ao entendimento de que uma das características fundamentais do jogo é que ele não é o registro da vida corrente, corriqueira, habitual. Trata-se, sobretudo, de uma transposição da vida real para uma esfera temporária, criando um mundo próprio, suspenso e autônomo, que leva em consideração, ao mesmo tempo, a possibilidade do jogador poder abandonar a qualquer momento este mundo, interrompê-lo, parecendo indicar a noção e a presença de uma espécie de consciência que se adquire diante, ou imerso, no jogo. Mas que tipo de consciência seria esta?

Para Huizinga, cada jogador possuiria sua própria consciência de suspensão temporária da vida cotidiana, de segunda realidade, ou de estar imerso numa "virtualidade livre" que se opõe, de alguma forma, à vida "fora do jogo".

Neste sentido, a consciência por parte do jogador desta forma de imersão no universo do jogo revelaria outra característica igualmente fundamental: jogar seria uma atividade narrativo-expressiva localizada numa instância paralela ao resto da vida, sendo, em seu sentido mais ordinário, fictício e suspenso no tempo e espaço do cotidiano.

Muito embora, este aspecto culmine por exercer um forte poder de atração do jogador pelo mundo do jogo, atraído por um universo lúdico, de deleite, de fruição,

diversão e, até, de falta de um propósito específico. Ao mesmo tempo, isso não significa admitir a definição de jogo simplesmente como uma brincadeira, algo que se opõe à "seriedade" do mundo real, sobretudo pelo fato de que muitas formas de jogo, como o autor salienta, apresentam-se paradoxalmente sérias. Mas como se pode distinguir se uma determinada ação ou atividade, que resolvemos tomar por vontade própria, encontra-se no campo da seriedade ou do divertimento? Ela poderia ser séria e divertida ao mesmo tempo, ou estar vinculada a noções que se auto-excluiriam?

Na visão de Huizinga, o jogo integra polaridades que se antagonizam, mas de forma alguma se excluem. Na verdade, elas se conjugam formando uma totalidade, a frivolidade e o êxtase, ou o divertimento e a seriedade, o prazer e o risco. A visão de jogo como totalidade, também busca traduzir essa categoria de pensamento que define o jogo enquanto algo que transcende vários "limites" conceituais, não apenas os semânticos, mas também os da razão, das funções biológicas e, até mesmo, da estética.

Como Huizinga buscou compreender essa totalidade que entende como jogo, um dos caminhos possíveis foi tentar descrever suas principais características. Para ele, uma delas, e talvez a principal, seria o fato de que o jogo apresenta uma ilusão de dualidade e polarização que coloca alguma coisa "em jogo", entendendo tais antagonismos presentes no jogo enquanto potencial de criação. Mas criação de quê?

A fim de compreender ainda mais esta questão, Huizinga apresentou um novo conceito que estaria indissociavelmente atrelado ao jogo e igualmente o caracterizando. Neste sentido, Huizinga evocou a ideia de *Agôn*. Esse encontro entre o jogo e o conceito de *Agôn* foi, inicialmente, desenvolvido no segundo capítulo de "*Homo Ludens*", intitulado "*A noção de jogo e sua expressão na linguagem*", para, em seguida e com mais profundidade, aparecer no terceiro capítulo que recebeu o título: "*O jogo e a competição como funções culturais*".

Contudo, em ambos os capítulos, Huizinga se esforçou em aproximar o conceito de *Agôn*, extraído dos gregos, às noções que desenvolvia sobre o jogo. A ideia central de *Agôn* dentro da cultura grega antiga se relacionava com os princípios de uma competição, uma disputa, no que, entretanto, o autor de "*Homo Ludens*" passou a se empenhar em demonstrar, a partir de uma semântica abrangente dos termos e dos conceitos em questão, sugerindo a fusão entre as noções de jogo e competição como forma de refletir o jogo enquanto função cultural e base civilizatória.

1.2 A competição, o lúdico e o Agôn ou os elementos que definem o Homo Ludens

Se para Huizinga a cultura nasce no/do jogo, ele apontou para uma predisposição humana que é anterior ao próprio homem e à cultura, uma espécie de fundamento do jogo, a saber, o espírito de competição. Huizinga identificou este espírito competitivo como estruturante da história da humanidade desde o seu início.

Suas investigações partiram de uma análise etimológica, antropológica e semântica de algumas expressões como infância, jogo, brincar, lúdico e, desta forma, encontraram no conceito de *Agôn*, dos gregos, uma condição de possibilidade capaz de oferecer maior clareza e precisão às suas teses sobre a função e o significado dos jogos.

Para ele, o espírito competitivo é uma tendência do homem que busca constantemente um meio de expressão. Nas sociedades primitivas, as atividades necessárias para a sobrevivência não escaparam deste fenômeno: buscava-se ser o melhor caçador, o melhor guerreiro, o melhor tecelão de cestas, etc. De muitas maneiras, cada faceta da vida se torna uma oportunidade para competir.

No entanto, para Huizinga, para que possa ser um jogo precisaria conter o sentimento competitivo que "purifica" expresso de forma "espontânea", "gratuita" em determinados contextos, funcionando como simples demonstração de excelência, sem apresentar qualquer outro benefício além da conquista ou do alcance de uma meta. Para lidar com essa forma de competição, Huizinga encontrou no termo *Agôn* sua melhor definição.

Entretanto, ele não o inventou. *Agôn* é uma palavra de origem grega que serviu para designar competição sagrada em uma civilização cujo espírito lúdico concebeu e nos transmitiu como herança cultural os Jogos Olímpicos. Curiosamente, o A*gôn*, além de seu senso de competição, designa também batalha, guerra.

Entre os gregos, o *Agôn* se opõe à *Paidia*, cuja raiz "*pai*" nos remete aos jogos infantis, piadas sem importância. O *Agôn* também mantém o significado de outro termo: *agora*, que significa reunião, demarcando com maior precisão seu caráter social.

Huizinga reconheceu em Jacob Burckhardt[13] a recuperação deste termo grego, tendo este autor criado o substantivo "*agonal*". Huizinga reteve de "*agonal*" a expressão de uma oposição, uma dualidade como a sugerida por um de seus avatares: o "antagonismo".

[13] Jacob Christoph Burckhardt (1808-1897) foi um historiador da arte e da cultura de origem suíça.

Num primeiro sentido, o *Agôn* se distancia do jogo simples, infantil, de características frívolas ou pueris. Está mais alinhado à ideia de competição sagrada, ritualística.

Huizinga nos convidou a, assim, considerá-lo:

> O ἀγών (Agôn) na vida dos gregos, ou a competição em qualquer outra parte do mundo, possui todas as características formais do jogo e, quanto à sua função, pertence quase inteiramente ao domínio da festa, isto é, ao domínio lúdico (HUIZINGA, 2014, p. 36).

Certamente os Jogos Olímpicos são um excelente exemplo deste tipo de manifestação do *Agôn,* do qual Huizinga explanou. Envolto em grandes solenidades e devoção aos deuses do Olimpo, os Jogos Olímpicos eram uma grande e sacralizada competição desportiva. O que me interessa destacar é que Huizinga atentou para o fato de que há algo que se entrelaça na questão do lúdico e do *Agôn*, no que este último se refere à competição, batalha, luta, confronto, superação.

Nesta passagem, Huizinga apontou de forma bem clara essa questão:

> Na Grécia não se deu qualquer transição "da batalha para o jogo", nem do jogo para a batalha, o que se deu foi o desenvolvimento da cultura dentro de um contexto lúdico. Na Grécia, tal como em toda a parte, o elemento lúdico esteve presente desde o início, desempenhando um papel extremamente importante. Nosso ponto de partida deve ser a concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, exprimindo-se em muitas e variadas formas de jogo, algumas delas sérias e outras de caráter mais ligeiro, mas todas elas profundamente enraizadas no ritual e dotadas de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem que se desenvolvessem em toda a sua plenitude as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax etc. A este sentido lúdico está inseparavelmente ligado um espírito que aspira à honra, à dignidade, à superioridade e à beleza (HUIZINGA, 2014, p. 84-85).

Como pôde-se perceber até agora, num primeiro esforço conceitual, o trabalho de Huizinga se concentrou em definir o que é o jogo, em demonstrar como o brincar, o lúdico e tudo aquilo que estaria relacionado a estas questões, se constituem enquanto uma função da cultura. Huizinga inclusive, no prefácio de "*Homo Ludens*", sugeriu que se acrescente às expressões "*Homo Faber*" e "*Homo Sapiens*" à designação "*Homo Ludens*", pois tão importante quanto o raciocínio e a fabricação de objetos, estão jogo, ocupando essa terceira dimensão a fim de contemplar devidamente a evolução da vida e da espécie humana.

Huizinga, desde o início de sua argumentação, apresentou uma importante ideia que permeia toda a sua obra:" [...] a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve" (HUIZINGA, 2014, p. 9) ou, dito de outra forma, a convicção de que o jogo se encontra totalmente enlaçado na cultura, na sociedade e nas instituições sociais.

Com isso, ao relacionar o lúdico e o *Agôn*, estaria apontando para uma faceta bem específica de sua tese na qual o jogo é o motor da cultura e, por isso, é potencialmente o criador da cultura. Essa abordagem se baseou exaustivamente em um exame semântico e etimológico tanto da palavra como da noção/conceito de jogo.

Assim, desde que, segundo Huizinga, a cultura nasceu no jogo, a competição aparece-lhe investida com uma função de criação de formas culturais e visaria, em última instância, a elevação do indivíduo e da sociedade. Essa elevação, diz ele, é testemunha de um desejo humano de glória e honra, em que os homens competem para se testar e medir suas habilidades a fim de mostrar (fazer-se ver), dentro de um regime de visibilidade muito peculiar, o ultrapassar (coletivo ou individual) das formas vigentes e conservadas de cultura.

A esse respeito, a competição "trabalharia" a serviço da busca por uma espécie de perfeição do indivíduo e da sociedade, que tal como os participantes de uma competição intentam, por razões de honra, glória e virtude, mostrar, no sentido de publicizar, determinadas habilidades e, até mesmo, uma superioridade.

Para ele, neste caso, pode-se pensar que a competição é também, sob este aspecto, uma representação/apresentação/atuação pública. Por exemplo, no campo da lei, do direito, o julgamento, diz Huizinga, é um verdadeiro exemplo de jogo, em que o *Agôn* apareceria de forma explícita. Trata-se ali de uma luta regulada na qual indivíduos, facções ou partidos, se opõem com o auxílio de argumentos e contra-argumentos, tanto diante de um público, como também de um juiz.

É, em outras palavras, também num espírito de competição que, para Huizinga, as obras são produzidas e, dentro desse espírito, surge aquilo que motivaria a superação de si, bem como possibilitaria igualmente a criação de obras de maior qualidade, onde métodos podem ser criados, materiais são criados, bem como gêneros são estabelecidos, etc.

Em suma, o termo *Agôn*, na obra de Huizinga, indica claramente uma relação de confronto, um conflito entre opostos, em que seu modo de presença implica uma abertura, ou uma forma de acordo sobre as modalidades que se confrontam. Sendo

assim, parece-me que a fusão de *Agôn* e jogo aponta para a ideia de medida, ou métrica, que aparece enquanto *sendo* a razão (do *ser*), o movimento ou atitude presente numa partida de um jogo estabelecido, ou o mesmo vale paraa atitude presente numa competição pela honra.

Para o autor, o que motivaria os homens a competir, a fim de apresentar, publicizar uma superioridade, uma ultrapassagem de sua condição atual, seria a necessidade ou o desejo de tomar e revelar essa medida, o nível de suas aptidões, de suas capacidades, isto é, o traço que denota sua grandeza (honra, coragem, virtude, sutileza, força física, etc.).

Entretanto, ainda segundo Huizinga, a questão da grandeza arrisca a possibilidade de irrupção, a qualquer momento, de sua modificação e alteração, caminhando assim para o excesso, sendo isso, inclusive, aquilo que caracteriza o herói trágico: a catástrofe que recai sobre o protagonista testemunharia uma inversão de ações ou atos desproporcionais (a loucura assassina de Ajax, a teimosia de Édipo, a vaidade e arrogância de Agamenon, etc.). Essa inversão, por sua vez, pode atentar para a necessidade de se manter uma medida, entendida aqui também no sentido de prudência, onde o jogo, em seu aspecto agonístico, de confrontação e transcendência da realidade imediata, possa funcionar dentro da processualidade da ação humana, sobretudo enquanto estímulo da imaginação e de potência criativa, dirigindo, assim, à geração de novas formas existenciais e culturais.

Essa é a ideia central postulada por Huizinga através da fusão do *Agôn* com o jogo, ou seja, a de criar uma totalidade conceitual para o jogo, que explora o fenômeno como sendo o responsável pelo surgimento de uma série de instituições, tais como o direito e a justiça, as artes, a filosofia, a guerra, a poesia, etc. Para ele, estes avanços só podem ser entendidos enquanto uma luta, um confronto agonístico e lúdico que está sempre à espreita ao aspirar algo além.

Portanto, seja no nível individual ou coletivo, o que as teses de Huizinga pareceram propor para a elaboração de um conceito que possa definir o que é o jogo, "encarna" a eterna aspiração humana pela superação, pelo desafio, pela disputa.

Essa mesma condição, uma vez inserida nas dinâmicas sociais, seja pelo ritual sagrado, seja pelo divertimento ou por alguma outra prática social, é capaz de mobilizar forças extremas e criadoras. Este me parece ser o ponto central das análises de Huizinga quando associou o elemento lúdico do jogo e o *Agôn*.

Deste modo, das ideias expostas até aqui, pode-se dizer que o jogo, segundo Huizinga, é de fato uma habilidade narrativa-expressiva-criadora. Estas qualidades, que podem ser tanto éticas, como estéticas, conferem ao jogo aquilo que levou Huizinga a afirmar que o modo de ser de todas as "grandes atividades primitivas da sociedade humana", ou seja, a linguagem, os mitos, os cultos e festivais, é derivado do jogo, ou seja, constitui-se enquanto formas culturais que emanaram, ou brotaram, através do lúdico e do *Agôn*.

Neste sentido, o jogo, ou talvez o "brincar", pode ser concebido como uma realidade pré-simbólica e/ou protocultural no sentido de ser anterior ao símbolo, ou à cultura que o sustentaria, sendo, na verdade, seu mecanismo gerador, ou sua força motriz.

Em resumo, ainda de acordo com as teses de Huizinga, a cultura é regida e tocada, nascendo e se desdobrando no jogo. Através desta perspectiva, o autor passou a examinar as realidades sócio históricas à luz deste fenômeno, tentando mostrar em que medida diversas práticas sociais estão sujeitas àquilo que ele denominou de "espírito de jogo", que estaria diretamente atrelado à questão de seu caráter lúdico.

Este, por sua vez, o lúdico, passou a ser entendido enquanto um atributo do jogo, visto que o autor se referiu a ele enquanto "natureza" da atividade do jogo, naquilo que chamou de "elemento lúdico", considerado uma característica "absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar [...]" (HUIZINGA, 2014, p. 5).

Por fim, Huizinga foi de fato o primeiro a colocar o jogo como elemento central de uma tese, a estudá-lo *per se,* já que, antes dele, o jogo geralmente aparecia como uma ideia furtiva dentro de outros temas a fim de desenvolver outras questões.

Sem sombra de dúvida, um de seus indiscutíveis méritos foi o de atentar para o fato de que o jogo e, seu "elemento lúdico", para além do ato de brincar, de entreter e de divertir, se caracterizaria também por conter um elemento de superação, de ultrapassamento, de antagonismo, a que ele chama de *Agôn* ou agonístico. Para ele, toda e qualquer atividade lúdica possui o aspecto confrontativo, posto que sempre há algo "em jogo" numa ação, numa partida, num combate e, em diversos aspectos que ordenam a vida social.

> Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem (HUIZINGA, 2014, p. 13).

Na lógica apresentada por Huizinga, no domínio do jogo, estabelecido a partir de seu "elemento lúdico", há um processo de ordenação, ou seja, de criação e recriação de formas.

Assim, o jogo passa a ser entendido a partir de uma dinâmica que lhe é própria e que estaria na base do processo civilizatório na medida em que seu modo de presença possibilita que situações sejam superadas, obras possam ser construídas e novas formas culturais possam ser originadas. Para Huizinga, a intensidade e o poder de fascinação do jogo é o que justamente faz dele a base de inúmeros processos que dão visibilidade e sentido à ação humana.

Depois dele, houve outro grande estudioso do tema, o sociólogo francês, Roger Caillois (1913-1978). Ele sustentou igualmente a ideia da existência de um "espírito do jogo", enquanto elemento lúdico, capaz igualmente de mobilizar inúmeros aspectos.

Segundo Caillois (2017, p. 107):

> [...] o espírito do jogo está na origem das fecundas convenções que permitem o desenvolvimento das culturas. Estimula a engenhosidade, o refinamento e a invenção [...] Pelo viés do jogo, o homem se encontra capacitado para derrotar a monotonia, o determinismo, a cegueira e a brutalidade da natureza. Aprende a construir uma ordem, a conceber uma economia, a estabelecer uma equidade.

No entanto, apesar de Caillois poder ser considerado um pesquisador que deu continuidade ao estudo dos jogos, iniciado por Huizinga, seu trabalho apresentou características próprias que serão apresentadas na próxima seção deste capítulo.

1.3 O universo lúdico segundo Roger Caillois

Roger Caillois era ensaísta, sociólogo, poeta e crítico literário. Além disso, foi Oficial da Legião de Honra, Comandante da Ordem Nacional do Mérito e Membro da Academia Francesa. Possui duas grandes obras que tratam da questão dos jogos: "*O Homem e o sagrado*" (1939) e "*Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*" (1958).

"*O Homem e o sagrado*" não lida diretamente com a questão dos jogos, porém no apêndice desta obra, Caillois discorreu um pouco sobre a obra "*Homo Ludens*", de Huizinga, particularmente interessado no que esta tratava e especulava a respeito da dimensão dos jogos e sua associação com os cultos. Porém, é na obra "*Os jogos e os*

homens: a máscara e a vertigem", que se tornou igualmente um livro emblemático, uma obra seminal para todos aqueles que buscam refletir sobre a relação entre o brincar, os jogos e a cultura, onde Caillois apresentou sua tese original sobre uma das principais características de seu trabalho: a classificação dos jogos. É, portanto, a partir desta obra que concentro minhas análises nesta seção.

O livro de Caillois começa com uma apresentação sumária das teses de Huizinga presentes em "*Homo Ludens*" para, em seguida, articular e apresentar sua obra como uma resposta crítica em face de alguns aspectos dispostos nas teses de Huizinga.

Deste modo, a obra de Caillois, "*Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*" não é um trabalho independente de "*Homo Ludens*", mas sim complementar. Ela surgiu como um retorno a uma ideia, uma fórmula já lançada anteriormente, mas que, certamente, apresenta novas questões sobre a temática dos jogos, e é isso que busco aqui explorar.

Em seu livro, Caillois (2017) se propôs a fundar uma espécie de sociologia do jogo dentro da perspectiva da construção de um conhecimento que possibilitasse a compreensão geral da sociedade a partir do estudo dos diferentes tipos de jogo[14] e de seus respectivos modos de jogar.

Para ele, os jogos praticados dentro de uma sociedade poderiam se furtar a ser considerados como um prisma, refletindo o *ethos* – o estar junto – dessa sociedade, suas formas de conduzir e interpretar inúmeras situações que atravessam o viver e, assim, terminam igualmente por determinar e/ou condicionar a conduta de seus agentes.

O brincar, disse ele concordando com Huizinga, é um fenômeno total: diz respeito a todas as dimensões da vida em sociedade, agindo de forma incisiva sobre os indivíduos e seus comportamentos, bem como sendo igualmente um fator civilizacional: "considerar a realidade como jogo, conquistar mais terreno para esses costumes que fazem recuar a mesquinharia, a inveja e o ódio é dar prova de civilização" (CAILLOIS, 2017, p. 27).

Para Caillois, o jogo é um campo fértil para a cultura dada a sua característica de funcionar separado das atividades da vida cotidiana, nos permitindo livremente escolher "entrar no jogo", mesmo que às vezes isso requeira um tanto de energia, um esforço, podendo assim o jogo revelar: "[...] o rosto, o estilo e os valores de cada sociedade" (CAILLOIS, 2017, p. 119).

[14] "Ou seja, não principio apenas uma sociologia dos jogos. Pretendo lançar os fundamentos de uma sociedade a partir dos jogos" (CAILLOIS, 2017, p. 120).

Essas considerações sobre o jogo, tomadas novamente como fator civilizacional, e como fenômeno total, levaram Caillois à seguinte definição de suas características:

I. Uma atividade livre que se escolhe voluntariamente entrar, separada no espaço e no tempo da vida cotidiana;
II. Incerta, pois há sempre algo em jogo, mas não se sabe quem ou o quê prevalecerá ou como;
III. Improdutiva, já que não tem propósito prático, nem geraria bens ou riqueza;
IV. Regulamentada/regrada estando submetida a uma convenção de normas que regulam as condutas; e,
V. Fictícia, se referindo ao fato de vir acompanhada de elementos próprios de uma realidade fantástica e distinta da vida cotidiana.

Caillois procedeu ainda a uma classificação muito bem elaborada dos jogos de acordo com alguns princípios que estruturariam os mesmos. Assim, ele distinguiu quatro princípios, ou atitudes lúdicas: (1) competição (*Agôn*); (2) imitação/simulação (*Mimicry*); (3) sorte (*Alea*); e, (4) vertigem (*Ilinx*) – que se excluem, ou se conjugam, de acordo com os diferentes tipos de jogos que surgiram ao longo do tempo.

> [...] *jogamos* futebol ou bolinhas de gude ou xadrex (*agôn*) ou *jogamos* na roleta ou na loteria (*alea*), *jogamos de brincar* de pirata ou *jogamos de representar* Nero ou Hamlet (*mimicry*), ou o jogo é provocar em nós, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem (*ilinx*) (CAILLOIS, 2017, p. 47).

De maneira transversal a essa classificação, Caillois estabeleceu uma gradação ou escalonamento que vai do jogo espontâneo, desorganizado e informal – oque ele chamou de *Paidia* – ao jogo estruturado, organizado e regulado – que ele chamou de *Ludus* – que correspondem também à distinção que a língua inglesa estabelece entre "*play*" e "*game*".

Caillois estipulou uma espécie de espectro que prevê dois polos através dos quais todos os tipos de jogos poderiam estar sujeitos:

- *Paidia*, ou fantasia descontrolada, que consistiria em um jogo espontâneo onde os jogadores improvisam as regras durante o próprio ato de jogar; ou,
- *Ludus*, em que as regras e o contexto do jogo são antecipados ao ato de jogar, o que demanda desenvolvimento de habilidades e estudo concentrado por parte dos jogadores.

Se por um lado, Caillois não foi propriamente um inovador em sua definição do jogo, pois muitas delas são praticamente idênticas às de Huizinga, por outro, no entanto, ele conseguiu dar um "salto de mestre" ao produzir uma classificação de jogos que foi, digamos, bem construída, rigorosa e que entrou para a história como um ponto de referência para qualquer pessoa interessada na dinâmica própria que abarca este assunto.

Então, recapitulando, primeiro Caillois extraiu de cada jogo um princípio predominante, em que quatro elementos se destacam e servem como pedras angulares do ordenamento e da classificação dos distintos tipos, ou modalidades, em que os jogos podem ser identificados e compreendidos:

I. Competição;
II. Acaso/sorte;
III. Simulacro; e,
IV. Vertigem.

Esteticamente, e simbolicamente, ele renomeou, respectivamente, esses princípios de:

I. *Agôn*;
II. *Alea*;
III. *Mimicry*; e,
IV. *Ilinx*.

Essa classificação pode ser considerada a grande contribuição de Caillois para o campo de estudos dos jogos. Dentro dela, cada jogo aparece determinado segundo a prevalência de um princípio, ou da combinação de um par de princípios, que os faz

aparecerem e operarem em determinadas dinâmicas sociais e expressivas a partir de quatro perspectivas distintas:

1. Jogos de competição, ou *Agôn*, cujas regras e propostas não só permitem, mas incentivam que os jogadores compitam entre si. Pressupõe a formação de pelo menos dois indivíduos, ou duas equipes, e seus exemplos são as provas esportivas, como as corridas, o futebol, o boxe e a esgrima. Segundo Caillois:

> Para cada um dos concorrentes o incentivo do jogo é o desejo de ver reconhecida a sua excelência em um determinado campo. É por isso que a prática do *agôn* supõe uma atenção constante, um treino apropriado, esforços assíduos e a vontade de vencer. Implica disciplina e perseverança. Deixa o campeão aos seus próprios recursos, estimula-o a tirar deles o melhor partido possível, obriga-o, enfim, a servir-se deles lealmente e nos limites fixados. Sendo os recursos iguais para todos, o resultado é, em contrapartida, tornar indiscutível a superioridade do vencedor. O *agôn* se apresenta como a forma pura do mérito pessoal e serve para manifestá-lo (CAILLOIS, 2017, p. 50-51).

2. Jogos de azar, chamados por ele de *Alea*, cuja raiz etimológica vem de aleatório. São jogos em que grande parte dos, se não todos, os resultados que se mostram, são gerados aleatoriamente pela própria mecânica das regras e sem o esforço dos participantes. São os únicos que não partilhamos com os animais, sendo humanos por excelência. Seus exemplos são o cara e coroa, a roleta, o bingo. Segundo Caillois:

> Ao contrário do *agôn*, a *alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade, a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade, o treino. Abole em um instante seus resultados acumulados. É desgraça total ou graça absoluta. Dá ao jogador satisfeito infinitamente mais do que uma vida de trabalho, de disciplina e cansaço poderia lhe oferecer. Aparece como uma insolente e soberana derrisão do mérito. Supõe por parte do jogador uma atitude exatamente oposta àquela que dá prova no *agôn.* Neste, conta apenas consigo mesmo; na *alea*, conta com tudo, com o mais leve indício, com a mínima particularidade externa que logo considera como um sinal ou uma advertência, com cada singularidade que percebe - com tudo, exceto consigo mesmo (CAILLOIS, 2017, p. 54).

3. Jogos de faz de conta, ou *Mimicry*, em que os jogadores simulam situações, jogos dramáticos e de encenação. Segundo Caillois:

> O jogo pode consistir não em exibir uma atividade ou em experimentar um destino em um meio imaginário, mas em tornar a si mesmo um personagem ilusório e em se conduzir de acordo com ele. Encontramo-nos então diante de uma variada série de manifestações que tem como característica comum apoiar-se no fato de o sujeito simular crer, fazer crer a si próprio ou fazer com que os outros creiam que é um outro diferente de si mesmo. Esquece, dissimula, despoja-se passageiramente de sua personalidade para fingir uma outra (CAILLOIS, 2017, p. 57).

4. *Ilinx*, que são jogos que induzem os participantes a um estado de desorientação e vertigem, muito comuns em jogos acrobáticos e/ou que envolvem fortes emoções e esforço físico. De acordo com Caillois:

> Uma última categoria de jogos reúne aqueles que baseiam na busca da vertigem e que consistem em uma tentativa de destruir por um instante a estabilidade da percepção e de infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico. De todo o modo, trata-se de aceder a uma espécie de espasmo, de transe ou de aturdimento que destrói a realidade com uma soberana brusquidão (CAILLOIS, 2017, p. 62).

Ainda de acordo com essa perspectiva, para estas quatro categorias ainda são adicionadas duas classes, apresentadas por Caillois enquanto níveis, ou espectros de dificuldade e mobilidade dentro de um jogo.

Para ele, ambas não seriam categorias num sentido estreito, mas modos de se jogar. Assim sendo, Caillois passou a denominar o jogo delimitado por regras de *Ludus*, e o jogo de livre improvisação, de *Paidia*.

Ainda dentro desta perspectiva, a inclusão destas duas categorias teria a intenção de separar os jogos infantis dos jogos reflexivos e estratégicos, em que o autor estaria se propondo a inserir uma espécie de gradação interna a cada jogo, tal como trânsitos.

Assim, jogos infantis, brincadeiras impulsivas e jogos com animais estariam no nível da *Paidia*, e jogos que exigem habilidade, precisão e reflexão se reuniriam sob a rubrica de *Ludus*.

A *Paidia*, vocábulo que tem por raiz a palavra “criança”, se vincula à espontaneidade, ao aspecto desordenado e improvisado, à alegria e à expectativa advinda da incerteza e do acaso, da inconsciência e da surpresa. A *Paidia* marcaria, então, a instabilidade e a oscilação do espaço lúdico.

Segundo Caillois, é uma recreação espontânea e livre, energia criativa em potencial, impulso primordial do jogo. Em oposição a ela, existe outra tendência igualmente primordial de ordenar o caos, discipliná-lo e canalizá-lo em ações

produtivas. Assim, para Caillois, *Ludus* surgiria como complemento e contenção da *Paidia*, que a disciplina e enriquece.

Quanto ao *Ludus*, é importante destacar que se trata do termo que designava a escola elementar primária da Roma Antiga, considerada a primeira a implementar um modelo educacional gratuito e que abrangia também a educação feminina, tendo conseguido alcançar o êxito de baixar as taxas de analfabetismo a níveis inimagináveis na Antiguidade. *Ludus* designava, notadamente, a escola de formação de gladiadores, que figurava dentre os jogos prediletos dos romanos.

Assim sendo, Caillois sugeriu que *Ludus* se associa ao treino e às habilidades adquiridas, aquisição de um "saber prático", e que sua incidência viabiliza possibilidades "quase infinitas" (CAILLOIS, 2017, p. 52). A diferença ao *Agôn* de Huizinga seria, para Caillois, o fato de que a perspectiva que pode ser dada a *Ludus* não pressupõe a questão de um adversário, um antagonista, mas sim um obstáculo a ser vencido ou superado.

Todavia, para Caillois, cada jogo é classificado de acordo com quatro termos, determinado pelo princípio central que o regula, para, em seguida, ser então avaliado quanto ao seu grau de dificuldade que se apresentaria para o jogador ao longo de uma partida, e designado pelo modo ou maneira como a mesma é jogada.

Para esclarecer algumas questões relativas às categorias de análise propostas por Caillois, é preciso lembrar de seu esforço em entender a sociedade e as sociabilidades a partir dos jogos. Seus pressupostos indicam que estes funcionariam como um prisma de refração da sociedade, de seu *ethos* e da visão de mundo que o sustenta.

Sendo assim, os jogos que culminam na combinação de regra e acaso, numa aparente relação de incompatibilidade, passam a ser na verdade sintetizáveis, posto que, para Caillois, neste caso, isso aponta para o fato de que o homem estaria buscando, através deste amálgama de elementos díspares, um espaço ideal em que os participantes possam dispor de uma igualdade absoluta das mesmas oportunidades tanto em termos de regras, como de acaso, oportunizando, assim, uma "alternativa" a seu espaço real, a vida real, que na maioria das vezes se apresenta como injusta e desigual.

Entretanto, para Caillois, há várias combinações possíveis, onde as quatro formas de manifestações lúdicas descritas por ele envolveriam ora o *Ludus*, ora a *Paidia*, bem como outras vezes, ambas.

No entanto, na compreensão de Caillois (2017), uma oposição bem contumaz se dá entre a regra e a ficção. Neste sentido, o acaso e a competição seriam mais propensos

à regra, enquanto o simulacro e a vertigem dizem respeito, sobretudo, à ficção ou pelo menos à ilusão.

De fato, a classificação desenvolvida de forma brilhante por Caillois deu origem a uma compreensão teleológica da relação entre o brincar e a civilização no sentido de que cada sociedade, de acordo com suas características, espelharia através de seus respectivos modos de brincar a maneira como sua cultura se organiza, sendo observável por meio da conduta de seus membros, ou, ainda, observável a partir da predileção de um povo, ou grupo social, a um determinado tipo de jogo. O importante a ressaltar é que tais observações podem ajudar a definir e a descrever as características morais ou intelectuais da sociedade na medida em que os jogos são tanto fatores, como imagens da cultura.

Considerando que, por causa da "evolução" sócio-histórica, onde se deu a prevalência de uma concepção de universo baseado na organização e na estabilidade (o cosmos), bem como na afirmação da autonomia individual e na organização administrativa e burocrática da sociedade, nas sociedades modernas, contemporâneas e complexas, são os jogos baseados nos princípios da competição e do acaso aqueles que prevaleceram, pois, dentre outras coisas, são sociedades que passaram a valorizar a igualdade de oportunidades e o mérito individual, que como pode se deduzir, trata-se apenas de uma valorização, não designando que isso tenha ocorrido de fato, mas sim que expõe uma aspiração social.

Por outro lado, para Caillois, as primeiras sociedades estariam imersas em princípios de ilusão, daí seus modos de brincar estarem atrelados à ficção, sendo chamadas pelo autor de "sociedades de confusão, enquanto nas sociedades modernas e pós-modernas, que tendo descoberto a razão (incorporada aqui pela regra), foram chamadas por Caillois de "sociedades ordenadas", onde se manifestam inúmeros códigos, profissões, privilégios delimitados e hierarquizados, sendo o *Agôn* e a *Alea* os elementos primordiais e complementares dos jogos que ordenam a vida social nas sociedades complexas.

Esta última tese de Caillois, que versa sobre a predominância de determinados princípios nas sociedades tradicionais e seu recrudescimento, teria dado lugar nas sociedades modernas e contemporâneas a outros princípios distintos, capazes de indicar como os jogos são influenciados e influenciam o modo de estruturação e ordenamento da sociedade. Para ele, isso se materializa quando investigamos as mudanças nas principais categorias de jogos praticados em determinadas épocas históricas.

Neste caso, a passagem das sociedades tradicionais para àquelas consideradas "civilizadas", ou nos termos de Caillois, das "sociedades de confusão" para as "sociedades ordenadas", este fenômeno estaria diretamente relacionado à passagem dos jogos que utilizam principalmente o *Ilinx* e o *Mimicry* nas relações sociais, para outros em que predominam a utilização dos princípios do *Agôn* e da *Alea*.

Sobre o predomínio dos princípios do *Agôn* e da *Alea*, Caillois ainda se debruçou especificamente na questão dos jogos de azar. Para ele, seriam estes os jogos mais especificamente humanos, pois enquanto os animais se envolvem em jogos de competição, imitação e vertigem, eles não apresentam nenhum tipo de modo de jogar com o acaso.

Para Caillois, a expectativa passiva de inevitabilidade, ou mesmo do favorecimento da sorte, sobre a qual se impõe ou implica se submeter a um risco real de perda, bem como a uma chance de ganho, pressupõe, para o autor, capacidades humanas, tais como a representação, a especulação, a previsão, o cálculo das probabilidades, etc. Além disso, para Caillois, apenas os seres humanos são capazes de representar o valor abstrato do dinheiro e, portanto, apenas humanos, e mais especificamente adultos, são capazes de apreciar esse formato de jogo.

Caillois ainda analisou e, posteriormente, interpretou a importante presença de jogos de azar (loterias e cassinos) em sociedades de massa, que funcionariam enquanto compensação, tipicamente atrelada à indivíduos em situação de infortúnio social, ou seja, atinge de forma bem precisa aquelas pessoas deixadas de fora da luta por prestígio e realização individual, que não poderiam, através do próprio esforço, trabalho e domínio de habilidades técnicas e intelectuais, vislumbrar ascender social e economicamente.

Ainda neste sentido, para Caillois, os jogos de azar proporcionariam a sensação, num contexto de ampla competitividade entre os membros da sociedade, fartamente presente nos diversos modelos de práticas e sociabilidades que compõem a vida social (esportes, torneios, lutas políticas, competições por funções na administração pública e privada, empregos, etc.), de uma "ilusão" compensatória. Os cassinos e loterias passam a tornar ludicamente palpável a ideia de que todos têm a mesma oportunidade de ganhar algo, de ter prestígio e de ascender socialmente, pressupondo inclusive a ousadia individual de se arriscar nos diversos modelos de jogos de azar.

Nesta perspectiva, nos jogos de azar, a "sorte" enquanto um bem seria uma possibilidade de experiência distribuída uniformemente para todos, em que a *Alea*, neste

caso, seria ao mesmo tempo oposta e complementar ao *Agôn*. Para Caillois, nestes tipos de jogos, o A*gôn*, que supõe o domínio das aptidões e requer energia, concentração e participação ativa, não se encontraria em oposição à *Alea*, que implica passividade, espera e sorte. O futebol e a loteria, por exemplo, seriam jogos opostos em termos de seu princípio lúdico constitutivo – o futebol teria como princípio o *Agôn*, e a loteria a *Alea*, mas em cada um deles, respectivamente, o princípio oposto se apresenta como complementar.

Assim, por exemplo, os jogos de cartas combinam simbolicamente o acaso (a distribuição) e a competição (as estratégias e truques usados para derrotar o oponente ou os adversários). Além disso, de acordo com Caillois, o acaso faz parte da própria natureza dos indivíduos, no sentido de que nascemos em um ambiente social que não escolhemos, assim como algumas de nossas habilidades são inatas ou hereditárias. Para o autor, no contexto das sociedades contemporâneas, embora a igualdade de oportunidades seja formalmente proclamada, nem todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades (hereditariedade, ambiente social) e, portanto, os jogos de azar, e especialmente as loterias, servem de paliativo face ao sentimento de injustiça em relação a uma concorrência socialmente truncada e distorcida, pois em muitos jogos a maneira de equalizar jogadores desiguais já está embutida no mecanismo: é a sorte que vale igualmente para todos.

O que se pode depreender, a partir das teses de Caillois, é que os jogos e a dinâmica da vida social se constituem enquanto campos interdependentes e de simultaneidade, por onde ambos se imbricam de modo fecundo, por vezes opostos ou complementares, no entanto de certo gerando relações complexas e peculiares no interior das culturas e ao longo da história.

Para Caillois, os jogos enquanto fator e imagem da cultura moldam regimes de visibilidade cultural, criam hábitos, provocam mudanças, oferecem indicações sobre preferências, debilidades, forças, bem como podem igualmente identificar o estágio de uma civilização, ou de uma determinada sociedade, se constituindo como um espaço capaz de revelar tanto as contradições e paroxismos sociais e individuais, como a potência e a criatividade que plasma e recria a vida social como um todo.

Ademais, com efeito, ao estabelecer em e/ou atualizarem o papel fundamental do jogo na constituição e manutenção da civilização (ou pelo menos da cultura), tanto os estudos de Caillois como os de Huizinga, contribuíram significativamente para o

avanço do conhecimento sobre a dinâmica na qual a sociedade estabelece os princípios que organizam uma série de elementos que compõem sua estrutura social[15].

Dito isto, suas respectivas concepções sobre o jogo constituem o que denomino de prisma de refração da sociedade. Este prisma reverbera e reflete o que Geertz (2008) denominou por *ethos*, o modo e/ou o comportamento singular presente tanto no indivíduo, como na coletividade, por onde é refratado um quadro abrangente de possibilidades expressivas na qual cada indivíduo dá visibilidade ao significado particular que recebe da cultura a que está imerso.

De fato, quando se fala em analogia a um prisma, me refiro à sua habilidade em separar os jogos em categorias, cada uma possuindo um foco, um ângulo que, por seu turno, tornar-se-á o reflexo de uma determinada condição social, presente numa época histórica, ou simplesmente refletindo a cultura e os hábitos atrelados a um determinado grupo social.

Para o autor, a competição, o acaso, a vertigem e a simulação o levaram à construção de uma sociologia dos jogos. Isso o levou à possibilidade de interpretar diversos fenômenos segundo uma lógica na qual os jogos apareceriam, predominantemente, ora sob a rubrica da ficção e da ilusão, ora sob o domínio da regra e da razão, pois de acordo com o modo como essas relações se expressam, são capazes de revelar tanto o tipo de sociedade, bem como distinguir uma determinada época histórica.

Ademais, para Caillois (2017), as sociedades também seriam plasmadas pelos modos de se jogar, possuindo uma espécie de gradiente de potência que lhe caracterizaria como mais informal e espontânea – onde prevalece a *Paidia* – ou mais estruturada e regulada, aparecendo enquanto *Ludus*.

Contudo, tal como Huizinga, Caillois também observou que as instituições são semelhantes ao jogo já que todas as atividades humanas estão submetidas a normas, que incluem o estabelecimento de determinadas regras em detrimento de outras. Há ainda a ideia de que as mesmas podem ser modificadas ao longo "do jogo", algumas que recompensam os "jogadores" por seus méritos, oferecendo-lhes "prêmios", e outras que os pune, gerando constrangimento e perda. Da mesma forma, o jogo enquanto formato de prisma de refração da sociedade apareceu também em Huizinga, no que este caracterizou a dimensão do jogo, de seu elemento lúdico, como agonal.

[15] Este tema será melhor articulado nos próximos capítulos e a partir de uma bibliografia distinta, porém complementar.

Assim, o jogo é uma noção autônoma que assumiu ao longo da história do pensamento o sentido de confronto, de ultrapassamento e luta, dando suporte de visibilidade a inúmeros artefatos socioculturais, tanto inventivos, como engenhosos, de divertimento, de labor. No entanto, o importante para Huizinga foi demarcar que o sentido desta fusão é produzir o refinamento e o desenvolvimento de inúmeras práticas sociais e institucionais.

Todavia, tanto na obra de Caillois, como na de Huizinga, a sociedade contemporânea estaria sofrendo com a erosão da dimensão cultural do brincar e com um aumento exagerado de sua dimensão agonística, competitiva e confrontativa, com destaque à sua vertente desmesurada e excessiva. Para ambos, a partir de análises próprias, as sociedades contemporâneas e de massa teriam se tornado altamente competitivas e, até mesmo, destrutivas. O *Agôn*, que teria inicialmente a função fundamental de criar, refinar, ordenar e renovar as formas culturais (ciência, poesia, filosofia, arte, direito, etc.) teria se voltado ao seu oposto: a destruição de todas as formas e bens culturais por guerra ilimitada ou total.

Neste sentido, na contemporaneidade, o *Agôn* postulado, inicialmente, por Huizinga, teria assumido uma atitude agonística distinta daquela presente no jogo primitivo de guerra e que tinha como finalidade o prestígio, a honra e a glória. Entretanto, cabe aqui a contextualização histórica da obra de Huizinga (2014) que foi escrita e publicada num período de grandes conflitos que culminaram nas duas grandes guerras mundiais, momentos estes, marcados por fortes tensões sociais, econômicas e políticas.

Já em Caillois (2017), a sociedade contemporânea também é excessivamente agonal, sendo o *Agôn* seu elemento predominante e hegemônico ou, de certa forma, aquele que seria o mais incentivado e presente nas mais diversas formas de sociabilidade. No entanto, diferente de Huizinga, Caillois analisou de forma bem incisiva o papel dos jogos de azar neste modelo de sociedade em que a *Alea* passa a se constituir numa espécie de refúgio, ou uma compensação necessária aos indivíduos em face de uma sociedade em permanente disputa de espaço, competência e *performance*.

O Capítulo VIII ("*Competição e Acaso*") de seu livro "*Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*", Caillois dedicou quase que exclusivamente a este tema. Os que se seguem também. Neles, além de especular sobre a função da combinação entre o *Agôn* e a *Alea*, Caillois apresentou exemplos de culturas permeadas por este arranjo.

O Brasil e a cultura brasileira aparecem em vários exemplos: “No Brasil, onde o jogo é rei, a poupança é a mais baixa. É o país da especulação e da sorte” (CAILLOIS, 2017, p. 245).

Caillois via no Brasil, na sociedade brasileira à época (talvez algo que permaneça ainda nos dias de hoje), um sistema de desigualdade social e econômica onde os jogos de azar capturam o imaginário do povo dando visibilidade a uma certa ilusão de acesso a um tipo de ascensão social viabilizada através do acaso e que está nitidamente presente nos jogos de azar.

Trata-se ainda de uma sociedade com total falta de organização social, de gestão dos recursos, etc. Uma sociedade que aposta mais no risco e na sorte do que no planejamento das ações[16].

Ele também analisou outro jogo bastante popular no Brasil, o jogo do bicho[17]. O importante aqui é explicitar a importância que os jogos de azar adquiriram nas sociedades contemporâneas, que, de acordo com a análise de Caillois, dão visibilidade e refletem o fato de que a competição e o acaso assumiram um papel crucial neste tipo de dinâmica social, podendo estar relacionada a uma série de fatores culturais e históricos.

Todavia, sua análise também apontou para a erosão da dimensão lúdica nas sociedades contemporâneas, refletidas num modelo de arranjo social que permite que os jogos de azar nelas possam predominar, refratando uma engrenagem compensatória e servindo aos indivíduos, tal como: “[...] ilusão para se ludibriar, para se distrair de uma existência terna, monótona e cansativa” (CAILLOIS, 2017, p. 193). Este fenômeno, levantado por Caillois, é denominado de “corrupção dos jogos” e caracterizado enquanto uma forma de desvio das normas sociais, ou perversão e desvirtuamento dos valores construídos coletivamente.

Para concluir esta seção e capítulo, sem embargo, pode-se argumentar que as teses de Huizinga e Caillois se debruçaram exaustivamente nas mais diversas e possíveis manifestações do lúdico, do brincar e do jogo. A partir de seus respectivos focos de interesse e estudo, percebe-se que se está diante de um fenômeno ímpar, de

[16] Nos momentos finais em que redijo esta dissertação, o mundo passa por uma pandemia, a COVID-19. O Brasil, em todos os sentidos, mas, sobretudo, os relacionados às ações governamentais, como também os relativos aos comportamentos presentes nas atitudes de grande parte da população, revelaram uma sociedade despreparada e totalmente desorganizada. Trata-se de um *ethos* e de uma visão de mundo alicerçada no risco, que é refratado no modo de responder às demandas sociais.

[17] Jogo semelhante à loteria em que as apostas recaem em animais que representam grupos de números. Não é um jogo legalizado, porém muito popular em todo o território brasileiro.

uma atividade que pode ter representatividade material, ou simplesmente ser imaginada ocorrendo num espaço e tempo próprios e previamente delimitados.

Por um lado, tenderia a reproduzir, numa zona intermediária, funções e modos comportamentais da sociedade, o seu *ethos*, mas também, indo além, possibilitando a capacidade de estimular a imaginação e a criação de novas formas existenciais e culturais, não se limitando às imitações de gestuais, de hábitos, de informações, atitudes e crenças veiculadas pela cultura vigente.

No entanto, mesmo que estes autores tenham percebido que o complexo processo de manifestação da noção de jogo na contemporaneidade possa ter sido corrompido, se distanciando de sua origem e função, o fato é que os jogos, enquanto manifestações da sociedade e da cultura, permanecem sendo um imenso campo de possibilidades tanto para entendê-las como para transformá-las. Neste sentido, ainda restam muitas perguntas sobre o papel que hoje os jogos possuem no arranjo da sociedade e da cultura e que podem ser distintos das últimas análises postuladas por ambos os autores.

Entretanto, é de suma importância não desconsiderar nenhuma das contribuições tanto de Caillois, como de Huizinga, muito pelo contrário, trata-se de atualizá-las, recuperando a potência de suas teses centrais com o objetivo de poder revê-las reflexivamente, oferecendo aos interessados no tema uma pesquisa que busca investigar as relações entre o brincar, a ludicidade e a educação[18] na cultura contemporânea.

Para uma autora que vem se destacando na contemporaneidade através da ênfase que dá à relação entre jogo e cultura, a norte-americana Jane McGonigal (2011) pareceu concordar/validar essa intrigante e potente relação ao defender a utilização de jogos para efetivar a mudança no mundo. A perspectiva que apresentou para tal tese é dupla: aprender com os jogos como o mundo pode ser mais feliz, prazeroso e divertido, bem como utilizar seus princípios para ensinar as pessoas a como construir um mundo melhor sob vários aspectos.

Para McGonigal (2011), trata-se da possibilidade de aplicar os elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos fora de seu contexto usual, ou seja, na realidade social como um todo.

McGonigal (2011) parece ter identificado nos jogos algo bem similar ao que Caillois e Huizinga estabeleceram ao considerarem o jogo inerente ao homem e

[18] Este tema será trabalhado no capítulo dedicado ao levantamento bibliográfico sobre a Educação não formal.

precedente à cultura, sinalizando com isso, que seus mecanismos estão presentes desde o início da civilização na forma de viver e no modo de se relacionar e produzir sociabilidades.

De qualquer forma, a partir deste primeiro entendimento da noção e da classificação dos jogos, realizado através da revisão bibliográfica das obras de Huizinga e Caillois, estou convencido de que ao longo da história a principal função do jogo foi e, talvez continue sendo, a de criar espaços de envolvimento entre os indivíduos e determinadas situações do viver, aumentando o interesse, o engajamento e a criatividade na realização de tarefas específicas, capazes de transformar a estrutura da realidade, já que reúne, a um só tempo, vários elementos constitutivos da produção e reprodução social ocupando, por esse motivo, um significado central na interpretação e compreensão da cultura.

Quero reter aqui, tanto de Huizinga, como de Caillois, que os jogos e seu elemento lúdico retiram o homem de um "território" e o colocam em outro, que ambos se comunicam e se interferem mutuamente. Isso porque o jogo não tem a função "séria" de preparar o homem para nada muito bem delimitado, ou estabelecido, mas sim tem potencialmente a capacidade de possibilitar o aumento de determinadas competências e habilidades que se mostram necessárias para a superação de certas dificuldades do cotidiano, ou mesmo da vida como um todo.

Para mim, de forma muito clara, o jogo transfere os homens para uma realidade onde é preciso deixar de lado o mundo dos fins, como se fosse mesmo vital dar um *break* da vida, descansar do cotidiano para mergulhar no lúdico e, ao movimentarem-se de uma à outra realidade, seria possível adentrar numa zona intermediária e com enorme potencial de transformação tanto de seus comportamentos individuais como de sua cultura.

Neste sentido, é exatamente esta zona intermediária, este *break*, que quero explorar a partir de sua função e seus efeitos na processualidade da ação humana como um todo. Uma de minhas hipóteses é que esta zona intermediária cria uma condição singular onde tensão e conflito são dissolvidos, liberando potencialidades capazes de atender tanto às demandas situacionais, onde o jogo ou o brincar estão inseridos, bem como organizar e produzir mudanças nas diversas estruturas da vida social, podendo ter efeitos terapêuticos e de aprendizagem.

Contra as últimas análises de Caillois e Huizinga a respeito do jogo, afirmo que as práticas lúdicas na contemporaneidade não necessariamente têm o efeito de

desmoronar ou corromper a sociedade. Dito isso, também é preciso esclarecer, por outro lado, que o brincar, a ludicidade e os jogos, ao produzirem uma espécie de suspensão da vida cotidiana, certamente promovem, através da combinação de seus elementos, o surgimento de determinadas questões sobre a dinâmica social e a processualidade da ação humana, tendo tanto a função de refletir a cultura tal como um prisma, mas também de produzi-la, tal como uma "máquina" ou uma "usina".

Entretanto, corromper ou desmoronar, construir ou enaltecer determinados aspectos da sociedade estará sempre circunscrito ao papel que tanto o jogo, como seu elemento lúdico, podem ocupar na cultura de um povo abarcando suas peculiaridades e condicionando os diferentes modos de responder e de se relacionar com a realidade, que por sua vez, fazem emergir determinados formatos de jogos, princípios que organizam sua estrutura social e que refratam o modo de funcionamento da sociedade e suas demandas.

Diante disso, me parece crucial explorar o que pode ser expresso e refletido hoje em dia através do jogo, e que mecanismos operam para que isto possa ocorrer. De início, acredito que o esforço, a energia e a concentração, necessárias para toda e qualquer prática que possua caraterísticas lúdicas, continuem a lhe conferir um papel singular na formação de todo e qualquer indivíduo, cultura e grupo social, e as demandas que lhe são próprias.

Neste sentido, me parece que os jogos, sejam eles analógicos, digitais, de ficção, competição, estratégia, ou ainda, tudo aquilo que reúne seus elementos constitutivos, continuam a desempenhar, tanto dentro, como fora do ambiente do jogo, um papel altamente significativo de mediação social, contribuindo para a formulação, expressão e transmissão de ideias, valores e, sobretudo, possibilitando que cada sociedade possa construir e renovar seu *ethos*, bem como, sua visão de mundo.

Estando isso igualmente presente nas sociedades complexas e contemporâneas, pode-se afirmar que a noção de jogo seria um padrão de comportamento universal e atemporal, reforçando a tese de Huizinga do jogo como motor da cultura.

A este respeito, parece-me que uma das grandes qualidades do jogo a ser explorada na contemporaneidade diz respeito ao fato de onde se pode "etnografá-lo" a fim de percebê-lo ancorado na ideia de criação de um espaço provisório em que emerge um tipo de experiência que "faz ver", bem como se "vê fazer" a ação dos homens na sociedade, pois a criação deste processo é sem dúvida uma de suas importantes

características. Contudo, como este processo se faz presente em todas as culturas e gerações?

Com os trabalhos de Huizinga e Caillois entendi que este processo adquire características, que denomino enquanto um fenômeno prismático, onde através do jogo podem ser expressos conteúdos que veiculam diversos comportamentos, atitudes, afetos e valores de uma determinada sociedade, tornando-os visíveis e sensíveis. Possibilitam igualmente que os indivíduos e a sociedade sejam tocados e transformados por sua dinâmica. Trata-se de uma noção de jogo que articula ao mesmo tempo categorias de classificação, modos de percepção e conhecimento com formas de ação no mundo, apresentando certa regularidade ou "lógica".

Com isso, seria possível pensar a noção de "jogo" como metáfora da vida social? Possuindo determinações históricas, bem como "normas" e "leis" formuladas constantemente, à medida que se "joga o jogo" ou se "leva a vida"?

Parece-me que para o aprofundamento desta ideia do jogo como metáfora da vida social é necessário encontrar uma brecha onde seja possível examiná-lo nas suas múltiplas formas e manifestações, em distintos contextos e práticas histórico-culturais, onde seus atributos aparecem enquanto elementos estruturantes da vida social, evidenciando sua capacidade de funcionar como força motriz da cultura, bem como o de redefinir experiências sociais.

Para além disso, ao longo deste primeiro levantamento bibliográfico sobre os jogos, uma afirmação de Huizinga me chamou particularmente a atenção – a relação que o autor faz entre a definição de jogo e o conceito de rito. No meu entendimento, ambos promoveriam a criação de uma 'potência' narrativo-expressiva, um drama, que revela e afirma o poder transformador e também renovador que a estrutura social do homem detém, ou possui, dentro dela própria. Para ele, os rituais são entendidos como *dromenon*[19], isto é, algo feito em ação a partir de atos e cenas cujo resultado torna-se um drama.

Essa relação entre ritual, jogo e drama feita por Huizinga parece indicar que as operações presentes nestas práticas sociais permitem uma efervescência e uma particular visibilidade de aspectos culturais que em outras condições permaneceriam ocultos pela esfera ordinária da vida cotidiana.

[19] "O ritual é um *dromenon*, isto é, uma coisa que é feita, uma ação. A matéria dessa ação é um *drama*, isto é, uma vez mais, um ato, uma ação representada num palco" (HUIZINGA, 2014, p. 18).

Neste sentido, a questão central colocada por Huizinga, a partir de sua comparação entre o ritual e o jogo, foi a de que existe uma racionalidade atrelada a ambas as atividades, que seria regida por determinadas regras que ativam uma narrativa em forma de drama, suspensas numa realidade provisória, porém dentro de uma cotidianidade como parte, ou elemento da estrutura social com características extra (ordinárias).

Para Huizinga, tanto o jogo, como o ritual trabalham com a destemporalização dos elementos e objetos da cultura, submetendo-os a uma (re)temporalização numa espécie de 'agora é assim'.

É a partir disso que começarei a explorar, no próximo capítulo, a relação entre o jogo e o ritual enquanto sistemas capazes de funcionar como operadores do conhecimento, da consciência e da transformação da vida social reportando-se, respectivamente, a lugares de transição cultural que, como tais, podem ser interpretados segundo seus possíveis programas de utilização, bem como referenciados às mudanças presentes e futuras que estabelecem.

Assim sendo, jogos e rituais remetem a possibilidades de deslocamentos contínuos dos elementos da cultura, de perda e de ganho de sentidos, do uso de um tempo e "território" próprios que, do ponto de vista narrativo-expressivo, recortam "tiras da realidade", formas particulares de olhar que privilegiam o contraste entre o uniforme e o disforme, possibilitando o ultrapassamento para além das bordas do enquadramento atual e vigente da cultura.

De certa forma, já pude explorar e identificar muitos destes aspectos através de um levantamento bibliográfico específico sobre os jogos. Importa-me agora levantar uma consistente bibliografia que explore a relação entre o ritual e os jogos, que em minha opinião, são importantes elementos presentes na estrutura social, capazes, por sua vez, de conduzir a um "programa" permanente de buscas voltadas à revelação e confrontação provisória dos elementos que formam a estrutura social (hábitos, desafios, combates, lembranças das origens, assimilações diversas), arranjos sociais que uma vez conectados revelam diversos aspectos da realidade social.

O antropólogo Roberto DaMatta (1997, p. 76) nos forneceu um bom indicador sobre o que significa estudar o universo próprio dos rituais:

> […] o estudo dos rituais não seria um modo de procurar as essências de um momento especial e qualitativamente diferente, mas uma maneira de estudar

> como elementos triviais do mundo social podem ser deslocados e, assim, transformados […] em certos contextos, permitem engendrar um momento especial e extraordinário.

Com isso, fixemos por hora essas breves considerações sobre a importância dos rituais, e que serão devidamente desenvolvidas no próximo capítulo. Para tanto, encontrei muito bem mapeada a relação entre ritual e jogo na Antropologia, ganhando um lugar particularmente importante a partir das reflexões do antropólogo Victor Turner (1974, 2008, 2015). Seu trabalho possibilitou a abertura de um campo de estudos que se dedica a investigar e integrar o jogo e o ritual como "panos de fundo" para a exploração de uma série de questões atreladas aos acúmulos históricos de valores e regras propostas aos indivíduos e aos grupos. Turner mapeou, enquanto Antropólogo, a presença nos rituais da possibilidade de entender a transposição e exposição de estruturas sociais em eventos de avaliação e transição, que desenvolviam instrumentos de mediação e análise que rompiam a conexão entre passado e presente, e que igualmente emergiam através da suspensão provisória da vida cotidiana.

Para Turner, essa suspensão da vida cotidiana, que caracteriza tanto o jogo como o ritual, funciona como uma espécie de intervalo, de pausa, de zona intermediária, de simulacro, de realidade suplementar, capaz de acionar diversas metáforas da vida social, seus símbolos, seus elementos, que uma vez enredados numa determinada narrativa expressiva, mobilizam os diversos agentes sociais conduzindo-os à possibilidade de dar sentido às suas ações, de celebrar algo, de significar e ressignificar seu universo de referências, de plasmar formas de se manifestar no mundo, de lidar e resolver conflitos, em suma, possibilita o trânsito pelas diversas instâncias que compõem uma dada realidade social.

Seriam também os rituais "máquinas" ou "motores" de transformação da cultura e da sociedade?

Veremos...

CAPÍTULO 2 – OS RITUAIS E OS JOGOS – AS CONTRIBUIÇÕES DE VICTOR TURNER AO CAMPO DE ESTUDOS DOS JOGOS

Até aqui, grande parte das ideias expostas são fruto do levantamento bibliográfico dedicado especificamente aos estudos seminais sobre o jogo realizados por Johan Huizinga e Roger Caillois. Neste sentido, boa parte de minha argumentação e análise foi reunida sob o signo de que os jogos funcionam como uma refração prismática do *ethos* e da visão de mundo de uma sociedade, traduzindo forçosamente a sua fisionomia geral e fornecendo indicações úteis acerca das preferências, das fraquezas e das linhas de força de uma dada sociedade em um determinado momento de sua "deriva" pela história. Portanto, entendo, assim, que determinadas categorias fundamentais dos jogos aplicam-se, também, às próprias características das sociedades, criando e transformando aquilo que plasma o *ethos* de um determinado grupo ou sociedade, estabelecidos tanto nos centros, como nas margens de sua cultura.

Todavia, é importante neste momento esclarecer melhor o *ethos* e a visão de mundo que são refratadas e transformadas através do jogo, posto que a cultura e a civilização/sociedade, enquanto elementos que os constituem, parecem referir-se a realidades muito genéricas.

Nesse sentido, o próprio caráter não consensual das teorias sociais e antropológicas concorreu para que a interpretação das culturas, e a compreensão da sociedade por muito tempo, fulgurassem a partir da prevalência de um modelo de descrição da organização social e cultural enquadrado num plano estático, onde o processo da vida social e suas transformações eram pouco estudados.

A partir disso, muitas investigações se pautavam num processo de observação e categorização do ordenamento social visando o entendimento de sua "estrutura", sendo aquilo que representa a realidade cotidiana de um determinado grupo social, ou seja, observar e categorizar "o arranjo no qual os elementos da vida social estão ligados" (CARDOSO; IANNI, 1973, p. 35).

Para tanto, adotava-se uma elaboração abstrata de um modelo normativo e universal de arranjo social que explicasse o comportamento dos indivíduos em sociedade, seus papéis sociais e o das instituições que regulam o *status quo* desta mesma sociedade, sua Estrutura.

Foi somente a partir de meados do século XIX que a motivação fundamental dos Estudos Sociais e antropológicos passou a buscar a compreensão das mudanças sociais, seu "antes" e "depois", suas passagens e trânsitos a partir de um modelo processual.

Esses mesmos estudos passaram a explorar a relação dialética entre a "estrutura social" (realidade cotidiana, modelo elementar de sociedade) que representa a realidade instituída e a "antiestrutura" (momentos extraordinários dentro da própria estrutura),de onde resultariam as mudanças e transformações sociais.

É neste contexto que o estudo dos rituais, conduzido pelo antropólogo inglês Victor Turner (1974, 1987, 1992, 2005, 2008, 2015), surgiu enquanto uma poderosa teoria para o entendimento da vida social, suas manifestações e seus processos de transformação.

Um dos aspectos centrais dos estudos de Turner é que os rituais emprestam formas convencionais e estilizadas de organizar certos aspectos da vida social, destacando sua importância como regulador sociocultural que oferece condições necessárias para determinar aquilo que dentro da estrutura social será iniciado, seguido ou atravessado, importando o fato de que acarretará uma alteração de direção para aquela comunidade.

Neste sentido, suas teorias indicam importantes chaves conceituais para o entendimento do que, e do como o *ethos*, e a visão de mundo de uma sociedade, são refratados através da ação ritual.

Ademais, para Turner (1974, 2015), tanto o ritual como o jogo apresentam um modo de rompimento com as formas tradicionais de representação do mundo, capazes de levantar contradições e divergências, pois costumam fugir da coerência e do sentido comumente atribuído aos acontecimentos de uma estrutura social. Ao mesmo tempo, percebe também que ambos funcionam enquanto elementos de conscientização da vida social.

2.1 Turner e os símbolos presentes na ação ritual enquanto máquinas de transformação da vida social

Victor Turner, em sua extensa obra, que começou no final da década de 1950 e foi até o fim da década de 1980, apresentou seu profundo interesse pelos rituais e sua simbologia dentro da experiência humana, dedicando inúmeros esforços ao estudo de

suas respectivas funções em sociedades tradicionais de pequena escala e, posteriormente, nas sociedades pós-industriais.

Por meio de suas pesquisas de campo, encontrou um modo de observar a própria sociedade em ato, e os rituais enquanto um "palco" privilegiado para o surgimento de um tipo de experiência por onde o poder transformador e criativo das representações coletivas se materializava na consciência individual.

Os estudos, e análises, propostos por Turner, revelaram seu interesse permanente e intenso na relação existente entre os sistemas de ação social, como os rituais, por exemplo, e o repertório simbólico que se coloca em movimento a partir deles, gerando processos tanto de ruptura, como de aquisição de hábitos, valores, conhecimento, etc.

Vale ressaltar que o autor, por sua formação de antropólogo, realizou inúmeros trabalhos de campo em que pôde observar a ação ritual *in loco*, onde a própria comunidade permite e, até mesmo promove, momentos de "autoespelhamento" desencadeados a partir de diferentes formatos de rituais, que guardavam uma marca comum: a repetição cíclica de suas ações.

O autor constatou que os rituais surgiam dentro de uma atmosfera de controle e ordem (regras), com o intuito de a comunidade se repensar e se refazer de suas crises através do alcance de uma solução de consenso onde a coletividade buscava refratar e conduzir a ação ritual, direcionando-a para algum fato do cotidiano envolvendo seus membros.

Por um lado, os rituais tinham o intuito de conceder legitimidade a determinadas situações, ou ainda estruturar e organizar posições sociais, valores morais e visões de mundo, podendo validar ou refutar o *ethos* estabelecido dentro do grupo.

Contudo, foi a partir da publicação de seus livros, "*Floresta dos símbolos: aspectos do ritual Ndembu*" (2005) e "*O processo ritual: estrutura e antiestrutura*" (1974), que Turner pôde consolidar suas teses iniciais sobre a função dos rituais em sociedades tribais.

Turner partiu do pressuposto de que se observa na ação ritual um modelo processual pelo qual a estrutura social de um determinado grupo institui sua antiestrutura. Isso se mostrou factível a partir de seu trabalho de campo, onde observou o surgimento de dentro do grupo, de dentro de seu próprio arranjo social vigente e estabelecido, de um tipo de dialética social capaz de proporcionar, num primeiro momento, um distanciamento reflexivo do grupo sobre si mesmo, para num segundo momento e direção, possibilitar que este mesmo processo assuma a função de contribuir

para a renovação e revitalização da própria vida social, em que cada membro da comunidade teria a oportunidade de adquirir e criar novos hábitos e comportamentos, assim como, a possibilidade de aperfeiçoar aqueles já existentes.

Em tais circunstâncias, várias formas emergentes (isto é, padrões ou organizações) começariam a se desenvolver por meio de mecanismos de interação, adaptação e ajuste dos diversos componentes que formam aquela cultura, culminando na possibilidade de redesenhar seus contornos e ordenamentos sociais, se caracterizando, com isso, enquanto um "solo fértil" para a mobilidade da estrutura social.

Essa fase do autor foi consolidada pela experiência que teve por meio do trabalho de campo realizado entre os povos Ndembu da África Central, sendo composta por descrições repletas de dados estatísticos e etnográficos sobre a constituição destes grupos sociais.

Turner (1974, 2005) descreveu a existência de um complexo sistema de rituais que é frequentemente empregado pelos Ndembu para a resolução de conflitos. O autor forneceu muitos exemplos de casos em que um sistema com um parâmetro de ordem bem estabelecido naqueles grupos (isto é, um padrão comportamental estável que constitui um hábito, uma regra ou um costume) podia "saltar para um estado diferente, após encontrar algum tipo de perturbação, ou conflito". Essa sensibilidade a perturbações seria uma característica central dos sistemas dinâmicos de ação ritual presentes entre os povos Ndembu observados por Turner, que os identificou como estando na base dos processos capazes de realizar uma mudança nos parâmetros de ordem sociocultural daquelas comunidades.

Turner destacou ainda que entre os Ndembu esta sensibilidade às perturbações acionariam duas grandes categorias de rituais: os que lidavam com as "crises da vida" (*life crisis*) e aqueles que representavam os "cultos de aflição" (*cults of affliction*).

Sendo assim, observou que em certas circunstâncias o aparecimento de perturbações, ou surpresas, forneciam condições suficientes para que os sistemas que regulam aquela estrutura social pudessem gerar novos padrões de ordem inteiramente novos e estáveis.

Essa fase dos escritos de Turner (1974, 2005) está profundamente atrelada ao trabalho seminal do antropólogo francês Arnold Van Gennep (1873-1957).

Turner foi um dos principais antropólogos a dar continuidade às teses de Van Gennep (2011), presentes em seu livro "*Os ritos de passagem*". Nesta obra, o

antropólogo francês apresentou importantes definições dos rituais enquanto processos estruturais que acompanham mudanças sociais de lugar, estado, posição social e idade.

Ademais, Van Gennep também foi o primeiro acadêmico a situar a importância dos eventos ritualísticos nas diversas sociedades já estudadas por antropólogos, revelando o quão indispensáveis são os ritos de passagem para a dinâmica social. Mas qual seria exatamente a função dos ritos de passagem?

Para o antropólogo francês, os ritos de passagem funcionavam enquanto um processo social fundamentado na regeneração como lei da vida: "a vida de um indivíduo em qualquer sociedade é uma série de passagens de uma idade para outra e de uma ocupação para outra" (VAN GENNEP, 2011, p. 24).

Para Van Gennep, a sociedade era uma casa composta por vários cômodos, atravessados constantemente pelas pessoas, em que os ritos de passagem teriam a função de registrar o trânsito de seus "residentes" pelos cômodos desta casa, que constitui morada dos acontecimentos sociais.

Segundo o antropólogo francês, em grande parte das sociedades elementares ou de pequena escala, os ritos de passagem credenciam seus membros a ascender a um novo *status* social, ou, numa dimensão coletiva, conduz o grupo a reavaliar e revalidar os sentidos de determinadas práticas compartilhadas.

De modo sintético, diria que os estudos de Van Gennep mostram que os ritos de passagem são marcados inicialmente pela separação do indivíduo de seu grupo, levando-o em seguida para um período de transição implicado, geralmente, num distanciamento geográfico do centro que enreda os sentidos de sua cultura. Esse afastamento irá prepará-lo à sua reincorporação à sociedade, já apto à participação em posições e relações às quais não tinha acesso antes de cumprida sua "passagem".

Seguindo os passos de Van Gennep, Turner (1974, 2005, 2008, 2015), empregou o que chama de simbologia comparativa como método de interpretação dos rituais de crise de vida e os de culto de aflição que observou entre os povos Ndembu. Turner destacou que o ritual não pode ser entendido apenas segundo suas funções sociais, relacionadas às significativas mudanças pelas quais os membros de um grupo social atravessam ao longo da vida: nascimento, entrada na vida adulta, casamento, morte, etc. Turner buscou ir além, indicando que através da vivência do ritual, diversas experiências são agregadas para além daquilo que seriam os objetivos iniciais que acionam a realização do ato ritual.

Turner (2008) não só concordou como foi inteiramente influenciado pelos pressupostos de Van Gennep no que se refere ao trânsito das representações sociais em movimento e interação dentro da estrutura social, deixando nítido que o ritual é de fato uma forma de transmissão simbólica do conhecimento acumulado de um grupo social às suas próximas gerações.

> [...] símbolos, visuais e auditivos, operam culturalmente como dispositivos mnemônicos, ou, como sem dúvida prefeririam os engenheiros de comunicação, 'depósitos' de informação, não sobre técnicas pragmáticas, mas sobre cosmologias, valores e axiomas culturais, por meio dos quais o conhecimento profundo de uma sociedade é transmitido de uma geração à outra (TURNER, 2008, p. 223).

De fato, Turner buscou entender como essa experiência poderia conduzir os membros daquela comunidade, cujas ações se apoiavam predominantemente em ordenamentos sociais bem estabelecidos e transmitidos de geração em geração, à concomitante formação de novos ordenamentos sociais?

Uma das teses centrais de Turner (1974) diz respeito ao seu interesse em observar e analisar a realidade social, sobretudo, através da ação simbólica.

> Os símbolos possuem as propriedades de condensação, unificação de referentes díspares, e polarização de significado. Um único símbolo de fato, representa muitas coisas ao mesmo tempo, é multívoco, não unívoco. Seus referentes não são todos da mesma ordem lógica, e sim tirados de muitos campos da experiência social e da avaliação ética (TURNER, 1974, p. 71).

Turner (2008) dedicou uma atenção especial àquilo que denominou de símbolos rituais. Para ele, trata-se de examinar o papel que exercem no ritual, estando diretamente relacionado à geração, mudança e expansão de um domínio do repertório cultural, entendido como um leque ou prisma de referências que emerge quando tanto um grupo social, como um de seus membros, se confronta com problemas.

> Como considero os símbolos culturais, incluindo os símbolos rituais como sendo a origem e o sustentáculo de processos que envolvem mudanças temporais nas relações sociais, e não como entidades atemporais, busquei tratar as propriedades cruciais dos símbolos rituais como estando envolvidas nestes desenvolvimentos dinâmicos. Os símbolos instigam a ação social. A questão que sempre formulo aos dados é: “Como funcionam os símbolos rituais?” (TURNER, 2008, p. 49).

As perguntas de Turner (2015) não cessaram de se desdobrar ao longo de sua pesquisa.

> [...] não se poderia analisar [esses] símbolos rituais sem estudá-los numa série no tempo em relação a outros 'eventos' [considerando um símbolo como 'evento', e não como 'coisa'], pois esses estão essencialmente envolvidos em processos sociais [e, eu acrescentaria, em processos psicológicos]. Passei a entender a *performance* ritual como uma fase distinta do processo social na qual os grupos se ajustam às alterações internas (se trazidos pelas pessoas ou facções dissidentes e conflitos de normas ou pelas inovações técnicas ou organizacionais), e se adaptam ao meio externo (social e cultural, assim como físico e biótico) (TURNER, 2015, p. 27).

Nestas passagens da obra de Turner (1974, 2005) faz-se presente a influência das ideias correntes na psicologia de sua época, mas, especificamente, neste caso, oriundas da psicanálise. Elas atiçaram sua curiosidade e o levaram a repensar seus parâmetros antropológicos.

Por diversas vezes, Turner olhou e dialogou com o trabalho de diversos psicanalistas (entre eles, Freud, Bettelheim e Jung) tanto no que diz respeito ao inconsciente, bem como, no modo de pensar e conceber, sobretudo de Freud, os processos de simbolização, ou ação simbólica presente nos sonhos.

Turner (2005, p. 37) observou que:

> Afinal, os símbolos rituais têm, em comum com os símbolos dos sonhos, a característica, descoberta por Freud, de ser um acordo entre duas tendências opostas principais. É um acordo entre a necessidade de controle social, e certos impulsos humanos inatos e universais cuja completa gratificação deverá resultar numa quebra daquele controle. Símbolos rituais se referem ao que é normativo, geral, e característico de indivíduos únicos.

A interlocução de Turner com a psicanálise se refere ainda à ideia de que ao comparar os símbolos rituais aos símbolos dos sonhos ele percebeu que em ambos há uma latência no símbolo, isto é, há neles processos de pensamento não necessariamente conscientes, outros em processo de elaboração e conciliação ou, ainda, o fato de possuírem características predominantemente imagéticas e não necessariamente verbais (os processos oníricos, as danças e *performances* não verbais dos rituais).

O diálogo com a psicanálise inclui também a importância que deve ser dada à observação dos efeitos da ação simbólica em seus respectivos contextos, pois caracterizariam a origem de um processo no qual elementos biológicos, sociais, culturais ou psicológicos, inicialmente isolados (ou com dinâmicas independentes),

interagem de modo a se tornarem interdependentes e coordenados, dando origem a novas estruturas, ou formas distintas de análise e entendimento tanto da condição como da ação humana.

Turner, em consistente argumentação, sugeriu que os símbolos rituais são o resultado de um amálgama de sentidos e possibilidades, pois reúnem uma espécie de interconexão entre representações sociais (vigentes ou sob a forma de perturbações), atos e espaços materiais e imateriais.

Ainda neste sentido, Turner buscou entender o ritual como um sistema dinâmico de representações e possibilidades de organização da vida social. Entendê-lo assim como um sistema, é reconhecer que seus vários elementos constitutivos, quando interconectados, formam um todo que é dinâmico, ou seja, está em constante movimento, porém consegue manter o equilíbrio, ou acordo entre os símbolos e seus significados que estão em constante latência.

Para Turner, nos rituais, diferentes símbolos são acionados e desenvolvidos a partir do momento em que uma comunidade se confronta com anomalias ou problemas, os mesmos tendo a função de ajustar (ou algumas vezes mudar radicalmente) as formas de ação convencionais de uma comunidade a fim de que os problemas levantados por seus agentes possam ser solucionados através do uso dos símbolos rituais, sugeridos enquanto um possível guia que culmina na efetivação de um processo de ajuste e mudança.

Contudo, a chave para a compreensão deste fenômeno foi descrito por Turner (1974, 2005) por meio de seu trabalho etnográfico realizado entre os povos Ndembu. Ele encontrou a vida social destes povos atravessada por um sistema de ação social em constante homeostasia, em que os rituais se apresentavam enquanto um meio dos indivíduos e da sociedade ora lembrar, ora evocar algo, formando parâmetros onde os símbolos rituais cumpriam a função de descrever, construir ou desconstruir, preservar ou descartar determinados desígnios individuais e coletivos daquele grupo.

Tal experiência, por sua vez, produzia no grupo como um todo um efeito surpreendente, possibilitando que cada membro da comunidade fosse capaz de dialogar, dar visibilidade e expressaras versões, ou hipóteses que constituem aquele “evento”, aquela perturbação, ou anomalia, que teria dado início ou acionado a ocasião ritual.

Turner percebeu, entre os povos Ndembu, um mecanismo ao mesmo tempo de visibilidade e de ajuste de seus parâmetros culturais que, realizado de acordo com as exigências de uma determinada ocasião, oscilando entre o confronto de ordenamentos

bem estabelecidos, e as dúvidas ou surpresas que as abalam, iniciava, assim, o processo de origem de novas tendências e padrões culturais daquele grupo.

Esse enquadramento ou fenômeno presente nos rituais foi designado pela expressão de "espelho mágico do ritual"[20]. No entanto, o que de fato chamou a atenção de Turner foi o modo como nos povos Ndembu esse momento de "espelhamento" possuía legitimidade e relevância dentro da estrutura social da comunidade, ocupando um lugar central na organização da vida social daqueles povos.

A descrição etnográfica realizada por Turner (1974, 2005, 2008) sinalizou que os rituais dos povos Ndembu, sejam eles de ordem religiosa e sagrada com o intuito de transcendência e tomada de consciência, ou de ordem secular, com o intuito de formalizar algo perante a lei, indicavam que os indivíduos envolvidos neste sistema dinâmico de regeneração da vida existencial e social, cuja função principal é iniciar um processo de transformação, de passagem e trânsito, estariam momentaneamente fora de seu grupo.

Aqui já podemos aventar de um modo mais claro às questões que aproximam os jogos e os rituais. Turner empregou um termo sugerindo que a imersão dos membros de uma comunidade nas ocasiões rituais contém a ideia de que sairão de um lugar ou estado comum, a vida ordinária, habitual, para um lugar ou estado novo. De acordo com Turner, aqueles que participam deste processo se encontram *betwixt and between*, ou seja, estão num "entre-lugar".

Nas ocasiões rituais, os membros da comunidade estão em trânsito em um espaço intermediário, transitório e transitivo, de poder observar seu povo e seus costumes por uma nova perspectiva, podendo, assim, tomar uma decisão de aceitar e absorver a cultura de seu grupo, ou se distanciar e negá-la.

Esse tempo e esse espaço permitido pelas ocasiões rituais são provisórios. São também muitas vezes incongruentes e contraditórios, uma vez que produzem um campo desnormatizado e aberto, onde as regras e normas a serem seguidas dão lugar a uma criatividade não regulada e, exatamente por isso, potencialmente transformadora.

Para ele, nos rituais se está sob o efeito da surpresa, que abala todos os membros do grupo, produzindo sismos nos ordenamentos vigentes e estabelecidos

[20] A metáfora do "espelho mágico" apareceu em vários momentos da obra de Victor Turner (1974, 2005, 1987) designando um momento da experiência ritual em que a coletividade vê seus atributos refratados pelos símbolos rituais e consegue, com isso, olhar para si mesma a partir de múltiplos ângulos, que passará a lhe servir como aparato reflexivo para a descrição e o exame das questões que lhes são próprias.

experimentados enquanto dúvidas, estimulando o grupo a reinstalar novos ordenamentos. Nesse processo, hipóteses explicativas são consideradas e expressas, as quais podem transformar a situação surpreendente e perturbadora em uma situação a ser instituída ou reincorporada ao repertório de costumes daquela cultura.

Seria este campo desnormatizado e aberto, mas ao mesmo tempo em permanente diálogo com a ordem e o já estabelecido, aquilo que aproxima os jogos e os rituais?

Esta questão permeia a trajetória deste capítulo e, provavelmente, de boa parte desta dissertação. Percebe-se que para Turner, o ritual acontece onde nem o tempo, o espaço e nem os partícipes nele envolvidos se mantêm os mesmos da vida cotidiana. Tempo, espaço e indivíduos estão sob a presença e o domínio de uma atmosfera extraordinária capaz de transformar seus atributos e *status quo*. Porém, não se trata de um ato livre, mesmo que dentro dele aja momentos de liberdade, visto que todo o processo está necessariamente vinculado à lógica de uma estrutura social.

Entretanto, é possível estabelecer que as regras tanto no caso do ritual, como no jogo, funcionam como fronteiras, limites, uma contingência que faz parte do "jogo" e demarca inclusive até onde existe a possibilidade de expandir os limites fronteiriços sem "corromper" sua estrutura, como observou Caillois, de forma brilhante, em seus estudos realizados sobre os jogos.

Turner, mesmo muito confiante em seus achados etnográficos a respeito dos modos de presença gerados através dos rituais, entendidos enquanto formas de compreensão de seu sentido tanto intrinsecamente, como extrinsecamente, se deparou em vários momentos de sua obra com uma mesma complexidade encontrada por Huizinga para estabelecer uma definição do jogo, porém, neste caso, se aplicando à definição de ritual, sua complexidade formal e funcional.

Isso se deu em grande medida pelo fato de que Turner não se interessava somente pelo ritual em si, mas, sobretudo, pela repercussão de seus sentidos subjetivos.

Para Turner, trata-se de entender o ritual enquanto uma ocasião que coloca símbolos em ação, porém, tal como um prisma, os símbolos rituais por sua multivocalidade permitiriam que seus significados repercutissem de modos distintos entre os membros da comunidade.

Ao pensar as ocasiões rituais desta forma, Turner atentou para a identidade lúdica e multirreferenciada do símbolo ritual admitindo-o enquanto "evento" que coloca algo em "jogo", em trânsito, porém suspenso temporal e espacialmente da vida cotidiana. Dentro desta perspectiva, percebeu no movimento do símbolo ritual uma via

de encontro com a atividade "brincante" entre seus partícipes, que buscam capturar possibilidades de apresentar e de dar forma e significado às questões que mobilizam tanto o indivíduo como a coletividade.

Turner (2015) apresentou uma definição de símbolos que muito se assemelha à noção de jogo:

> Símbolos, seja como veículos sensorialmente perceptíveis (*signifiants*) ou como conjuntos de "significados" (*signifiés*), estão essencialmente envolvidos em múltipla variabilidade. Seres vivos, conscientes, emocional e volitivamente os empregam não apenas para dar ordem ao universo que habitam, mas criativamente para fazer uso da desordem também (TURNER, 2015, p. 28-29).

Sob esse aspecto, pode-se argumentar que o conceito de símbolo a que Turner fez referência apresenta fortes semelhanças com a noção de jogo, visto que ambos põem em circulação um "conjunto de significados" que, por sua vez, estão envoltos à "múltipla variabilidade".

É de se pressupor que a versatilidade de empregos de um e de outro (símbolo e jogo) é capaz de reuni-los em uma única entidade, ou momento, que estabelece tanto a "ordem" quanto a "desordem", inaugurando instantes nos quais, aquilo que nos faz perceber a realidade tal como ela é, e deveria permanecer sendo, ou seja, suas rotinas, os hábitos e ordenamentos sociais vigentes e estabelecidos, são atravessados por um estágio provisório (o jogo, ou os rituais) que "faz-ver" aquilo que ela não é, e nem deveria ser, suas contradições, as perturbações expressas e publicizadas, tanto através dos mecanismos presentes nos jogos, bem como, nos símbolos rituais.

Contudo, diferente de Huizinga e Caillois, Turner não foi um teórico do jogo. Porém, tais aproximações entre a noção de símbolo ritual e a de jogo servem para ilustrar ou clarificar as interfaces entre o jogo e o ritual.

Tais aproximações ficam ainda mais evidentes quando Turner descreveu a forma ritual que encontrou entre os povos Ndembu como equivalente àquilo que denominou de dramas sociais.

A introdução do conceito de "drama social", desenvolvido pelo antropólogo, buscou definir um fenômeno percebido nos rituais e que representam "unidades e processo anarmônico ou desarmônico que surgem em situações de conflito" (TURNER, 2008, p. 33). Turner observou nos rituais Ndembu que uma múltipla variedade de símbolos é provisoriamente disposta, colocando todos os elementos da vida social em

movimento. Os rituais-drama, segundo Turner (1996, 2008), estabelecem simultaneamente ordem e desordem no ordenamento social vigente onde, tal como no jogo, os símbolos veiculados mantêm uma relação de reciprocidade e espelhamento da realidade no mesmo compasso em que criam um espaço e um tempo próprios fora da realidade cotidiana.

Reforçando as ideias de Van Gennep sobre os ritos de passagem, Turner observou que os rituais-drama designam uma alteração na vida de um indivíduo em relação à sua comunidade, permeada por uma ação simbólica expressa através das ocasiões rituais.

Como vimos anteriormente, os rituais Ndembu eram divididos em duas grandes categorias: os referentes às crises de vida e os cultos de aflição, sendo que ambos se caracterizavam enquanto uma interrupção provisória da vida rotineira.

Os rituais de crise de vida, segundo o trabalho etnográfico de Turner, se manifestavam sempre que se chegava a uma determinada fase da vida, onde os membros da comunidade teriam que passar por um determinado estágio da vida, podendo ser uma iniciação ou um trânsito de papéis sociais, como, por exemplo, o nascimento, o tornar-se adulto, o casamento, o ter filhos, o perder familiares, o falecimento, etc.[21]. Já no caso dos cultos de aflição, os rituais poderiam ocorrer com qualquer um e a qualquer momento. Também poderiam durar longos períodos, pois eles dependiam do fato de um indivíduo estar acometido por algum tipo de mal para que, assim, fosse realizado um ritual, estando associado à ideia de um retorno ao equilíbrio espiritual.

A descrição destas duas categorias de rituais deu a Turner a oportunidade de observar que as ocasiões rituais poderiam se constituir em um ambiente de cura, de culto, de celebração, de iniciação ou ainda de resolução de conflitos sociais, cuja origem poderia ser secular ou ligada à espiritualidade, mas que em ambos, os componentes da realidade, que atendiam aos diversos substratos sociais, ganhavam visibilidade quando acionados tanto por um indivíduo, como por um grupo. O importante era o fato de possuir e apresentar uma perturbação do ordenamento social, como, por exemplo, a infertilidade de uma mulher ou o nascimento de gêmeos. Porém, parece-me que o que

[21] "O que é, por exemplo, uma crise de vida? Resumidamente, trata-se de um ponto importante no desenvolvimento físico ou social do indivíduo, como o nascimento, a puberdade ou a morte. Nas sociedades mais simples do mundo, e também em muitas sociedades 'civilizadas' existe uma série de cerimônias ou rituais destinados a marcar a transição de uma fase da vida ou do *status* social para outra" (TURNER, 2005, p. 35).

de fato interessou a Turner era o modo expressivo destas duas principais categorias ou modos nos quais os rituais se forjavam.

Em ambas as categorias, Turner observou o modo como as perturbações e as crises eram publicizadas nos rituais. Ele percebeu um padrão presente na ação ritual, que embora vinculadas tanto a um, quanto a outro aspecto da vida social, podendo igualmente estar associadas a certos grupos ou indivíduos, lhe chamou a atenção a maneira como eram expressas e disponibilizadas à comunidade. Turner observou que as ocasiões rituais revelavam a teatralização de determinadas situações caracterizadas, sobretudo, pela desconstrução do espaço mimético do cotidiano e sua reconstrução num espaço temporário e provisório que caracterizava os rituais.

De modo singular, Turner analisou cuidadosamente a presença nos rituais de uma manifestação expressiva permeada de simbologias e representações coletivas presentes nas mais diversas ações rituais expressas através de movimentos de dança, nas máscaras e em outros objetos que marcavam o estabelecimento de uma atmosfera ritual bastante lúdica, caracterizado enquanto um ambiente diferenciado da realidade cotidiana e onde eram dispostos e expressos os elementos constitutivos da cultura daqueles grupos sociais estudados pelo autor.

De fato, Turner verificou nos rituais diversas características presentes também nos jogos, como o fato de ambos se configurarem pela abertura de um espaço provisório e distinto da vida cotidiana, bem como serem marcados por uma disposição para se responder, de certa forma, a um certo tipo de estímulo ou confronto entre situações problemáticas, perturbadoras e/ou antagônicas.

O autor, ao observar este fenômeno presente nos rituais, os denominou de dramas sociais. Este conceito foi extraído de sua análise e interpretação dos rituais de crise de vida e cultos de aflição entre os povos Ndembu. Para ele, os dramas sociais, ou rituais-drama, suscitam e promovem ações simbólicas que possibilitam a transição de um estado social a outro por meio de rupturas socialmente instituídas ou que delas se originariam.

Para Turner (2005), surpresas e dúvidas iniciam os rituais-drama através da geração e seleção das possíveis situações que necessitam ser colocadas em questão pela comunidade. Turner os interpretou como uma espécie de evento social no qual têm lugar práticas e discursos organizados em torno de uma espécie de disputa pela expressão de uma melhor e mais adequada versão daqueles fatos, funcionando como um jogo absorvente e persuasivo.

Como veremos na próxima seção, o drama social é um tipo de itinerário de significação que a ação ritual assume a fim de que determinadas situações "perturbadoras" de um grupo social possam se tornar passíveis de serem absorvidas de modo subjetivo por seus agentes e, senão entendidas por completo, ao menos expressas, aceitas ou até mesmo recusadas.

2.2 Os jogos e a liminaridade ritual: convergências potencializadoras de acesso e mobilização de uma experiência lúdica

Foi seguindo os argumentos de Turner sobre os rituais-drama que pude perceber com mais clareza as semelhanças entre os jogos e os rituais. Como já indiquei anteriormente, para Turner, a estrutura social prevê um momento ou espaço dentro de seu próprio ordenamento onde provisoriamente tudo é permitido, pois se está no limiar (*betwixt and between*) de seu grupo e de sua cultura.

No entanto, o autor destacou que essa experiência de se distanciar momentaneamente, ou provisoriamente, de sua realidade imediata, revela também reações como medos e angústias. A esse momento de desconforto, às vezes até física e emocionalmente, presente no ritual é, segundo a argumentação de Van Gennep (2011), mas igualmente adotada por Turner (1974), antecedido por um momento de separação.

Esse momento ou fase é onde o indivíduo se desprende de sua vida cotidiana, para num estágio posterior se reintegrar à comunidade. A esse momento se dá o nome de liminaridade, que seria, para Turner, um dos principais componentes da antiestrutura social. Num momento posterior, Turner pressupôs que o jogo também se caracteriza enquanto antiestrutura social, como indicarei mais adiante.

O conceito de liminaridade presente na obra de Turner (2015) é também uma expansão das ideias de Van Gennep. Turner se referiu à liminaridade enquanto: "quaisquer condições fora das ou nas periferias da vida cotidiana. Trata-se com frequência de uma condição sagrada ou pode se tornar sagrada prontamente" (TURNER, 2008, p. 41-42).

Derivada do latim *limen*, a liminaridade é entendida por Turner enquanto uma fase ou momento presente nos rituais, onde o autor colocou ênfase na natureza muitas vezes caótica, desordenada e paradoxal desta experiência.

Neste sentido, o momento liminar permite aos indivíduos e/ou grupos envolvidos no ritual a possibilidade de transformações que não estão somente na esfera da religiosidade, ou do transcendental, mas nos extratos mais profundos, grotescos e divergentes das culturas.

> Os fatores ou elementos da cultura podem então ser recombinados de diversos modos, muitas vezes grotescos, porque são dispostos em termos do possível ou em combinações fantasiadas, em vez de vivenciadas. [...] Em outras palavras, na liminaridade, as pessoas "brincam" com os elementos familiares e os desfamiliarizam. A novidade emerge das combinações inusitadas de elementos familiares (TURNER, 1982, p. 35).

Depreende-se disso que na liminaridade do ritual novamente pode-se ver presente a noção de jogo, podendo caracterizá-la como uma ocasião que contém elementos de ludicidade, surgidos de toda uma série de inversões e contradições presentes e oriundas da própria vida cotidiana, convencional, estável e reconhecida, onde nestes momentos se permite "brincar" com a fantasia e a invenção, com a magia do irreal.

Porém, indo além, há na liminaridade outra característica que a aproxima da noção de jogo que pode ser traduzida pela habilidade que possui de se expandir para fora dos limites da vida comum, onde o ritual se torna capaz de introduzir os indivíduos e a comunidade em um momento que é limiar, de entre-lugares e entre estados (papéis sociais e *status*).

Para Turner, tanto o jogo como o momento de liminaridade constituem um "entre" mundos que se caracteriza pela instauração de uma realidade suplementar e ilusória, capaz de mobilizar totalmente seus participantes.

Em poucas palavras:

> Os atributos de liminaridade, ou de *personae* (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificação que normalmente determina a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial (TURNER, 1974, p. 117).

Vista sob este aspecto, a liminaridade é o momento exato de suspensão da vida cotidiana e rotineira, um meio termo em que a ordem social e os direitos e obrigações dos membros da comunidade são suspensos e os símbolos culturais, assim isolados de

seu contexto usual e habitual, são multiplicados em uma infinidade de possibilidades de significação, caracterizando-se enquanto um elemento que Turner (1974) chamou de antiestrutural, que se choca de certo modo com a estrutura social vigente, porém não a destrói, muito pelo contrário, a regenera. É considerada, assim, pelo autor, como um antídoto para os velhos modelos estruturais de sociedade.

> Quando falo de antiestrutura, portanto, eu pretendo algo positivo, um centro gerador [...] Símbolos e metáforas encontrados em abundância na liminaridade representam várias ambiguidades perigosas desse estágio ritual, uma vez que as classificações das quais a ordem normalmente depende são anuladas ou obscurecidas – outros símbolos designam liberação antinômica temporária das normas e das regras cognitivas (TURNER, 1974, p. 273).

Portanto, Turner argumentou que a antiestrutura refere-se a algo extraordinário e positivo, onde dentro dela se manifesta a liminaridade. A mesma ocorre enquanto suspenção provisória do antigo, do habitual, podendo ser subversiva e transgressora. Ela também emerge enquanto possibilidade de (re)criação sociocultural através da recombinação lúdica de símbolos e significados presentes na vida social. Isso se manifesta através de ações rituais contidas num "cenário provisório" de interações nas quais se instalam os ritos.

De certo, a noção de liminaridade expandida por Turner, a partir dos trabalhos de Van Gennep, confirmou a ideia desenvolvida por Huizinga (2014), de que o jogo enquanto suspenção da vida cotidiana, e por suas características simbólicas e agonística, funciona para a (re)criação da cultura posto que é através desta categoria de pensamento que surge a possibilidade de dar sentido ao mundo, nomeando diversos de seus elementos impressos com os sentidos de nossa própria percepção da realidade.

Em resumo, na liminaridade, tal como no jogo, "brinca-se" com os significados familiares da ordem social desfamiliarizando-os. Assim sendo, a liminaridade é, portanto, uma forma expressiva de organização não hierarquizada (antiestrutural) que os atos culturais (símbolos e metáforas que designam conflitos e crises) assumem. Este fenômeno viabiliza processos criativos e de rearranjo das forças sociais e, por isso mesmo, culminam na transformação cíclica da estrutura social.

> A liminaridade, a marginalidade e a inferioridade estrutural são condições em que frequentemente se formam os mitos, os símbolos rituais, sistemas filosóficos e obras de arte. Essas formas culturais proporcionam aos homens um conjunto de padrões ou de modelos que constituem, em determinado

> nível, reclassificações periódicas da realidade e do relacionamento do homem com a sociedade, a natureza e a cultura. Todavia, são mais que classificações, visto incitarem os homens à ação, tanto quanto ao pensamento (TURNER, 1974, p. 156).

Dentro dessa perspectiva, pode-se encontrar uma ideia similar analisada por Huizinga (2014) de que a execução do ritual veiculado pelos mitos e cultos dos povos tribais é uma forma de garantir a bem aventurança, abundância e perpetuação do delicado equilíbrio dos ciclos da natureza e onde se alcança o "espírito do jogo"[22].

Todavia, Huizinga (2014) identificou no jogo o seu caráter predominantemente agonístico e antagônico onde o conflito, o embate e a disputa criam polaridades que constituem seu próprio núcleo. De modo similar, Turner (1996, 2008, 2015) designou que os rituais são também espaços marcados por conflitos/crises, dicotomias e contradições que no cotidiano de uma comunidade podem estar codificados, encobertos e velados.

O ritual, tal como um jogo, também possui o mérito de absorver os "jogadores/participantes" na sua capacidade de criar múltiplas percepções subjetivas da realidade, redefinindo experiências sociais mobilizadas mediante a participação comunal por onde cada membro se dispõe nas ocasiões liminares dos rituais a passar pelas crises/rupturas seja diretamente, ou por proximidade.

A convergência entre os rituais e os jogos também pode ser destacada a partir da constatação de que em ambos, o conflito, o *Agôn*, emerge a partir da criação provisória de uma realidade suplementar e ilusória.

No caso dos rituais, verifica-se um momento provisório que viabiliza a abertura de um espaço diferenciado que permite a expressão não mimética do cotidiano, e que é marcado pelo momento/fase denominado de liminaridade. Uma das suas características mais relevantes é a da possibilidade deste momento funcionar como uma espécie de catarse, isto é, de que cada participante possa canalizar hábitos e comportamentos não manifestos no cotidiano, disponibilizados durante momentos específicos da realização dos rituais.

Por isso, para Turner, essas exceções da vida diária, experimentadas nos rituais, lidam até mesmo com tabus sociais, com aquilo que é vivenciado de modo crítico,

[22] Huizinga ao longo de sua obra sinalizou predominantemente a função primária do jogo enquanto um estado, ou uma situação, que ultrapassaria a realidade física, apontando recorrentemente seu caráter imaterial. "Mas reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for a sua essência, não é material" (HUIZINGA, 2014, p. 6).

caótico e incompreensível pelos membros da comunidade. As ocasiões liminares dos rituais seriam também, segundo Turner, momentos particularmente facilitadores de "inovações", de certo modo "lúdicas", sendo uma espécie de garantia, ou segurança, de que em certas ocasiões socialmente condicionadas os membros da comunidade encontram um momento de dar sustentação e equilíbrio à perpetuação dos ciclos capazes de suportar a perene abundância daquela comunidade.

Não obstante, o momento da liminaridade nos rituais, que tanto os estudos de Turner, como os de Van Gennep se interessaram, designa, para mim, a partir do que pude entender do trabalho de ambos os autores, que o processo ritual funciona como uma "vitamina" para a constante revitalização das estruturas que produzem e mantêm a vida social. Também termina por evidenciar que cada ritual pode ser também um manifesto contra a indeterminação, vindo a marcar indelevelmente a experiência social quando esta não se recupera, ou produz um significado para as crises e perturbações que atravessam sua história.

No entanto, Turner (1974, 2015), tais ocasiões são como um intervalo singular que libera o indivíduo e o grupo da reprodução dos sentidos rotineiros e estáveis presentes na vida social e, por isso mesmo, podem ser entendidas como um jogo, ou como um fator cultural que veicula símbolos e produz sentidos. É também por onde a processualidade da ação humana aparece "brincando com essa maravilhosa faculdade de designar" (HUIZINGA, 2014, p. 7) e produzir significados[23].

Ademais, a semelhança, entre as ocasiões de liminaridade dos rituais e os jogos, aponta também para o fato de que seus efeitos demonstram o vigor da estrutura social que ao delimitar momentos extraordinários (antiestruturais), enquanto elementos estruturantes da própria vida social, indica uma espécie de garantia de uma constante e recorrente promessa de continuidade dos grupos sociais e de suas culturas.

2.3 As experiências com a antiestrutura da sociedade colocadas em ato através dos dramas sociais e estéticos

"[...] *não há outra fonte de conhecimento que a experiência*".

(BERGSON, 2008, p. 263).

[23] Aqui temos uma passagem que pode perfeitamente designar uma celebração ritualizada, e até hoje presente socialmente, representada através das festividades e celebração do carnaval.

Ao dar continuidade às teses de Van Gennep, tanto no que se refere aos ritos de passagem, como no que se refere à presença das ocasiões de liminaridade dos rituais, Turner (1974), a partir de seu trabalho etnográfico entre os povos Ndembu, desenvolveu um novo conceito que incorporou à interpretação dos processos rituais.

Como pontuei anteriormente, trata-se de sua teoria do drama social que culminou por ampliar o espectro de análise e interpretação dos ritos de passagem pensados, inicialmente, por Van Gennep. Fez isso ao incluir a ideia de ruptura no seu modelo de entendimento da estrutura social que dá suporte às mais diversas realidades sociais.

De todo modo, sua noção de drama social possui muitos aspectos, em que sua face mais evidente e, talvez, a mais difundida, é a ideia de conflito/crise/perturbação enquanto elemento gerador de ruptura e, portanto, como um mecanismo produtor de uma determinada dinâmica processual dentro da estrutura social.

No entanto, Turner advertiu:

> Eu estou bem ciente de que o drama social é um modelo agonístico gerado por uma situação agonística recorrente, e não estou afirmando que não existam outros tipos de unidades processuais (TURNER, 2015, p. 99).

Embora ciente da existência de outros tipos de unidades processuais, Turner postulou a ideia do drama social como um modelo processual quase universal, e que representaria "um desafio perpétuo a todas as aspirações à perfeição na organização social e política" (TURNER, 2015, p. 100).

O drama social, segundo Turner (1996), é inicialmente definido da seguinte forma:

> [...] representa uma complexa interação entre padrões normativos estabelecidos no curso de regularidades profundas de condicionamento e da experiência social e as aspirações imediatas, ambições ou outros objetivos e lutas conscientes de grupos ou indivíduos no aqui e no agora (TURNER, 1996, p. 22)[24].

Ao mesmo tempo, ao longo de sua obra, Turner perfez um caminho conceitualmente original em seu criativo uso da analogia do drama para a compreensão

[24] "[...] represented a complex interaction between patterns laid down in the course of a deep regularities, of conditioning and social experience and the immediate aspirations, ambitions and other conscious goals and strivings of individuals, and groups in the here and now" (TURNER, 1996, p. 22).

da vida social, tanto em sociedades de pequena escala, como, posteriormente, analisando sua dinâmica própria nas sociedades complexas e de grande escala.

Porém, foi em uma de suas obras – "*Do ritual ao teatro, a seriedade humana de brincar*" (de 1982, e publicado em língua portuguesa em 2015) – que o autor apresentou, de modo consistente, uma forma de interpretação dos rituais e dos comportamentos das pessoas baseada em uma metáfora teatral.

> O fato de um drama social, em sua forma por mim analisada, corresponder muito à descrição de Aristóteles da tragédia na Poética, significando "a imitação de uma ação que é completa e inteira, de uma certa magnitude [...], tendo início, meio e fim" não se deve, repito, a uma tentativa minha de impor inapropriadamente um modelo "ético" ocidental de ação no palco à conduta de uma sociedade de uma aldeia africana; deve-se, entretanto, à relação interdependente, talvez dialética, entre os dramas sociais e os gêneros de *performance* cultural em, talvez, qualquer sociedade. A vida, afinal, é tanto uma imitação da arte quanto esta é uma imitação da vida (TURNER, 2015, p. 101).

Desse modo, o autor entendeu que inúmeras formas admitidas no ritual seguem o modelo do drama ocidental, noção que desenvolveu, sobretudo, pela influência do contato que teve desde a infância com o teatro, dado que sua mãe era atriz.

Para ele, o ritual reúne uma expressão singular do grotesco, do imponderável combinado com a fantasia e a inventividade. Juntos, constituem "palco" de ideias e ações que colocam em movimento conceitos mentais abstratos, os símbolos rituais, que podem ser tanto de ordem religiosa, como profana e secular.

O importante a se destacar da análise de Turner, é o fato de que a partir deste modelo de ação ritual, permite-se evocar, e colocar em discussão, importantes questões humanas, como violência, traição, ódio, pertencimento, lealdade, luto, amor, etc. Igualmente relevante neste enquadramento, na moldura narrativa do ritual enquanto drama social, é que os dilemas e conflitos uma vez teatralizados e dramatizados ganhariam uma determinada forma, que chamo aqui de simbólico-expressiva e que permeia a celebração dos rituais, possibilitando, assim, uma espécie de aliança entre conceitos (ideias, pensamentos, valores) e ações.

Assim sendo, a partir do amadurecimento de suas pesquisas, pode-se dizer que o conceito de drama social proposto por Turner passou a representar o fio condutor de sua obra, e sua contribuição teórica sobre a processualidade da ação humana foi a de maior relevância.

Sem sombra de dúvidas, ao se deparar com a obra de Turner percebe-se nela o intuito de descrever um modelo de inteligibilidade para a processualidade da ação humana. Esta por sua vez, na perspectiva do autor, assume um caráter estético a partir daquilo que as pessoas mostram, expressam e materializam no ritual vivido através daquilo que denominou de drama social.

Assim, ele disse:

> Vi pessoas interagindo e, dia após dia, via as consequências de suas interações. Comecei então a perceber uma forma no processo do tempo social. E esta forma era essencialmente dramática. Aqui minha metáfora e meu modelo era uma forma estética humana, um produto da *cultura* e não da natureza. [...] Sistemas culturais, ao contrário, dependem da participação de agentes humanos conscientes e volitivos e das relações continuadas e potencialmente cambiantes dos homens uns com os outros, não somente quanto ao seu significado, mas também para sua própria existência (TURNER, 2008, p. 27-28).

Assim sendo, Turner (2008) postulou a presença nos rituais, institucionalizados pelas sociedades tradicionais, a que denominou de drama social, a saber, uma ação simbólico-expressiva encarregada de evocar, performar, transmitir e veicular um modo de presença, ou seja, uma compreensão processual da vida social capaz de preparar (indivíduos e comunidade) para um mundo novo, que insiste em pedir "passagem".

Neste sentido, Turner (2008) designou o drama social englobando quatro etapas/fases observáveis de ação pública, que se estruturam a partir de momentos distintos, porém, inseparáveis, quais sejam:

I. **Ruptura/crise**: primeiro envolve uma falha, ou uma abertura no tecido social, uma ruptura ou separação. Esta vulnerabilidade, segundo o autor, abre o tecido social para oposições entre forças legítimas dentro do grupo social capaz de introduzir a segunda fase, caracterizada por uma intensificação ou ampliação da crise.
II. **Ampliação ou intensificação da crise**: nesta fase, a crise se amplia gradualmente atingindo novas esferas e envolvendo cada vez mais atores.
III. **Ação reparadora/regeneradora**: esta terceira fase exige esforços dos atores sociais a fim de impedir a ampliação da crise onde "[...] certos mecanismos ajustadores e retificadores que são rapidamente postos em funcionamento por líderes ou membros estruturalmente representativos

do sistema social perturbado" (TURNER, 2008, p. 33). Nesta fase também se reúnem os recursos necessário a fim de se tentar resolver a crise. Contudo, sempre promovem uma oportunidade para que a fase final, denominada de rearranjo ou cisão, possa ganhar espaço e se materializar.

IV. **Rearranjo, reintegração ou cisão**: caracterizado como sendo o desfecho final, que pode ser trágico, levando à cisão social, ou fortalecer a estrutura, culminando na reintegração do tema ou do indivíduo ao grupo social.

É importante reiterar que o conceito de drama social proposto por Turner foi sendo lapidado ao longo de sua pesquisa e redação de seus escritos, lembrando que o antropólogo o revê constantemente de acordo com os achados de seu trabalho de campo e estudos teóricos.

Pode-se igualmente argumentar que, ao longo da trajetória do autor, este conceito agregou tanto dimensões mais estritamente sociológicas, bem como acoplou de modo criativo a ideia de ritual-drama como artifício capaz de demonstrar a possibilidade e necessidade, ainda que dolorosa, de determinados grupos sociais de promover ruptura, revisão e rompimento com o passado, a fim de que pudessem experimentar o "viver um outro futuro", seja ele individual ou social.

Segundo Turner (2008), a sociedade vive um processo contínuo de transição entre sistemas dominantes e estruturais que formam paradigmas centrais, que convivem com modelos mais ou menos arcaicos e que nunca são totalmente abandonados de imediato, mas acomodados e transformados. Neste processo, os modelos mais antigos se juntariam, ou complementariam, os novos para que ambos possam existir numa espécie de "solução negociada" entre as partes.

De acordo com o autor, "a cultura em qualquer sociedade, em qualquer momento, é mais o despojo, ou o resíduo de sistemas ideológicos anteriores do que um sistema em si mesmo, um todo coerente" (TURNER, 2008, p. 12). Entretanto, para ele, nesta mesma sociedade figura o que chamou de drama social, que constitui o epílogo, ou o convite, a uma experiência que produz reflexividade e promove o entendimento de que a vida social é constituída de sequências de movimentos no tempo e no espaço capazes de modificar o próprio indivíduo e seu grupo, gerando, assim, mudança e transformação de seus elementos constituintes, sua estrutura social.

Essa característica foi mais tarde transposta pelo autor para a ideia de *performance* cultural, onde a estetização da vida é o lugar onde a processualidade da ação humana pode ser observada e experimentada, apresentando aquilo que pode vir a ser a vida e, num certo sentido, dando forma às suas "perturbações", crises e conflitos.

Em sua obra "*Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar*", Turner se propôs a lançar um olhar liminar dirigido às *performances* culturais, tal como o teatro, mas não somente a ele, sinalizando que as mesmas poderiam ser entendidas como sequências de padrões de repetição, mudança e transformação de componentes da cultura que veiculariam igualmente dramas sociais, mas, no caso, estetizado e dentro de um enquadramento ou contexto de representação artística e cultural.

Turner constatou que as *performances* culturais propiciariam a observação e a experimentação de padrões sociais e, como tais, poderiam ser o berço de novos modos comportamentais. Seu formato culminou, igualmente, num ponto de chegada, ou ancoragem da experiência social, apreendida, igualmente, como um processo de atuação (*play*) de seus agentes (atores) que transitam de um estado a outro, indicando conexões entre ações e veículos simbólico-expressivos, capazes também de transformar e regenerar a vida social.

> Atendo-me à comparação explícita da estrutura temporal de certos tipos de processos sociais com aquela dos dramas no palco, com seus atos e cenas, vi as fases do drama social acumulando-se num clímax (TURNER, 2008, p. 38).

Desta forma, num dado momento de sua obra, parece existir um amplo movimento por parte de Turner (2015) que leva o teatro (dramas estéticos) para o entendimento dos processos sociais e vice-versa.

Para Turner, tal como no drama estético encenado nas tragédias clássicas[25], o drama social narra acontecimentos de "lace e desenlace" através da construção de uma história com início, meio e fim. Este formato estaria presente tanto nos dramas sociais (rituais-drama), como nos dramas estéticos, cuja proposta é veicular e organizar os elementos que constituem a cultura, seus dilemas, perturbações individuais e/ou coletivas, crises existenciais, etc. Entretanto, deve-se acrescentar que o drama social

[25] "Entretanto, embora no drama social sejam tomadas decisões de meios e fins e aflição social, a ênfase – tanto quanto o interesse – recai predominantemente sobre a lealdade e a obrigação, e, dessa forma, o curso dos eventos pode adquirir uma qualidade trágica" (TURNER, 2008, p. 30).

(rituais-drama), para Turner, pode assumir diferentes formas expressivas ao longo do processo ritual, como, por exemplo, o cômico, o épico, o absurdo, e assim por diante.

Para Turner, este formato "dramático" permite que determinados "eventos" sociais possam ser evocados por seus agentes, cuja atividade principal consiste em encenar, configurar e dar passagem a um campo provisório de experimentação e vivência de elementos antagônicos e confrontativos da vida social e da experiência do viver.

Ademais, sob a forma de narrativas orais ritualizadas, os dramas sociais, emergem através da *performance* dramática e interativa dos diversos "atores/agentes" que formam um determinado contexto social.

Assim sendo, Turner passou a sustentar a premissa de que o ritual é uma espécie de "brincadeira" simbólico-expressiva, cuja celebração é manifestada por meio de jogos sociais de grande seriedade, onde está "em jogo" o próprio destino da comunidade.

Para Turner (1974):

> O mundo social é um "mundo *in becoming*" e não um "mundo *in being*" (exceto quando "*being*" for uma descrição dos modelos estáticos e atemporais que os homens carregam em suas cabeças) e, por este motivo, estudos da estrutura social *per se* são irrelevantes. Eles estão equivocados em sua premissa básica, pois não existe "ação estática" (TURNER, 1974, p. 24).

Para mim, a teoria do drama social foi a hipótese encontrada por Turner para descrever um mundo social em constante movimento de transformação, que tal como a definição de jogo, proposta por Huizinga (2014), tem nos rituais-drama propulsores de sentido, que dada suas características, segundo Turner, também se assemelham à ideia de um percurso ou, ainda, de uma peregrinação, evidenciando a ideia de deslocamento, movimento e ação simbólica.

Em sua argumentação, Turner (1974, 2005, 2015) descreveu o ritual como a narrativa de um acontecimento que ao ser "teatralizado" e "dramatizado" dá suporte ao drama social (ao conflito, à crise, à ruptura) permitindo a seus agentes percorrer, peregrinar, ou transitar pelo tênue jogo de equilíbrio da vida, em que a ação ritual pendula entre a seriedade e o divertimento visando alcançar aquilo que sustenta a delicada tranquilidade ou serenidade do mundo.

Em seu trabalho etnográfico com os povos Ndembu, Turner descreveu como os dramas sociais colocam em ação determinados modos narrativo/simbólico/expressivos

que assumem a tarefa da *poiesis*[26], ou seja, assumem o papel de refazer o sentido cultural que ora falhou em determinada situação. Por sua vez, esta falha, ou feixe, cria somente uma indeterminação provisória onde pode-se constatar a presença de "domínios culturais abstratos", chamados por Turner de *campo*[27], que através da ação ritual se transformam em metáforas e símbolos nos "palcos concretos" da vida social, as "*arenas*" (TURNER, 2008, p. 15).

O importante a se reter de sua análise dos rituais-drama é que trata-se de um processo que se instala num espaço-tempo provisório que se reconstrói ciclicamente enquanto um espaço potencial de organização da vida social, que ao conseguir explorar a dimensão simbólica da realidade partilhada, suas aporias, fendas e impasses, coloca todos os seus agentes diante da tessitura de seus contornos, propiciando meios de acesso aos substratos mais profundos do universo social e simbólico através da estetização dramática das situações de conflito/crise que atingem recorrentemente a comunidade.

A singularidade da obra de Turner reside no fato de ter colocado sob relevo aquilo que é feito no ritual (o agir, a ação, os atos), enfim, aquilo que denominou de *performance* ritual. Para ele, *performances* significam ações que estão inseridas na dinâmica própria de toda e qualquer experiência social.

> E *performances*, particularmente *performances* dramáticas, são manifestações por excelência do processo social humano e, por isso, a unidade de análise capaz de apreender esse processo é o drama. O drama social torna-se, agora, a unidade empírica do processo social de onde derivaram e continuam a derivar os variados gêneros da *performance* cultural (TURNER apud CAVALCANTI, 2013, p. 425).

Ainda neste sentido, a originalidade de sua obra foi ter conjecturado que a dinâmica própria da vida social tem no ritual, a um só tempo, um contexto sociocultural e situacional muito peculiar em que a *performance* de seus agentes coloca em ação, em "cena", os símbolos que representam o *ethos* e a visão de mundo da comunidade, tendo tanto o poder de legitimar o s*tatus quo* (social, cultural) vigente, como também o de fomentar e abrir passagem para suas necessidades de mudança.

---

[26] *Poiesis* é uma palavra de origem grega que inicialmente era utilizada para se referir ao processo criativo, ação, organização, confecção, fabricação. Para os fins deste texto, remete ao ato de organização pragmática do sentido de uma ação.

[27] Este termo é inspirado nas teorias de Kurt Lewin (1890-1947), e presentes na obra de Turner (2008, p. 21-22).

Contudo, a importância de seu legado também pode ser traduzida pela possibilidade de se extrair do processo ritual uma poderosa teoria sobre a processualidade da ação humana, já que enquanto antiestrutura social é responsável por acionar os articuladores de percepção de seus agentes, que transformados em atos revelam e, ao mesmo tempo, classificam e selecionam as temáticas que irão reger e determinar os "trânsitos", as mudanças naquele grupo, bem como avaliar seus efeitos na tessitura social que molda a experiência/vida social.

De qualquer forma, para mim, definitivamente, o ritual entendido enquanto drama social (rituais-drama), é um processo similar à noção de jogo. Em ambos, percebe-se que os participantes/membros/jogadores encontram-se dispostos, imersos e absorvidos num sistema de regras e sequências próprias, cujo percurso, ou trajetória, é atravessado pela interação lúdica dos elementos que permeiam a sociedade e a cultura, ambos igualmente podendo ser percebidos enquanto uma totalidade, vivenciada ao mesmo tempo como atividade séria e divertida, tensa e prazerosa.

Aqui vale lembrar que, para Huizinga (2014), o jogo antecede a cultura sendo anterior à própria humanidade. Ele pressupõe a noção de jogo como base fundadora da sociedade por onde a própria cultura é como que "jogada" (HUIZINGA, 2014, p. 37) e, por isso mesmo, pode-se deduzir que se encontra em constante processo de transformação.

Portanto, Turner (1987, 2008, 2015) entendeu que a ação ritual, assim como o próprio ritual, localizado em instâncias de ruptura, ou fissura, ocuparia assim, "um entre-lugar", entre as crises e as normas, entre o pessoal e o público, o individual e o coletivo, o ético e o estético.

Turner definiu este momento enquanto liminar, de fronteira, que não elimina os termos ou papéis definidos e alicerçados dentro da estrutura social, apenas os simplifica de certo modo, deslocando-os para um "palco", ou um tipo de enquadramento que cerca e caracteriza o ritual.

Ademais, é perceptível a constante ênfase dada por Turner à questão da liminaridade ritual, visto que, além dela não extinguir a existência de nenhum componente da estrutura social, trata-se de uma ocasião que permite a recondução, ou reinserção, de seus elementos (indivíduos, valores, *status* sociais, etc.) à ela, regenerando seus componentes e restaurando seu equilíbrio.

2.4 A liminaridade e a *communitas* enquanto propulsores e modeladores das experiências de transformação geradas a partir dos rituais-drama

De acordo com Turner (1974, 2015), a liminaridade se faz presente também como um período em que as pessoas encontram força e apoio de outros membros vivendo uma mesma situação de conflito e crise, posto que a fase/momento liminar dos rituais-drama permite ao indivíduo e à coletividade experimentar a possibilidade de se despir de suas "indumentárias sociais", de seus *status* hierárquicos e, com isso, torna-os capazes de desenvolver uma forte tendência à manifestação de um sentido grupal extremamente forte e coeso.

A fim de descrever este movimento de agregação de forças e de pessoas, Turner (1974) recorreu ao termo *communitas* com o intuito de caracterizar o sentimento de união partilhado por aqueles que vivenciam ou atravessam a situação liminar, buscando reunir tanto os que experimentam, nos rituais-drama, um processo de iniciação ou transição juntos, bem como àqueles que aderiam ou seguiam este percurso mesmo que não o estivessem vivenciando.

Ainda neste sentido, a *communitas* se instala e se evidencia na dinâmica da vida por um curto espaço de tempo e tendo por finalidade amenizar a aspereza e a desestabilidade gerada pelos conflitos, rupturas e crises que marcam os dramas sociais.

As primeiras manifestações da *communitas* foram também observadas por Turner (1974, 2015) nos povos Ndembu. Para o autor, o fenômeno emergia em decorrência do fato de a fase liminar, dos rituais-drama, se caracterizar por um período *betwixt and between*, um entre-lugar, cujo ápice, ou clímax, se manifestava pelo despojamento de tudo que pudesse caracterizar os indivíduos como pertencentes a qualquer estágio anterior dentro do ordenamento social.

Deste modo, o termo *communitas* tornou-se um elemento de suma importância na obra de Turner. Trata-se de um conceito tomado de empréstimo do filósofo, de origem judaica, Martin Buber (1878-1965)[28]. Na perspectiva deste autor, a *communitas* estaria associada à seguinte ideia: "a comunidade consiste em uma multidão de pessoas

[28] Martin Mordechai Buber foi um filósofo, escritor e pedagogo de origem austríaca e naturalizado israelense. É considerado um dos maiores expoentes pensadores contemporâneos de origem judaica e sua obra continua a reverberar nos círculos acadêmicos. Sua obra mais difundida foi "*Eu e Tu*", publicada originalmente em 1923, que versa sobre a intersubjetividade, o pensamento dialógico e que foi descrita como uma obra de antropologia filosófica tendo influenciado o pensamento de Turner indelevelmente.

que não estão mais lado a lado (e acrescenta-se, acima e embaixo), mas umas com as outras" (BUBER apud TURNER, 1974, p. 154). Apoiando-se nessas considerações, a *communitas* para Turner (1974) refletiria a sociedade experimentada e vista sob a ótica de uma comunhão de indivíduos dispostos e reunidos em uma situação de encontro distinta daquela que representa e evoca as estruturas diretamente relacionadas com a ordem vigente e cotidiana.

Com isso, percebe-se que este senso de integração e pertença a um grupo, designado por Turner de *communitas*, simboliza um estágio que surge nos momentos liminares, capaz de promover uma equidade de importância entre todos os membros, independente da presença prévia de hierarquias sociais no seio da comunidade.

Para Turner (1974), a *communitas* se configuraria enquanto um estado em que se encontra o indivíduo no interior da liminaridade do processo ritual.

> Passagens liminares e "liminares" (pessoas em passagem) não estão aqui nem lá, são um grau intermediário. Tais fases e pessoas [liminares] podem ser muito criativas em sua libertação dos controles estruturais, ou podem ser consideradas perigosas do ponto de vista da manutenção da lei e da ordem. A '*communitas*' é um relacionamento não-estruturado que muitas vezes se desenvolve entre liminares. É um relacionamento entre indivíduos concretos, históricos, idiossincráticos. Esses indivíduos não estão segmentados em funções e *status*, mas encaram-se como seres humanos totais (TURNER, 1974, p. 5).

Neste sentido, tal qual a liminaridade, a *communitas* foi igualmente entendida por Turner como uma antiestrutura social determinada pela temporalidade e a transitoriedade na qual estão suspensas as regularidades da vida cotidiana e habitual. No entanto, é preciso reiterar que liminaridade e *communitas* não designam uma mesma coisa, ou um mesmo fenômeno, porém uma determinaria a emergência da outra.

Todavia, ambos foram definidos enquanto elementos de antiestrutura social, pois materializam instantes extraordinários, disruptivos, de distanciamento e de transgressão dentro do próprio ordenamento social evidenciando, por sua vez, a potência da dinâmica inter-relacional entre estrutura e antiestrutura social, de plasmar e remodelar a ordem vigente mediante instantes provisórios e cíclicos de mudanças.

> A dinâmica empregada no relacionamento contínuo entre estrutura social e antiestrutura social é a fonte de todas as instituições e problemas culturais. Arte, jogo, esporte, especulação e experimentação filosófica e científica medram nos ínterins reflexivos entre as posições bem definidas e os domínios das estruturas sociais e sistemas culturais. Poder-se-ia dizer que no

> cálculo sociocultural, a '*communitas*' e a liminaridade representam os zeros e os menos sem os quais não é possível a um grupo social computar ou avaliar sua situação atual ou seu porvir num futuro calculado (TURNER, 1974, p. 5-6).

Então, para Turner, o que caracteriza toda e qualquer transformação da realidade social está atrelado ao relacionamento permanente entre estrutura social e antiestrutura social.

Sob este ângulo, ao introduzir no escopo de suas investigações o conceito de *communitas*, Turner (1974) prefigurou o estágio onde se redesenham os papéis sociais, revelando um estado comum da vivência humana em meio a todo um sistema de formação e de transformação dos seus aspectos estruturais de funcionamento, transcendendo distinções de grau, idade, parentesco e, até mesmo, de sexo.

Ao tomar de empréstimo o conceito de Martin Buber, que relacionou a ideia de *communitas* à formação do que denominou de "*nós essencial*", Turner evidenciou uma das dimensões mais importantes na constituição de um estado antiestrutural, ou seja, um estado destituído de individualidade e compartimentalização social.

Assim, dentro desta perspectiva, o conceito de *communitas*, proposto por Turner, se alicerça num sistema dinâmico de transformação, de entre-lugares, onde a diferença individualizante dá lugar aos laços totalizantes e indiferenciados de um "*nós essencial*", tal como preconizado por Martin Buber.

Por fim, é importante realçar que, ao longo das seções que compõem este capítulo, busquei conjecturar algumas questões que aproximam as noções de jogo com as de ritual dentro do que pode se denominar de primeira fase da obra de Turner. Nela, evidencia-se a função restaurativa e integradora dos rituais-drama que teriam a capacidade de absorver toda comunidade em torno de uma dinâmica transformadora da experiência social, que possui o mesmo caráter lúdico/agonístico dos jogos. Este caráter dá tanto ao jogo, como ao ritual, a capacidade de se estabelecerem, respectivamente, enquanto elementos estruturantes da vida social, pois neles podem-se encontrar os fenômenos que constituem as forças motrizes da cultura, como, por exemplo, no caso dos rituais, as ocasiões liminares e a *communitas*.

Contudo, a relação entre os jogos e os rituais ganhou novos contornos no que pode-se denominar de segunda fase, ou momento, da obra de Turner (1987, 2015), onde o autor revigorou sua análise sobre a dinâmica relacional entre estrutura e antiestrutura social ao descrever, sobretudo, a migração da ocorrência de fases/situações liminares

observadas e analisadas em sociedades elementares, de menor escala, para a busca de sua incidência e de seu formato nas sociedades pós-industriais, complexas e de maior escala.

Nesta nova fase de sua obra, poderosos amálgamas de ideias, conceitos e perspectivas teóricas foram concebidos e aprimorados, assim como importantes parcerias com outros pesquisadores e campos do saber surgiram e se fortaleceram. Turner, de fato, ampliou sua investigação sobre a natureza aberta e processual da vida social, expandindo seu interesse pelo não harmônico, pelo disruptivo, por elementos situacionalmente incompatíveis entre si e pela incidência de situações de conflito/ruptura que tornaram possíveis as mudanças sociais ao longo da história, concentrando sua atenção nas transformações ocorridas a partir da Revolução Industrial.

Assim sendo, se os rituais observados por Turner, em sua moldura narrativa de dramas sociais, sugeriam uma ruptura, um desdobrar-se, ao mesmo tempo em que representavam a possibilidade de geração de um processo social, onde o olhar reflexivo é capaz de se voltar para si mesmo, absorvendo, assim, toda a comunidade e possibilitando, ao mesmo tempo, a continuidade e a integração da vida social, Turner se perguntou: quais são os resquícios para o surgimento destes processos em sociedades complexas e de larga escala? Qual seria o papel dos rituais nas sociedades pós-industriais? Qual seria efetivamente o papel dos jogos/do brincar na perspectiva de Turner?

Foi justamente neste sentido que as investigações de Turner, relativas tanto ao ritual, como aos jogos, buscou mapear. No próximo capítulo exploro essas questões, que, na perspectiva do autor, transformaram de modo bastante significativo o esforço social e humano na criação de novos elementos, ou novas informações, que pudessem incrementar o léxico do real e a transformação da experiência social. Em outras palavras, a seguir passo a explorar os processos que teriam a capacidade de criar, de gerar novas experiências significativas, de fertilizar a cultura com informações, imagens, modelos, experimentos e ideias, capazes de injetar na realidade algo que não estava dado de antemão, buscando elementos fora do roteiro previamente estabelecido, tais como a ação dos jogos e dos rituais, por exemplo, que passaram a ganhar uma nova roupagem com aquilo que Turner designou de transformação da liminaridade surgida a partir da Revolução Industrial.

CAPÍTULO 3 – A TRANSFORMAÇÃO DA EXPERIÊNCIA LIMINAR NAS SOCIEDADES PÓS-INDUSTRIAIS OU A EXPERIÊNCIA DE SE REFAZER "MUNDOS" FRAGMENTADOS E EM CONSTANTES CRISES

Foi analisando e interpretando determinadas propriedades, ou atributos, capazes de dar equilíbrio e bem-estar à vida social, empregados e integrados em fases ou momentos específicos dentro da estrutura social, aquilo que definitivamente possibilitou a Turner (1987, 2015) o desejo de conduzir e ampliar o escopo destas questões que encontrou, largamente, presentes nos rituais das sociedades de pequena escala, ao encontro destes pressupostos nas sociedades pós-industriais, complexas e contemporâneas.

Tal ampliação deveu-se ao pleno reconhecimento do ritual, seus elementos, processos e efeitos, como algo muito além de um objeto de observação, análise e interpretação da sociedade e da cultura. Turner iniciou um processo gradual de concepção do ritual enquanto uma potente ferramenta considerando-o como um processo em si, cuja dinâmica de surgimento ao longo da história foi e, continua sendo, capaz de mobilizar aspectos e valores da vida social que, perspectivados através de diferentes modos expressivos, permite a pessoas e coletividades construir e reconstruir seus mundos referenciais.

Com esse gradual desdobramento de sua visão de ritual, Turner (2015, 1987) passou a direcionar sua atenção para a busca das condições históricas em que seria possível identificar na história humana a experiência de um rompimento com as formas tradicionais de representação do mundo.

Desde seus primeiros trabalhos, Turner associou esse fenômeno à presença do que designou de antiestrutura da sociedade, onde determinadas atividades, atitudes, modos de sociabilidade, etc., que tanto promovem, como armazenam, uma grande diversidade de modelos alternativos para a vida social, seriam capazes de mobilizar e influenciar os arranjos e ordenamentos sociais que plasmam e regulam os vínculos sociais de uma sociedade. Contudo, em sua nova investida conceitual, dirigida à reflexão e compreensão deste fenômeno nas sociedades pós-industriais, Turner de imediato percebeu que a experiência do viver, capaz de ser observada nos modelos de sociedades surgidos a partir da Revolução Industrial, revelava o crescente deslocamento

e descentramento do ser humano face aos antigos centros geradores da vida social. Isso vinha conjugado, na percepção do autor, à dificuldade dos indivíduos de significar o mundo diante da crescente fragmentação das identidades e homogeneização cultural oriundas, em grande parte, dos hábitos de consumo materiais, ou culturais, também advindos e observados a partir da Revolução Industrial.

Segundo Turner, este novo arranjo social gerado a partir de então, deu lugar a um novo modo de manifestação da liminaridade que passou a não mais ocupar o centro da vida social, mas sim suas margens.

Segundo o autor, o ritual, as cerimônias, o jogo, o lúdico e a brincadeira passaram a ocupar a margem, o *limen* da vida social, posto que agora, regida pela lógica da produção industrial, o tempo-espaço do trabalho e do lazer são dispostos a partir de uma lógica distinta e de divisão, sendo o primeiro configurado como "tempo da ocupação e da seriedade", e o outro, o "tempo livre e do entretenimento".

Então, Turner (2015), após ter descrito e desenvolvido o conceito de liminaridade, e seu modo de aparição e funcionamento nas sociedades tribais/tradicionais, a partir da releitura dos conceitos de ritos de passagem de Van Gennep e da introdução de sua noção de drama social, passou a dedicar sua reflexão ao encontro desta dimensão extra cotidiana, em que buscou encontrar onde se inseria os meios de ruptura e resolução de conflitos nas sociedades pós-industriais, tecnológicas e globalizadas, as sociedades complexas.

Ademais, onde se encontraria a fase liminar neste novo arranjo disposto a partir da Revolução Industrial? Ou, onde seria possível delimitar a processualidade da ação humana capaz de restaurar e de dar estabilidade à vida social? Qual seria o papel dos jogos neste modelo de sociedade?

Dentro de sua nova linha de investigação, Turner passou a ressaltar a existência de uma série de empecilhos que limitavam a ação e a descrição da liminaridade a partir da Revolução Industrial. Deste modo, o autor recorreu a um novo conceito que pudesse de algum modo caracterizar e descrever as experiências que manifestassem aquilo que ilumina e expressa as crises e os momentos antiestruturais nas sociedades complexas, recorrendo à descrição de um fenômeno que denominou de liminoide.

Os fenômenos liminoides seriam quase liminares, pois são resíduos derivados da liminaridade das sociedades antigas, tribais e tradicionais. Para Turner (2015), tais fenômenos seriam resquícios da processualidade da ação humana que fizeram parte de

estruturas sancionadas no passado, mas que ao longo do tempo foram se transformado em gêneros liminoides.

A palavra "liminoide" é uma criação de Turner (2015), extraída do sufixo "*oide*", derivado do grego "*eidos*", determinando "forma" e sugerindo "semelhança". O autor destacou que, nas sociedades pós-industriais, o momento liminar de interrupção provisória da vida e do cotidiano passa a se encontrar fragmentado e disposto em múltiplos gêneros de lazer, arte, passatempos e jogos, como, por exemplo, o teatro, a música, o cinema, os esportes, e incluindo também alguns rituais, como o carnaval ou algumas cerimônias em que a celebração se torna a regra de permissão do burlesco, da inversão e da fantasia.

Porém, aquilo que me parece importante destacar é que, para Turner (2015), os gêneros liminoides se concentram na esfera do lazer nas sociedades pós-industriais, em que "o lazer é potencialmente capaz de liberar os poderes criativos, sejam eles individuais ou coletivos, tanto para criticar quanto para apoiar os valores estruturais dominantes" (TURNER, 2015, p. 49).

Turner (2015) destacou ainda que os momentos relacionados ao lazer nas sociedades pós-industriais passam a se distribuir de forma fragmentada em diversos gêneros culturais. Ele percebeu também que na experiência liminoide cada indivíduo tem a liberdade para participar ou não destas ocasiões, se caracterizando como uma questão de escolha, e não de uma responsabilidade ou compromisso com a vida social ou comunitária.

Turner (1974, 2015) percebeu ainda que ao contrário dos ritos das primeiras sociedades, por onde as ocasiões liminares se presentificavam, e nas quais os membros da comunidade são direcionados a participar, nas sociedades complexas, como a nossa, ao indivíduo cabe somente a escolha voluntária de participar e assistir às *performances* culturais que lhe convêm: assistir a um concerto de rock, pop ou música clássica, participar de um bloco de carnaval, assistir a um filme de Hollywood ou ver uma peça de Shakespeare, seguir as temporadas de séries "originais" do Netflix, jogar xadrez ou futebol, ser membro de um fórum de debates, de um "coletivo", etc.

Além disso, esses diferentes gêneros culturais, expressivos e de desempenho, gerados e oferecidos ao indivíduo nas sociedades pós-industriais, embora façam parte de um mesmo conjunto de práticas sociais e culturais, não se apoiam nas mesmas determinações e, consequentemente, não mantêm o mesmo tipo de relação com a ordem social estabelecida: algumas formas de expressão cultural se distanciam da ordem

estabelecida e, assim, trabalham para uma crítica dessa ordem e de sua ideologia, enquanto outros tipos de expressão tendem a encobrir qualquer distância desta mesma ordem, contribuindo, assim, para fortalecê-la e/ou reforçá-la.

Contudo, os fenômenos liminoides, tal como as ocasiões de liminaridade e o estado de *communitas*, presentes nas sociedades tradicionais, de acordo com Turner, também possibilitariam uma experiência de "antiestrutura" da sociedade. Seriam, por exemplo, manifestações presentes em um evento esportivo, uma peça teatral, um jogo de tabuleiro, pois são ocasiões que também incluem, em sua dinâmica de funcionamento, a catarse e a expansão da consciência, bem como expressam questões muitas vezes inacessíveis à observação e à compreensão cotidianas, já que quando estes fenômenos são deslocados para a esfera do lazer, não podem mais ser encontrados nos centros de produção da vida social ocupados desde a Revolução Industrial por atividades voltadas ao trabalho.

Portanto, o importante a se destacar aqui é que os fenômenos liminoides podem ser encontrados em diversos gêneros culturais, gerados a partir de uma experiência de descentralização individual e coletiva, evidenciando também as características essenciais de sociedades pós-industriais. São gêneros culturais que se materializam em atividades de produção simbólica, visando apresentar os mais diversos "cenários do viver", agindo enquanto uma lente amplificadora tanto de suas debilidades, como de suas potencialidades, extraídas dos substratos mais profundos do entretenimento e de diversos gêneros de ação simbólica.

Turner passou a descrever como determinados gêneros de *performance* cultural também são capazes de possibilitar descobertas e transformações que reverberam e refletem questões do grupo social sobre si mesmo e, que em determinado momento, tal como nas ocasiões de liminaridade dos rituais, o próprio grupo retornará a estar dentro de seus próprios limites, caracterizando, assim, estes fenômenos também enquanto geradores em potencial de experiências com a antiestrutura da sociedade, pois são igualmente momentos (extra)ordinários (não convencionais) surgidos de dentro da própria estrutura social vigente.

Turner (2008) nos disse, assim, sobre a experiência liminoide:

> Sugeriria que o que temos considerado como os gêneros "sérios" de ação simbólica – ritual, mito, tragédia, e comédia (no seu "nascimento") – encontram-se profundamente implicados em visões cíclicas e repetitivas do processo social, enquanto os gêneros que

> surgiram desde a Revolução Industrial (as artes e ciências modernas), embora menos sérias aos olhos das pessoas comuns (pesquisa pura, entretenimento, interesses da elite), tiveram um maior potencial para mudar a maneira como os homens se relacionam uns com os outros e o conteúdo de seus relacionamentos. A influência destes últimos tem sido mais insidiosa. Porque eles estão fora das arenas de produção industrial direta, pois constituem os análogos "liminoides" dos fenômenos e processos liminares nas sociedades tribais e agrárias primitivas, seu próprio *outsiderhood*, os libera da ação funcional direta nas mentes e no comportamento dos membros da sociedade. Ser ator ou audiência é uma atividade *opcional* – a falta de obrigação ou coação por normas externas lhes confere uma qualidade prazerosa que os torna capazes de serem absorvidos mais prontamente pela consciência individual. O prazer torna-se então, uma questão crucial no contexto das mudanças inovadoras (TURNER, 2008, p. 14).

Portanto, nesta passagem de seus escritos, Turner (2008, 2015) buscou descrever e, assim, entender de forma mais ampla, as transformações das formas e dos efeitos da produção simbólica que emergiram nas sociedades pós-industriais. O fez a fim de poder encontrar nelas as fontes do momento liminar e de seus desdobramentos.

Ele, definitivamente, os encontrou nos modos de entretenimento, nas artes e na ciência moderna, analisando, assim, como se percebia nestes espaços a transição de um estado anterior a um estado posterior, entre grupo e indivíduo, entre suspensão de regras e experiências inovadoras, entre ordem e caos criativo. Para ele, encontra-se aí os efeitos de estranhamento que transformaram ao longo da história as configurações do real, atualizando e servindo de suporte à mobilidade dos elementos que compõem o universo social, simbólico e cultural.

De acordo com Turner (2008, 2015), a partir da Revolução Industrial, as ocasiões liminares passaram a ocupar as margens da vida social, sendo atividades voltadas aos momentos de lazer, que, por sua vez, são opcionais e contam com a liberdade de escolha dos indivíduos quanto à sua participação, transformando o que antes eram momentos liminares em experiências liminoides.

Segundo o autor, os arranjos sociais das sociedades pós-industriais transformaram a natureza do vínculo social em função das necessidades do trabalho, que, por sua vez, modificaram os modos de sociabilidade com um todo, em que o próprio olhar do indivíduo sobre si mesmo e a coletividade foi bruscamente alterado. Dado isso, para Turner, a emergência dos períodos antiestruturais, disruptivos, de ruptura e crise tornou-se mais fragmentada, e seus efeitos menos coletivos e comunais, e mais individualizados.

Para Turner (1974, 2008) nas sociedades industriais essa experiência passa a incidir e se presentificar nos diversos e multifacetados gêneros de entretenimento/lazer, e, na grande maioria das vezes, canalizadas através de projeções da arte.

Entretanto, o importante a se ressaltar aqui é que Turner capturou que esse modo de experiência dos indivíduos poderia ser acionado, pintado, encenado, compreendido e, assim, realizado ou completado nas sociedades pós-industriais a partir de um processo/momento/ocasião distintos, porém seus efeitos conduziam igualmente à uma conscientização da vida social.

A fim de que esta diferenciação proposta por Turner (2015) torne-se mais clara e objetiva, elaborei um quadro onde as diferenças e as semelhanças entre o liminar e o liminoide possam ser mais bem entendidas.

Quadro 1: Diferenças e semelhanças entre o liminar e o liminoide.

LIMINAR	LIMINOIDE
Presente, predominantemente, em sociedades tradicionais.	Manifesta-se nas sociedades pós-industriais.
Tem caráter coletivo e social, emergindo de uma experiência coletiva, associada a ritmos cíclicos, biológicos e sócio-estruturais, ou com crises que ocorrem nesses processos.	Tem caráter pessoal e psicológico e apresenta-se, geralmente, como produtos individuais ou de grupos específicos que frequentemente se concentram no território do lazer, ou de bens simbólicos.
Ocorre enquanto fenômeno central integrado ao processo social global e antiestrutural de um todo que se constitui de modo dialético e antagônico.	É um fenômeno marginal desenvolvido à parte dos centros econômicos e políticos. Trata-se de manifestações plurais, fragmentárias e experimentais.
Os símbolos são globais e contribuem para o bom funcionamento dos sistemas, reduzindo ruídos e tensões.	Os símbolos são idiossincráticos e propõem a recognição. Surgem como manifestações de crítica ou afirmação social que, em determinadas condições, podem suscitar mudanças estruturais.
Insere-se na lógica estrutural.	Vai contra a lógica estrutural de forma radical.

Fonte: elaboração própria.

Nota-se, diante do que foi apresentado até aqui nesta seção, que a partir da Revolução Industrial e seus efeitos na natureza dos vínculos sociais, Turner (2015) buscou ampliar e aplicar suas reflexões para/na sociedade como um todo, apresentando, gradualmente, o terreno onde iria postular uma visão universalista do ritual. Essa visão incluiu a moldura narrativa do drama social, entendido enquanto um processo em si, que se volta para uma espécie de regime universalista de visibilidade, sendo aquilo que

oportuniza tanto a mudança, como a compreensão subjetiva de que a vida social se encontra em constante movimento dentro da experiência do viver.

Para o autor, neste novo arranjo de sociedade, também é importante entender a dinâmica que seu conceito de drama social assume enquanto moldura narrativa, sendo, sobretudo, aquilo que precipita a urgência de se debruçar e refletir a respeito das causas e dos motivos que estão na base dos dispositivos e gêneros culturais que perturbam a ordem dentro do tecido social.

Assim sendo, a fim de explorar as sequências dos dramas sociais de que nos falou Turner, creio que uma das chaves interpretativas, e que pode ser observada dentro do tecido social contemporâneo, diz respeito à ideia de que aquilo que caracteriza a fase de "intensificação da crise" se encontra hoje imantada no indivíduo e na coletividade através da dificuldade de encontrar momentos/espaços/tempo de ressignificar a experiência do viver. Esta condição culmina em gerar socialmente um "cenário" impregnado pela vivência subjetiva de "perturbação nos sistemas de ação simbólica". Isso parece semelhante, ou próximo, da reflexão feita por Caillois (2017) sobre o fenômeno contemporâneo definido por ele enquanto "corrupção dos jogos".

Vale destacar, igualmente, que tal condição coloca os indivíduos com a responsabilidade de se encarregar da geração de um sentido capaz de servir de suporte ao seu universo referencial e simbólico, decorrentes em grande medida do desmembramento e descentralidade que os gêneros simbólico-expressivos passaram a ocupar nas sociedades pós-industriais.

Essa questão implica a presença de uma relação distinta dos indivíduos com os momentos liminares dos rituais das sociedades tradicionais, já que, nas sociedades pós-industriais, além de terem sido retirados de seu contexto ritualístico, ao se transformarem em experiência liminoide, perderam também seu caráter predominantemente comunal, tendendo a ser de natureza "pessoal e psicológica" em vez de "objetiva e social".

Contudo, uma peça importante deste "quebra-cabeças" que molda a experiência de *limen* nas sociedades pós-industriais – que seguindo as fases do drama social vai da crise até sua reparação –, é o fato de que se pode perceber, através da experiência liminoide, pistas ou sinais de elementos que buscam recuperar propriedades suprimidas pela perturbação, fragmentação e amputação dos gêneros de ação simbólica. Essa peça, ou elemento, pode ser caracterizada enquanto um momento de "desfecho" ou de "reparação" da crise.

Foi a partir desta caraterística que Turner passou a de fato aproximar mais claramente seus pressupostos conceituais sobre os rituais-drama daqueles presentes nos gêneros culturais simbólico-expressivos, sobretudo naqueles presentes nos dramas estéticos, como, por exemplo, dirigir sua atenção ao teatro e a outros gêneros de *performance* em que o drama social, desta vez entendido também enquanto um processo em si, pode-se fazer presente enquanto instrumento de análise e reflexão sobre as mudanças na sociedade e na cultura.

A partir disso, pode-se entender que os gêneros performativos de arte e cultura são concebidos enquanto atos repletos de ação simbólica que buscam representar o "jogo social", refratando, assim, seu "drama", as crises e perturbações sociais, seja para encobri-los ou contê-los, seja para ultrapassá-los ou repará-los.

Isso se sustentaria também a partir da ideia que começou a ganhar mais força nesta fase da obra de Turner, marcada pela noção de *performance* entendida por ele enquanto uma das mais precisas, e, senão, a mais fidedigna manifestação do processo social humano. A mesma foi consolidada a partir da parceria com Richard Schechner, diretor de teatro, professor e pesquisador da *New York University*. A parceria destes autores culminou na criação do campo de estudos denominado, inicialmente, de Antropologia da Experiência e, posteriormente, renomeado de Antropologia ou Estudos da *Performance*.

Nesse campo de estudos, e também de práticas, ampliou-se o interesse na análise, interpretação e descrição dos efeitos de diversas atividades através das quais os homens se esforçam para brincar/jogar com símbolos culturais e dar-lhes novos significados, como é o caso do esporte, da dança, da música, dos jogos de tabuleiro, do cinema, da produção audiovisual, etc., todos eles reunidos sob o signo da noção de *performance*.

Ademais, a inauguração deste campo de estudos e análises buscou e, continua a buscar, tanto a expressão, como a interpretação e a tradução dos dramas sociais da contemporaneidade, onde a própria noção de *performance* continua a se delinear remetendo à ideia de representação simbólica da experiência do vivido, tendo um de seus pressupostos mais elementares retirados da etimologia da palavra "experiência".

Turner (2015) constatou que tanto no inglês, como no francês antigo, a palavra "experiência" remete à prova, ensaio, risco, perigo, passagem e viagem.

Turner (1987, 2015) concebeu exatamente assim o campo incipiente que estava buscando delimitar, ou seja, uma Antropologia da *Performance* entendida como parte

essencial de uma Antropologia da Experiência. Trata-se de um campo de estudos e práticas que contempla a justa observância da dinâmica pela qual as pessoas fazem e refazem mundos a partir de crises, ensaios, provas, riscos, que uma vez simbolicamente experimentados, podem dar origem à consciência dos processos que regulam a experiência do viver, possibilitado a transmutação de seus contornos.

Essa experiência, da qual Turner (2015) fez apelo, terminou por se transformar na base deste campo de estudos antropológicos, sendo, por sua vez, pautada na noção de vivência enquanto experiência. Trata-se do "resgate" deste postulado teórico estabelecido pelo filósofo e sociólogo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911). Turner assim o "resgatou" – "(em alemão, Erlebnis, ao pé da letra "aquilo que foi vivenciado")" (TURNER, 2015, p. 14) ou, enquanto uma unidade estruturada e organizada de experiência.

> Para mim, a antropologia da *performance* é parte essencial da antropologia da experiência. De certa forma, como Dilthey defendeu diversas vezes, todo tipo de *performance* cultural, incluindo os rituais, as cerimônias, o carnaval, o teatro e a poesia, é em si mesmo uma análise e uma explicação da vida (TURNER, 2015, p. 15).

Definitivamente, para Turner (2015), essa experiência do vivido, presente e disponível nas sociedades pós-industriais, encontra-se expressa através da produção simbólica encontrada nos atos de cultura e, essencialmente, nas obras de arte, mas não somente nelas.

No entanto, tanto para Turner, como para Schechner (1985, 2002), todo o processo residual daquilo que na vida cotidiana não encontra canais possíveis e necessários de expressividade, seja no plano teórico ou prático, encontraria na arte um potente modo expressivo, posto que "ao longo de todo o processo da *performance*, o que normalmente fica fechado nas profundezas da vida sociocultural, inacessível à observação e à razão cotidianas, é convocado [...]" (TURNER, 2015, p. 15-16).

Para ambos os autores, esse convite, ou convocação, foi materializado através dos símbolos veiculados na experiência liminoide, que caracteriza boa parte da atividade intelectual e cultural nas sociedades contemporâneas. Nela, a noção de *performance* ocupa um lugar central, pois converge para aquilo que o autor designa de experiência "restaurada".

Para Turner, a experiência humana, marcada pela vida social, intelectual, psicológica, etc., é concebida como um *continuum* de experiências que se repetem e que

as colocam à prova, numa espécie de ensaio, sob o risco e o perigo, mediante os trânsitos de seus contornos e imersa nas mais diversas paisagens do viver[29] "em que o significado emerge no ato de se 'reviver' a experiência original (frequentemente um drama social percebido subjetivamente) [...]" (TURNER, 2015, p. 22).

Foi direcionando o olhar para a percepção simbólica e subjetiva do drama social, enquanto aquilo que universalmente move a ação simbólica dos indivíduos e, ao mesmo tempo, sendo passível de ser encontrado nos mais diversos atos da cultura, o que possibilitou que Turner passasse a caracterizá-lo enquanto uma metáfora que dá passagem a uma experiência, a mesma que inaugura um processo que traz de volta e restaura aquilo que muitas vezes se aloja nas profundidades da realidade da vida social.

Deste modo, Turner conseguiu estabelecer de que modo a estrutura do drama social se mantém a serviço da resolução dos conflitos e das crises. Ele a consagrou como sendo um modo de presença, um estado subjetivamente percebido e/ou vivenciado por diferentes agentes e agências da sociedade, capaz de revelar aquilo que é perturbador para a sociedade. Ao mesmo tempo, ao ser "revivido" através de inúmeros gêneros performativos, tornam-se veículos que auxiliariam os indivíduos "a entenderem melhor não somente a si mesmos, mas igualmente os tempos e condições culturais que compõem sua 'experiência' geral de realidade" (TURNER, 2015, p. 22-23).

Assim sendo, gradualmente foi se constituindo um campo teórico e experimental que deu origem aos Estudos da *Performance*. No entanto, a fim de delimitar o espectro de possibilidade que o mesmo é capaz ou pode abranger, Turner (2015) evocou em algumas ocasiões a etimologia da palavra *performance* com o intuito de indicar o significado que em sua obra vinha sendo tecido em torno dela.

> Aqui a etimologia de "*performance*" pode nos dar uma pista útil, pois o termo nada tem a ver com "forma," mas é derivado do francês arcaico *parfournir*, "completar" ou "fazer". Uma *performance*, portanto é o apropriado *finale* de uma experiência (TURNER, 2015, p. 16).

Pode-se depreender disso que, na concepção de Turner, posteriormente ampliada por Schechner, a noção de *performance* foi concebida como aquilo que completa uma

[29] A ideia de paisagens do viver é um conceito que se encontra em fase de desenvolvimento, e por mim vem sendo estabelecido. Ele se refere à noção de que os símbolos presentes na experiência cotidiana são multívocos e podem ser descritos e designados pela interpretação singular que cada um pode ter a partir de seus trânsitos e passagens pela rota que constitui a morada de inúmeros acontecimentos que determinam o viver e suas inúmeras possibilidades de significação.

experiência, que, por sua vez, precisará se assentar em um modo ou suporte expressivo a fim de servir de veículo às experiências que serão revividas, restauradas e, sobretudo, completadas.

Uma das questões mais interessantes da obra de Turner foi ele ter admitido que os dramas sociais estão na origem dos mais variados gêneros de *performance* cultural, de atos que dão visibilidade e fazem circular símbolos que contemplam uma "ação reparadora", iluminando conflitos e crises na mesma medida em que restauram e renovam a experiência geral do viver.

Esta última fase da obra de Turner pareceu buscar interligar alguns temas de sua trajetória enquanto Antropólogo/Etnógrafo e vinculá-los de uma forma mais abrangente e universalista. O desdobramento do modelo de drama social, por exemplo, gradativamente passou a ser concebido enquanto uma unidade processual capaz de gerar experiências, tal como um laboratório, revelando diversos tipos de *performance* social humana e (re)conduzindo a novas experiências, possibilidades ou modos de enxergar e apreender a realidade.

Neste sentido, o drama social é uma condição que cria prismas multifacetados da realidade nos quais as *performances* culturais são a chama que inaugura momentos de "ruptura" (primeiro momento do drama social), onde formam o "palco" para que estruturas de experiências únicas (*Erlebnis*) possam se manifestar. Considera-se também a experiência do ator, do jogador, do músico, do dançarino (onde está em jogo sua preparação para o ato de performar), bem como o comportamento da audiência na observância de determinado evento performativo, incluindo o antes e o depois de sua participação, seja como protagonista, criador ou como espectador. O importante é estar atento à recombinação simbólica que se efetiva, atento aos efeitos que ali podem ser transmutados em expressões de "ação reparadora" (terceiro momento do drama social), sendo importante delimitar a capacidade que estas ações têm de (re)conduzir ao equilíbrio e bem-estar da vida social, exercendo, assim, um papel restaurativo, regenerador, pedagógico e terapêutico, tanto no que se refere ao indivíduo, como no que se relaciona à dinâmica social.

Nesta primeira seção, que inaugura este capítulo da dissertação, busquei apresentar as análises turnerianas, desta vez empenhadas, tal como o subtítulo sugere, na descrição e análise do modo como nas sociedades pós-industriais as ocasiões de liminaridade se transformaram. Elas, definitivamente, passaram a estar presentes e, assim, serem verificadas através dos gêneros de *performances* culturais.

Para mim, essa transformação da liminaridade em uma experiência liminoide parece indicar que, tal como os jogos e os rituais, as *performances* culturais também são uma refração prismática que dá visibilidade ao *ethos*, revelando os significados particulares que cada indivíduo, ou conjunto de indivíduos, provê aos símbolos que recebe de sua cultura. De certa maneira, performar é dar acesso aos elementos que organizam as mais diversas e paradigmáticas visões de mundo que organizam a vida social, sendo seu reflexo sempre múltiplo, isto é, sua expressão e recepção diferem nas sociedades pós-industriais de acordo com o gênero performativo pelo qual o drama social (o conflito/ruptura e sua sequência resolutiva) se faz ver, emoldurado através de um modo de **presença**, ou seja, destacando um modo de compreensão da consciência que não só ilustra e descreve o próprio ato de compreender, como também dá um sentido a esta vivência.

De forma sintética, isto aponta para as distintas maneiras nas quais o gênero performático é capaz de refratar o drama social, dando origem tanto a seu regime de visibilidade, bem como estabelecendo um modo de **presença** – entendidos como modos distintos de se estabelecer um diálogo com os valores, com as ideias, com a cultura que tece o *ethos* de uma sociedade. A esse diálogo, deve-se acrescentar, pode ser mais ou menos crítico, bem como mais ou mesmo compreensivo, porém certamente passível de ser encontrado em todo tipo de sociedade, seja ela elementar ou complexa. Parece-me que, para Turner, toda sociedade precisa de um sistema cultural de comunicação e transmissão que possa veicular seus trânsitos, seus símbolos, seus dramas e, enfim, suas transformações a fim de que possa manter-se viva e, de certo modo, permanentemente cercada de uma estabilidade, instável.

3.1 Comunicando-se através de experiências – o diálogo entre transição, integração e completude na constituição da noção de *performance* e seu papel restaurativo, pedagógico e terapêutico

Como destaquei anteriormente, o primeiro momento da obra de Turner (1974, 2008, 2015) se concentrou, sobretudo, nos estudos etnográficos dos rituais em sociedades tradicionais, onde descreveu e interpretou o surgimento de uma relação dicotômica entre a estrutura social e a emergência de processos antiestruturais. Estes,

por sua vez, eram os responsáveis pelo estabelecimento de processos de transformação cíclicos, porém permanentes.

De início, isso o levou aos primeiros relatos sobre os conceitos de drama social, liminaridade e *communitas* enquanto atributos referentes aos rituais presentes entre os povos Ndembu, para em seguida estabelecer desdobramentos conceituais e parcerias intelectuais que culminaram na abertura de um campo de estudos denominado, inicialmente, de Antropologia da Experiência e, posteriormente, de Antropologia da *Performance*, incluindo revisões e acréscimos ao conceito de drama social, bem como a investigação das fontes do poder liminar e da *communitas* a partir da Revolução Industrial, produzindo, assim, um novo conceito que designou de experiência liminoide.

É importante ressaltar que o segundo momento da obra de Turner foi marcado, indelevelmente, pela noção de experiência que, enquanto chave conceitual, está na base do entendimento de outra noção, a de *performance*, preconizada tanto por Turner (1987), como por Schechner (1985, 1987). Ambas estão diretamente vinculadas às reflexões de Turner sobre as obras de Wilhelm Dilthey e John Dewey[30].

Do primeiro, Turner (1987, 2015) recuperou a ideia de distinção entre uma "experiência" e uma "mera experiência", onde Dilthey (2010) apresentou sua noção de *Erlebnis*, experiência estruturada e vivida, ou mesmo vivência, enquanto noção capaz de criar as condições de possibilidade para o estudo e compreensão do homem, tanto no que concerne a seu mundo interior, quanto o seu mundo exterior (histórico).

Segundo Dilthey, os meios necessários para a compreensão desta distinção teriam como base a visão do Homem como um ser histórico e social, resultado de sua experiência psicológica e vivencial.

Portanto, ao tomar o Homem e sua maneira de se colocar no mundo como objeto de conhecimento e compreensão, foi possível estabelecer o ponto de interseção entre Dilthey e Turner, encontro este que originou o modelo insipiente da Antropologia da Experiência. Nela, Turner buscou fincar determinadas bases filosóficas, tal como o pensamento de Dilthey, ou pelo menos uma de suas premissas, segundo a qual as hipóteses epistemológicas do conhecimento podem ser alcançadas através da apreensão do modo como as trajetórias significativas do viver, ao serem cristalizadas por nossas experiências pregressas, possibilitam uma via, ou percurso de investigação, do modo como os resíduos da cultura condicionam a linguagem e o comportamento.

[30] Filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano.

Vale ressaltar ainda que quando Turner (1987, 2015) buscou tal fenômeno na filosofia de Dilthey, o encontrou circunscrito em sua noção de experiência. Dilthey descreveu "uma experiência" traduzida numa relação vital que inclui pensamento, vontade, desejo e sentimento entre o indivíduo que, através de sua percepção e consciência, deve se situar em algo anterior – suas experiências passadas e as diretrizes significativas que construiu ao longo e por conta de sua história.

Dilthey postulou o fato de que o entendimento deste fenômeno é gerador de experiências formativas podendo ser de caráter pessoal, bem como capaz de ser transmitido e compartilhado com os grupos do qual pertencemos e onde nossa história se inscreve. Essas características o levaram a distinguir esse modo de experiência daquilo que denominou de "mera experiência", esta última sendo descrita enquanto um modo compreensivo presente na condição humana e caracterizado pela passiva resignação e aceitação dos eventos que já compõem e dão sentido à realidade.

Outra premissa teórica, que influenciou a delimitação da Antropologia da Experiência, refere-se à contribuição dos achados de Turner sobre a noção de experiência preconizada por Dewey, um dos precursores do movimento filosófico denominado Pragmatismo.

As ideias preconizadas por Turner, e extraídas das ideias de Dewey, ou de sua Teoria do Conhecimento, se situaram na tentativa do psicólogo norte-americano em demonstrar que a ciência e o conhecimento em geral devem, e podem, ser pensadas como uma forma de atender às necessidades humanas:

> [...] uma tentativa de estabelecer uma teoria lógica precisa dos conceitos, dos juízos e inferências em suas várias formas, principalmente pela consideração de como o pensamento funciona nas determinações experimentais de consequências futuras (DEWEY, 2008, p. 126).

As teorias de Dewey, além de terem influenciado Turner, lhe fornecendo importantes definições da noção de experiência. também inspiraram fortemente a Educação e a Pedagogia onde foram aplicadas na formulação das bases curriculares do sistema de ensino norte-americano. Tal sistema passou, desde então, a ser pautado num modelo formativo que visa atender às necessidades humanas de forma abrangente e centrada num postulado de "educação para a vida". Trata-se de um modelo pedagógico

baseado numa educação instrumental, caracterizada pelo estímulo à atividade reflexiva do pensamento, permitindo assim, uma melhor adaptação dos organismos ao ambiente.

De todo o modo, o importante aqui é destacar que Turner (1987, 2015) se encantou com as ideias de Dewey, vendo nelas uma grande contribuição para seu projeto de alicerçar sólidas bases filosóficas na constituição de uma Antropologia da Experiência.

Para Turner, a noção de experiência de Dewey se situava como uma fase da natureza, um processo no qual algo se coloca em movimento. Este algo seria o processo de interação entre o ser e o ambiente onde seus aspectos são mutuamente modificados.

Neste sentido, é possível entender melhor a aplicação deste pressuposto na educação, pois enquanto processo formativo, a escola, ou as instituições formativas como um todo, é um espaço privilegiado para a aplicação das teorias de Dewey em que a noção de experiência pode ser bem ilustrada, observada e descrita em sua processualidade, caracterizando-se como:

> [...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (DEWEY, 1978, p. 17).

Contudo, as teorias de Dewey não se destinavam ao uso e à aplicação exclusiva na área da Educação. O importante a reter deste autor, é de que a experiência não está fixada à ação no tempo presente, ela se associa necessariamente a um complexo sistema de construção e aquisição de bens socioculturais apreendidos no passado e que apontam para o futuro, a fim de lapidar e aprimorar a atividade do pensamento na resolução de problemas de seu entorno no tempo do "agora".

Com isso, Dewey apresentou um ser humano que é afetado pela experiência e é ao mesmo tempo capaz de afetá-la. Trata-se de um organismo vivo que ao se defrontar com o ambiente que o cerca, o sente e, assim, torna-se capaz de perceber suas repercussões. Essas, por sua vez, possibilitam o acionamento de uma lógica (pensamento e cognição) que buscará alcançar meios de observar, descrever e organizar como este processo se acomoda ou se adapta dentro do que Dewey designou enquanto experiência.

O ponto central que me parece importante destacar sobre a influência de Dewey na obra de Turner, não é o sujeito que conhece e nem o objeto que predica o

conhecimento, mas sim as relações entre eles, culminando na ideia de experiência enquanto integração ou completude.

Em sua obra, "*Arte como Experiência*" (1980), Dewey descreveu como é possível entender o surgimento da experiência enquanto integração:

> Com frequência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta. [...] Em contraste com tal experiência, temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências (DEWEY, 1980, p. 89).

Sem embargo, se a experiência é o processo de reconstrução e reorganização da vida, ela poderia ser observada a partir dos deslocamentos e reuniões que constantemente cercam a história humana, seja a individual, ou a social.

Dewey denominou estes movimentos da experiência enquanto processos de "iniciação e consumação" que se estabelecem num *continuum* sequencial e distinguível de eventos externos e reações internas que se integram e moldam a totalidade do repertório de bens socioculturais da vida humana, incluindo pensamento, vontade, desejo, cognição e sentimento, enfim, todos os elementos que formam o *ethos* que se mostra presente na condição humana.

Como argumentei anteriormente, as teorias de Dewey inspiraram a modelagem da pedagogia de sua época naquilo que foi denominado de "educação para a vida", um modelo pedagógico que, antes de qualquer coisa, prepara o indivíduo para a integração ao seu meio ambiente. Trata-se de um método destinado à vivência e à imersão no conhecimento que pode ser aplicado nos mais diversos aspectos vinculados ao espaço escolar, indo do ensino da ciência ao desenvolvimento pessoal, tendo destaque na época o método didático de instrução por projetos e/ou de ensino modelado para a solução de problemas.

Neste sentido, é preciso recorrer à caracterização e à descrição do processo psicológico e cognitivo de solução de problemas feito por Dewey, e presente na primeira edição em língua inglesa de seu livro "*How we think*", publicado em 1910. Nele, o autor estabeleceu cinco etapas que descrevem a ação da experiência vivida, bem como estabeleceu um percurso para a "ação inteligente", aquela que descreve a sequência ou as etapas do método de construção do conhecimento. Dewey pressupôs a ideia de que a formação pedagógica e educacional dos indivíduos pode ser delimitada a

partir de problemas, pois, segundo suas premissas, deles surgem uma ação capaz de gerar hipóteses dirigidas à sua solução:

> [...] 1) dificuldade sentida; 2) definição e localização desta dificuldade; 3) sugestão de uma possível solução; 4) desenvolvimento pela argumentação das orientações de sugestão; e, 5) posterior observação e experimentação levando à aceitação ou rejeição (DEWEY apud RUDOLPH, 2002, p. 121).

A descrição e a caracterização deste processo, levantados por Dewey, indo do problema à sua resolução, levaram os educadores à necessidade de pensar e estruturar a experiência educacional, ou uma boa parte dela, a partir da ideia de laboratório e oficina que transforma a sala de aula num espaço potencial para a emergência do pensamento e da ação inteligente, onde se faria presente a "iniciação e a consumação" de uma experiência, ou de um experimento.

Essas mesmas características, e suas etapas, guardam fortes semelhanças com a noção de drama social e seus desdobramentos realizados ao longo da obra de Turner, ou seja, a ideia de que a percepção subjetiva de um problema (dificuldade sentida) inicia um processo, que tal como um experimento num laboratório ou numa oficina, abre uma fenda de conhecimento que irá descrever e confrontar versões do problema, direcionando a experiência para uma ação reparadora (aceitação, resolução/integração ou rejeição). Essa sequência sugere que Turner, a partir de Dewey, localizou o drama social como aquilo que ativa a "reconstrução da experiência".

Se por, um lado, para Dewey (2008), a educação e o ensino, bem como as teorias de aprendizagem, devem se voltar para temas familiares aos estudantes, onde a experiência pregressa recebida pela tradição e carregada de significados emerge a fim de que possa ser reconstruída, por outro, suas práticas enquanto atividades formativas podem ser igualmente traduzidas enquanto um laboratório permanente de investigação. Isso porque trata-se de um método que parte de uma dificuldade sentida, de problemas reais de interesse do aluno que, ao serem reunidos e organizados (solucionados), geram um novo conhecimento (experiência), constituindo, assim, um modelo de extrema relevância na sugestão e orientação de novos percursos de investigação (futuro).

Aqui, pode-se constatar, novamente, que se está diante de um ponto de encontro ou interseção da influência de Dewey, dispostos e presentes no conceito de drama social de Turner.

Para Dewey (1980), assim como a tradição precisa se presentificar através da ação de seus agentes no "aqui e agora", criando no tempo presente as possibilidades de sua reconstrução enquanto atividade formativa, o autor percebeu igualmente na expressão artística um modelo de "celebração da experiência cotidiana (*ordinary experience*).

Essa celebração não estaria desvinculada do cotidiano, da realidade, mas estaria constituindo-a. Trata-se de se atentar para a expressão artística enquanto ação *performativa*, ou seja, aquilo que exprime a noção de acabamento, passando pela conclusão e completude de uma experiência.

Neste ponto, as teorias de Dewey, sobre a expressão artística, produziram ecos profundo que reverberaram significativamente na Antropologia da Experiência de Turner enquanto consolidação de sua Antropologia da *Performance*.

Turner passou a conceber a processualidade da ação humana em consonância com as reflexões de Dewey, possibilitando, assim, o entendimento de que em se tratando da condição humana se está sempre diante de uma experiência incompleta. Daí pode-se deduzir de onde Turner sustentou a noção de *performance*, como "ato de retrospecção criativa na qual se incorpora significado aos acontecimentos" (TURNER, 2015, p. 22).

Dito isso, Turner (1974, 2008), num movimento que revela o caráter propositivo de seus ensaios de Antropologia da Experiência, procurou demonstrar a relevância da relação que estabeleceu entre a noção de "drama social" e de "experiência", postulada e entendida como *performance*.

Neste sentido, uma nova ênfase na análise da sociedade, considerada, então, como um processo pautado por *performances* de vários tipos (públicas, rituais, celebrações, carnavais, jogos, espetáculos, etc.) ganhou relevo.

Através dessa análise, o autor consolidou a visão de que os gêneros performativos constituem, em vários níveis e com vários códigos, ou linguagens, um conjunto de ações simbólicas interligadas. Turner se convenceu de que através deles se está diante das fontes do poder liminar germinadas após a Revolução Industrial, concebidas enquanto momentos extraordinários que propiciaram manifestações de caos criativo, capazes de arrebatar, com efeito de estranhamento, as configurações do real, revitalizando, fortalecendo e animando os trânsitos de elementos do universo social e simbólico, tal como num ensaio de laboratório onde se "brinca/manipula" os compostos que formam a realidade.

Como disse anteriormente, Turner designou estas manifestações enquanto experiências liminoides que expressam um potencial ainda maior do que as ocasiões liminares presentes nas sociedades pré-industriais, sobretudo no que se refere à possibilidade de produzir transformação nas relações humanas.

Para Turner, as transformações presentes nas relações humanas e na vida social, geradas a partir da Revolução Industrial, tiveram um caráter mais pragmático que buscaram atender às necessidades de reconstrução e reorganização da experiência dos indivíduos. Foram atividades delimitadas pela experiência de situações capazes de conduzir, na prática, a novos significados da experiência do viver.

De qualquer forma, pode-se perceber através do trabalho de Turner, bem como posteriormente no de Schechner, que tanto as ocasiões de liminaridade dos rituais, como a experiência produzida através dos gêneros liminoides, que ambas se caracterizam enquanto ações criativas dos sujeitos históricos, que uma vez performadas, no sentido de completadas, refletem de igual forma os caminhos e contornos do que está sendo reconstruído ou reorganizado dentro da condição humana.

Vale destacar aqui uma reflexão feita por Turner resgatando as formulações do teórico do jogo neozelandês Brian Sutton-Smith (1924-2005):

> [...] ele vê as situações liminares e liminoides como cenários dos quais surgem, de fato, novos modelos, símbolos, paradigmas, etc. como um solo fértil de criatividade cultural (TURNER, 2015, p. 36).

Sem embargo, pode-se argumentar que, em sua totalidade, o trabalho de Turner buscou situar a ideia de que toda e qualquer experiência está diretamente associada ao viver e, esta, por sua vez, se depara constantemente com uma necessidade de ser transmitida, comunicada e exposta a fim de que seu sentido mais profundo possa aparecer e produzir efeitos significantes de configuração da realidade partilhada, bem como promover "ações reparadoras" concorrendo, assim, à recomposição dos elementos que constituem a estrutura social.

Com isso, sinalizou, de modo bem original, as *performances* culturais presentes nas sociedades pós-industriais, muito além de sua compreensão enquanto um fenômeno artístico e/ou da própria discussão acadêmica ou teórica, pressupondo não só uma abordagem necessária de seus meios de criação, produção e efetivação, mas também

oferecendo um modo de entendimento da processualidade da ação humana num mundo simbolicamente fragmentado, porém, expressivamente potente.

Turner (2015) argumentou que, ele e Schechner, a partir de perspectivas similares, imaginaram as diversas manifestações presentes nos gêneros performativos como um importante solo ou meio de investigação da experiência humana. Tal como nos rituais, as *performances* culturais realizam o que Turner passou a reconhecer enquanto elemento capaz de conduzir ao equilíbrio e o bem-estar da vida social, exercendo, assim, um papel restaurativo, regenerador, pedagógico e terapêutico, por onde poderia se ver a experiência "[...] inclinando-se para o 'drama', para a crise, e não para um aprendizado cognitivo e monótono" (TURNER, 2015, p. 21).

Essas questões formaram as bases da Antropologia da Experiência enquanto uma Antropologia da *Performance* que toma e integra deliberadamente as noções de jogo e de ritual tanto como instrumentos de análise, como propulsores ou criadores de processos capazes de expressar a experiência do viver e, assim, possibilitar seu fluxo e reflexividade.

3.2 A *performance* como um processo de fluxo e reflexividade que culmina na construção de territórios de aprendizado lúdico a partir do *reenactment*

Foi seguindo os passos de Turner, e seu incansável percurso conceitual que buscou delimitar sólidos pressupostos teóricos capazes de subsidiar o campo de estudos que seus achados etnográficos suscitavam, que chego aqui ao ponto que gostaria de destacar. Trata-se da ideia de que Turner encontrou nas *performances* culturais, geradas a partir da Revolução Industrial, processos que criam um espaço-tempo próprios, tal como os que se fazem presentes nos rituais e nos jogos.

Estes processos se instalam tal como a visão da ponta de um iceberg, pois criam uma atmosfera ou um clima que faz brotar mais perguntas do que respostas e, neste sentido, tornam-se potencialmente o "palco" de uma rica experiência reflexiva e formativa que marca a vida social.

No entanto, Turner não cessou de demonstrar que para que isso ocorra é preciso que os agentes da sociedade mergulhem numa realidade temporária, frágil, e que pode ser interrompida, denunciada ou moldada de acordo com a percepção subjetiva e

individual que se possa estabelecer, bem como ser oriunda de uma realidade partilhada e partilhável.

Foi, então, a partir da inter-relação entre as noções de experiência e *performance*, surgidas magistralmente na obra de Turner, que pode-se supor a ideia de que os gêneros performativos são processos que se materializam a partir de uma chama, originada de uma perturbação ou ruptura advinda da tessitura social. Tal como o drama social, tais gêneros performativos podem potencialmente se constituir enquanto uma "ação reparadora" da vida social.

Neste caso, ação reparadora significa a criação de um processo onde a ação humana pode ser caracterizada enquanto uma qualidade intrínseca da atividade performativa, que em seus mais variados formatos possibilita tanto um fluxo, como um movimento, em que ambos são capazes de acionar uma reflexão sobre os comportamentos e os hábitos socialmente relevantes.

Contudo, foi Schechner (1985, 2002, 2012) quem mais se aprofundou no estudo da *performance*, dando, de certo modo, continuidade aos temas inicialmente colocados por Turner. A partir da década de 1970, inaugurou um canal de maior reciprocidade entre as questões e temas levantados por Turner e suas pesquisas e experimentos artísticos, que culminaram na consolidação do campo denominado, por ele, de Estudos da *Performance*.

Neste percurso, que se estende até os dias atuais, Schechner nos apresentou a noção de *performance* enquanto uma categoria abrangente que inclui *performances* culturais, artísticas, sociais e cotidianas. Os estudos da *performance* se debruçaram, inicialmente, sobre a pesquisa e a análise dos padrões de comportamento em suas diversas e multifacetadas escalas e que se fazem presentes nos rituais, nos jogos, nas artes e naquilo que chamou de *performances* na vida comum.

Em seu estágio atual, os Estudos da *Performance* têm colocado e privilegiado o jogo como um dos elementos conceituais e práticos mais relevantes a ser desbravado. Portanto, Schechner (2002, 2012) dedicou-se, desde o início dos anos 2000, em boa parte de suas investigações, à aproximação dos elementos convergentes da *performance* do jogo no sentido de admitir, deliberadamente, em pensá-la tal como um jogo.

Para Schechner, isso foi possível a partir das novas visões emergentes de mundo, em que se podem incluir não só a *performance*, mas também algumas outras atividades que trazem de volta à cena a antiga concepção metafórica do mundo entendido como um jogo.

Porém, de início, Schechner estabeleceu algumas importantes questões sobre a noção de jogo. Tais como:

> A fantasia, o sonho e o sonhar acordados são tipos de jogos interiores? Jogar é sempre divertido? Jogar é sempre guiado por regras ou pode ser imprevisível? Jogar é uma atividade pré-racional, racional, não racional ou irracional? Como a noção de jogo aparece nas filosofias e cosmologias ocidentais e não ocidentais? Os animais jogam da mesma maneira que os humanos? Os adultos jogam da mesma maneira que as crianças? Quais são as conexões entre ritual e jogo? Entre arte e jogo? Entre as primeiras culturas humanas e o jogo? A guerra é um tipo de jogo? Essas questões não encerram tudo que poderia ser perguntado (SCHECHNER apud LIGIÉRO, 2012, p. 94).

De acordo com as questões levantadas pelo autor, a noção de jogo pode se estender a muitos campos da experiência do viver. Todavia, é no desmembramento de suas formulações a respeito do jogo que as análises desenvolvidas por Huizinga (2014) e Caillois (2017) se fazem presentes nos Estudos da *Performance*, sobretudo as que dizem respeito ao jogo enquanto categoria do pensamento e como totalidade, ou conjunto, de forças opostas que coexistem. Para ele, as análises desses autores abarcam o encontro de duas forças coextensivas e complementares, estando tal condição muito próxima de sua concepção de *performance*, que junto ao ritual reúne suas principais características ou qualidades centrais.

De acordo com a abordagem de Schechner, a totalidade do jogo inclui algumas polaridades como a seriedade e o divertimento, ou o sagrado e o profano, o prazer e o risco, antagonismos que caracterizam sua forma agonística ou conflitiva e confrontativa. Estes aspectos, além de muito próximos da noção de dramas sociais de Turner, são similares à concepção de *performance* entendida como totalidade.

Todavia, é no excelente livro "*Performance studies: na introduction*" de Schechner (2002), que em seu prefácio conta com um pequeno texto de Augusto Boal (1931-2009) [31], que os princípios do campo de Estudos da *Performance* são contextualizados.

[31] Diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, uma das grandes figuras do teatro contemporâneo internacional. Foi o fundador do Teatro do Oprimido, uma metodologia que conecta o teatro à ação social. Suas técnicas e práticas se difundiram por todo o mundo de maneira notável nas três últimas décadas do século XX. Foram largamente empregadas como instrumento de emancipação e entendimento do comportamento humano em áreas que vão da política, passando pela educação e artes cênicas, psicologia, saúde coletiva, etc. É sem dúvida um grande pesquisador e disseminador dos Estudos da *Performance*.

O autor define nesta obra quatro elementos constitutivos da performance e que formam uma totalidade única, que segundo Schechner, abarca quatro qualidades, ou eixos gravitacionais fundamentais, indissociáveis e coextensivos:

1. **Ser** (*being*): "tudo o que é ou existe";
2. **Agir** (*doing*): todo ser age, o mundo é pleno de agir;
3. **Atuação** (*showing doing*): ação caracterizada pela consciência da ação, a *performance* em si mesma;
4. **Esclarecer a atuação** (*explaining "showing doing"*): estudo e investigação da ação e pesquisa sobre o comportamento[32].

Portanto, foi a partir da interação entre estes quatro elementos, que juntos funcionam como uma totalidade, que Schechner pressupôs a percepção de um meio expressivo pelo qual toda e qualquer experiência do viver pode ser tanto observada, como também narrada e descrita numa linguagem própria, bem similar ao ritual e ao jogo.

A partir disso, Schechner (2002, 2012) expôs um largo espectro de possibilidades por onde a teoria da *performance* passou a se estabelecer enquanto prática. Isso inclui, na perspectiva do próprio autor, os rituais, as *performances* na vida cotidiana, os esportes, os diversos gêneros de entretenimentos, de arte e, sobretudo, o jogo.

Contudo, uma pergunta pode surgir: a *performance*, uma vez delimitada numa relação semelhante à do jogo, também dá a ela a característica de ser um fator da cultura, uma força motriz? O que esta identidade, *performance*/jogo, de fato proporciona ou realiza com relação à dinâmica da vida social?

Lanço aqui uma passagem presente na obra "*Homo ludens*", onde Huizinga (2014), ao se perguntar sobre uma questão similar e se referindo aos jogos, recorreu a Platão, que via no ato de jogar algo de extrema nobreza e utilidade:

[32] "What is 'to perform'? In business, sports, and sex, 'to perform' is to do something up to a standard – to succeed, to excel. In the arts, 'to perform' is to put on a show, a play, a dance, a concert. In everyday life, 'to perform' is to show off, to go to extremes, to underline an action for those who are watching. In the twenty-first century, people as never before live by means of performance. 'To perform' can also be understood in relation to: being; doing; showing doing; explaining 'showing doing'" (SCHECHNER, 2002).

> Portanto, todo homem e mulher devem viver a vida de acordo com essa natureza, jogando os jogos mais nobres, contrariando suas inclinações atuais. [...] Qual é, então, a maneira mais certa de viver? A vida deve ser vivida como jogo, jogando certos jogos, fazendo sacrifícios, cantando e dançando, e assim o homem poderá conquistar o favor dos deuses e defender-se de seus inimigos, triunfando no combate (PLATÃO apud HUIZINGA, 2014, p. 22).

Para mim, a teoria da *performance*/jogo de Schechner (2002, 2012) parece se conectar com a citação que Huizinga fez de Platão, onde o jogo é parte essencial da vida e do comportamento humano. Para Schechner, que iniciou sua vida profissional como professor, pesquisador e diretor de teatro e, por essa razão, conseguiu estabelecer uma importante parceria com Turner, enriquecendo sob vários aspectos o campo de Estudos da Antropologia e da *Performance*, a questão que me soa relevante a se fazer diz respeito às ocasiões pelas quais uma mudança em potencial, seja ela de escolha, de comportamento ou de perspectiva, consegue ter espaço dentro do espectro da vida social, de sua estrutura social, sobretudo depois da Revolução Industrial, marcada por uma crise ou perturbação generalizada dos sistemas de ação social e simbólicos.

Schechner (2012) argumentou que foi desta mesma questão que nasceu sua parceria com Turner. Ele escreveu:

> A fase liminar fascinou Turner porque ele nela reconheceu uma possibilidade criativa para o ritual, podendo abrir caminho para novas situações, identidades e realidades sociais. O trabalho da fase liminar é duplo: primeiro, reduzir aqueles que adentram no ritual a um estado de vulnerabilidade, de forma que estejam abertos à mudança. [...] Segundo, durante a fase liminar, as pessoas internalizam suas novas identidades e iniciam-se em novos poderes (SCHECHNER apud LIGIÉRO, 2012, p. 63).

Segundo Schechner, construiu-se, assim, a visão de Turner sobre as ocasiões liminares. Ela foi percebida, inicialmente, como uma potente chave interpretativa capaz de analisar e entender os momentos em que as transformações sociais aconteciam, enquanto e a partir de uma fase criativa e de abertura à mudança identificada dentro do processo ritual, culminando na materialização e reverberação de seus efeitos em toda a vida social.

Neste sentido, me parece também que isso tornou claro o postulado de Platão e seu entendimento do jogo, pois trata-se de uma instância criativa dentro do ordenamento social, um momento liminar e/ou liminoide bem definido, possibilitando o acesso a

vários “humores” que ao se instalarem na vida gerariam “favores dos deuses”, ou seja, criariam “espaços” internos mobilizadores das mudanças encontradas no curso da vida e do viver.

Tal como já mencionei anteriormente, o jogo é, essencialmente, agonístico e gerado a partir da ilusão de dualidades ou polaridades que se antagonizam. Essa polarização culmina por disponibilizar que alguma coisa se coloque “em jogo”. Nessa mesma direção, recapitulo que Turner pôde identificar os aspectos antiestruturais da sociedade seguindo igualmente um modelo que também denominou de agonístico, em que o conflito e a ruptura dão origem ao drama social, de onde o autor estabeleceu uma articulação entre dramas estéticos e sociais.

No prefácio do livro de Turner, “*The anthropology of performance*” (1987), Schechner ofereceu um belo exemplo do que estou argumentado, dizendo que:

> Victor Turner analisa o drama social usando uma terminologia teatral para descrever situações de desarmonia e conflito. Essas situações – discussões, combates, ritos de passagem – são essencialmente dramáticas, pois os participantes não apenas fazem coisas como também tentam mostrar uns aos outros o que estão fazendo ou o que fizeram; as ações adquirem um aspecto performático (TURNER, 1987, p. 74).

Turner (1974, 1987, 1996, 2008) encontrou nos rituais a moldura narrativa do drama social enquanto um formato em que a antiestrutura social se faz presente através de ações de ruptura e transgressão, desarmonia e conflito, regidos pelos paradigmas hegemônicos ou dominantes que “colonizam” a “mente” de seus agentes.

Nos seus termos, Turner argumentou que a expressão desse processo adquire um aspecto teatral e dramático e, por isso mesmo, pode ser caracterizado enquanto *performance* no sentido de ser uma experiência que se completa, que se perfaz. Assim, os pressupostos de Turner sobre o processo ritual, o modo como sua dinâmica narrativa emerge enquanto drama social e ação performativa de seus agentes, também levaram Schechner a considerar a *performance* como estudo do comportamento manifesto, podendo ser considerado como arte, jogo, ritual, esporte, cotidiano, dentre outros.

Ele também reafirmou os pressupostos de Turner de que a *performance* é a completude de toda experiência e se manifesta como um movimento que é similar, senão equivalente, ao jogo, pois possibilita uma experiência de transformação da cultura que explora a vida social, sobretudo as dimensões que se referem ao comportamento,

envolvimento, investigação, aprendizado, criatividade, interação, gestos, linguagem. Ainda de acordo com Schechner, um trabalho sobre a *performance* deve acontecer em tempo real, na vida real, tratando de questões reais. Deve igualmente diluir as fronteiras entre arte e vida, teoria e prática, tensão e prazer, tristeza e alegria e toda uma série de polaridades que em sua proposta devem se integrar.

No entanto, ao expandir seu universo de pesquisa e intervenção Shechner termina por consolidar a ideia da arte como um elemento integrado e indissociável da vida cotidiana. Assim sendo, os Estudos da *Performance* passam a se concentrar, sobretudo, em investigar a arte como algo integrado à condição humana, um regime de visibilidade, bem como um modo de **presença** atrelado a todas as esferas da vida social, incluindo seus aspectos conscientes, inconscientes, voluntários ou involuntários.

Essa concepção de arte integrada à vida também possibilitou a Schechner manter seu olhar dirigido às mais diversas manifestações da experiência humana: da cultura erudita à popular, do comportamento animal ao humano, do artesanal ao tecnológico, porém sempre buscando estabelecer uma ligação, que para ele é axiomática, entre a noção de jogo e a de *performance*.

E foi exatamente a partir, e mediante, esta ligação que pôde surgir e se consolidar sua proposta de estudo e de intervenção social, tendo por base a integração da metáfora de entendimento do "mundo como um palco" enquanto sinônimo da metáfora de entendimento do "mundo como um jogo".

De fato, me parece que uma das grandes contribuições dos Estudos da *Performance* foi delimitar a relação umbilical entre *performance* e jogo. Um de seus pressupostos mais significantes é que sendo a existência uma espécie de enquadramento de possibilidades, ela pode constantemente criar e recriar os palcos ou territórios que dão lugar à ação humana. Schechner pressupôs a noção de jogo enquanto o meio pelo qual os padrões subjacentes do comportamento dos atores/indivíduos, ao se relacionar uns com os outros, dão visibilidade a algo muito próximo daquilo que é gerado pela percepção subjetiva do drama social, seja ele entendido a partir da liminaridade do ritual, seja aquele que se faz presente nos fenômenos liminoides.

Ainda neste sentido, Schechner deslocou sua atenção em direção à outra questão relevante, por onde estabeleceu novamente pontos em comum entre a noção de jogo e de *performance*, sobretudo no que concerne às *performances* culturais presentes nas sociedades pós-industriais. Sua análise caminhou no sentido de entender a noção de *performance* enquanto um processo de aprendizagem, podendo ser gerado a partir de

diferentes problemáticas sociais, que mesmo muito distintas em sua forma e conteúdo, portam uma marca comum.

Este ponto comum, na perspectiva de Schechner, significa entendê-la como um processo de experimentação provisório que se constitui num potente modelo de aprendizagem, pois lida com situações delicadas e difíceis oriundas das profundezas da vida social.

Para Schechner, a *performance* pode ser definida da seguinte maneira:

> De fato, uma definição de *performance* pode ser: comportamento ritualizado condicionado/permeado pelo jogo. Rituais são uma forma de as pessoas lembrarem. Rituais são memórias em ação, codificadas em ações. Rituais também ajudam pessoas (e animais) a lidar com transições difíceis relações ambivalentes, hierarquias e desejos que problematiza, excedem ou violam as normas da vida diária. O jogo dá às pessoas a chance de experimentarem temporariamente o tabu, o excessivo e o arriscado (SCHECHNER apud LIGIÉRO, 2012, p. 49-50).

Schechner percebeu que este fenômeno se encontra presente, por exemplo, quando um texto é ensaiado, em que os "corpos", as sensações, as percepções e os movimentos são ali experimentados, terminando por mimetizar, através dos mecanismos teatrais ou performativos, um trabalho sobre a consciência, tanto de atores como de observadores.

Sendo assim, antes de ser entendida como um processo de aprendizagem, a *performance*, sobretudo a teatral, deve ser entendida enquanto um processo expressivo, caracterizado enquanto o momento onde a experiência de ensaiar cenas é capaz de mobilizar comportamentos, extraídos do que denomino de "paisagens do viver", ou simplesmente do viver. Além disso, trata-se de uma experiência que pode ser observada e descrita através de um prisma diferenciado, um espaço suspensivo e provisório, que permite que determinadas vivências, extremamente pessoais, sejam reexperimentadas.

Para Schechner (2002, 2012), os ensaios são territórios de aprendizado onde é possível se experimentar a consciência de um processo, mediante a reexperimentação daquilo que dá contorno e visibilidade à uma ação. Este movimento, por sua vez, é capaz de produzir o que o autor designou de "*reenactment*", literalmente re-atuar, colocar novamente em ato um determinado comportamento.

Schechner identificou o "*reenactment*" como uma das principais características tanto do ritual, como do jogo, sendo ainda o momento que possibilita dar nova vida a

uma ação, relacionando tanto a ideia de reviver algo (no sentido de viver novamente uma experiência), como a ideia de representificar (tornar algo presente novamente).

Assim sendo, para Schechner, seja no ritual, ou nas atividades performativas presentes nos ensaios cênicos, ou num jogo, se está necessariamente diante de uma atividade lúdica e agonística. Essa ideia se alicerça no fato de que nestas respectivas atividades cria-se um processo provisório e confrontativo entre comportamentos cristalizados e condicionados e a experiência advinda de seu "*reenactment*", resultando naquilo que o autor denominou de comportamento restaurado.

Na próxima seção tentarei explorar melhor essa questão, pois trata-se de um ponto de vista que oferece uma adequada referência para o entendimento do fenômeno que estudei empiricamente, a saber, o que a Oficina de Jogos de Tabuleiro é capaz de oferecer à seus participantes enquanto "território" de aprendizagem através dos jogos.

3.3 O jogo e a *performance* como meios de observação, acesso e restauração do comportamento

A noção de "restauração do comportamento" de Schechner (1985, 2012) passou a desempenhar um papel central na Teoria da *Performance*. Dela, pôde-se extrair um modelo de aprendizagem baseado na transmissão do conhecimento performático e no entendimento de como determinados padrões de ação podem ser utilizados, veiculados, simulados e experimentados numa ampla gama de atividades culturais, como através das artes, da educação, dos mais variados jogos, ou ainda através dos rituais, dos esportes, nos jogos corporativos ou simplesmente no próprio cotidiano.

Schechner (1985, 2012), como salientei na seção anterior, pressupôs com aguçada atenção que os ensaios teatrais possibilitam aquilo que denominou de restauração do comportamento. O autor constatou que nos ensaios de preparação dramática se está imerso num processo de experimentação, elaboração, treino e repetição de ações que culminam na efetivação de um produto cultural e estético, cuja materialização se assemelha às experiências contidas nos rituais-drama. Isso se tornou factível, pois os ensaios de preparação ofereciam aos participantes daquele processo uma experiência de ruptura, e continham, em seu enredo de desenvolvimento cênico e performático, a possibilidade de dar visibilidade e acesso a uma transmutação e

condensação de símbolos que se direcionavam a uma ação reparadora da vida tanto social, como individual.

Para Schechner, os ensaios de teatro, tanto para os atores como para os observadores, podiam culminar num potente fenômeno de aprendizagem. Esse mesmo fenômeno aguçou sua curiosidade sobre a transmissão deste aprendizado, denominado por ele de conhecimento performático, tornando-se, assim, um dos elementos centrais para o entendimento de questões relacionadas à processualidade da ação humana. Trata-se igualmente das condições de possibilidade que o levaram à constatação da presença da noção de "restauração do comportamento" nas diversas atividades onde a *performance* pode ser observada e trabalhada, no sentido de transmitida.

Para Schechner, há um processo de transmissão de conhecimento nos ensaios a partir de um campo desnormatizado de interação. Nele, incluem-se tanto os observadores, como os atores, permitindo a ambos experimentarem através de percepções subjetivas diversos estados de humor, de tensão, de prazer, de divertimento, experiências estas que seriam permitidas, e igualmente vivenciadas, tanto nos rituais-drama, como num jogo, pois a questão central que aproxima estas três atividades é o fato de que nelas existe a possibilidade de se adentrar num estado, ou momento de *limen*.

> Um limen é um limiar ou um peitoril, uma fina faixa, nem dentro, nem fora de uma construção ou sala, ligando um espaço a outro. É mais uma passagem/corredor/via do que um espaço em si mesmo. [...] O que, normalmente, é apenas um "estar entre", torna-se o local da ação. E, no entanto, essa ação permanece, para usar a frase de Turner "*betwix-and-between*" (o intermediário) (SCHECHNER, 2012, p. 64).

Para Schechner, é através da ideia de imersão num estado de *limen* que se pode perceber melhor o encontro da noção de *performance* e de jogo, entender suas similaridades sob vários aspectos. Isso se torna possível tendo em vista que ao se adentrar num campo temporariamente suspensivo, adentra-se simultaneamente num campo propício de transformação, uma espécie de corredor, via, passagem extremamente potente, capaz inclusive de se expandir ou ter seus efeitos alargados para além destes momentos e ocasiões liminares e de "entre-lugar" que caracteriza tanto os jogos como as atividades performativas de que Schechner faz alusão.

Ademais, a centralidade da questão de *limen* para a aproximação dos estudos da *performance* com as noções de jogo, também pode ser verificada através da evidência

atribuída ao jogo por Huizinga (2014) quando o autor sinalizou uma de suas principais características, como, por exemplo, a de possibilitar a "evasão do real", que de modo similar foi também evidenciada por Caillois (2017), que caracteriza o jogo como "fictício" e "separado" da vida cotidiana.

Destas questões que aproximam os jogos das atividades performativas, Schechner passou a refletir sobre a importância de situações, ou momentos dentro da dinâmica da vida social, que necessitam da criação e manutenção de espaços de ilusão (ou jogo) capazes de gerar e armazenar os conhecimentos performáticos, assim como atuar na modificação e restauração do comportamento.

Contudo, a fim de reforçar tal ideia enquanto um elo central de seu pensamento, Schechner (2012) expôs:

> Este fazer-as-regras-à-medida-que-se-joga é o que Nietzsche chamou de "vontade de poder". Nietzsche acreditava que artistas e crianças jogavam desta forma. A criação de mundos "ilusórios" poderia ser, na verdade, o principal ponto de atenção da humanidade (SCHECHNER, 2012, p. 116).

Sob esta ótica, Schechner argumentou que qualquer prática ou saber que se debruça sobre o comportamento e a vida social visando sua transformação, ou restauração, não poderá prescindir da viabilização de processos onde se criam "mundos ilusórios", que de acordo com a perspectiva do autor, podem se efetivar pelo uso de algum procedimento de ensaio.

De acordo com Schechner, a criação de "mundos ilusórios" permitiria, por sua vez, investigar e transformar o comportamento/vida/realidade podendo perpassar muitos campos, saberes e práticas, como, por exemplo, a psicologia, as metodologias de *design*, a educação física, a ciência experimental, a pedagogia, as artes, dentre outras áreas do conhecimento, como por exemplo, tal como salientei na introdução desta dissertação, o uso de jogos de simulação na engenharia de produção a fim de simular determinadas realidades possíveis e treinar o profissional ou o estudante na tomada de decisões e aperfeiçoamento de determinados métodos de produção.

Todavia, o ponto em comum é a necessidade destas práticas e saberes em demarcar um domínio e de utilizá-lo para algum processo de ensaio, laboratório ou oficina que possa servir para a experimentação, testagem, treinamento e prototipação de modelos suplementares e de simulação face aos já conhecidos e estabelecidos.

O importante a destacar é que estes espaços proporcionam necessariamente a ocasião para que uma experiência ou experimento possa ser deliberadamente (re)feito, num tempo e espaço próprios, servindo de instrumento de análise para que se efetive uma constante renovação de saberes e práticas.

Schechner (1985) indicou que tanto os ensaios teatrais, como outros gêneros de ensaios (acadêmicos, esportivos, artísticos, produtivos) são experiências liminoides que mobilizam ações com alto grau de eficácia, já que elas tentam fazer algo, restaurar ou refazer um percurso dentro de um ambiente suspenso da vida cotidiana, ou dentro do que o autor delimitou de um "mundo ilusório" semelhante ou idêntico ao jogo. Para o autor, em diversas formas de ensaio, os padrões e condicionamentos do comportamento podem ser acionados, estimulados, revistos, amplificados e, como consequência, restaurados ou submetidos a uma nova análise, proporcionando novas possibilidades ou perspectivas de ação.

Assim sendo, me parece que dentro da perspectiva de Schechner, os ensaios são concebidos enquanto laboratórios da ação humana. São experimentos com a cultura, com a crítica, com o corpo, com os gestos, com os símbolos, etc. Seus efeitos, ou resultados, constituiriam "produtos liminoides", materiais capazes de produzir vários tipos de afetos e conhecimentos, sejam eles performativos, formalizados sob a forma de entretenimento, de prazer, de frustrações, de obras literárias, de conhecimento formal, informal, etc. O certo é que são sempre resultado do modo humano de ocupar o tempo "dito livre" em que a experiência liminoide se encarrega da "re-união" dos vários elementos da estrutura social para então lançá-los ou jogá-los dentro de um processo de renovação de seus componentes vitais.

Outra chave conceitual para se compreender a noção de ensaios preconizados por Schechner, é entendê-los a partir da noção de *illusio* que Pierre Bourdieu[33](1996) formulou. Esta, por sua vez, se associa a um dos sentidos de jogo (*ludus*) postulado de forma semelhante por Huizinga, designando interesse, mobilização e envolvimento:

> [...] illusio [...] é dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele. [...] é 'estar em', participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é

[33] Pierre Felix Bourdieu (1930-2002) foi um filósofo de origem francesa que lecionou na *École de Sociologie Du Collège de France*. Sua obra é associada ao campo da sociologia e da antropologia onde discute temas diversos como educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. É considerado um dos maiores intelectuais do século passado.

> reconhecer o jogo e reconhecer os alvos [...] os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a illusio é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social (BOURDIEU, 1996, p. 139-140).

Sendo assim, pode-se entender que os modelos de ensaios postulados por Schechner (1985, 2002, 2012) podem ser caracterizados enquanto "usinas" de construção da *illusio* de que nos falou Bourdieu. Por sua vez, trata-se de entendê-lo como um estado imprescindível, a matéria-prima, ou fonte da qual se alimenta toda e qualquer atividade que visa a restauração do comportamento. Nesta fonte, reúnem-se elementos capazes de mobilizar o interesse, a atenção e o envolvimento naquilo que se está realizando, mesmo quando se tem a consciência de que se trata de um simulacro da realidade. A *illusio* possui a capacidade de absorver o indivíduo, gerando nele um interesse e um tipo de envolvimento em participar daquele "jogo", daquele "processo," terminando por criar um outro, um "jogo", ou um processo de aprendizagem.

Contudo, Schechner descreveu, assim, o processo pelo qual entendeu que o comportamento restaurado pode ser efetivamente contemplado:

> Comportamento restaurado é o comportamento vivo tratado como se fosse a tira de um filme pelo diretor. Essas tiras de comportamento podem ser reorganizadas ou reconstruídas; elas são independentes dos sistemas que as criaram (social, psicológico, tecnológico). Elas têm vida própria. A 'verdadeira` causa, ou 'fonte` do comportamento, pode ter sido perdida, ignorada ou ser contraditória – mesmo quando essa verdadeira causa ou fonte estiver sendo aparentemente observada e recebendo seu devido valor. [...] Formando um novo processo, utilizadas enquanto um processo de ensaio para criar um novo processo, a *performance*, as tiras de comportamento não são um processo em si, e sim coisas, itens, 'matéria. O comportamento restaurado pode ter longa duração, como em alguns dramas e rituais, ou curta duração como em alguns gestos, danças ou mantras (SCHECHNER, 1985, p. 35, tradução nossa)[34].

Para Schechner (1985), a restauração do comportamento se manifesta através de uma situação, ou a criação de uma situação ilusória e experiencial, a *illusio* de Bourdieu

[34] "Restored behavior is living behavior treated as a film director treats a strip of film. These strips of behavior can be rearranged or reconstructed; they are independent of the causal systems (social, psychological, technological) that brought them into existence. They have a life of their own. The original 'truth' or 'source' of the behavior may be lost, ignored, or contradicted – even while this truth or source is apparently being honored and observed. Originating as a process, used in the process of rehearsal to make a new process, a performance, the strips of behavior are not themselves process but things, items, 'material'. Restored behavior can be of long duration as in some dramas and rituals or of short duration as in some gestures, dances, and mantras".

(1996), capaz de produzir uma atmosfera de envolvimento e absorção numa determinada atividade. Essa característica possibilita o alcance de um estado específico que mescla ação e consciência originando um processo por onde essas "tiras, ou estratos, do comportamento" podem ser reconstruídas e reorganizadas já que são "editáveis" e independentes dos sistemas causais que as geraram, pois a cada restauração de determinadas "tiras do comportamento" realiza-se também a restauração do comportamento como um todo.

Para Schechner, os ensaios, que chamou também de *workshops*, definitivamente possuem uma estrutura semelhante às dos rituais descritos por Turner. Para ele, ambos podem ser considerados "sistemas performativos dinâmicos". Em primeiro lugar, Schechner, ao reconhecer tanto os rituais, como os ensaios/*workshops* como sistemas, buscou aproximar de sua compreensão o fato de que ambos são capazes de reunir vários elementos simbólicos, ao mesmo tempo em que possibilitam, em seus respectivos "territórios", que estes mesmos elementos possam se interconectar. Ainda de acordo com Schechner, disso resulta a formação de um sistema capaz de produzir um determinado material ou produto que percorre e "brinca" com elementos que constituem as estruturas sociais, refazendo suas rotas e, por isso, tornando-se algo dinâmico, ou seja, que está em constante movimento, mas que, entretanto, a partir de um determinado estágio, é capaz de alcançar e manter um equilíbrio.

Neste sentido, no que tange ao equilíbrio de "sistemas performativos dinâmicos", ele pode ser entendido enquanto aquilo que caracteriza o comportamento restaurado, onde Schechner apontou para a ideia de que este equilíbrio se alicerça numa questão de escolha, porém não de qualquer tipo de escolha:

> […] comportamento restaurado implica escolhas. Animais repetem a si mesmos, e com isso refazem os ciclos da lua. Mas um ator pode dizer não para qualquer situação. Essa questão da escolha não é simples. Alguns etologistas e especialistas do cérebro argumentam que não há diferença significativa – diferença de qualquer espécie – entre o comportamento animal e humano. Mas pelo menos há uma "ilusão de escolha", uma sensação de que se pode escolher. E isso basta (SCHECHNER, 1985, p. 37, tradução nossa)[35].

[35] "[…] restored behavior involves choices. Animals repeat themselves, and so do the cycles of the moon. But an actor can say no to any action. This question of choice is not easy. Some ethologists and brain specialists argue that there is no significant difference – no difference of any kind – between animal and human behavior. But at least there is an 'illusion of choice', a feeling that one has a choice. And this is enough".

A partir disso, pode-se entender que, para Schechner (1985, 2012), a restauração do comportamento se dá de fato através de um processo de escolha, ou "sensação ilusória de escolha". Isso permeia a importância que o autor dá à necessidade e/ou ao grande desafio da sociedade contemporânea no que se refere à criação de mundos ilusórios, pois se trata, na verdade, de criar territórios de autonomia, escolha e tomada de decisões.

Concretamente, estes territórios, na perspectiva de Schechner, podem ser materializados a partir de algum tipo de ensaio, de laboratório artístico, de oficina, de *workshops*, ou ainda em toda e qualquer atividade onde se faz presente os diversos espectros da noção de jogos, incluindo as próprias partidas de um jogo. Todas estas propostas de atividades são formatos, ou plataformas de trabalho, que possibilitam regimes de visibilidade para o comportamento, bem como funcionam como processos de aprendizagem, possibilitando, assim, um modo de promover a sua efetiva restauração, entendida como renovação, mudança, aprendizado e aquisição.

Ao mesmo tempo, Schechner (2011, p. 213-236) sugeriu, ou propôs, uma sequência total destinada às práticas de uma Antropologia da *Performance,* por onde o comportamento vivo emerge, ou seja, por onde o mesmo torna-se visível, criando, assim, as condições de possibilidade para que possa ser efetivamente restaurado. Trata-se de uma sequência distribuída em sete momentos:

a) Treinamentos;
b) Oficinas;
c) Ensaios;
d) Aquecimentos;
e) *Performance*;
f) Esfriamento; e,
g) Desdobramentos.

Para o autor, em cada uma destas etapas cabe um exame detalhado e reflexivo da "intensidade da *performance*", um exame dos movimentos nos quais "as tiras do comportamento" se dirigem para momentos "energizantes", denominados tanto por Schechner, como por Turner, de "clímax". Mas o que pode ser considerado enquanto um momento energizante, ou de clímax, alcançado nas diversas etapas ou sequências da *performance*?

De acordo com a perspectiva de Schechner, sobretudo a partir do estatuto que a *performance* adquiriu em sua obra, todos os indivíduos passam ao longo de sua existência por uma formação, um treinamento ou ensaios que o localizam dentro da complexa teia de significados e atitudes que constituem a experiência do viver. Esse processo/trajeto/percurso culmina na consolidação de várias escalas de ação, plasmando tanto o comportamento, como os diversos hábitos presentes na condição humana. Pode-se dizer que essa perspectiva se aproxima da noção de constituição de um *ethos*, ou seja, de constituição de um significado particular que cada um dá às representações simbólicas e sociais que recebe da cultura em que está imerso.

Para Schechner, existem representações sociais capazes de formar as cristalizações centrais de um comportamento, seus paradigmas e seus modos habituais de **presença**, de descrição e doação de sentido aos acontecimentos.

A proposta de Schechner (2011), que se materializou através das práticas que compõem os diversos modelos de Estudos da *Performance*, foi possibilitar um trabalho sobre o comportamento e seus paradigmas, suas cristalizações e condicionamentos. Possuía, ainda, um claro objetivo de alterar os modos de percepção dos agentes humanos sobre as "paisagens do viver", que ao serem novamente percorridas (vivenciadas), dentro de uma realidade temporária e de suspensão da vida cotidiana, possibilitavam que se colocasse "em jogo" possíveis reenquadramentos para inúmeras questões.

Sendo assim, Schechner buscou ampliar o entendimento do que estaria "em jogo" nesta experiência e de como seria possível que uma atividade pudesse dar acesso a um certo tipo de envolvimento, capaz de mobilizar em seus participantes um modo de atenção direcionada aos desafios que se instalam num contexto específico de atuação, de ação e reflexão. Ele recorreu à obra de Turner, que a partir de sua pesquisa etnográfica já havia observado e interpretado a experiência dos rituais-drama dos povos Ndembu, enquanto uma atividade caracterizada por um envolvimento total de seus agentes, descrevendo um momento de absorção e concentração plena dirigido a ações e metas específicas.

Esse fenômeno foi associado por Turner à noção de estados de "fluxo", uma teoria desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi (1934-), que, segundo o autor que primeiro a descreveu, está presente e engloba diferentes atividades, como a cirurgia, jogos, alpinismo, natação, dança, entre outras.

> ‘Fluir’ denota a sensação holística presente quando agimos com envolvimento total; [...] um estado em que a ação segue de acordo com uma lógica interna que não parece carecer de qualquer intervenção consciente de nossa parte [...] nós vivenciamos esse estado como um fluir unificado de um momento ao outro em que nos sentimos no controle de nossas ações, e no qual há pouca distinção entre o eu e o ambiente, entre estímulo e resposta, ou entre passado, presente e futuro (CSIKSZENTMIHALYI apud TURNER, 2015, p. 77).

Schechner (2002, 2011) recorreu igualmente à “teoria do fluxo” para descrever o que acontece nos ensaios/*workshops* voltados, ou dirigidos, à restauração do comportamento. A teoria, à qual tanto ele como Turner recorreram, se baseia na tentativa de explicitar e compreender algumas capacidades que proporcionariam uma alta concentração, na mesma medida em que geram um alto grau de envolvimento de seus agentes na execução de determinadas atividades. Essa mesma teoria foi capaz, ainda, de revelar que nas atividades onde aparecem podia-se destacar a presença de importantes “estados” psicológicos, considerados enquanto geradores de experiências atreladas aos processos de criatividade e de prazer.

Com a teoria do fluxo, Csikszentmihalyi também se debruçou sobre a investigação destes estados psicológicos inseridos ou gerados através da atividade dos jogos. Terminou por descobrir neles os principais atributos ou características capazes de sustentar o surgimento deste estado psicológico, denominado de estados de fluxo.

A teoria dos estados de fluxo forneceu um importante caminho que viabilizou o entendimento dos estados psicológicos presentes ou desencadeados tanto pelo ritual, como pela *performance* e pelo jogo. No entanto, o importante a se destacar é que nos estudos da *performance* de Schechner, os fluxos também designam esta “sensação generalizada” de envolvimento total capaz de gerar um estado psíquico de equilíbrio e prazer que culmina por permitir que o trabalho sobre o comportamento, pretendido pelo autor, possa efetivamente cumprir seu objetivo primordial de restaurar o comportamento.

Assim sendo, passo agora a um novo capítulo desta dissertação onde me aprofundo na teoria do fluxo de Csikszentmihalyi a partir de seus pressupostos centrais, sobretudo no que diz respeito às atividades onde os estados de fluxo podem ser alcançados e/ou evidenciados.

CAPÍTULO 4 – OS ESTADOS DE FLUXO E SUA RELAÇÃO COM OS JOGOS, OS RITUAIS E A *PERFORMANCE*

Schechner e, antes dele, Turner, a fim de subsidiar algumas premissas de suas respectivas descobertas recorreram à "teoria do fluxo" presente no trabalho do psicólogo húngaro, naturalizado norte-americano, Mihaly Csikszentmihalyi (1934), extraída, sobretudo, de seu primeiro livro: "*Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play*"[36], de 1975.

Nesta obra, o autor expôs suas análises sobre o estudo do "*enjoyment*" (contentamento), evidenciando, assim, os elementos psíquicos que envolvem a felicidade, o prazer e a criatividade. Estas mesmas análises culminaram por revelar uma nova e potente abordagem psicológica, e agregaram, inclusive, um novo valor às teorias dos jogos, dos rituais, dos estudos da *performance*, dentre outros.

Na verdade, os estudos de Csikszentmihalyi (1975, 1999) buscaram de início postular a existência de um estado psicológico denominado de fluxo, que tenderia a ocorrer quando as habilidades/competências de alta concentração de uma pessoa se apresentam sob a forma de um envolvimento total na superação de um desafio que está no limiar da capacidade humana de controle. Segundo o autor, estas experiências supõem um fino equilíbrio entre a capacidade do indivíduo de agir e as oportunidades disponíveis para a efetividade de sua ação.

Neste sentido, Csikszentmihalyi (1999) argumentou que uma das características da atividade de fluxo seria o fato de se tratar de uma experiência capaz de oferecer um *feedback* imediato a partir da própria ação que se empreende. Cada ato, gesto ou atitude seria capaz de demonstrar se o desempenho (poderíamos chamar aqui de *performance*) culmina na aproximação do indivíduo de uma meta. Como nas teorias do jogo, de Huizinga e Caillois, os pressupostos da teoria do fluxo de Csikszentmihalyi vêm a se somar no entendimento de como determinadas atividades são capazes de absorver completamente seus praticantes e conduzi-los a determinadas experiências extraordinárias.

Foi a partir de um vasto estudo empírico que Csikszentmihalyi (1975, 1992, 1999) buscou encontrar essa capacidade que denominou de estados de fluxo. Com isso, pôde alicerçar as bases de um modelo teórico capaz de explicá-los a partir de sua

[36] Em tradução livre para o português: "Para além do tédio e da ansiedade: a experiência do fluxo no trabalho e no jogo".

própria dinâmica. De início, o autor demarcou um espectro, ou uma "tira do comportamento", que denominou de "entre o tédio e a ansiedade" (um entre-lugar, um *limen*?) que pudesse abarcar a incidência deste estado psíquico específico que despertou seu interesse.

A partir deste recorte, o interesse do autor se direcionou à compreensão tanto dos elementos mobilizadores, como dos dificultadores que incidem na geração ou na ausência destes estados, e que pudessem se manifestar na própria experiência cotidiana dos indivíduos.

Partindo de uma pesquisa muito bem elaborada, Csikszentmihalyi (1975) entrevistou pessoas e analisou dados que puderam ser caracterizados enquanto pertencentes às atividades geradoras daquilo que destacou enquanto sendo uma motivação intrínseca, uma mobilização ou estímulo interno e que não estariam vinculados ao rol de atividades e atitudes determinadas a partir de estímulos ou recompensas exteriores ao indivíduo.

Deste modo, seu primeiro estudo publicado se constituiu na análise de questionários aplicados em diversas pessoas que em suas vidas praticavam o que Csikszentmihalyi delimitou enquanto atividades autotélicas[37]. Tratava-se de atividades onde as ações, as atitudes e os comportamentos eram predominantemente acionados a partir de uma motivação intrínseca (ou interna) e, neste sentido, suscitavam a emergência da experiência, ou estado que denominou de fluxo.

Schechner (2012) descreveu Csikszentmihalyi da seguinte maneira:

> No início dos anos 1970, Mihaly Csikszentmihalyi (1934-) estudou a experiência do jogar em uma grande variedade de pessoas, de jogadores de xadrez, cirurgiões, alpinistas e dançarinos. O termo que ele deu para o que as pessoas sentiam quando sua consciência do mundo exterior desaparecia e se fundia como o que estava fazendo é 'fluxo' (SCHECHNER, 2012, p. 105).

Neste sentido, os trabalhos de Csikszentmihalyi (1975, 1992, 1999) apresentaram a noção de fluxo como um estado psicológico capaz de viabilizar uma total concentração da atenção, gerada a partir da ideia da presença nestes estados de um "pleno autoesquecimento" temporário, onde o indivíduo consegue diluir momentaneamente os fatos ou problemas da vida.

[37] A palavra "autotélica" vem do grego auto, "relativo ao próprio indivíduo", e *telos*, que significa "finalidade". Assim, uma vida, uma experiência ou uma pessoa autotélica seria aquela caracterizada pela autorrealização de seus propósitos como meta principal.

Segundo o autor, este estado psicológico é capaz de criar uma espécie de fuga provisória da realidade que leva o indivíduo ao alcance de maiores níveis de controle de si e do ambiente. Por sua vez, estes elementos que caracterizam os estados de fluxo, culminariam, assim, por elevar gradativamente as competências e habilidades mobilizadas pelo indivíduo diante de seus desafios.

O autor verificou ainda a presença dos estados de fluxo em algumas atividades ou momentos gratificantes, muitos deles caracterizados pelo jogo e as experiências por ele permitidas. Também os encontrou em pessoas autotélicas, ou mobilizadas a partir do que chamou de motivações intrínsecas (internas).

Ademais, a questão que reúne as características do jogo naquelas presentes em pessoas autotélicas, é o fato de que, para o autor, em ambos os casos existe a presença de elementos capazes de condicionar positivamente uma experiência, gerando sensações de prazer e contentamento, ou que revelam ainda um tipo de satisfação pessoal, única e portadora de um grande significado.

De acordo com os estudos empreendidos por Csikszentmihalyi (1992), este mesmo fenômeno produzia um tipo de prazer e contentamento regidos pelo que denominou de experiência ótima (positiva, de contentamento) do *self*[38]. O importante a se destacar aqui é que este conjunto de fenômenos, estudados pelo autor, possibilitava a organização de si mesmo (*self*) tornando-o mais complexo do que no momento anterior à experiência.

Ainda neste sentido, o autor descreveu que através de repetidas experiências de "otimização" (contentamento) do *self* se desenvolveriam dois processos psicológicos: a diferenciação e a integração. Ambos formam a base de entendimento do processo que caracteriza as motivações de natureza intrínseca (internas) e, consequentemente, o entendimento das motivações em indivíduos autotélicos.

Por outro lado, para Csikszentmihalyi (1975, 1990, 1992, 1999), essa compreensão não pode deixar de apontar de forma crítica para o fato de que na sociedade ocidental, desde a infância, prevalece a valorização de recompensas

[38]O termo *self*, em português, pode ser traduzido por "si" ou por "si mesmo", mas a tradução portuguesa é pouco usada em termos psicológicos. Em seu sentido psicológico foi utilizado inicialmente por vários psicanalistas ingleses, dentre eles, aquele que o consagrou enquanto conceito, Donald Winnicott (1990, 2000), designando por *self* a pessoa (si mesmo) enquanto lugar de atividade psíquica, ou seja, o identificando enquanto o produto de processos dinâmicos que asseguram a unidade e a totalidade do sujeito.

exteriores que estão dispostas na escola, na família e em diversas outras instituições que compõem a estrutura social de uma sociedade.

Para ele, esse cenário indica a influência exercida pelo Behaviorismo[39],entendido enquanto categoria epistemológica que estuda, descreve e compreende o comportamento, suas motivações, necessidades e modificações, pautadas e, sobretudo, determinadas, através de estímulos-resposta dos/aos eventos circundantes.

Csikszentmihalyi pontuou que as ciências humanas e a psicologia moderna se encontravam, em boa parte, imersas neste modelo de compreensão epistemológico e, assim, ignoravam a diferença entre a motivação extrínseca e a intrínseca, "porque a única forma científica de controlar o comportamento de alguém é manipulando recompensas concretas ou castigos de fora do organismo" (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p. 5).

Ainda em seu apontamento crítico dessa situação, Csikszentmihalyi (1975, 1999) percebeu nos indivíduos impregnados desde a infância pela busca de recompensas exteriores, fossem elas financeiras ou de *status*, a imposição de um comportamento condicionado pelo negligenciamento contínuo de ações que surgiam a partir de recompensas e motivações internas.

Desta forma, os estudos de Csikszentmihalyi (1975, 1999) buscaram inicialmente se pautar numa experiência diferenciada capaz de diluir momentaneamente os estados de *self* dependentes de recompensas extrínsecas (exteriores) ao indivíduo.

Vale lembrar que os pressupostos dos estudos de Csikszentmihalyi se basearam na ideia de que existem estados em que o indivíduo experimenta momentos desprovidos de qualquer motivação exterior, em que a sua atenção e concentração se voltam apenas ao alcance de uma meta desejada naquele momento, seja ela qual for, permitindo que as vivências relacionadas ao prazer e ao contentamento, oriundas deste processo, possam ser acopladas imediatamente no repertório de experiências positivas do *self*.

Foi neste sentido que o ponto central de sua pesquisa sobre os estados de fluxo psíquico foi o de delimitar o modo processual no qual o espectro de possibilidades de motivações intrínsecas surge a partir de uma dinâmica própria, em que a cada momento onde indivíduo alcança uma meta interna, o *self* se torna mais apto a superar desafios,

[39]O Behaviorismo (do inglês, *behavior* = comportamento) é o conjunto de abordagens nascidas nos séculos XIX e XX, que propõe o estudo e a descrição do comportamento publicamente observável como objeto de investigação da psicologia, procurando examinar, do modo mais objetivo possível, tanto o comportamento humano, como dos animais, dando ênfase aos fatos objetivos (estímulos e reações ao meio), sem fazer recurso ao método introspectivo de doação de sentido a estes comportamentos.

adquirindo plena consciência de suas habilidades e competências e estando pronto para desafios maiores, ascendendo, assim, a uma espiral virtuosa.

Seligman (2004) tratou as consequências dos estados de fluxo como um ganho de capital psicológico. Para o autor, que também foi um dos expoentes da "teoria do fluxo", adentrar em atividades que permitem estes estados seria como fazer uma espécie de investimento capaz de construir um patrimônio ou capital psicológico no presente, mas que também aponta para o futuro na medida em que edifica estruturas de suporte para o viver, traduzidas através do ganho de concentração, regidas tanto por perdas momentâneas da consciência, como pela sensação de interrupção do tempo.

Todas essas características constituem as marcas presentes em pessoas autotélicas e foram, pela primeira vez, objeto de estudo através do trabalho seminal de Csikszentmihalyi (1975, 1992, 1999). Nele o autor buscou retratar e aprender com a experiência destas pessoas: "estas são as pessoas que nós lidamos neste presente estudo, esperando aprender com elas a dinâmica da motivação intrínseca" (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p. 3).

A pesquisa de Csikszentmihalyi (1975, 1992) incidiu no mapeamento e na descrição deste aprendizado. Foi composta por meio de entrevistas realizadas com alpinistas, monges, pastores, pessoas que praticavam ações de trabalho voluntário, jogadores, todos selecionados a partir de diferentes níveis de educação, cultura e condição socioeconômica. Seu intuito foi o de delimitar os elementos comuns entre este grupo que pudessem indicar o que é estar, ou como se alcança o estado psicológico que chamou de fluxo.

Para Csikszentmihalyi (1992), o fluxo é:

> Um estado mental no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que nada mais parece ter importância, a experiência em si é tão agradável que as pessoas a vivenciariam mesmo pagando um alto preço pelo simples prazer de senti-la (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 17).

Contudo, segundo Csikszentmihalyi (1999), a escolha que leva ou não às experiências geradoras de estados de fluxo não é determinada pela condição humana comum, ordinária, nem pelo nível social e cultural de um indivíduo e, nem tão pouco, é aleatória. Para o autor, isso depende da iniciativa pessoal e da escolha de cada um, pois, segundo ele: "viver significa experimentar – por meio de atos, sentimentos, pensamentos" (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 17).

Através da teoria do fluxo se está, novamente, diante de um modelo convergente com as questões da experiência, da escolha e da processualidade da ação humana, levantadas tanto por Turner, como por Schechner. Está-se diante, novamente, sobretudo, de questões associadas ao processo que se instala num ambiente permeado pelo jogo. Como já salientei, os jogos, inclusive, são elementos que foram substancialmente explorados por Csikszentmihalyi.

Para ele, os jogos são as atividades por excelência por onde se nota com maior incidência a presença dos estados de fluxo, sobretudo no que se refere à atenção e ao envolvimento, propiciando a emergência das motivações intrínsecas capazes de elevar gradativamente as competências e habilidades mobilizadas pelo indivíduo diante de seus autodesafios.

Sem dúvida, as questões sobre os jogos levantadas pelas teorias do fluxo se somam às já levantadas anteriormente, visto que o trabalho de campo dessa dissertação buscou identificar qual(is) experiência(s) podem ser destacada(s) na Oficina de Jogos de Tabuleiro aplicada na educação. Afinal de contas, por que introduzir uma Oficina de Jogos na grade escolar? Que comportamentos são acionados? Produzem estados de fluxo? Os comportamentos acionados geram *feedbacks* imediatos dos jogadores sobre suas ações? O que se aprende a partir deles? Podem restaurar comportamentos? Trata-se de um aprendizado formal ou um aprendizado para a vida?

São diversas as possibilidades que podem ser exploradas a partir do que foi exposto até aqui. Porém, através de toda a bibliografia levantada e revisada, fiz questão de apontar para a ideia de que existem processos e atividades dentro da experiência social, tal como o jogo, o ritual e os gêneros performativos que podem ser tomados como modelos de antiestrutura da sociedade, momentos extraordinários, de onde brotam elementos conscientizadores da vida social, produzindo, assim, novos ordenamentos, valores e afetos que revitalizam e renovam constantemente a experiência do viver, seja através do alcance do equilíbrio de um sistema de relações, ou do bem-estar social e individual, mas, sobretudo, a reunião de todas estas questões deve ser entendida enquanto elementos que constituem a força motriz da cultura.

4.1 A criação de um si e os processos de auto-organização presentes na experiência do viver

Vale destacar que busquei reunir, através dos capítulos dedicados ao levantamento bibliográfico, os elementos e mecanismos encontrados dentro da estrutura social, incluindo sua antiestrutura, que auxiliam os seres humanos (indivíduos) no aprendizado do viver em seu próprio meio ambiente e tempo, passando pelo jogo, pelos rituais, pelos gêneros performativos, pela restauração do comportamento e pelos estados de fluxo.

No entanto, vale igualmente destacar que, concretamente, todas essas formulações atentam para a impossibilidade de se conceber uma natureza humana independente da cultura. Cada sociedade, e cada geração, se desenvolve em interação com a cultura, tornando impossível para o agente humano dirigir seu comportamento, ou organizar sua experiência, sem as orientações fornecidas através de "sistemas de símbolos significantes" que constituem e integram os mais variados arranjos culturais, capazes de produzir uma adaptação contínua destes mesmos agentes em seu ambiente, a fim de que possam permanecer existindo.

No entanto, o modo como o ser humano se adapta dentro de sua própria existência depende das habilidades ou competências sociais que lhe foram apresentadas, e, dessa forma, apreendidas, gerando igualmente um meio social e histórico que sustentará sua permanência e sua continuidade.

Estas habilidades, bem como a maneira pela qual são transmitidas e ensinadas através de métodos capazes de comportá-las, dependem dos valores da sociedade a que se pertence e da mediação desta com a própria subjetividade individual, incluindo os processos decisórios e de escolha, que tal como vimos em capítulos anteriores, nas sociedades pós-industriais se apresentavam de modo fragmentado, onde novas formas de relação consigo, e com o mundo, foram se estabelecendo a partir da Revolução Industrial.

Esse arranjo de sociedade, como apontado, sobretudo, na segunda fase dos trabalhos de Turner (2008,2015), revela que o indivíduo contemporâneo é convocado a se inventar e a se encarregar de si mesmo. Mas ao que exatamente estamos sujeitos neste "cenário"? Parece-me que ao risco, tanto de identificar e escolher "trilhas de aprendizagem" que completam uma experiência, assim como de se entediar e de se perder neste trajeto onde essa injunção é experimentada enquanto um drama real. De

todo modo, ambas as escolhas desembocam no que denominarei aqui de processo de "criação de um si"[40].

A criação de um si faz parte das últimas formulações teóricas encontradas na obra do filósofo francês Michel Foucault (2004). Diz respeito à compreensão de como a forma de se conduzir, de agir, de ser e de se relacionar consigo pode apontar ao mesmo tempo para a historicidade da fragmentação da subjetividade individual, se constituindo assim, para usar um termo de Turner, em um drama social (crise), presente de modo bastante substancial nas sociedades complexas. Tal como num drama social, através da criação de um si pode-se também encontrar estratégias de produção do novo, surgidas na subjetividade a partir do momento em que algo "estranho" e novo se relaciona consigo mesmo e com o ambiente à sua volta.

Foucault (2004) propôs a noção de criação de um si ao descrever a capacidade de instituir, de dentro de um momento histórico, rico em (in)determinações – atravessado por saberes e poderes fragmentados –diversas "arenas" que possam constituir o "palco" por onde se dá tanto o jogo de tensões e pressões sociais, que situam a vida e seu desenrolar, como também aquilo que denominou de tecnologias do eu, ou de si, que produzem processos potentes e diferenciados de subjetividade.

Em minha opinião, as tecnologias de si dizem respeito à multiplicação de possibilidades por onde as quebras de padrões comportamentais podem surgir e operar em determinados momentos históricos. Nas sociedades complexas, estariam distribuídas em diversas atividades como as reunidas através dos gêneros liminoides de Turner, nos ensaios/*workshops* de restauração do comportamento de Schechner, ou ainda, nas atividades estudadas por Csikszentmihalyi em seus estudos sobre os estados de fluxo. Em todos eles, seriam as quebras de padrões comportamentais e sociais, atreladas ao modo como se pode chegar a elas, ou ainda, o modo como nos afetam, o que na minha avaliação vem sacudindo as sociedades desde o advento da Revolução Industrial.

Ademais, se por um lado as tecnologias de si, sugeridas por Foucault, apontam para a crise, registrando tanto o momento histórico que imputa a necessidade do sujeito de "ressignificar o mundo", produzindo modelos alternativos (*communitas*?) face às

[40] A criação de si é um tema da terceira fase de produção do filósofo Michel Foucault sobre a ética. A ética, para ele, é definida como a forma de se conduzir, de agir, de ser e de se relacionar consigo. Essa relação foi construída por meio de práticas denominadas de tecnologias do eu, ou tecnologias de si. Sua proposta com a criação de si foi instituir desde dentro de um momento histórico rico em determinantes – atravessado por saberes e poderes – uma existência diferente, criada em uma relação consigo, mas também na relação com o meio. Todo o seu esforço se voltou para compreender de que maneira o novo pode surgir na subjetividade, quando esta se relaciona consigo mesma e com o ambiente à sua volta. (FOUCAULT, 2004).

subjetividades hegemônicas, por outro, submete esta ação ao interrogar filosófico das coisas em geral. Para Foucault, investigar todo e qualquer comportamento, ação, ou seja, o sujeito das coisas, é investigá-los em seu meio e dentro do conhecimento (saber) que produzem ou reproduzem.

Ainda para Foucault, esta ação teria como função ética e iminente a "responsabilidade de dar sentido ao seu universo", ou a de se sentir capaz de produzir conhecimento de si com a justa finalidade de alcançar certo grau de felicidade, autonomia, sabedoria e poder sobre si (estados de fluxo?). Ele denominou este processo de "cultura de si".

Nesta fase de seu pensamento, Foucault estava dialogando com uma ideia presente entre os gregos quando falavam em "ocupar-se de si" como regra de conduta social e moral para a "arte da vida" ou do viver. Para Foucault, o ocupar-se de si dos gregos relacionava-se aos cuidados da alma, da psique – a "ascese", o exercício do pensamento sobre si ou os jogos discursivos (poderíamos chamar de performativos?) presentes nos momentos em que o indivíduo reflete sobre seus atos e os avalia. Nestes casos, os gregos prescreviam algumas atividades indicadas ao pleno funcionamento do cuidado de si, tal como a prática da leitura, da escrita, da filosofia, da meditação, da reflexão, da preparação para o êxito, para o fracasso ou para a morte.

Neste sentido, tomo a liberdade de compreender as tecnologias do eu/si, ou a cultura de si propostas por Foucault, como um importante registro conceitual para a identificação e o entendimento de como pode-se dar a percepção do drama social na contemporaneidade, já que trata-se, para mim, de entendê-lo também enquanto um processo ou um exercício do indivíduo com seu meio, capaz de gerar tanto o próprio conhecimento de si, como o da realidade circundante, produzindo, através de determinadas atividades e atitudes, novos arranjos, seja na subjetividade, seja nos ordenamentos sociais hegemônicos.

Essas ideias, por sua vez, também encontraram respaldo epistemológico nas descobertas científicas dos biólogos chilenos Humberto Maturana (1999, 2001) e Francisco Varela (2004) que pressupuseram a existência do conceito de *autopoiesis* na relação entre sistemas vivos e o ambiente. Estes pressupostos estão presentes na teoria denominada pelos autores de biologia do conhecer.

Cabe ressaltar aqui, que o trabalho dos biólogos chilenos também refletiu sobre o "significar e o ressignificar" dentro da experiência do viver, sobre o dar sentido ao mundo, que, na perspectiva dos autores, se refere a um princípio de entendimento do

funcionamento dos seres vivos como autopoiéticos, ou seja, produtores de si mesmos, geradores de sua própria realidade.

A preocupação central que gira em torno da *autopoiesis* se pauta na forma como interpretamos o mundo e compreendemos a realidade, partindo do pressuposto de que é preciso compreender o modo como compreendemos, ou seja, entender como fazemos uso de nossa própria capacidade de compreensão, que para os autores seria condicionada por um ato introspectivo de voltar-se para si: "a reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos" (MATURANA; VARELA, 2004, p. 29-30).

Para Maturana (2004), os sistemas vivos são sistemas cognitivos, e a vida, como um processo, se caracteriza sempre enquanto organização do conhecimento de si e do viver. O autor afirmou de modo consistente a existência de uma inseparabilidade entre conhecer e viver, na medida em que o conhecer garante o funcionamento da vida que, por sua vez, precisa garantir o fluxo do conhecimento para se manter.

Segundo Maturana e Varela (2004), todos os sistemas vivos funcionam devido a seu acoplamento estrutural, ou seja, devido à sua interação com o meio, que se caracteriza por um processo de mudança estrutural contínua (que não cessa enquanto houver vida).

As interações com o meio externo são estruturais e imperativas, porém não são determinantes para o entendimento dos sistemas vivos, já que não explicam como os mesmos funcionam e se mantêm, apenas os perturbam, os incitam. Para eles, grande parte das mudanças biológicas/evolutivas ocorreu no sistema nervoso central, e especialmente no cérebro. Isso atenta, segundo os biólogos chilenos, para o entendimento dos sistemas vivos como incompletos ou inacabados, pois precisam constantemente organizar e integrar uma série de novos conhecimentos para que possam funcionar e avançar.

Neste sentido, o interesse dos autores se voltou para a organização do sistema cognitivo enquanto sistema vivo, que se relaciona com a ideia de uma experiência dinâmica de adaptação deste sistema ao ambiente. Nela, o que está em jogo é o conhecimento tanto dos componentes da estrutura cognitiva, bem como o fato desta estrutura estar imersa em um complexo sistema de relações entre seus componentes. A história, ou como os autores preferiram nomear, esta linearidade – a derivação estrutural dos sistemas vivos – é o processo de interações que desencadeia mudanças em sua

estrutura, ou no modo de organizar o conhecimento deste processo, que, também de acordo com os autores, trata-se de um modelo autorreferente.

Assim, foram estes pressupostos que delimitaram o campo de estudos dos biólogos chilenos, denominado de Biologia do Conhecer, pois caracterizam a inteligência e a cognição como um fenômeno operatório e adaptativo dos sistemas vivos, que emerge simultaneamente ao aparecimento das circunstâncias ou situações interativas do viver. Seria isso equivalente à cultura de si, de Foucault?

Talvez, pois Maturana e Varela (2004, p. 30) afirmaram que "[…] os processos envolvidos nas nossas atividades, em nossa constituição, em nossa atuação como seres vivos, formam o nosso conhecer". Por isso, de acordo com essa perspectiva colocada por eles, se postulou a ideia de que viver é interagir, e interagir é aquilo que possibilita o conhecer, logo, viver é conhecer o modo como se vive e se conhece.

Neste sentido, pode-se dizer que se está diante de uma teoria do conhecimento que pode ser entendida como a ação do ser vivo em seu meio, um fazer que constitui um tipo de experiência presente em todos nós, uma espécie de cultura, pois de acordo com essa perspectiva,"[...] todo ato de conhecer faz surgir um mundo [...] Tudo isso pode ser englobado no aforismo: todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer" (MATURANA; VARELA, 2004, p. 32).

Seguindo o raciocínio dos biólogos chilenos, é a ação que gera o conhecimento e vice-versa, pois o conhecer é um ato vivenciado por aquele que conhece e a compreende, que reflete sobre sua ação. A cognição, neste sentido, é um sistema vivo, pois se caracteriza enquanto uma ação efetiva, um fazer do ser vivo no mundo, em seu meio, uma experiência que precisa ser efetivada no sentido de ser capaz de produzir descrições, ser nomeada, significada para, em seguida, poder ser refletida, a fim de que o viver possa se organizar de modo contínuo e recorrente a partir das percepções internas sobre o meio.

Ainda de acordo com os estudos de Maturana e Varela (2004), tais percepções correspondem à interação do ser vivo com o seu meio, no qual a compreensão desse processo se dá a partir do que chamam de correlações internas e, por isso, designadas de autopoiéticas, fruto da organização própria que cada sistema vivo realiza em sua travessia, através de sucessivos acoplamentos estruturais que acontecem ao longo de sua deriva ontológica ou percurso existencial pela/na experiência do viver/conhecer.

Para mim, não há dúvida de que a Biologia da Cognição/conhecer de Maturana e Varela se alinha perfeitamente às demais teorias levantadas nesta dissertação. Em todas

elas, quis destacar o modo como em cada uma se presentifica a inseparabilidade do viver e do conhecer, revelando que a noção de conhecimento se torna igualmente inseparável da noção de experiência.

Direta ou indiretamente, quis apontar para as diversas maneiras de conscientização da vida social e psíquica enquanto um processo de apreensão e entendimento dos elementos simbólicos que organizam e formam a experiência do viver, seja no sentido de descrevê-la, seja no de refletir sobre, ou ainda no de transformá-la.

Ademais, em todas as teorias que busquei aqui apresentar, verifica-se que o ato de conhecer, de aprender, de descrever e criar um processo, em suma, de se conscientizar de uma situação, ou mesmo de restaurar um contexto ou um comportamento, exigem escolhas que envolvem o criar e o cuidar de si.

Além disso, muitos destes aspectos, que busquei salientar, podem ser encontrados nos pressupostos estabelecidos por Geertz (2008) que descrevem tanto os símbolos, como os modos como o *ethos*, os paradigmas e a visão de mundo de um indivíduo e de seu grupo se manifestam. Para este autor, o e*thos* seria "o tom, o caráter, e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao mundo que a vida reflete" (GEERTZ, 2008, p. 143).

Entretanto, a investigação que conduzi até aqui faz parte da tentativa de introduzir e revisar determinadas fontes bibliográficas que pudessem me auxiliar na fundamentação teórica do trabalho de campo desta dissertação. Seu campo de observação, por sua vez, está pautado na descrição dos efeitos da aplicação de uma Oficina de Jogos de Tabuleiro oferecida em uma escola enquanto atividade complementar dentro do Ensino Fundamental II. Em se tratando de uma escola, os efeitos observáveis foram aqueles percebidos na vida estudantil dos alunos/participantes da Oficina.

Segundo Turner (1974, 2015), a vida de estudante é caracterizada como a irrupção da fase mais antiestrutural dos membros das sociedades pós-industriais e, lá estive a fim de cartografar as "tiras de comportamento" desta "vida", que podem ou não caracterizar a aplicação de jogos de tabuleiro enquanto uma potente proposta/experiência pedagógica e formativa.

A verdade é que quando surgiu a oportunidade de utilizar a Oficina de Jogos de Tabuleiro, imediatamente a vi contendo um enorme potencial capaz de subsidiar

empiricamente uma investigação sobre os jogos e seus efeitos nas sociedades, e/ou ao menos dentro de uma parte dela, a escola.

De pronto, percebi estar diante de um importante suporte capaz de fazer emergir o *ethos* destes indivíduos e deste grupo, os estudantes que dela participavam. Por outro lado, pressupus que a Oficina poderia funcionar igualmente como um período liminar que inaugura e fomenta a conquista de um novo estado ou *status* para aqueles jovens, supondo que ali estaria diante da ideia de um laboratório de ensaio ou de um exercício de liberação das tecnologias de si ou culturas de si, surgidas e evidenciadas através das percepções subjetivas dos jovens sobre seus dramas sociais.

Eram muitas perguntas, e estas forma ganhando corpo ao longo de minha imersão e participação na Oficina: quais os dramas sociais que poderiam emergir deste processo? Ela (a Oficina) produz uma alteração de percepção entre seus participantes, pois o indivíduo e o grupo ao jogar estão sob influência de um olhar diferente sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seus paradigmas e visões de mundo? Seria ela, de fato, uma espécie de laboratório/ensaio capaz de produzir a modificação do comportamento, um espaço capaz de gerar a sua restauração? A Oficina produziria um antes e um depois dela em termos de mudanças? Seriam espaços e/ou atividades onde seus participantes alcançariam os estados de fluxo descritos por Csikszentmihalyi? Ou ainda, como algumas, ou todas, destas questões encontram eco na prática educacional? Que tipo de prática educacional? Seria um tipo de prática educacional que ao se mesclar à experiência do viver promove ou cria um processo capaz de transformar a forma de ser e estar no mundo dos alunos, seu *ethos*?

O percurso delimitado pela revisão bibliográfica me permitiu inferir uma hipótese ousada sobre a relação entre a vida estudantil, caracterizada como a irrupção da fase mais antiestrutural dos membros das sociedades pós-industriais e a possibilidade de se conceber a prática educacional enquanto um espaço potencial capaz de produzir novas e significativas transformações subjetivas que alteram o percurso ou a rota de determinadas experiências, tornando possível descobrir, na relação com o outro, novos modos de interação social, novas parcerias na geração da subjetividade e novos exercícios de cidadania, de diálogo, sob novos olhares sobre si e sobre os modos de vida e do viver em sociedade.

Entretanto, como vimos em todas as teorias aqui revisadas, todas elas permeadas pela noção de jogo, o *ethos*, dizem respeito ao postulado de Geertz (2008), que plasma o significado particular que um indivíduo dá aos símbolos que recebe de sua cultura,

delimitando: “o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade” (GEERTZ, 2008, p. 144). De certo modo, quando busquei expor a noção de jogo, em todos os universos teóricos investigados, quis apontar para a presença, nas mais diversas modalidades de jogo e de jogar, de um paradigma de visão de mundo que ao interagir com um meio, bem como com as mais diversas práticas que lhe dão suporte, permite que as experiências do viver possam ser acionadas, refratadas e, assim, transformadas como parte do processo de equilíbrio e continuidade da vida social.

Dito isso, chega-se à proposta de investigação empírica desta dissertação, onde me propus a examinar como os modernos jogos de tabuleiro (*board games*), que constituem os suportes operativos da Oficina, “**Jogos, ludicidade e inteligência emocional**”, podem ser entendidos como propulsores de atividades capazes de absorver intensamente a atenção de seus praticantes, funcionando também como um gênero performativo que veicula e revela os dramas sociais contemporâneos.

Neste sentido, inseridos dentro do espaço escolar no formato de uma Oficina, estes jogos eram necessariamente espaços de experimentação, um laboratório de observação do comportamento, possibilitando inclusive a manifestação de olhares novos, múltiplos, plurais, todavia, transformadores das concepções e dos paradigmas (visão de mundo) hegemônicas de seus participantes, conduzindo possivelmente à restauração do comportamento de que nos fala Schechner.

Assim, é importante salientar que a Oficina de Jogos de Tabuleiro foi implementada dentro de um espaço que reunia atividades pedagógicas, na minha avaliação, capazes de funcionar como uma espécie de “laboratório de experiências” no tocante ao processo formativo dos educandos, denominado de educação não formal.

As práticas de educação não formal se organizam em torno de tramas sutis que envolvem vivências e narrativas, com ênfase nas relações e interações sociais facilitadoras de uma linguagem transversal dentro das práticas pedagógicas. Através da educação não formal, buscam-se oferecer aos alunos atividades onde possam ser experimentadas outras formas de relação com o conhecimento, outros modos de valoração, outros olhares sobre si mesmo e a vida como um todo.

De acordo com Simson, Park e Fernandes (2001), as práticas dentro deste modelo de educação se caracterizariam da seguinte forma:

> É importante que essa proposta de educação não formal funcione como espaço e prática de vivência social, que reforce o contato com o coletivo e estabeleça laços de afetividade com esses sujeitos [...] As atividades de educação não formal precisam ser vivenciadas com prazer em um local agradável, que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 3).

Sendo assim, é possível deduzir que na educação não formal, o processo educacional de formação humana é inseparável da experiência do viver, da existência humana e suas vicissitudes, sendo suas práticas direcionadas ao envolvimento, à exploração, ao aprendizado, à criatividade, liberdade, interação, produção de gestos e linguagens.

Para Gohn (2006), a educação não formal propicia um rearranjo de possibilidades de ensino/aprendizagem que resulta num ato intencional que contribui para a formação e capacitação dos indivíduos em seu processo de cidadania no sentido civilizatório.

> A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades daqueles que dele participa (GOHN, 2006, p. 29).

Nos limites desta dissertação não tenho a pretensão, nem as condições necessárias, para extrair consequências mais efetivas acerca das implicações da educação não formal na educação como um todo. No entanto, me parece que são muitas as questões que poderiam ser exploradas neste debate. Contudo, acima quis apenas explicitar algumas de suas características e pressupostos que me pareceram "pistas" esclarecedoras de como o objeto empírico em análise nessa dissertação, a saber: a aplicação da Oficina de jogos de tabuleiro ("Jogos, Ludicidade e Inteligência emocional") se assentou de forma bastante apropriada neste modelo educacional.

Dito isso, no próximo capítulo, busco descrever a experiência de campo propriamente dita, apresentando e articulando o percurso metodológico de investigação da Oficina "**Jogos, ludicidade e inteligência emocional**" e seu contexto.

CAPÍTULO 5 – AS PECULIARIDADES DO SURGIMENTO, DA FUNÇÃO E DOS EFEITOS PRODUZIDOS PELA OFICINA DE JOGOS DE TABULEIRO APLICADOS NA EDUCAÇÃO – UM ESTUDO DE CASO

Este capítulo aborda assuntos referentes à natureza epistemológica da pesquisa, tanto os procedimentos metodológicos adotados na realização da presente investigação, como na descrição do meu percurso enquanto investigador da temática em questão, incluindo as motivações que me levaram ao presente estudo. Está situado em temas referentes tanto à construção dos instrumentos de coleta de informações, como de análise e interpretação dos dados adquiridos sobre a realidade pesquisada.

Sendo esta pesquisa de natureza qualitativa, busquei descrever também neste momento o método de observação participante que a caracterizou e o modo como pude me aproximar de um projeto-piloto referente à aplicação de jogos de tabuleiro inseridos sob a forma de uma Oficina, e dentro de uma prática de educação não formal. Este programa de investigação teve o intuito de apreender a realidade em seu contexto próprio, a fim de compreender o impacto que a Oficina de Jogos de Tabuleiro, "Jogos, ludicidade e inteligência emocional" poderia causar tanto enquanto um fenômeno social, mas também como estratégia de aprendizagem.

No caso do presente estudo, a observação participante funcionou enquanto um método etnográfico de abordagem da realidade investigada. Neste sentido, busquei explorá-la adotando certos procedimentos, cujo encaminhamento poderia me levar à compreensão desta mesma realidade a partir da vivência que teria dentro dela e, assim, me conduzir ao possível entendimento do funcionamento da Oficina a partir de questões suscitadas pelo próprio campo de investigação, surgidos e colocados a partir do "olhar" dos agentes partícipes do contexto investigado. Ainda neste sentido, a observação/pesquisa participativa possui um caráter colaborativo e propositivo, o que pôde-me levar à fundamentação de transformações geradas ao longo do processo do meu envolvimento enquanto pesquisador/participante com o campo investigado, possibilitando, inclusive, sugestões e propostas de aprimoramento do próprio modelo de funcionamento da Oficina.

Já no que se refere à seleção de procedimentos, técnicas e à interpretação dos dados obtidos ao longo da observação participante, estes formam um conjunto de

elementos e práticas que foram surgindo do vínculo com o contexto pesquisado que incluiu tanto a temática propriamente dita, como o espaço onde se deram as atividades e a relação estabelecida com os diversos agentes que nela interagiam. Quanto à coleta e documentação propriamente ditas, preferi a adoção de um instrumento denominado de diário de campo, onde estabeleci o registro das rotinas, dos sentimentos, das ações e dos discursos que ocorreram ao longo de minha imersão no campo ocorridos nos meses de abril, maio, junho, metade de julho e agosto de 2019.

No caso desta dissertação, todo o percurso de investigação foi regido sob a perspectiva de um processo permanente de comunicação colaborativa entre os sujeitos da pesquisa, no qual todas as contribuições dos agentes ali encontrados foram levadas em consideração enquanto materiais relevantes para a construção de todos os instrumentos de investigação e registro documental. Assim sendo, a partir da heterogeneidade encontrada (sujeitos, funções, ambientes, recursos e estratégias) apresentou-se uma excelente oportunidade para o enriquecimento da pesquisa, centralizando minha atenção não somente nos registros de campo, mas também buscando outros recursos que pudessem me auxiliar no entendimento do papel da Oficina naquele formato, e dentro do ambiente escolar.

Deste modo, incluí nos instrumentos de coleta de informações, entrevistas formais e informais (aplicação de questionários semiestruturados e entrevistas orais) junto aos sujeitos da pesquisa a fim de conhecer e registrar diversos pontos de vista sobre os temas que mais me chamaram a atenção ao longo da observação participante. O recurso às entrevistas e questionários buscou também aprofundar o entendimento sobre o surgimento de eventuais padrões com o objetivo de estabelecer um quadro estatístico e comparativo a respeito do aparecimento de determinados comportamentos, atitudes e aptidões entre os sujeitos da pesquisa e que forneceriam, assim, importantes subsídios para a análise das hipóteses investigadas.

Neste sentido, do ponto de vista metodológico, todos estes vetores, combinações de técnicas e cruzamento de métodos foram de extrema importância para a construção de uma coerência e de uma coesão no tratamento dos dados extraídos do campo e sua articulação às bibliografias levantadas. Esse processo se estabeleceu devido à minha escolha, e consequente aplicação nesta pesquisa, da triangulação metodológica.

Porém, antes de destacar os aspectos referentes ao percurso metodológico efetivado no campo, contando com os relatos e registros da pesquisa participativa e seus desdobramentos metodológicos, considero conveniente começar este processo

apresentando os bastidores que precederam a minha imersão na Oficina de Jogos de Tabuleiro propriamente dita. Assim sendo, começo a próxima seção deste capítulo apresentando e situando a trajetória que a antecedeu, contextualizando algumas questões relevantes que concernem a esta investigação.

5.1 O percurso metodológico – bastidores que antecederam a imersão no campo de pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa etnográfica pautada na observação participante, me parece importante fazer valer agora um dos itens que coloquei na introdução desta dissertação, que versa sobre metodologia aqui aplicada e que diz respeito às motivações e situações que deram origem a presente investigação sobre a questão dos jogos, contextualizando, assim, alguns fatores relevantes que me conduziram a este campo específico e que, por fim, me auxiliaram na caracterização do objeto empírico desta pesquisa.

Neste sentido, situo aqui um breve registro que faz referência a uma autoanálise do percurso que me levou de fato à delimitação do campo de pesquisa, bem como dos porquês de minha inserção neste território. Este relato me parece bem-vindo e necessário, pois na pesquisa participativa eu também, enquanto observador participante, me qualifico a ser um sujeito da pesquisa.

Assim posto, tudo começou em 2010, quando já havia me graduado tanto em Psicologia, como em Filosofia, e trabalhava de forma autônoma como Psicólogo e também como professor de filosofia numa escola. Naquele ano, participei e fui selecionado, enquanto professor de filosofia, para ingressar na primeira pós-graduação no Brasil em Estudos Judaicos. O programa era destinado à capacitação de professores que lecionavam conteúdos de história e tradição judaica, que iam desde a língua hebraica a assuntos mais abrangentes, como a história do judaísmo contemporâneo, a questão do holocausto, do sionismo, relações internacionais, literatura e filosofia judaica, etc. Tratava-se de uma pós-graduação construída a partir de uma parceria entre o Departamento de Educação da PUC-Rio e a Universidade Hebraica de Jerusalém e, neste sentido, uma parte do programa foi lecionado na própria PUC-Rio e a sua conclusão consistiu num processo imersivo de um mês e meio na Universidade Hebraica de Jerusalém.

Foi nesta segunda parte do programa, em Israel, que numa das aulas pude conhecer um jogo que me impressionou bastante. Numa determinada aula, um dos professores utilizou um material, um jogo de cartas com ilustrações e nos propôs uma determinada dinâmica a ser feita de forma interativa, tendo o jogo como mediador. Ao final da aula, pedi ao professor que me orientasse onde poderia encontrar aquele material a fim de adquiri-lo para trazê-lo em seguida ao Brasil. Ali foi o início de uma reviravolta profissional, onde a partir da aquisição daquele material passei a estudar e a utilizar jogos na minha atividade, tanto de professor, como de psicólogo clínico e institucional.

O impacto da introdução dos jogos no meu trabalho redirecionou meu olhar sobre os processos terapêuticos e educacionais, culminando na necessidade de me aperfeiçoar cada vez mais no universo temático dos jogos, assim como na criação e no desenvolvimento de metodologias de utilização de jogos enquanto recursos e mediadores de processos de várias ordens.

De início, busquei através dos espaços laborais que mantinha, a clínica e a docência, utilizar ao máximo o recurso dos jogos, sobretudo utilizando aqueles que já conhecia, o que me permitiu aprender cada vez mais e de modo sistemático o potencial dos mesmos. Em seguida, me tornei representante no Brasil de editoras internacionais que produzem jogos terapêuticos e educativos, passando a contribuir diretamente na disseminação de determinados materiais e na transmissão do modo como poderiam ser utilizados em diversos contextos, tendo, inicialmente, por base, tanto minha própria *expertise* já adquirida, bem como associada à troca de experiências e diálogos enriquecedores que passei a manter com diversos profissionais espalhados pelo mundo, e que também representavam estes mesmos materiais em seus respectivos países de origem.

Posso dizer que, desde então, para utilizar um conceito que explorei bastante ao longo do levantamento bibliográfico feito nesta dissertação, a experiência da pós-graduação em Estudos Judaicos inaugurou um "rito de passagem" na minha existência e trajetória profissional. Ela me conduziu a um momento liminar, que inicialmente fez emergir uma experiência insólita de contato com repertórios ou bens culturais do qual faço parte, tanto existencialmente, como profissionalmente, onde numa de suas etapas fui confrontado com algo que gerou uma crise, uma perturbação no meu sistema de referências, no modo como trabalhava, bem como no modo como entendia os processos

terapêuticos e educativos, já que estas eram as "arenas" onde se teciam os enredos da minha trajetória profissional e adulta.

Disso, posso claramente dizer, que se inaugurou ali um momento de perturbação e ruptura, onde os momentos que se seguiram perpassaram as etapas de um drama social:

1) A intensificação da crise, onde passei a questionar minhas práticas profissionais;
2) A ação reparadora, em que me dediquei a explorar ao máximo esta nova experiência, me desconectando e me afastando de antigos referenciais a fim de reorganizar minha trajetória laboral; e,
3) Rearranjo, no qual passei a aceitar e a afirmar esta nova experiência enquanto uma (re)configuração profissional, que dentre outras coisas, culminou no meu ingresso no Mestrado de Engenharia de Produção da COPPE/PEP/UFRJ a fim de consolidar formalmente os efeitos desta "passagem", deste "trânsito".

Contudo, ao ingressar no Mestrado, os efeitos da ação reparadora e do rearranjo ainda se mantinham abertos, ainda precisava alicerçar questões, fazer reverberar determinados pontos teóricos e práticos, talvez precisasse me submeter a novas experiências dentro do universo dos jogos. Digo isso, pois ao ingressar no Mestrado apresentei um projeto muito pessoal que buscava "registrar" uma espécie de autoimagem do meu percurso, da minha prática pessoal com os materiais específicos que trabalhava. Porém, ao longo do curso de mestrado, percebi a necessidade de me distanciar deste ideário a fim de estudar uma experiência diversa da minha que pudesse se constituir enquanto um "terreno" mais impessoal para o início de uma investigação empírica sobre a experiência de trabalho com jogos, que por um lado fosse distinta da minha, mas que ao mesmo tempo pudesse me manter inserido nesta "comunidade".

De fato, contemporaneamente, não é difícil encontrar experiências que tematizam a questão da aplicação de jogos, podendo ser observadas nos mais diversos contextos, pois com a revolução tecnológica e digital que marca o tempo presente, os jogos passaram a servir de plataforma para uma série de atividades, em que seus efeitos, tanto benéficos, como maléficos, são de certo modo devidamente postulados e, assim, identificados e investigados.

Ademais, é inegável que a linguagem dos jogos fulgura incessantemente no cotidiano da sociedade contemporânea, desde os *digital games*, que atraem crianças, jovens e adultos para as "arenas virtuais" de competição, até os chamados processos de gamificação, em que diversas narrativas, sejam elas artísticas, educacionais ou corporativas passam a ser dispostas num formato de confronto, de desafios e recompensas capazes de produzir efeitos lúdicos e motivacionais em indivíduos que participam de processos formativos e/ou instrutivos, a fim de que possam alcançar metas, aprender linguagens e processos e, assim, "ensaiarem" e "performarem" determinadas situações que colocam em evidência um dos principais elementos do jogo postulados por Huizinga (2014), a síntese de seriedade e divertimento que a noção de jogo é capaz de amalgamar numa mesma atividade.

Contudo, a maioria dos estudos a que tive acesso estava, sobretudo, direcionada à investigação do impacto e descrição dos efeitos do uso da tecnologia, onde o jogo era muitas vezes apenas o veículo ou um meio em que as informações permitidas pela era digital eram transmitidas e disseminadas. De certo, que se trata de um campo fértil de estudos, mas que apenas evidenciava para mim o que Caillois (2017) já havia postulado; cada sociedade, em determinados períodos históricos, coloca em funcionamento jogos que refratam seus modos hegemônicos de sociabilidade, no caso da contemporânea, sem dúvida refrata a atomização e o isolamento social permitidos através dos jogos virtuais, onde inclusive as disputas são reiteradas vezes feitas e mediadas por máquinas. Trata-se, por um lado, do reflexo de uma sociedade pulverizada e distanciada, onde seus membros, na maior parte do tempo, interagem de forma individual e técnica.

Porém, neste mesmo percurso, algo diferente me apareceu, e de forma insólita. Num evento social, uma amiga, ao saber que eu estava estudando a temática dos jogos, me falou de um projeto no qual o filho estava participando dentro da escola em que estudava, o Instituto de Tecnologia ORT. O projeto que ela mencionou era uma Oficina de Jogos de Tabuleiro criada por dois empreendedores e "amantes" dos denominados modernos jogos de tabuleiro (*board games*), o Alexandre e o Eduardo, que mantinham este projeto em paralelo à outras atividades laborais. Eu achei a proposta que ela me contava bastante interessante e diferente. Ela, por iniciativa própria, percebeu que poderia ser interessante que eu conhecesse os idealizadores, bem como poderia ser importante para o projeto em si. Neste sentido, essa amiga se prontificou a agenciar uma aproximação entre mim e os idealizadores do projeto, e assim foi feito.

No dia seguinte ao evento, já iniciamos (eu e os idealizadores do Projeto) os primeiros contatos, via telefone, onde, em seguida, marcamos um encontro presencial para nos conhecermos. Neste encontro, eles contaram um pouco da história do projeto e eu também relatei um pouco da minha trajetória profissional. Deste modo, começamos a perceber convergências e possibilidades de cooperação entre a proposta da Oficina na escola e a pesquisa que eu estava empreendendo. Deu-se ali também uma grande afinidade de interesses e disposição para um diálogo enriquecedor entre todos nós, onde a partir daquele momento começamos a estabelecer algumas questões de ordem prática a fim de que a Oficina pudesse ser o objeto da minha dissertação, possibilitando assim, a descrição e o entendimento dos processos educacionais e os fenômenos sociais ali presentes. Ainda neste sentido, naquele momento também estabelecemos uma parceria onde o trabalho de campo subsidiaria minha pesquisa de mestrado e os dados obtidos a partir dela subsidiariam por sua vez futuras ações e possibilidades do Projeto da Oficina de Jogos de Tabuleiro como um todo, incluindo a possibilidade de inseri-lo em outras escolas.

Como já salientei anteriormente, o Projeto da Oficina de Jogos de Tabuleiro foi viabilizado inicialmente por meio da parceria entre o Instituto de Tecnologia ORT e a empresa destes dois empreendedores culturais que promoviam e disseminavam a cultura de jogos de tabuleiro na cidade do Rio de Janeiro. Esta parceria se materializava enquanto uma primeira experiência desta proposta dentro de uma escola, em que os jogos de tabuleiro seriam inseridos e testados num formato de projeto pedagógico dentro do horário complementar da escola e que abrangia uma série de atividades que eram dispostas num modelo que como já salientei pertence às práticas presentes no que denomina-se de educação não formal. Era uma proposta que tinha características bem experimentais e que passava a contar também com uma nova parceria que me incluía e que necessitava ser devidamente alinhavada entre todos os envolvidos.

Dito isso, depois de acordadas algumas questões iniciais, foi necessário eu conhecer tanto o espaço físico onde seria realizada a Oficina, bem como alguns outros "atores" que participavam direta e indiretamente do Projeto. Neste sentido, um destes "atores" era o coordenador pedagógico da instituição e aquele que foi o responsável pela inserção do Projeto da Oficina na escola. Imediatamente, os idealizadores se dispuseram a explicar a situação da minha pesquisa para o coordenador e, em seguida, me passar o contato dele para que eu mesmo pudesse acertar algumas questões

diretamente com ele, tais como, visitar e conhecer o espaço físico da instituição, bem como sua história, seu projeto pedagógico, etc.

Sendo assim, entrei em contato com o coordenador e combinamos um primeiro encontro e visita à instituição a fim de nos conhecermos pessoalmente e de ele me apresentar as instalações da escola, assim como conversarmos sobre o modo como poderia se dar minha inserção na atividade, definindo também alguns protocolos básicos.

Contudo, esse não foi meu primeiro contato com a instituição. Talvez por ser de origem judaica, eu já conhecia de nome o Instituto de Tecnologia ORT desde minha adolescência, em meados dos anos 1980. A informação que chegou até mim na época era a de uma escola de referência na cidade, voltada para a formação técnica de jovens que se interessavam por tecnologia à época. Tinha fama de ser uma excelente escola, exigente e com alunos muito esforçados e preparados. Na minha vida adulta, continuei tendo sempre ótimas informações da escola, mesmo nunca tendo visitado a instituição.

De qualquer maneira, antes de ir ao encontro do coordenador, pesquisei sobre a escola a fim de me preparar como um todo para o que estava por vir.

Comecei pesquisando algo que sempre aparecia em meu círculo de relacionamentos quando comentava a nova parceria que estava estabelecendo e que tinha como um de seus elementos o Instituto de Tecnologia ORT. A pergunta básica era: o que é ou significa ORT? De fato, não sabia responder e decidi que precisava conhecer um pouco a história da instituição. Assim sendo, um primeiro registro de imersão em meu estudo de caso se deu através da busca por desvendar esta curiosidade, que terminou por destacar alguns aspectos que me possibilitaram entender melhor o projeto pedagógico da instituição.

Neste sentido, meu primeiro achado revelou que ORT é uma sigla formada pela reunião de palavras no idioma russo: *Óbshtchestvo Rasprostraniênia Trudá* (Associação para Propagação do Trabalho). Trata-se de uma instituição que nasceu nas décadas de 1870 e 1880 do século XIX no antigo Império Russo a fim de ajudar as populações judaicas empobrecidas daquela região a conseguirem uma atividade profissional, tanto na indústria, como na agricultura. Seu fundador foi Nikolai Bakst, professor de fisiologia da Universidade de São Petersburgo, também escritor e jornalista. Ele formulou as primeiras diretrizes desta organização que buscava, inicialmente, emancipar as populações judaicas, capacitando-as e tornando-as modernamente

produtivas, inserindo-as, através do trabalho, nos territórios e espaços sociais em que viviam (MALAJOVICH; SPIEGEL, 2005).

Contudo, ao longo dos anos, este primeiro modelo de proposta do ORT passou por diversas mudanças. Não vêm ao caso esmiuçar aqui seus pormenores, mas sim destacar que hoje a proposta do ORT reúne diversas instituições de ensino ao redor do mundo, reunidas numa associação que é considerada a maior organização educacional não governamental do mundo, a *World* ORT.

Essa organização manteve sua tradição de ensino dentro dos pressupostos educacionais da cultura judaica e se transformou numa rede internacional de ensino que está presente em mais de 30 países. Essa mesma organização passou a se dedicar à educação científica e tecnológica, tendo beneficiado aproximadamente 300.000 pessoas (MALAJOVICH; SPIEGEL, 2005). Deste modo, pode-se deduzir que a atual estrutura da *World* ORT é distinta daquela que caracterizou sua proposta inicial, tanto no que se refere ao público que passou a atender, quanto ao tipo de conhecimentos que passou a disseminar.

Porém, ficou claro que manteve acesa a ideia de formar jovens e adultos empoderados, cidadãos críticos e capazes de atuar de maneira independente, mantendo em seu método formativo a ideia da aquisição de conhecimentos e habilidades como aquilo que produz ações transformadoras no mundo, não se restringindo mais somente à questão do trabalho, mas sim permitindo que tanto a formação técnico-profissionalizante como a científica e tecnológica possam ser agentes de autonomização do ser humano.

No que se refere à presença da ORT no Brasil, ela se estabelece em 1943, inicialmente nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Contudo, resta hoje no país apenas uma sede na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Botafogo. Desde seu surgimento no Brasil, a instituição passou por diversas transformações nos seus modelos educacionais, onde os primórdios de suas atividades foram voltados aos cursos profissionalizantes de chapelaria e costura, mas que ao longo do tempo se tornaram pouco atraentes, conduzindo a instituição ORT Brasil a introduzir cursos que pudessem atender à modernização pela qual o país estava passando ao longo das décadas. As conjunturas locais culminaram na introdução, aqui no Brasil, de cursos profissionalizantes, que acabaram se tornando referência em educação, como os cursos técnicos de processamento de dados, biotecnologia e audiovisual, introduzidos a partir dos anos 1980.

Uma das mudanças mais recentes na sede brasileira, diz respeito ao fato de que desde 2002 o Instituto de Tecnologia ORT, que até então era voltado somente para o Ensino Médio e Técnico, se estruturava gradativamente para a inclusão do Ensino Fundamental II em seu quadro regular de ensino. Com isso, a partir de 2005 passou a contar com turmas completas deste ciclo de ensino, que vai do sexto ano ao nono ano, variando de uma a duas turmas por série, dependendo do ano letivo.

Outro fato importante a destacar, é que a gestão da escola é realizada por um colegiado eletivo de pais de alunos e de dirigentes comunitários que administram a instituição. Eles são igualmente responsáveis pela busca de parcerias locais e internacionais que possam se alinhar ao projeto pedagógico da instituição. No Brasil, seus custos operacionais são provisionados através de mensalidades de alunos regularmente matriculados, mas ainda assim a instituição consegue reservar e oferecer bolsas de estudo parciais e integrais a alunos que estejam alinhados a seu projeto pedagógico. Trata-se igualmente de uma escola judaica, onde existem disciplinas destinadas ao ensino da língua hebraica e das tradições do povo judeu, porém, o ingresso na instituição não é dirigido especificamente à comunidade judaica, mas sim a toda comunidade que se interesse por seu modelo pedagógico de ensino. De acordo com o que informalmente pude ter acesso, a escola conta hoje com uma relação de aproximadamente 60% de alunos sem nenhuma relação direta com a ascendência judaica e 40% de alunos de ascendência judaica.

Ainda no sentido de sua manutenção, a ORT recebe igualmente ajuda oriunda de filantropia nacional e internacional, bem como eventuais recursos estatais e privados de incentivo e fomento à pesquisa tecnológica mediante editais, que por sua vez, subsidiam o funcionamento e a manutenção de laboratórios especializados dentro de suas instalações.

Este levantamento sobre a escola, além de revelar algumas de suas particularidades, pode também ser considerado a descrição de um primeiro registro de informações sobre o campo. De certo modo, posso dizer que me preparou para a imersão no espaço físico onde o projeto aconteceu e que concretamente se iniciou com a visita às instalações da escola, ocorridas no início de abril de 2019.

A visita propriamente dita foi uma experiência bastante impactante. As instalações da escola ficam num prédio de quatro andares em uma tranquila rua do bairro de Botafogo. Ao chegar ao endereço da escola, fui gentilmente recebido pelo coordenador que fez comigo uma visita guiada pela escola, apresentando as salas de

aula, os laboratórios, os espaços compartilhados, os funcionários, alguns alunos, algumas ideias, etc.

Naquele mesmo dia tivemos uma conversa que foi uma apresentação mútua, tanto pessoal, como institucional. Nela, estabelecemos também os primeiros acertos quanto às regras para que eu pudesse realizar a pesquisa dentro da instituição. Ele me explicou, de forma bem prática, como funcionava a grade complementar da escola, pois seria nela que estaria inserida a Oficina de Jogos de Tabuleiro e onde se daria minha participação enquanto pesquisador. O coordenador também me explicou de forma bem rápida, porém, bastante didática, o perfil dos alunos, o projeto pedagógico da escola e disse que estava feliz de ter inserido a proposta da Oficina na instituição, pois a introdução de jogos de tabuleiro, como proposta complementar de ensino, seria algo novo e desafiador. Uma das questões iniciais, também colocadas por ele, foi que a ORT seria uma "Escola *Maker*", onde quase todas as salas de aula são laboratórios, como bem pontuou: "para que os alunos possam 'botar a mão na massa!'".

O coordenador me pareceu um excelente profissional, que possuía uma grande bagagem prática e teórica. Era também, tal como um dos idealizadores da Oficina, um ex-aluno da instituição. Ainda sobre nosso encontro, o considerei muito produtivo, tendo o coordenador me deixado muito confortável para conduzir a pesquisa a partir de um diálogo direto com os idealizadores do projeto, sem a necessidade de muitas interferências da escola. Porém, deixou em aberto, quando necessário, facilitar meu acesso junto aos alunos para que eu pudesse destrinchar ou aprofundar algo sobre a pesquisa. A única ressalva que fez foi quanto à impossibilidade de registro fotográfico dos participantes da Oficina por questões legais.

Neste encontro, também perguntei a ele se poderia me conceder uma entrevista mais a frente, para que ela pudesse compor junto a outros registros, os instrumentos de análise da minha investigação. Ele se mostrou totalmente de acordo e ficamos de agendá-la no momento certo. Ele também me perguntou se eu já conhecia o monitor da Oficina e respondi que iria conhecê-lo no dia em que começasse minha imersão na Oficina propriamente dita, pois foi assim que havia combinado com os idealizadores do projeto. No entanto, disse que estava ciente de que o monitor seria um importante "ator" dentro do campo e que travaria também com ele um importante diálogo para o levantamento de dados sobre o objeto de estudo da pesquisa.

Posso dizer, então, que este primeiro relato formou o “pontapé inicial” do trabalho de campo, aquilo que narra os bastidores que me permitiram, sobretudo, estabelecer o cronograma de protocolos que conduzi em minha investigação.

Foram eles:

1) Participar semanalmente das Oficinas de Jogos de Tabuleiro no período de abril até agosto de 2019;
2) Entrevistar formalmente alguns sujeitos da pesquisa; coordenador pedagógico da escola, o monitor da atividade e os dois idealizadores/ responsáveis pela Oficina de Jogos de Tabuleiro;
3) Preparar, ao longo do período de observação participante, um questionário a ser aplicado junto aos alunos que participaram da Oficina de Jogos de Tabuleiro;
4) Aplicar o questionário ao término de meu período de imersão na Oficina propriamente dita; e,
5) Encerrar o trabalho relativo ao campo de pesquisa.

Sendo assim, inicio a próxima seção com a descrição e análise das cinco primeiras Oficinas, que serviram enquanto uma amostra representativa desta etapa do trabalho de campo, que conta ainda em suas seções seguintes com a análise de conteúdo da transcrição das entrevistas orais realizadas com uma parte dos sujeitos da pesquisa, bem como, com a tabulação das informações obtidas através da aplicação junto aos alunos participantes da Oficina, e de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

A reunião das informações obtidas através destes instrumentos de pesquisa foi submetida a uma análise qualitativa para se transformar em dados abrangentes e significativos sobre o objeto de estudo empírico desta dissertação, a saber, a aplicação e a utilização de jogos de tabuleiro sob a forma de uma Oficina e inserida na grade complementar de ensino do Instituto de Tecnologia ORT enquanto uma prática inovadora de ensino-aprendizagem.

5.2 Observação participante – construindo possibilidades de "leitura" do campo de pesquisa

Depois de ter estabelecido o cronograma do trabalho de campo, comecei a frequentar as atividades da Oficina a partir de meados de abril de 2019, que aconteciam todas as quartas e quintas-feiras das 16h às 17h.

Daqui em diante apresento a descrição e a análise dos primeiros cinco encontros, destacando alguns pontos que me pareceram relevantes e que se associam a determinados aspectos da pesquisa bibliográfica.

5.2.1 Primeiro dia

No primeiro dia cheguei um pouco antes do início da atividade a fim de me apresentar aos alunos e conhecer tanto o espaço destinado à Oficina, como também seu monitor. O coordenador pedagógico da escola já havia me indicado onde ela acontecia e, assim, entrei na escola e me dirigi imediatamente à sala.

A sala ficava no terceiro andar da escola, que tal como a maioria dos espaços destinados às aulas dentro da escola, tinha uma parede que dava para o corredor do andar que era toda de vidro transparente, onde, tanto quem estava dentro, como quem estava fora, podia ver o que acontecia dentro da sala. Fiquei aguardando o início da atividade neste corredor. Essa parede de vidro que separava a sala do corredor me pareceu algo bem interessante, pois possibilitava um modo distinto de perceber o espaço e também o deixava, aparentemente, maior do que realmente era.

Por estas características da sala pude, de onde estava no corredor, perceber que dentro dela estavam dispostas mesas coletivas, cerca de oito ou dez, onde cabiam cerca de seis alunos de modo confortável em cada uma delas. Junto a mim, também no corredor, havia cerca de seis alunos esperando para entrar na sala. Neste ínterim, chegou um rapaz e os alunos começaram a falar com ele e se dirigiram à sala destinada à Oficina de jogos. Era o monitor e de imediato me apresentei a ele, que já sabia que eu estaria lá.

Enquanto isso, os alunos já haviam se posicionado na sala e o monitor pediu silêncio à turma dizendo que estavam com uma visita. Em seguida, pediu para que eu me apresentasse. Eu fiz um breve relato do motivo da minha presença ali e disse que

eles poderiam ir me perguntando coisas na medida em que tivessem curiosidade. Disse também que era para que continuassem interagindo do mesmo modo de antes da minha chegada. Vale lembrar que eu estava iniciando o meu trabalho de campo em um projeto, que apesar de experimental e piloto, já estava em curso desde o início do ano letivo, iniciado no mês de março de 2019.

Dito isso, contei os alunos que estavam presentes no local da Oficina. Naquele dia somavam oito participantes e perguntei ao monitor se já estavam todos ali. Ele sinalizou que havia mais alunos inscritos, mas que não estavam presentes naquele dia. Assim sendo, naquele primeiro dia busquei me colocar quase que exclusivamente no papel de observador, com uma baixa interação, pois precisava entender alguns códigos que estavam se fazendo presentes ali, como, por exemplo, o modo como o monitor da Oficina apresentava os jogos no início da atividade, como os alunos interagiam com o monitor, como se comportavam, o tempo utilizado para propriamente jogar, se eu faria perguntas aos alunos ao longo da Oficina, se as faria no início ou somente no final, etc. Estava nitidamente buscando me familiarizar com os diversos aspectos daquele contexto, buscando identificar alguns gestos ou linguagens daquele meio e registrando as minhas primeiras impressões.

Neste sentido, as atividades propriamente ditas da Oficina começaram com o monitor apresentando quatro tipos de jogos e sondando o grupo para saber se todos gostariam de utilizar o mesmo material, ou se iriam se dividir em subgrupos utilizando um material por vez. O grupo decidiu que utilizariam um mesmo material, mas se dividiriam em dois subgrupos a fim de aproveitarem melhor o tempo da Oficina. Depois, o monitor explicou formalmente o jogo que iria ser utilizado, sobretudo suas regras e aquilo, que na linguagem dos jogos se designa de “mecânicas”, ou seja referem-se ao que acontece durante a execução do jogo, incluindo todas as experiências do jogador durante sua interação com os sistemas de um jogo, descrevendo, por exemplo, a facilidade no ato de jogar, a quantidade de vezes que o jogo pode ser completado ou sua duração.

Então, depois de transmitidas as regras básicas do jogo, eles começaram a jogar em dois subgrupos. O jogo que trabalharam naquele dia se chama SET, e, ao que pude perceber, uma de suas principais características é permitir que os jogadores utilizem a lógica para identificar e compor sequências da forma que estavam presentes nas cartas.

Uma coisa de imediato me saltou aos olhos, os alunos, sem nenhuma orientação para isso, não estavam com seus celulares na mesa. Percebi que todos haviam se

distanciado de seus aparelhos e os guardado para, no meu entendimento, se concentrarem na atividade. Naquele dia, o monitor apenas os olhava, cuidando para que o jogo transcorresse da melhor forma e, caso houvesse alguma questão, me pareceu que ele prontamente se manifestaria.

E, de fato, houve um incidente e o monitor sugeriu que o próprio grupo buscasse solucionar aquele impasse, assim sendo feito. Eles discutiram um pouco, com certa animosidade, mas foram se acalmando e conseguiram criar um consenso sobre o tema que dizia respeito a uma regra de combinação das cartas que não estava prevista, ou que eles não sabiam que era possível jogar daquele modo. Ficou estipulado que numa outra rodada poderia ser testado este modo de jogar gerando, assim, um consenso que impediu que os alunos permanecessem brigando ou discutindo uns com os outros por conta da situação não prevista nas regras daquele jogo.

Ao longo das rodadas, pude também perceber que os alunos estavam bastante concentrados e que havia um forte espírito de competição entre eles, mas o destaque foi, sem dúvida, à atenção que mantinham na atividade.

Ao final do primeiro dia de observação, segui algumas orientações práticas apontadas por Geertz (2008). Busquei me situar dentro do espaço em que os atos do grupo em pesquisa se manifestavam, bem como observaras situações que eram veiculadas e transmitidas por gestos, olhares, silêncios, falas, etc.

Sendo assim, criei um modo de registro que passei, posteriormente, a manter e seguir em todos os dias em que participei da Oficina, caracterizando-se como um importante recurso de acesso ao universo cultural do grupo investigado.

A sequência deste modo de registro foi a seguinte:

1. Tentava entender os atos e o papel do monitor naquele espaço;
2. Buscava descrever os atos de interação entre os alunos e o que o jogo trabalhava, seus princípios;
3. Ao final, pedia a um ou dois alunos, escolhidos de forma aleatória, que me dissessem em poucas palavras o que haviam aprendido naquele dia, e o que a Oficina ou o jogo haviam suscitado neles; e,
4. Fazia o mesmo com o monitor.

Naquele dia, por exemplo, registrei em minhas observações que o jogo utilizado naquela Oficina havia trabalhado questões como a interatividade, a análise

combinatória, o raciocínio lógico e a coordenação motora. Também percebi e registrei que se fez presente um forte componente de disputa entre os alunos, com a presença de agressividade, sem violência física, mas, talvez, um pouco de verbal.

Quando dirigi esta questão ao monitor, na opinião dele, eles haviam trabalhado a autogestão de acontecimentos surgidos a partir da dinâmica interativa do próprio jogo. Ainda segundo ele, isso acontecia de modo recorrente nas Oficinas. Ele ainda colocou que era preciso estimulá-los na resolução dos impasses que surgiam.

Ao buscar as impressões do monitor sobre a atividade, também acabou surgindo uma oportunidade de nos apresentarmos melhor, bem como de saber um pouco mais sobre ele, como, por exemplo, como havia se interessado por este trabalho, ou como estava sendo para ele aquela experiência.

O monitor me disse que tinha 28 anos, que já havia concluído a faculdade de Direito e que naquele momento estava fazendo uma segunda graduação em Comunicação Social na UFRJ. Disse também que era um grande apaixonado por jogos de tabuleiro e por jogos em geral. Comentou que buscava, futuramente, poder trabalhar ou pesquisar a temática dos jogos e que sua inserção no Projeto se deu por conta destas características pessoais, sobretudo o interesse por jogos e o fato dele ter uma forte relação com os movimentos juvenis judaicos[41], possuindo, assim, bastante experiência com educação não formal.

Ele reiterou que ao assumir a monitoria do Projeto foi preciso manter, com os idealizadores da Oficina, uma relação direta de trocas e orientações cujo objetivo era a definição de uma série de questões, que iam do controle de presença dos alunos na Oficina até à escolha do jogo que seria sugerido em cada encontro. Essa relação do monitor com os idealizadores também definia o que em cada encontro poderia ser trabalhado a partir das características de cada jogo. Eu aproveitei aquela conversa informal para perguntar ao monitor se ao longo de minha pesquisa eu poderia realizar

[41] A maior parte dos movimentos juvenis judaicos foi criada por jovens judeus sionistas nas décadas de 1910/20/30 na Europa, mas aos poucos se espalharam para todas as comunidades judaicas do mundo (inclusive no Brasil). Chamados movimentos *chalutzianos* (pioneiros), a ideia inicial era criar uma juventude que se interessasse em fazer aliá (ir viver em Israel). Sua atuação desde sempre se deu através da educação não formal, com jogos e atividades vivenciais, seguidos de discussão e debates a fim de alcançar um objetivo, que em geral tem relação com os valores transmitidos pela visão ideológica de cada movimento. Uns têm uma forte característica comunal e trabalhista, outros são mais voltados para a religião judaica e outros podem ser situados mais como uma mistura de ambos. No passado, alguns destes movimentos deram origens a alguns partidos políticos israelenses. De todo modo, seu funcionamento costuma ser o mesmo, com encontros semanais, além de eventos extras, como acampamentos de verão e de inverno. A organização é democrática e os movimentos são liderados pelos próprios jovens, e parte de suas decisões são tomadas em assembleias.

com ele uma entrevista formal, que seria gravada e depois transcrita a fim de me auxiliar na coleta de informações relacionadas ao campo da pesquisa. Ele se mostrou extremamente disponível e combinamos de marcá-la ainda naquele mês após a atividade da Oficina.

Já quanto ao registro da percepção dos alunos escolhidos aleatoriamente para a descrição do que haviam aprendido no encontro, um disse que tinha apenas relaxado e se divertido, e o outro que gostava muito do jogo SET e que ele trabalhava a memória e a concentração.

Ao final, anotei que a Oficina acabou sem nenhuma consideração, ou reunião para que se pudesse compartilhar algo, ou para comunicar sobre o que seria feito no próximo encontro, ou ainda sem ter designado alguma tarefa aos alunos, como o de olhar isso ou aquilo ao longo do intervalo entre aquela Oficina e a próxima. Percebi que isso poderia estar ausente ou comprometido devido à escassez de tempo, mas me prontifiquei a estar atento a isso nos encontros seguintes.

De um modo geral, a Oficina me pareceu conseguir suscitar o interesse dos alunos, promover objetivos de autossuperação, de desafio, de busca de um aprendizado onde todos os participantes ali presentes se dedicaram e se entregaram à atividade lúdica do jogo sugerido e executado no encontro.

No entanto, me perguntei naquele dia se os jogos de tabuleiro que seriam experimentados nos encontros da Oficina serviriam de moldura narrativa de um drama social, dando visibilidade e oportunizando tanto a compreensão subjetiva de aspectos da vida social, bem como podendo efetivar processos de mudança e transformação naquela "pequena comunidade" de jovens.

Terminei minhas anotações impregnado da ideia de que os jogos de tabuleiro poderiam ser de fato concebidos com um gênero performativo de cultura que aciona atos repletos de símbolos (sociais, artísticos, comportamentais), que de certo modo reproduzem os mais diversos "jogos sociais" (disputas, sabedoria, agilidade, regras), podendo sim servir de palco para a "dramatização", no sentido de veiculação de diversos aspectos da condição humana.

5.2.2 Segundo dia

No segundo dia também cheguei um pouco antes do início da Oficina a fim de conversar com os alunos, interagir com eles e, de modo informal e não diretivo, entender algumas questões do campo. Naquele dia estavam presentes oito participantes, e o monitor também começou a atividade apresentando as três opções de jogos escolhidos para aquele encontro, bem como sondando com o grupo o modo como gostariam de trabalhar, podendo ser somente um material, onde trabalhariam todos juntos, ou se dividindo em subgrupos e trabalhando cada grupo um material, ou ainda revezando os materiais entre os subgrupos.

A decisão coletiva foi a de dividir os participantes em dois subgrupos, onde cada um iria utilizar um dos materiais designados para aquele encontro. Deste modo, um grupo decidiu jogar A LEBRE E A TARTARUGA, e o outro, o jogo CODINOME.

Os jogos escolhidos para este encontro eram bem diferentes um do outro e CODINOME, por sua vez, já havia sido trabalhado numa Oficina anterior quando eu não estava presente. Assim sendo, um dos alunos que escolheu trabalhar com este material se autorizou a transmitir e explicar as regras daquele jogo para os outros participantes que igualmente haviam se interessado em trabalhá-lo naquele dia. O aluno responsável por transmitir as regras, de forma bem autônoma, consultou o manual do jogo para se certificar de algumas questões a respeito das instruções e transmiti-las de modo adequado para seus colegas. Depois disso começaram a jogá-lo.

Já com o outro material foi preciso que o monitor, além de explicar algumas regras do jogo, também participasse da primeira rodada. Esta serviu de testagem para o aprendizado das "mecânicas" próprias daquele material. A LEBRE E A TARTARUGA, por sua vez, era um jogo complexo de motivações e estratégias de ação. O jogo recriava uma "lendária" história baseada na fábula de Esopo que discorria sobre a corrida entre uma lebre e uma tartaruga. No entanto, para além destes "arquétipos", o jogo apresentava uma série de situações emblemáticas: cada jogador devia fazer o papel dos dois lados (da lebre e da tartaruga) em diferentes estágios da corrida. Às vezes, podia ser melhor correr como lebre, às vezes, era melhor se mover vagarosa e cautelosamente como a tartaruga. No fim, vencia o jogador que melhor "traduzisse" e performasse de modo mais estratégico a combinação das duas estratégias, levando-o, assim, à vitória.

No decorrer de minha observação fui percebendo que A LEBRE E A TARTARUGA mostrava-se um jogo em que os alunos estavam um pouco mais tensos,

pois além de ser a primeira vez que o jogavam, também havia um rol de dificuldades e de modos de interagir que parecia indicar a necessidade de saber ler o outro e suas motivações. Além disso, havia também dados a serem interpretados que necessitavam que os participantes possuíssem algumas habilidades relativas a cálculos de possibilidades e cultura geral, pois algumas estratégias de fato apontavam para a necessidade de se ter ali jogadores mais experientes, maduros ou talvez apenas mais acostumados com aquele jogo. Para mim, isso também ficou evidente na constatação de que a partida parecia mais estimulante para alguns alunos e mais difícil e desinteressante para outros.

Entretanto, aquela partida-teste foi consumada e depois veio uma nova partida, pois havia de fato algo em que os alunos estavam interessados em desenvolver ou aprender. Naquele dia me dividi entre os dois subgrupos, participando, inclusive, a pedido dos alunos, de algumas rodadas do CODINOME, que é um jogo de disputa entre times, entre duplas.

As questões que destaquei daquele encontro foram que nele já se consolidava, de minha parte, uma maior inserção e proximidade em relação ao que estava sendo vivenciado no âmbito do próprio grupo em pesquisa. Pude perceber, por exemplo, que um mesmo jogo era capaz de ativar percepções muito distintas em cada aluno, acionando diferentes "humores" no modo como cada participante saía da Oficina. Parecia-me que, de fato, tal como apontou Huizinga (2014), os jogos envolviam tensão e prazer, tensão enquanto surpresa, desafio, não possuir determinadas habilidades e/ou conhecimentos para uma determinada situação, e prazer em se divertir, em aprender algo, em rir de uma situação, ou de si mesmo, de já dispor, desenvolver ou aplicar alguma habilidade.

De todo modo, ambos os jogos disponibilizados para aquele encontro conseguiram conciliar estas polaridades e me pareceram estar voltados tanto para o raciocínio lógico, como para a comunicação e a cultura geral. Eram também jogos que exigiam e imantavam a concentração e o foco, pois qualquer distração gerava uma perda significativa de oportunidades de ação e *performance*. Novamente, a questão da competição se fazia presente, no sentido de disputa, mas, por outro lado, era igualmente perceptível um componente de cooperação e colaboração entre os alunos, como, por exemplo, quando um deles espontaneamente se prontificou a transmitir e orientar seus colegas sobre as regras que constituíam o jogo. Vale ainda destacar que o encontro entre a competição e a cooperação se deu, sobretudo, no desenrolar do jogo CODINOME,

pois se tratava de um jogo de disputa entre duplas, em que cada jogador precisava encontrar pontos de equilíbrio entre a disputa com a dupla oponente e a cooperação e a boa comunicação com o seu parceiro de time (dupla).

Para o monitor, quando o demandei sobre suas percepções naquele dia, ele novamente sinalizou que estava presente naquele encontro um processo de auto-organização do grupo e que o tema central de ambos os jogos girava em torno da comunicação e da percepção de dificuldades e de como se movimentar diante delas.

Para mim, destaquei em meus registros a presença da autonomia, da segurança e da maturidade que alguns alunos demostraram ao longo da Oficina, destacando a tomada de decisões e de iniciativas que se deram por meio de suas respectivas atitudes, tanto no jogo propriamente dito, como em seus comportamentos dentro da própria Oficina. Dei ênfase, por exemplo, ao comportamento de um aluno, ao ter se autorizado a explicar para os outros colegas as regras de um dos jogos, ajudando e auxiliando seus pares a entendê-las. Chamou-se também a atenção o fato de que souberam ali a trabalhar em equipe, sem que nenhuma "autoridade" de fora, ou mesmo de dentro do espectro da Oficina que os estivesse impondo algo, ou sugerindo algum modo específico de se agir naquele contexto. Acredito que de alguma forma, mesmo sabendo que ainda precisaria investigar melhor essa questão, que um dos comportamentos centrais para com o jogo e o jogar, sua noção mais elementar aponta para a criação de um espaço de desnormatização, mesmo que temporário, que conduz a uma experiência de liberdade pessoal e grupal, algo que se assemelharia à ideia das ocasiões de liminaridade presentes nos rituais, tal como sugeriram os trabalhos de Van Gennep (1999), de Turner (1974, 1982, 2015) e de Schechner (1985, 2002, 2012).

Ainda neste sentido, a Oficina de Jogos de Tabuleiro, segundo o que eu estava vivenciando e observando nela, estaria conseguindo dar suporte ao trânsito de importantes fluxos de informações, aprendizagens e circulação de significados culturais envoltos no cenário estudantil, escolar e do jovem.

Parecia-me que os jogos de tabuleiro experimentados naquele tipo de contexto (e talvez em todos os contextos em que são utilizados) podem produzir os mesmos efeitos que Schechner (1985, 2002) percebeu nos rituais, a saber, a noção de *reenactment* (re-atuar), ou seja, o de colocar algo (movimentos, ideias, comportamentos, etc.) novamente em uma ação e com isso poder analisá-la de um outro prisma. Esta noção de que o ritual dá uma nova vida a uma ação e que está diretamente ligado tanto à ideia de reviver algo (no sentido de dar vida novamente), como de representificar (tornar algo presente

novamente), me parecia nitidamente ser algo que estava aparecendo nas Oficinas, em função de que essa era uma característica tanto do jogo como do ritual. No entanto, a dinâmica deste processo dentro dos encontros da Oficina precisaria ainda ser mais bem observada.

Com relação ao depoimento dos alunos a respeito do que haviam aprendido naquele encontro, disseram que aprenderam ou trabalharam a concentração, táticas, operações matemáticas, espírito de equipe e, também, um disse que estava aprendendo a "saber perder", pois ele não havia usufruído de um bom desempenho no jogo em que escolheu participar e estava precisando aprender a lidar com o "perder".

Ainda com relação ao registro dos depoimentos dos alunos ao final da Oficina, naquele dia me dei conta de que iria, necessariamente, ser sempre muito rápidos, pois às 17h era também o término do horário escolar, onde os alunos ficavam meio agitados e apressados, dado que alguém os esperava, podendo ser um amigo, a condução, os pais, etc. Eu teria, assim, que aprender a lidar com a limitação de tempo que dispunha com os alunos para aprofundar o que gostaria de perguntar, ou formular junto à eles ao final de cada Oficina.

Por outro lado, este fato evidenciava para mim que muitas questões teriam de ser capturadas por meio de outro instrumento de coleta de dados a fim de que minhas indagações pudessem ser melhor delineadas com os alunos através dos questionários, cuja aplicação se deu mais à frente.

Quanto ao encerramento da Oficina, naquele dia ela terminou do mesmo modo que a anterior, sem orientações, sem um compartilhamento daquela experiência, etc. Para mim, essa questão era fruto da escassez de tempo para que tal procedimento pudesse ter espaço e lugar.

5.2.3 Terceiro dia

No terceiro dia de imersão na Oficina pude observar que todos os encontros começavam de um modo quase ritualístico, onde o monitor iniciava a atividade apresentando os jogos escolhidos para aquele dia e sondando o grupo sobre como poderiam/gostariam de organizar/dinamizar a atividade, como, por exemplo, jogando um mesmo jogo, se dividindo em grupos ou revezando os materiais entre os grupos, etc. Naquele encontro, o grupo decidiu, inicialmente, que todos jogariam os três jogos

sugeridos, começando pelo material/jogo DOBBLE, depois jogariam o FRUIT SALAD e/ou o SUSHI GO.

Vale lembrar que apesar do monitor apresentar um, dois ou três jogos distintos, havia sempre mais de um exemplar de cada material, o que possibilitava que mais de um grupo jogasse o mesmo jogo simultaneamente. Entretanto, naquele dia, ao escutar a posição do grupo, o monitor achou impossível que se jogassem todos os jogos destinados àquela Oficina. Acabou sugerindo que utilizassem primeiro o DOBBLE em dois grupos, e, depois, cada um dos grupos poderia escolher jogar o FRUIT SALAD ou o SUSHI GO. Os alunos acataram a sugestão do monitor e, em seguida, ele passou a explicar as regras do DOBBLE para todo o grupo.

Naquele encontro havia dez participantes na Oficina, contando com a presença de dois alunos que não estavam regularmente inscritos nela. A participação de alunos não inscritos não se revelou um problema, pois o Instituto de Tecnologia ORT é uma escola pequena e de muita proximidade entre todos os alunos das diversas séries. No entanto, ambos os alunos que não estavam inscritos na Oficina tinham sido autorizados pela coordenação a participar. Por isso, pude perceber naquele dia, talvez pela presença de dois alunos de fora, que o grupo estava um pouco mais agitado.

Quanto aos jogos, o DOBBLE era um material de identificação e associação de objetos e símbolos (imagens ilustradas de forma bem lúdica) e que previa muitos modos para jogá-lo. Todavia, o monitor apresentou um deles e este foi o modelo de jogo utilizado no início da atividade. No decorrer da primeira partida, notei que se tratava de um jogo de coordenação motora, agilidade de pensamento e, de certo modo, um material extremamente competitivo no sentido de ser um jogo de disputa, tendo presente a ideia de um ganhador. Para vencer uma partida do DOBBLE era necessário possuir ou acionar uma determinada dose de atenção e concentração na atividade.

Neste sentido, percebi igualmente que durante as partidas com este jogo, os alunos se divertiram muito e estavam muito empolgados e envolvidos na atividade. O DOBBLE é também um jogo dinâmico onde os jogadores podem criar novos modos de jogá-lo, sugerindo novas regras para organizar a partida e que podem não estar previamente elencadas nas instruções que vêm disponibilizadas no material de instrução do jogo. Até então, não tinha visto isso em nenhum dos jogos que já haviam sido utilizados nas Oficinas.

Quanto à observação participante, propriamente dita, fiquei me dividindo entre as duas “arenas” do jogo, nos dois subgrupos. Ambos realizavam, sucessivamente,

muitas rodadas e pude participar de algumas delas. Era um jogo em que as partidas eram bem rápidas, acabava uma, começava outra, e assim por diante. Em ambas as "arenas" pude verificar que havia muitas risadas e envolvimento dos alunos nas partidas e, ao mesmo tempo, nada que se associasse a elementos colaborativos ou cooperativos. Entretanto, sem dúvida, era uma atividade que mobilizava a atenção e o foco dos alunos.

Aliás, começava ali claramente a se descortinar para mim um dos aspectos mais relevantes dos jogos, a saber, o prazer e a satisfação resultantes de uma determinada atividade. Refiro-me especificamente às atividades que foram largamente estudadas na teoria da motivação intrínseca (autotélica) e dos estados de fluxo de Csikszentmihalyi (1975, 1992, 1999), tendo na atividade do jogo um de seus pilares centrais.

Percebi, em todos os encontros que pude participar até aquele momento, a presença entre os alunos do comportamento intrinsecamente motivado e descrito, por este mesmo autor, como uma das principais características que envolve o jogo e o jogar, estando, por exemplo, na origem da sensação de contentamento. Na verdade, notei que o conjunto de atividades propostas pela Oficina de Jogos de Tabuleiro estava sendo capaz de oferecer um tipo de prazer gerado pela própria realização da atividade. Registrei que as dinâmicas, permitidas por todos os jogos de tabuleiro sugeridos nas Oficinas, conduziam os participantes daqueles encontros a se sentirem agradavelmente envolvidos, interessados e concentrados em sua execução e, assim, dispostos a repetir aquelas experiências em novas e seguidas rodadas.

No entanto, no momento em que registrei minhas percepções sobre a presença de determinados aspectos relativos a motivações intrínsecas no comportamento dos alunos, a Oficina daquele dia ainda não havia chegado ao fim, sendo que os grupos estavam apenas acabando de jogar o DOBBLE. Com relação à organização da segunda atividade prevista para aquele encontro, o monitor começou a sinalizar aos grupos que deveriam novamente se dividir em dois grupos distintos em que os interessados em jogar o FRUIT SALAD iriam para um canto da sala, e os interessados em jogar o SUSHI GO para o outro canto.

No que se refere ao FRUIT SALAD pude perceber que se trata de um jogo de cartas e de símbolos relacionados a frutas em que os jogadores devem combinar e associar determinados símbolos a fim de cumprir os desafios do jogo. Para usar a terminologia de Caillois (2017), neste jogo estão claramente presentes e combinados os princípios do *Agôn* e da *Alea*.

O FRUIT SALAD é um jogo que para que seu desafio se inicie, antes é preciso que se distribua aleatoriamente um número de cartas para cada participante, bem como que se lancem os dados da sorte. Ambos os movimentos estruturam a dinâmica da partida e determinam quais símbolos ficam em evidência e quais precisam ser combinados. Já o princípio do *Agôn* aparece na medida em que os jogadores necessitam iniciar um processo de consulta às suas posições de cartas, anteriormente distribuídas aleatoriamente, a fim de se disputar quem consegue combinar mais símbolos ao longo das rodadas.

Pelo que percebi ao longo das rodadas, o FRUIT SALAD é um jogo que trabalha, sobretudo, a memória visual e a coordenação motora dos alunos. É também um jogo que envolve os participantes de forma bem específica, por onde os sentimentos de desempenho e de realização de ações dentro da atividade funcionam enquanto recompensas que nutrem determinados comportamentos e atitudes nos jogadores. Esse fenômeno pareceu estar implícito ao próprio processo no qual se desenrolava o jogo e não a seus produtos (ser o melhor, ganhar mais vezes, ganância, derrotar adversários), sinalizando de algum modo que os participantes obtinham um certo tipo de contentamento bem próximo das premissas que caracterizam o alcance das motivações intrínsecas, onde o próprio ato de jogar é por si só capaz de oferecer boas "doses" de prazer, divertimento e alegria nos jogadores.

Quanto ao outro jogo que foi sugerido naquele encontro, o SUSHI GO, também pude perceber que combinava, porém de modo distinto, o *Agôn* e a *Alea*. Trata-se de um jogo de sequências de rodadas progressivas, na verdade três rodadas, em que o vencedor é aquele que detém uma pontuação maior ao final da última rodada. É também um jogo de cartas, mas que faz referência aos ingredientes presentes na culinária japonesa, formando grupos de cartas com os mesmos ingredientes ou tipos de sushi. Pela regra do jogo, os participantes são submetidos a "comprar e passar" as cartas a cada rodada. A compra é realizada de forma aleatória e seu circuito de passagem prevê o descarte, ou a posse, daquilo que interessa ou não a cada jogador. Essa dinâmica varia de acordo com as respectivas estratégias e visões de jogo de cada jogador. Este formato também constitui os desafios e as trajetórias a serem percorridas pelos jogadores. Assim sendo, é um jogo que envolve a simultaneidade de ações, a administração de recursos, bem como estratégias e atenção (foco e concentração).

Acompanhei as duas rodadas de partidas deste jogo que foram realizadas de acordo com o que restava de tempo na Oficina. Ao término da primeira rodada, um dos

alunos, que já conhecia o SUSHI GO, propôs um novo formato de jogo aos demais participantes, pois ele havia criado um novo sistema de regras para o jogo e o apresentou ao grupo. Depois da explanação do aluno sobre sua proposta de utilização do jogo, os demais participantes daquela "arena" se propuseram a experimentar aquele novo formato, e assim o fizeram. A rodada transcorreu de um modo bem experimental, com um pouco de discussão entre os jogadores, porém foi possível jogar segundo aquelas novas regras.

Para concluir a descrição deste encontro da Oficina, pude notar que se revelaram mais complexidades que os anteriores. Isso podia estar associado ao fato de que foram usados mais materiais, ou que as "mecânicas" presentes nos respectivos jogos, enquanto experiência geral que a atividade acionou e proporcionou, produziram mais fenômenos observáveis. Para mim, a questão que coloquei em destaque em meus registros, foi que neste encontro ficou mais evidente que a experiência que os alunos estavam tendo nas Oficinas apontava para um equilíbrio entre os desafios do jogo, ou de suas sequências, e a habilidade para enfrentá-los.

Neste sentido, notei que os alunos estavam bastante concentrados em suas metas e estratégias naquele dia, que por se tratar de jogos delimitados no espaço e no tempo previstos para a Oficina, culminava na geração de *feedbacks* imediatos relacionados a aprendizados ali adquiridos, utilização de recursos internos, enfrentamento de situações que diretamente criavam um modo específico de divertimento e contentamento, um fenômeno que me parecia novamente indicar a presença do que Csikszentmihalyi (1975,1992) denominou de experiência positiva do *self* que descreve um dos aspectos centrais dos estados de fluxo.

Ao mesmo tempo, essas experiências positivas do *self* só foram possíveis na medida em que se pôde conceber a experiência, com os jogos de tabuleiro, enquanto uma atividade em que se faz ver os ordenamentos sociais, culturais e psíquicos que formam o *ethos* de um indivíduo e de seu grupo. Assim sendo, concebe-se os jogos de tabuleiro enquanto um suporte que refrata e descreve a experiência do viver, seus desafios, suas alegrias, seus temores.

Ainda neste sentido, para mim as rodadas, ou mesmo as partidas de jogos de tabuleiro que presenciava nas Oficinas, foram como processos que completavam ou perfaziam trajetos, possibilitando o trânsito de ações e reações e, na minha avaliação, as Oficinas encontraram-se impregnadas da noção de *performance* de Turner (1987, 2008) e Schechner (1985,2002,2012). Os jogos cumpriram a função de colocar em ato todo o

repertório de comportamentos, habilidades e gestos dos participantes fazendo-os pulsar e recolocando-os novamente em ato para que pudessem constituir novos repertórios. Assim, as Oficinas também foram capazes de produzir em seus participantes uma experiência que poderia produzir elementos restaurativos tanto para a vida social, como à individual. Entretanto, isso poderia, possivelmente, ficar mais evidente quando da aplicação dos questionários.

Quanto às perguntas que eu fazia ao final dos encontros, a respeito do que o monitor e alguns alunos perceberam com relação ao que havia sido experimentado naquele dia, o monitor mencionou que o encontro havia sido sobre estratégia e agilidade. Já os dois alunos mencionaram confiança, reflexo, raciocínio, diálogo e capacidade de avaliação.

5.2.4 Quarto dia

Neste dia, mantive a "política" de chegar um pouco antes do começo da Oficina a fim de ficar conversando e trocando ideias com os alunos. O grupo estava reduzido neste dia, com apenas seis participantes. Fui informado também de que o monitor havia tido um problema e que quem conduziria a atividade seria um dos próprios idealizadores da Oficina, o Eduardo.

O número menor de participantes não estava relacionado com a questão da ausência do monitor, pois ele havia tido um imprevisto no próprio dia e os alunos não sabiam de nada até o início da Oficina. Dito isso, o encontro começou com a explicação da mudança de "facilitador" explicitada pelo próprio Eduardo que já conhecia os alunos. Pelo que entendi, no começo das atividades foi ele mesmo quem facilitou as primeiras Oficinas, na verdade, facilitou até o momento em que encontraram alguém que se encaixava no perfil que procuravam para aquela experiência. Esse alguém era o monitor atual.

Todavia, como eu já sabia que o Eduardo conhecia muito bem todos os jogos, provavelmente, ele traria outro estilo de conduzir a Oficina. No entanto, ele começou pelo mesmo "rito" de apresentação do material que se destinava àquele encontro, que, no caso, foi um jogo de nome SPYFALL.

A condução do Eduardo, que talvez pelo fato de não estar "presente" no dia a dia da Oficina, sobretudo no que diz respeito a facilitar diretamente o processo, pareceu ser

mais leve e mais descontraída. Neste sentido, ele brincou muito com os alunos criando uma atmosfera mais relaxada. Ele não começou exatamente explicando as regras, mas sim fazendo algumas perguntas que foram criando um clima propício ao início das atividades com aquele material. Perguntou, por exemplo, quem gostava de ficar imaginando coisas, de brincar de ser espião, quem gostava de suspense, etc. Os alunos também ficaram mais à vontade com ele, e pareceram gostar do modo como ele conduziu a Oficina.

Sendo assim, me pareceu que o Eduardo foi construindo uma ambientação para falar como se jogava o SPYFALL, suas regras e tudo o mais. Quando se iniciou de fato a partida, percebi que se trata de um jogo baseado em conversações, diálogos, perguntas e respostas que oferecem a oportunidade para que cada jogador possa entrar na pele tanto de um espião que está perto de ter sua identidade exposta, ou na de um agente especial que está perseguindo esse espião. Para vencer o jogo é preciso que um dos jogadores descubra qual dos personagens do jogo é o espião e onde ele se esconde.

Neste sentido, fui percebendo que o SPYFALL é um jogo que mistura os princípios do *Agôn* e *Mimicry*, que permite, assim, a imersão num ambiente permeado por um grande "faz de conta", uma representação imaginária que inclui diversas formas muito particulares de ação performativa dos participantes, incluindo blefes, suspeição, perguntas investigativas, respostas inteligentes, manipulação de informações, etc. Essas também eram as características que vinculavam o jogo aos princípios associados à *Mimicry*. Quanto ao *Agôn*, este estava associado ao desafio propriamente dito do jogo, que consiste no fato de que os jogadores têm poucos minutos para identificar quem é o espião e em qual dos diferentes cenários do jogo – um hotel, um supermercado, um submarino, e assim por diante –, ele está escondido ou disfarçado. Esse desafio gera uma competição em que os participantes precisam desenvolver e apresentar seu repertório de recursos (conhecimentos, atitudes, gestos, etc.) a fim de superar os desafios presentes no jogo e, consequentemente, estando apto a disputar e a vencer a partida.

Observação, bom vocabulário, concentração, inteligência, raciocínio lógico e astúcia foram as habilidades, competências ou características que cada aluno, na condição de "personagem" desse jogo, apresentou enquanto comportamento observável e recurso para a criação de suas estratégias de jogo.

Pude perceber, neste encontro, que o grupo pareceu se divertir bastante, mesmo sendo um jogo em que eles precisavam julgar a atuação dos colegas, pois, dentre outras

coisas, disso dependia a descoberta dos elementos "escondidos", disfarçados, que poderiam designar aquele que seria o vencedor da partida.

A questão do julgamento da "atuação dos participantes", que se fez presente no modo como cada aluno "representou" seus respectivos papéis (na dinâmica do jogo eram chamados de identidade oculta) me fez levantar a questão de que isso poderia apontar, bem como, de forma bastante sutil, abordar, algo essencial em nossa sociedade, e que muitas vezes se apresenta como uma barreira a diversas formas de sociabilidade: a necessidade de aprovação que temos em toda e qualquer atividade em público.

Por outro lado, as rodadas de partidas com o SPYFALL pareceram destensionar os alunos, mesmo que em sua "mecânica" fosse necessária a habilidade de interpretar determinados sinais (objetos, símbolos ou códigos), de representar papéis, assim como de acionar e desenvolver o raciocínio lógico e dedutivo. Dentro desta mesma perspectiva, o jogo apareceu como uma atividade "fundamentalmente social", onde a partir de um problema comum, tentar descobrir quem se escondia enquanto um espião dentro daquela "micro realidade", uma série de situações poderiam ser imaginariamente "enfrentadas" ali por cada um dos jogadores e/ou pelo grupo como um todo.

Ainda com relação à observação daquele encontro, registrei também algo que percebi naquele dia, que talvez pudesse estar ou não relacionado especificamente ao jogo SPYFALL e que dizia respeito às suas regras. Como na maioria dos jogos, elas (as regras) estão relacionadas ao objetivo do jogo, onde todos os esforços individuais são reunidos podendo gerar tanto confrontação, como colaboração enquanto comportamento esperado dos participantes. No entanto, no caso específico daquele encontro, os esforços individuais puderam ao mesmo tempo ser somados, indicando cooperação, bem como confrontados, indicando disputa e competição para ganhar o jogo. Mas como? Percebi que as tentativas de cada jogador em decifrar o enigma foram ao mesmo tempo uma confrontação de argumentos entre dois jogadores, um tentando descobrir algo e o outro tentando despistar, em que suas respectivas ações performativas acabaram por colaborar com o acesso à informação por parte de todo o grupo, pois criaram repertórios de possiblidades e de exclusões de possibilidades capazes de solucionar o problema ou o desafio do jogo, que era oferecido (publicizado) a todos em cada rodada.

Para mim, o modelo de jogo que caracteriza o SPYFALL aponta também, de forma bem clara, para uma mistura daquilo que Caillois (2017) chamou de um jogo delimitado por regras, o *Ludus*, e o jogo de livre improvisação, a *Paidia*. De certo modo, isso esteve presente de alguma maneira em todos os encontros, mas talvez nesse

jogo especificamente, este aspecto tenha ficado mais evidente e esta questão saltou aos meus olhos. Meus registros descreveram um jogo que começou a partir de seu sistema de regras elementares, *Ludus*, criando uma atmosfera específica e propícia para que se iniciasse a partida. Porém, em seu desenrolar, caminhou para outro tipo de atmosfera, um jogo de improvisação e despreocupada expansão através do qual os participantes puderam expressar certa fantasia, certa inventividade e liberdade, que caracterizam a *Paidia*.

Quanto aos alunos indagados sobre o que haviam percebido e aprendido naquele encontro, um disse que estava super-relaxado e que tinha sido uma atividade de invenção, de criatividade e de "teatrinho". O outro, de forma muito rápida, repetiu o que o colega tinha falado e acrescentou a palavra geografia, se referindo aos espaços onde o espião se escondia.

Já na conversa com o Eduardo, foi ele quem me perguntou o que eu havia achado. Como ainda não havíamos nos encontrado pessoalmente depois do primeiro contato onde tínhamos nos conhecido, pareceu-me justo que eu pudesse discorrer sobre alguns pontos sobre os quais havia registrado, tanto na atividade daquele dia, como sobre minha experiência com a Oficina como um todo, até aquele momento.

Assim, falei que em todos os encontros que eu havia conseguido acompanhar, o processo educacional da Oficina de Jogos de Tabuleiro parecia suscitar nos alunos o interesse em desenvolver objetivos de autossuperação, de desafio, de busca de um aprendizado, pois dentro do que eu estudava dos jogos, uma de suas grandes características era permitir aos jogadores um tipo específico de dedicação, de entrega/envolvimento na atividade que se executa no momento em que se está, por exemplo, jogando. Este fenômeno se caracterizava por ser uma suspensão da vida cotidiana e uma imersão numa atmosfera distinta da realidade cotidiana.

Eu disse também que estava achando incrível a proposta deles, mas que possivelmente minhas observações finais sugeririam algumas coisas que poderiam ser, ou não, acatadas e efetivadas. Ele pareceu satisfeito com as minhas colocações e ficamos de nos organizar para que eu pudesse entrevistá-lo tão logo fosse possível, como um dos elementos que iria compor os instrumentos de coleta de informações da pesquisa de campo.

5.2.5 Quinto dia

Como de praxe, cheguei um pouco mais cedo na escola a fim de ter e manter um espaço de troca direta com os alunos. Foi sempre muito agradável, pelo menos para mim. Não foi com todos os alunos que pude estabelecer uma troca, geralmente, ocorreu com aqueles que também chegavam um pouco antes do horário da Oficina e que ficavam aguardando o seu início num espaço específico, de frente para a sala e onde havia bancos e assentos que ficavam no próprio corredor do andar.

Geralmente conversávamos sobre amenidades, e sempre que o monitor chegava os alunos que estavam no corredor iam gradativamente entrando na sala e se posicionando nas mesas, enquanto outros iam aparecendo paulatinamente, mas nenhum dos participantes costumava descumprir o horário de início da Oficina. Aqui vale ressaltar que no início daquele encontro me veio algo em mente que dizia respeito à responsabilidade dos alunos em participar da Oficina. Eu nunca havia presenciado um atraso significativo e todos os alunos compareciam invariavelmente às 16hs. Não sabia explicar as causas disso, mas me parecia que os alunos gostavam daquele espaço, bem como tinham uma excelente relação com a própria instituição que não conta, por exemplo, com inspetores em seus corredores. De fato, a escola é muito pequena, conta com cerca de 250 alunos matriculados regularmente, o que parece gerar uma atmosfera escolar de muita proximidade e confiança.

Porém, no que se refere à observação daquele dia, começo destacando que a Oficina se iniciou da mesma forma, quase ritualística, em que o monitor apresentou o jogo escolhido para o encontro, que contava com oito participantes. Daquela vez, o monitor levou apenas um jogo, pois se tratava de um material que dividiria os participantes em grupos que iriam disputar partidas. O jogo levado foi o MUSE, que tem como premissa a ideia de criação de uma arena de disputa. Na Oficina, optou-se pela subdivisão dos alunos em dois grupos que deveriam escolher uma espécie de líder para ser o responsável por conduzir cada um dos grupos, sendo seus porta-vozes, bem como inspirando seus "liderados" a realizarem algumas ações específicas e previstas para aquela "arena" de disputa.

A ideia era que cada grupo fosse capaz de se organizar, permitindo que o líder, escolhido em cada um dos grupos, conduzisse seus colegas de equipe a determinadas inspirações e deduções sobre o conhecimento de peças e obras científicas ou artísticas. O líder deveria "facilitar" este processo utilizando, e dando a seu grupo, pistas

enigmáticas sobre um determinado tema, bem como se valer de imagens surreais e fantásticas que formam a base deste jogo. Por sua vez, tais imagens estavam presentes nas mais de cem cartas incrivelmente bem ilustradas do jogo MUSE.

A ideia central deste material é que cada participante que estiver na função de líder, de entrar ou representar o papel de uma musa[42], devendo ser criativo e preciso para poder, assim, dar a pista ou o palpite necessário para despertar sua equipe a partir de uma carta de inspiração. Na Oficina, essa carta circulava de modo aleatório em cada rodada e entre os respectivos grupos. A partir disso, cada grupo tinha a tarefa de identificar o nome, a época e o valor de uma determinada obra artística ou científica. Cada participante, de cada grupo, era, assim, inspirado, e juntos deveriam ser capazes, desempenhando o papel de artistas-criadores, de trabalharem um ao lado do outro para decifrar, a cada rodada do jogo, uma série de pistas e descobrir, tal como na montagem de um quebra-cabeças, a peça de arte ou de ciência "sugerida" como desafio a ser desvendado.

Sendo assim, pareceu-me um jogo muito interessante e que desafia a criatividade e o conhecimento prévio dos alunos, pois acionou tanto aspectos competitivos, como colaborativos. Entretanto, concretamente, as partidas geraram muita polêmica, pois exigiram que os alunos tivessem um nível de cultura geral bastante significativo, e alguns claramente o possuíam enquanto outros não. Por outro lado, a mim, me pareceu uma oportunidade para os participantes de, a partir dali, adquirirem um conhecimento mais abrangente do universo das artes e das ciências. Entretanto, essa era apenas a minha opinião naquele momento e preferi aguardar para colocá-la aos alunos apenas ao final do encontro, momento este que se destinava às perguntas, que eu formulava a dois deles sobre o que haviam aprendido na Oficina.

Por outro lado, percebi também que as partidas estavam gerando certo nível de animosidade entre os alunos, que se manifestavam intensamente em cada um dos grupos. Isso se deveu ao fato de que o líder/musa precisava expressar, "atuar", através de gestos, mímicas e dicas a fim de alcançar um modo de transmissão e comunicação que fizesse com que cada um dos grupos fosse capaz de deduzir qual era a "peça" em questão em cada rodada. Essa questão de comunicar bem, ou não conseguir comunicar,

[42] As musas (em grego antigo: Μοῦσα, ou Mousa) na mitologia grega eram entidades a quem eram atribuídas a capacidade de inspirar a criação artística ou científica. Eram as nove filhas de Mnemósine ("Memória") e Zeus. O templo das musas era o *Museion*, termo que deu origem à palavra museu nas diversas línguas indo-europeias como local de cultivo e preservação das artes e ciências.

ficou na dependência da recepção da sua "atuação" e isso acabou gerando alguns conflitos entre eles, discussões e eventualmente xingamentos.

Em meus registros, destaquei que o jogo trabalhava a capacidade dos alunos em "ler" o outro, a confiança, a associação cognitiva, o trabalho em equipe e o acesso à cultura de um modo geral. Mas, de fato, os alunos tiveram muitos atritos, que foram contornados com a ajuda do monitor e, até mesmo, com a minha pontuação de que deveriam ter mais calma e saber falar uns com os outros de forma mais educada e menos agressiva.

O MUSE pareceu combinar os princípios do *Agôn*, da *Alea* e da *Mimicry* em sua proposta. Essa combinação possibilitou que a Oficina tivesse determinadas características que exigiam, por um lado, bastante troca entre os alunos, bem como capacidades de transmitir informações, formulação de perguntas, representação dramática, confiança, trabalho em equipe, sorte e disputa. Foi também um jogo que utiliza um repertório significativo de bens culturais transformando-os e condensando-os em símbolos, cabendo aos alunos decodificar alguns deles bem como construir novos. Sob este aspecto, o jogo também trabalhou a questão da liderança, que foi revezada entre os participantes, revelando com isso a diferença como cada um ocupou o espaço destinado ao líder/musa.

Ao final daquela Oficina, perguntei a dois alunos o que haviam aprendido e um deles salientou que havia entrado em contato com novos aprendizados sobre cultura e, também, desenvolvido a confiança e a criatividade. Já o outro aluno disse imaginação, memória e comunicação.

Quanto ao monitor, disse que foi o trabalho em equipe e as estratégias. Eu disse a ele que notei que naquele dia o grupo estava muito agitado. Naquele mesmo momento sugeri a ele, caso houvesse a possibilidade, de realizar um relaxamento antes, ou depois da Oficina, pois eu já havia observado que determinados jogos produzem animosidade e disputa excessiva entre os alunos. Ele disse que poderia ver isso com o Alexandre e o Eduardo, salientando ao mesmo tempo, que iria ser complicado por conta do tempo da Oficina que já era muito espremido. Quanto a este tema especificamente, o do tempo da Oficina, a cada dia isso me pareceu uma questão mais importante. De certo modo, era o tempo que se tinha, mesmo sabendo que se materializava num tempo curto e talvez insuficiente para a atividade. Ainda assim, preferi aguardar as entrevistas que iria realizar, bem como, a aplicação dos questionários, a fim de esclarecer e analisar melhor essa questão também a partir de outros olhares.

5.2.6 As demais oficinas

Nas demais Oficinas, continuei produzindo uma série de observações que foram devidamente registradas em meu diário de campo. No entanto, foram muitos relatos e transcrições, que de certo modo se repetiram sob muitos aspectos, sobretudo no que diz respeito à dinâmica processual da Oficina. O mais importante a destacar é que me possibilitaram refletir sobre os seguintes temas:

- A organização da Oficina: o modo como foi estruturada e o modo como funcionava;
- Se a proposta da Oficina estava conseguindo se estabelecer enquanto uma prática educacional de educação;
- Quais comportamentos foram mais visíveis entre os participantes e quais aprendizados surgiram;
- Os princípios que organizam os jogos e que se fizeram presentes nas Oficinas, tanto os postulados por Huizinga, como aqueles postulados por Caillois;
- As situações que refletiram as questões sugeridas pela bibliografia levantada, tais como a noção de *performance*, dos rituais, das ocasiões liminares, bem como dos estados de fluxo e das motivações intrínsecas; e,
- Os problemas encontrados na execução da Oficina, como o tempo, a ausência de algum tipo de avaliação ou tarefa entre os intervalos da atividade.

Para mim, a partir das questões que pude observar ao longo de meu percurso de observação participante e imersão na Oficina de Jogos de Tabuleiro, foi que a mesma se constituiu num espaço capaz de identificar e produzir um modo específico de ver, de falar e dar sentido a um vasto campo de experiências, interpelando os alunos em relação a vivenciar e refletir sobre questões que atravessam a vida, e que tinham ali, então, a possibilidade de serem performadas, gerando, assim, **presença** (compreensão, entendimento) e não conservação (reforço ou rigidez). Pude perceber ainda que tratavam-se de atividades brincantes que se conectavam a uma proposta educacional, pois os alunos/jogadores/participantes aprendiam por meio dela a usar um mundo

imaginário envolto num quebra-cabeça de significados possíveis (sua cultura), acionando a utilização de hipóteses baseadas em descobertas e conhecimentos prévios, bem como ali apreendidos e que eram de algum modo testados ao longo da execução do jogo a fim de ajustar modelos e padrões de compreensão de acordo com os resultados de ações empreendidas durante as partidas.

Contudo, ainda era necessário obter e analisar mais informações que pudessem complementar e melhor embasar minhas primeiras observações do campo de pesquisa.

5.3 O segundo instrumento de coleta de informações – as entrevistas orais

Neste instrumento de coleta de informações no campo, me propus a entrevistar e, assim, recolher depoimentos de quatro sujeitos da pesquisa, a saber: os criadores/idealizadores da Oficina, seu monitor e o coordenador pedagógico do Instituto de Tecnologia ORT, local onde foram realizadas as Oficinas. As entrevistas ocorreram entre os meses de junho e agosto de 2019 e foram realizadas mediante a disponibilidade destes sujeitos em concedê-las. Nenhum dos entrevistados pediu anonimato, mas por minha própria escolha, com exceção dos idealizadores da Oficina, resolvi manter uma sigla com as iniciais dos nomes dos demais entrevistados como meio para identificá-los.

As entrevistas foram compostas por perguntas abertas e questões semiestruturadas. Foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Para os fins desta pesquisa, optei por apresentar formalmente aqui apenas as entrevistas com o monitor e o coordenador da escola. A análise que apresento foi realizada através do método de análise de conteúdo qualitativa, em função de esta propiciar uma compreensão do pensamento dos entrevistados pela via do conteúdo expresso no texto produzido pela transcrição das entrevistas (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Quanto às entrevistas com os idealizadores da Oficina, os dados obtidos foram diluídos ao longo da dissertação, tendo contribuído igualmente para os fins desta investigação. Além disso, todo o conteúdo da transcrição pode ser consultado na íntegra nos Anexos 1 e 2.

A primeira entrevista analisada aqui nesta seção foi realizada com o monitor da Oficina, designada pelas iniciais de seu nome: A.H [43].

O roteiro desta entrevista foi o seguinte:

[43] A transcrição integral está disponível no Anexo 3.

- Como você entende e o que são os jogos de tabuleiro?
- Como se inserem na educação?
- Como você tem avaliado o trabalho realizado pela Oficina de Jogos de Tabuleiro?
- O que ela desenvolve nos alunos?
- Em sua opinião, qual seria o desafio dos alunos nos dias de hoje?

Nesta e nas demais entrevistas, tomei o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e as organizei em alguns eixos temáticos, que foram articulados aos objetivos centrais da pesquisa de campo.

Com relação aos Jogos de Tabuleiro, o monitor apresentou uma visão muito abrangente de jogos de tabuleiro, associando-os, sobretudo, com os jogos dramáticos, dado que ele era um estudante de Comunicação Social e estava muito ligado ao estudo da obra de Augusto Boal e do Teatro do Oprimido.

Para ele, os jogos seriam: "[...] uma das coisas que ele fala (Augusto Boal) é que os jogos teatrais, no caso, ele não é a realidade, mas é um ensaio para uma realidade possível" (A.H).

A fala do monitor foi extremamente compatível com os temas investigados e descritos através dos Estudos da *Performance* de Schechner (1985, 2002, 2012), até porque o trabalho mais significativo de Augusto Boal, o Teatro do Oprimido, foi também um campo de estudos e trabalhos sobre o comportamento e esteve presente em várias publicações desta linha de pesquisa inaugurada por Schechner.

No depoimento do monitor, ele apresentou ainda outra questão sobre os jogos: "[...] o meu entendimento é que, por exemplo, o jogo cria um espaço em que você pode testar coisas" (A.H). Deste modo, o monitor sustentou a ideia de que os jogos podem ser espaços mais desnormatizados, que funcionariam tal como um laboratório de experiências, onde testam-se ações, movimentos, relações. No entanto, me pareceu que ele demarcou essa questão sobretudo a partir da ideia de jogos dramáticos e jogos de narrativa. Isso porque ele, além de relatar seu envolvimento com o Teatro do Oprimido, também fez referência à outra influência, a de um jogo em particular e o apontou como sendo um dos jogos de que mais gosta: o RPG[44].

[44]RPG – *Role Playing Games* – são jogos mundialmente conhecidos em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente.

Nas palavras do monitor, mesmo que nem todos os jogos sugeridos/propostos pela Oficina tivessem as mesmas características de um jogo dramático, existiriam, de acordo com ele, diversas semelhanças que poderiam ser destacadas, servindo inclusive para relacionar os jogos ao seu potencial pedagógico:

> Mas aqui mesmo eles jogam jogos em que a mecânica não é exatamente narrativa e que você não tem o personagem, mas mesmo assim você de certa forma é um personagem. Você está agindo de uma forma como você não age na vida, porque as regras da vida não são aquelas. Nas regras da vida você se comunica de uma certa maneira... E aí numa oficina, a gente joga o *Concept*[45], que nas regras dele, você tem que se comunicar de outra forma... Então, você permite testar coisas de você num ambiente seguro. Eu acho que esse é o principal... Eu acho que o potencial educativo dos jogos é esse (A.H).

Essa passagem extraída do depoimento do monitor pode indicar algumas questões sobre certas noções que já apresentei a respeito dos jogos na bibliografia levantada e discutida ao longo desta dissertação. Uma delas seria a de que a noção de jogo tem como uma de suas características principais a "evasão do real". Esse foi um dos principais postulados de Huizinga (2014), que viu no jogo uma espécie de realidade suplementar que dialoga e subsidia as transformações sociais e institucionais da sociedade. Caillois (2017) também sustentou algo similar ao descrever e caracterizar a noção de jogo enquanto "fictícia" e "separada". Contudo, o que me parece importante reter da fala do monitor é a questão de que através dos jogos de tabuleiro algo da experiência do viver pode ser ensaiado ou reexperimentado, tal como se estivéssemos construindo ou atuando enquanto um personagem. Da mesma forma, a fala do monitor se assemelhou com o que Schechner (2002, 2012) postulou através de sua concepção de ensaios e *workshops* por onde a noção de *performance* se relacionou intimamente tanto com o jogo, como com o ritual.

Ainda neste sentido, vale recordar que, para Schechner (2002, 2012), os ensaios são territórios de aprendizado em que se podem experimentar a consciência de um processo que o autor chamou de *reenactment*, literalmente re-atuar, reexperimentar, colocar novamente em ato, em ação, algum comportamento. Trata-se, portanto, de um espaço que possibilita dar nova vida a uma ação, a uma memória, relacionada tanto à ideia de reviver algo (no sentido de viver novamente uma experiência), como de

[45] *Concept* é um jogo de tabuleiro onde os jogadores precisam conseguir expressar milhares de conceitos, dos mais simples aos mais complexos. Ele mostra que você não precisa de palavras para se comunicar.

representificar (tornar algo presente novamente). Pareceu-me que a fala do monitor se atentou para a presença desta mesma dimensão nas Oficinas de Jogos de Tabuleiro.

Já em relação ao espaço escolar, sobretudo no que se refere as práticas educacionais, o monitor salientou que achava que as práticas "pedagógicas" presentes na Oficina eram bem distintas das que sustentam a educação formal, remetendo segundo ele à educação não formal. Na opinião dele, as práticas de educação formal foram construídas a partir da Revolução Industrial e ninguém sabe muito bem o porquê de ainda serem mantidas. Segundo ele: "o mundo correu demais e eu acho que a educação formal, que foi estabelecida em um momento de Revolução Industrial e ok...A gente tem que deixar as crianças em algum lugar..." (A.H). Para ele, tais práticas são uma espécie de necessidade social: "[...] é o que a gente precisa para ter um adulto pleno para o mercado de trabalho" e não necessariamente aquilo "[...] que vai fazer essas pessoas felizes necessariamente" (A.H).

O depoimento do monitor, me soou, por vezes, contundentemente crítico da educação formal e tradicional, sendo que ele ainda disse a respeito dela: "[...] é antidemocrática, não tem muita escolha, você acaba passando muitas horas olhando para a nuca do amiguinho da frente...". Ele identificou e localizou questões referentes à educação formal imbuído, sobretudo, em responder as minhas indagações quanto à inserção da Oficina no espaço escolar educação. O monitor ainda enalteceu, a partir de sua experiência, a educação não formal enquanto possibilidade de se inserir no espaço escolar uma educação voltada para a resistência face a determinadas práticas ou padrões da educação convencional. Pelo que pude entender, seria uma outra forma de educar que pudesse valorizar outros aspectos, sobretudo aqueles voltados para a emancipação humana, apostando na liberdade e na criatividade na condução das ações e das práticas educacionais. Suas concepções se aproximam daquilo que para Gohn (2016) caracteriza a educação não formal:

> A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc.(GOHN, 2016, p. 2).

Todavia, por ter sido uma entrevista com questões abertas e semiestruturadas, num dos momentos o monitor levantou a questão sobre o que teria guiado os pais a colocar seus filhos na atividade da Oficina de Jogos de Tabuleiro. Teria sido por conta dos jogos, da ludicidade? Ou da questão do desenvolvimento da inteligência emocional? Aliás, eu pontuei que do que eu havia entendido do enunciado referente à inteligência emocional, tratava-se, no caso da Oficina, de um conceito bastante genérico e que ainda estava sendo mais bem dimensionado e lapidado pelos idealizadores da Oficina. Eu salientei que, possivelmente, era uma espécie de "norte", uma forma de incluir a saúde emocional no cotidiano escolar. Neste sentido, aproveitei a colocação do monitor para tentar capturar o que, na avaliação dele, a Oficina estava desenvolvendo nos alunos, ou poderia estar desenvolvendo?

Neste aspecto, o monitor falou muitas coisas que me pareceram importantes. Primeiro destacou que aprenderiam uma linguagem, pois segundo ele: "os jogos são cada vez mais uma mídia mais relevante, tanto os jogos de tabuleiro, como os jogos de qualquer tipo". Ou ainda: "eu acho que o que o audiovisual foi no século passado, os jogos estão se tornando no presente" (A.H). Estas colocações do monitor, de certo se pautaram em uma percepção oriunda de sua área de estudos, a Comunicação Social, mas que podem ser ampliadas, revelando uma potencialidade para vários campos de estudos e de práticas.

Hoje, entende-se melhor a importância do aprendizado de linguagens, de seus vários tipos, como códigos ou símbolos, pois se trata dos meios que possibilitam a transmissão do conhecimento, a validação e o armazenamento de informações e, por fim, condicionam a tomada de decisão sobre o que e o como atuar em determinadas circunstâncias. Pareceu-me que esta fala do monitor, a de que os jogos estão cada vez mais ocupando um lugar de destaque na cultura, é algo extremamente importante de se sublinhar. Em todo o material bibliográfico que levantei a respeito dos jogos, dos rituais, da noção de experiência e da *performance*, o que posso afirmar é que todas estas noções possuem características que formam linguagens e que as mesmas se tornam meios de acesso ao conhecimento, à informação e à sua transmissão.

Uma segunda questão apontada por ele foi: "a segunda coisa é que eu acho que eles (os alunos) têm conseguido ser mais autônomos" (A.H). De acordo com o monitor, eles estariam aprendendo na Oficina a resolver alguns impasses, a se organizar, pois a repetição do ato de jogar e o tipo de situação a que se está exposto nos jogos, como o ganhar, o perder, o criar, ou o raciocínio, formam um campo, para utilizar um termo de

Turner, uma “arena”, onde se performam ações e reações das mais diversas. Nas palavras do monitor, nas Oficinas surgiu o seguinte fenômeno:

> Então, tem uma certa coisa aí de uma esperteza, digamos assim, de uma inteligência... Um tipo de inteligência prática, de entendimento. E aí eu acho que tem um fator cognitivo, eu não sei... Se você aprende... Não precisa ser jogos, você poderia estar aprendendo como montar um dispositivo eletrônico, que é algo que eles também tem muito aqui na escola, ou como fazer não sei o que.... Mas o que interessa, é que aos poucos você vai aprendendo como as coisas funcionam, como as coisas se encaixam, porque essa peça do jogo é assim, por que a regra do jogo é de tal forma... Quando você já jogou muitos jogos, você pega um jogo e aí você lê as regras mais ou menos e você já sabe jogar, porque você já sabe meio o que encaixa para aquele jogo funcionar, que tipo de pontuação e movimento fazem sentido. Eu acho que eles já estão um pouco adquirindo isso. Eu acho que isso é uma certa inteligência, de começar a pensar nas coisas que formam este todo que é cada jogo (A.H).

Nesta passagem do depoimento do monitor, foi possível entender que os jogos, através de suas “mecânicas”, promovem o desenvolvimento de “ações inteligentes”. Estas, por sua vez, quando exercitadas ou repetidas, produzem um modo de compreensão sobre o próprio ato de conhecer, determinado pela forma como absorvemos e interpretamos o funcionamento de determinado jogo ou de determinado sistema. Essa operação termina por forjar processos de apreensão da realidade como um todo, sendo capaz de gerar um modo de entender a realidade, uma “esperteza”, uma “certa inteligência”.

Entendi igualmente deste excerto que extraí do depoimento do monitor, a presença, na Oficina de Jogos de Tabuleiro, de um modelo de apreensão da realidade que me parece encontrar muitas semelhanças com as premissas da Biologia do Conhecer de Maturana e Varela (2004). Os autores, como já salientei, partiram do pressuposto de que os seres humanos podem ser condicionados geneticamente, porém não determinados em seu desenvolvimento, uma vez que este depende de dois elementos primordiais: a educação e a cultura. Os autores buscaram explicar o desenvolvimento do ser humano a partir de explicações acerca da cognição e de como ocorre o fenômeno do conhecimento nos seres vivos. Ainda para os referidos autores, a vida se caracteriza como um eterno processo de conhecimento, pois o mundo não está pronto e acabado, mas é formado pelos seres humanos num processo contínuo e ativo de inter-relações.

Assim como o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo, é também construído através das constantes interações que acontecem ao longo da trajetória de vida, pois somos influenciados e modificados por aquilo que vivenciamos e experienciamos no nosso cotidiano, no nosso viver. Deste modo, a Biologia do Conhecer propôs outro olhar sobre o viver humano, refletindo a respeito do agir dos seres vivos a partir das "perturbações" geradas em seu meio, bem como o modo como são internalizadas e, assim, assimiladas e entendidas.

Neste sentido, me parece que, de acordo com o monitor, o jogo, enquanto linguagem, pode ser entendido como um meio que hoje ocupa um lugar de destaque, tal como a mídia audiovisual já foi. Sua comparação me parece dizer respeito à ideia de que hoje o jogo pode ser entendido como um modelo de interação que captura e promove a ação humana. Deste modo, as "mecânicas dos jogos" podem ser entendidas enquanto movimentos que "perturbam" a realidade e, assim sendo, formam um meio propício à construção e reconstrução do conhecimento, sobretudo pelo fato de que quando jogamos estamos imersos num campo de fluxos, energias, vozes, ações e aprendizados que caracterizam a realidade como um todo.

Já no que se refere ao drama social, à percepção subjetiva de algo que traz ruptura, sendo algo socialmente problemático e inquietante, preferi chamar de desafio na entrevista, porém, explicando o significado dentro do meu trabalho de pesquisa. Sendo assim, sugeri que ele me falasse de como achava que os alunos experimentavam ou percebiam os desafios nos dias de hoje, e se isso aparecia de algum modo na Oficina. Espontaneamente, e de forma bem abrangente, o monitor reuniu em sua resposta questões referentes aos efeitos provenientes da Oficina, relacionando-os de modo indiferenciado. Por um lado, ele colocou novamente em pauta a questão da escola e da educação formal como sendo muito opressora, cabendo, em sua avaliação, a outros formatos de educação a tarefa de promover determinadas questões, quase todas associadas à dimensão da cidadania que, em sua visão, trata-se de uma questão política.

Deste modo, no depoimento do monitor, os desafios dos alunos se situam na questão que destaco abaixo:

> Eu acho que esse senso de cidadania, cidadania no sentido mesmo de que cidadão é quem pode mesmo mudar a cidade, não só viver nela... É quem consegue determinar o rumo da sua vida, autônomo, sobre decisões políticas, ou sobre questões. Eu acho que a política... A política não partidária, política de uma forma geral, ela é vista como uma coisa meio feia, meio distante, como se a gente não pudesse ter a regência das nossas vidas, sabe? E aí,

> aqui, eu vejo que isso é uma questão, sabe? Eu diria que esse... Eu não sei se isso é um drama social exatamente, mas eu acho que é algo que permeia isso (A.H).

O monitor pareceu se referir ao desafio dos alunos em se desenvolverem enquanto seres vivos autônomos, ativos, não se resumindo a serem simplesmente citadinos educados/formados para receberem informações e conhecimento de modo passivo. Em seu depoimento, o monitor delimitou esta questão sob a ótica da política, compreendendo que o desafio, que designei na entrevista enquanto aquilo que poderia se constituir enquanto um drama social, passa por um entendimento do modo como o ser humano conseguiria realizar reflexões a partir de si mesmo, conseguindo, assim, reger a sua vida (social e pessoal), tornando-se um ser autoconsciente, que se constrói e se reconstrói a cada interação social, inscrita e ditada pela vida na *polis*, naquilo que ela é capaz de promover e desenvolver em seus cidadãos.

Outro tópico que abordei com o monitor referiu-se à temática de como ele percebia as possiblidades de aperfeiçoamento do projeto das Oficinas de Jogos de Tabuleiro. Eu coloquei essa questão ao final da entrevista, e ela acabou se constituindo enquanto um diálogo, no sentido de que debatemos sobre o que poderia enriquecer o processo. Dialogamos sobre uma possível inclusão de alguma atividade que periodicamente pudesse interromper a dinâmica de somente jogar os materiais sugeridos. Pensamos juntos em como seria interessante incluir um "protocolo" mais circunscrito de reflexão sobre quais jogos estavam funcionando melhor e por que. Seria como estabelecer, dentro da Oficina, uma produção, segundo o monitor, até mesmo textual, que pudesse "formalizar" algo sobre o que cada aluno estava adquirindo ou aprendendo através da Oficina, dando vez e voz aos alunos para descreverem este processo que estavam experimentando nas Oficinas.

Ao debatermos tais questões, sugeri que isso poderia culminar num outro desdobramento que seria, por exemplo, estimular os alunos a construírem um jogo. Continuamos dialogando um pouco sobre como isso poderia ser viabilizado dentro do projeto. Para mim, era importante ter um "produto final", ou trabalho final envolvendo cada participante, algo que pudesse se caracterizar e "ritualizar" a conclusão daquela atividade que estava acontecendo ao longo do ano letivo. Para mim, não era necessário que fosse algo individual, poderia ser um trabalho final de todo o grupo, onde o importante seria que fosse uma atividade direcionada à "afirmação" do conhecimento adquirido e vivenciado.

Isso começou a se desenhar muito claramente para mim, talvez muito impregnado pela ideia de restauração do comportamento de Schechner (1985, 2002), fazendo com que a passagem por aquele espaço, por aquele aprendizado, pudesse ser capaz de produzir um novo *status*, uma experiência que se completa através da "recriação" de possibilidades, culminando num antes e depois da Oficina de Jogos de Tabuleiro.

A entrevista com o monitor foi uma importante fonte de informações e reflexões sobre a Oficina e os temas abordados nesta pesquisa. Apresento, a seguir, a análise da entrevista com o coordenador pedagógico do Instituto de Tecnologia ORT. O depoimento/relato do coordenador visou, sobretudo, compreender a proposta pedagógica da escola, bem como de que modo a Oficina de Jogos de Tabuleiro se inseriu dentro desta proposta. Ele foi designado aqui pelas iniciais de seu nome: V.M [46].

5.3.1 Análise de Conteúdo Qualitativa da entrevista com o coordenador pedagógico da escola

O roteiro da entrevista foi o seguinte:

- Como pode ser descrita a proposta pedagógica da escola?
- Como surgiu a ideia de se introduzir uma Oficina de Jogos de Tabuleiro na escola?
- O que se espera que a Oficina possa desenvolver nos alunos?
- Em sua opinião, qual seria o desafio dos alunos nos dias de hoje?

O coordenador pedagógico começou contando um pouco da história do Instituto de Tecnologia ORT, destacando que o mesmo faz parte de uma grande rede de instituições de ensino espalhadas pelo mundo. Essa rede, como já destaquei anteriormente, forma a *WORLD* ORT. Segundo o coordenador, nem sempre a ORT é uma escola em todos os países em que se faz presente. Há países em que são universidades, em outros são apenas cursos profissionalizantes e em outros são escolas,

[46] A transcrição integral desta entrevista encontra-se no Anexo 4.

tal como é hoje no Brasil. Mencionou também que em cada país a Instituição ORT tem seu próprio projeto pedagógico.

Por outro lado, destacou que a ORT mundial (*WORLD* ORT) é, atualmente, uma organização focada no ensino técnico e tecnológico, bem como uma organização filantrópica. Ainda neste sentido, o coordenador destacou que a *WORLD* ORT tem como uma de suas atribuições ajudar cada grupo (as instituições locais e espalhadas pelo mundo) a se destacar e a promover um trabalho de excelência em suas respectivas unidades, e que o Instituto de Tecnologia ORT do Rio de Janeiro sempre buscou a ideia de ser uma instituição de excelência, de destaque no segmento em que atua.

De acordo com suas palavras:

> A gente é uma escola de ciência, tecnologia e na verdade a gente chama isso de habilitações. O aluno vem para cá e então ele faz um Ensino Médio com habilitação em alguma coisa, porque na verdade o que a gente viu é que isso dá para este jovem um pouco mais de "respiro" na faculdade. Então, por exemplo, o aluno já entra na faculdade, e muitas vezes já vai para uma iniciação científica (V.M).

No entanto, o coordenador destacou igualmente que essa questão, que extraí da entrevista com ele, ficou inicialmente restrita ao Ensino Médio, que foi onde a instituição se consolidou enquanto uma referência local em formação técnica. Contudo, sublinhou que em 2002 resolveram levar essa experiência de excelência em ciência e tecnologia para a implementação de um novo segmento de estudos na escola, o Ensino Fundamental II.

> E quando você traz para os menores, a ideia é que você permita que esses jovens tenham um contato maior com ciência e tecnologia, obviamente com uma "pegada" mais lúdica e mais divertida, mais... No nível do descobrir mesmo o laboratório, descobrir como funciona, o que é, como se portar e comece a montar esse *know-how* até chegar preparado para o Ensino Médio com essas habilitações diferentes (V.M).

O coordenador, buscando sintetizar o projeto pedagógico da instituição, enfatizou que trata-se de uma escola que tem mais laboratórios que salas de aula propriamente ditas.

> [...] a gente tem muita aula prática, boa parte das nossas aulas são práticas e a gente tem laboratório de campo e tudo isso. E a nossa "filosofia" é um pouco do aprender fazendo, da mão na massa, que os alunos construam. A

> gente nunca se denominou uma escola construtivista, uma escola [...] a gente nunca entrou nestes nichos, mas a ideia é que o aluno dentro do laboratório tenha um ambiente para ele construir um saber a partir desta experiência. [...] Na verdade é o aluno se botar numa mesa com um grupo e ter um problema e tentar resolver este problema, a ideia é essa! O professor aqui, ele é um orientador, um mediador do conhecimento, não é o dono do conhecimento (V.M).

As ideias presentes no relato do coordenador pedagógico apontaram para a presença da noção de experiência que levantei anteriormente na bibliografia, localizando-a como uma das influências nos trabalhos de Turner (2015) que, por sua vez, a resgatou de John Dewey. Neste sentido, me pareceu que o Instituto de Tecnologia ORT, ao introduzir na escola a ideia de uma sala de aula como um laboratório, possibilita que os alunos possam vivenciar constantemente a construção e a reconstrução de experiências. Estas, por sua vez, culminam na edificação dos saberes escolares e na integração de várias competências e habilitadas que compõem o espectro de formação dos alunos.

Ainda neste sentido, o projeto pedagógico da escola, da forma descrita pelo coordenador, faz da sala de aula uma experiência de imersão no conhecimento e de resolução e encaminhamento de problemas. Segundo ele, esse aspecto abrange várias questões do ambiente escolar, do ensino da ciência e da tecnologia ao desenvolvimento da autonomia e de outras competências. Além disso, pode aparecer enquanto proposta dentro da grade curricular da educação formal, bem como estar inserida nas atividades complementares da escola.

Quanto a estas atividades complementares da escola, foi neste espaço que a Oficina de Jogos de Tabuleiro teve lugar. Sendo assim, o coordenador também fez questão de descrever como este modelo/proposta de atividades foi se consolidando na escola a partir do ano de 2010.

> Em 2010, a gente começou com uma atividade a tarde, uma atividade extracurricular chamada de clube de ciências. Os alunos pediram para fazer uma atividade a tarde e essa atividade foi chamada de clube de ciências. Essa atividade começou a funcionar com cinco alunos, depois foi se tornando uma atividade mais institucionalizada, até que em 2015 a gente começou não só a ter essa atividade (o clube de ciências), mas também outras atividades. [...] Então, hoje em dia a gente tem uma atividade chamada jovens cientistas, mais voltada para a ciência, tem programação de linguagens de computador, robótica, música, teatro, esportes [...] são várias atividades, e agora a gente tem também a Oficina, os *board games* (V.M).

Segundo o coordenador, essas atividades precisam possuir determinadas características, alguns princípios que as orientem:

> [...] são atividades que não têm nota, não tem nenhuma pressão institucional onde você tem que ter uma nota, você tem que passar de ano, tem que ter tal frequência... São atividades que o aluno escolhe por interesse. Ele se inscreve porque tem interesse naquilo. É isso, a gente tem um projeto [as atividades extracurriculares] sempre em andamento, em que ele pode ser revisto, aparado e melhorado o tempo todo (V.M).

Ainda neste sentido, o coordenador definiu as atividades complementares e extracurriculares como pertencentes à um modelo de educação mais abrangente.

> Então, na verdade toda a proposta extracurricular tem o nosso não formal [educação não formal]. Ela está muito mais ligada aos interesses, às demandas que vão surgindo. A gente já teve fotografia, que foi uma demanda forte e depois foi parando de ser [...] sei lá, os interesses foram mudando e isso foi deixando de ser uma demanda e mudou para outra coisa (V.M).

Ao analisar o depoimento do coordenador, não restou dúvidas para mim de que as atividades extracurriculares, que acontecem no Instituto de Tecnologia ORT, possuem elementos que a caracterizam enquanto um processo de educação não formal, como, por exemplo, o fato de acontecerem no período inverso do estudo formal do aluno, bem como ser uma experiência formativa, organizada e sistematizada de modo distinto do contexto habitual da escola tradicional. Fora isso, são também atividades totalmente voltadas ao interesse e às demandas circunstanciais dos alunos.

Selecionei uma parte do relato do coordenador que me pareceu destacar de modo significativo a importância este modelo de Educação:

> Porém, a gente começou a perceber, eu, sobretudo, que pouco se estuda o que você gosta porque você está muito engessado dentro daquilo "que eu preciso" e não naquilo que eu gosto. Então toda essa parte do não formal está dentro deste universo "do que eu gostaria de estudar!", "do que eu gostaria de ter!", "do que eu gostaria de aprender!". Eu sempre brinco com os alunos que é o horário que eu não quero ouvir nenhuma reclamação e nada, pois é o horário que você optou por vir estudar alguma coisa que você gosta. É "porque eu gosto!" ou "é porque com isso, eu me divirto!", "eu posso passar horas fazendo que não tem problema!". Então, a ideia é um pouco isso, de trazer esse prazer de estudar alguma coisa, e também trazer isso de volta para a escola (V.M).

Esta passagem do relato do coordenador é extremamente importante, pois sinaliza e destaca a presença de um projeto educacional/pedagógico/formativo que está atento a duas questões que permeiam a experiência do aluno: (1) o desgaste de se ter que estudar algo de que não se gosta, mas que é preciso, no sentido de obrigatório, que não se tem necessariamente um interesse; e, (2) sua contrapartida, atividades extracurriculares e não formais que buscam oferecer uma educação que resgate o prazer, a diversão e o gosto pelo aprender.

Assim, com esta postura, a escola também termina por estimular que o aluno dê vazão aos seus gostos, seus interesses, se aprofundando em conhecimentos de várias ordens, despertando ainda mais sua curiosidade e capacidade de análise através da exploração de suas aptidões e inclinações, materializando-se numa educação para a vida, numa educação da sensibilidade e do gosto. Todavia, a escola também aponta para um tipo de educação que explora o exercício da capacidade dos alunos de praticarem escolhas e deliberarem sobre os "destinos" de sua formação.

Entretanto, faz-se ainda necessário entender melhor como numa escola de ciência e tecnologia pôde aparecer uma atividade complementar sob a forma de uma Oficina de Jogos de Tabuleiro. Uma primeira resposta poderia ser dada pelo fato de que algumas das características, elencadas pelo coordenador na descrição das atividades extracurriculares, foram relacionadas ao resgate do prazer e da diversão no espaço escolar. Assim sendo, é possível supor que a noção de jogo se enquadra muito bem neste quesito, sendo capaz de oferecer a condição que a escola buscava oferecer através de suas atividades complementares.

No entanto, foi assim que o coordenador me apresentou à ideia da introdução da Oficina de Jogos de Tabuleiro.

> Ao mesmo tempo que a gente é uma escola de ciência e tecnologia, a gente é também muito focado nos benefícios e nas coisas ruins que isso pode trazer para os alunos. A gente é muito preocupado com isso, até por ser uma escola de ciência e tecnologia. [...] Tem a questão do toque, do sensível, onde a gente começou a perceber que isso estava se perdendo. Isso acontece com os jovens em geral. E aí começamos a pensar que tínhamos que trazer alguma coisa que incentivasse um pouco este trabalho em grupo, alguma coisa onde esses jovens começassem a exercitar a parte emocional, a inteligência emocional, as relações, os afetos. A gente sabe que tem jovens extremamente habilidosos, extremamente sofisticados, com o raciocínio "super bacana" e tudo, mas que não tem inteligência emocional nenhuma, do tipo que não consegue entender uma ironia, nunca lidou com aquilo, está sempre imerso naquele ambiente virtual onde a ironia é... Nem sempre você percebe, sabe? Então começamos a perceber essa necessidade, a de se

> trabalhar em equipe [...] e a gente começou a pesquisar com eles [...] (V.M).

O coordenador da escola sinalizou, neste extrato de seu depoimento, que justamente por serem uma escola voltada para o despertar e o ensino de ciência e tecnologia que era preciso fomentar outras questões que estavam começando a surgir enquanto efeitos de uma época histórica como a que estamos vivendo. No que pude entender, o fato de serem uma escola voltada para a ciência, para a tecnologia, somada à questão oriunda da virtualização das relações, estavam também interferindo na formação dos alunos, muitas vezes impedindo-os de experimentar o contato com o outro, com o entendimento de determinadas situações e, sobretudo, privando-os de um certo tipo de inteligência, a emocional e a sensorial.

Sendo assim, segundo o coordenador, a equipe pedagógica estava atenta a essas questões, e quando foi lhes foi apresentada uma proposta pedagógica de utilização de Jogos de Tabuleiro sob a forma de uma Oficina voltada para a educação complementar, imediatamente a escola se interessou.

Ainda neste sentido, um dos criadores/idealizadores da Oficina de Jogos de Tabuleiro, um ex-aluno da escola, apresentou a proposta da seguinte forma:

> Ele explicou que teriam jogos que tem que se fazer uma leitura do outro para ganhar o jogo, ou uma leitura do outro para poder jogar em dupla (formar times). Ele disse que teriam também jogos de estratégia para que se pudesse avançar no jogo. Eram coisas que eles (os alunos) iriam exercitar para formar condutas e que isso permitiria o desenvolvimento de diversas habilidades. Tinha também a ideia dos *board games* (jogos de tabuleiro), como algo que é físico, que você tem contato, você tem que jogar com o outro, todo mundo junto. Tá certo que às vezes é individual, mas não importa, é todo mundo ali jogando junto. Então a gente começou a pensar que isso era muito bacana, que de repente, nessa escola você poder trazer de volta os jogos de carta, tabuleiro e tudo isso, coisas físicas que você toca, que isso tudo era muito interessante (V.M.).

Para o coordenador, a proposta da Oficina de Jogos de Tabuleiro se encaixava bem no propósito da escola em ter numa atividade que pudesse transformar determinadas condutas dos alunos, seja no que se refere às questões do distanciamento físico e emocional, ou mesmo na mitigação da falta de algumas habilidades e competências dos alunos, que eram, de certa forma, uma marca do tempo presente, da contemporaneidade.

Ainda de acordo com o coordenador, a escola esperava desenvolver através da Oficina as seguintes questões:

> É basicamente isso, inteligência emocional, saber lidar com o outro, saber ganhar e perder, saber fazer uma leitura do outro, todas essas habilidades de convívio social e de grupo [...] Eu sinto às vezes também, que eles estão jogando, mas que eles não têm a menor noção do que estão aprendendo e nem das habilidades que eles estão exercitando ali [...] Na verdade, o que a gente queria era isso, mas também trabalhar sem muita ambição para poder ir percebendo o que estava sendo gerado ali. O que a gente sabia era que é um espaço mais lúdico, que a empresa do Alexandre (criador da Oficina) não era necessariamente uma empresa focada na educação, é mais uma coisa de difusão dos jogos de tabuleiro, mas a gente percebeu e também achava que daria para fazer um "casamento" e fomos aos poucos construindo essa relação e aprimorando (V.M).

Este relato do coordenador apontou para uma aposta de "casamento" entre uma iniciativa oriunda da sociedade, no caso de um ex-aluno da instituição através de sua empresa, junto com a escola, em que poderiam ser capazes de criar e sistematizar uma experiência educacional onde elementos de fora da escola e de seu *staff* se tornariam agentes ativos dentro de um processo formativo, que é também uma das principais marcas da educação não formal de acordo com Libâneo (2003).

Quando perguntei ao coordenador sobre o que ele achava que poderia caracterizar o drama social contemporâneo, o desafio contemporâneo, ele relatou que seria a questão do convívio social.

> Eu acho que nessa idade, no Ensino Fundamental II, onde eles já vão ficando mais safos com a tecnologia, e começam a usar mais o celular, direto e tudo isso, eles começam também a perder a questão das trocas, do trocar olhares, trocar conversas, bater papo, sentar junto para compartilhar. Eles estão num momento meio que crucial de formação, que de alguma forma isso (o convívio social) pode ficar meio de lado [...] Uma coisa que eles têm muita dificuldade é, por exemplo, quando eles discordam. Por exemplo, eu discordo de você e não passa pela cabeça deles (dos alunos) de que então a gente pode negociar. Eu posso tentar te convencer de que a minha proposta nesse caso é mais adequada, melhor e vice-versa. Então, eles estão chegando num momento em que eles falam assim: - Ah, ele não quer, eu não quero, a gente pode trocar de grupo? Já tá virando uma coisa meio assim. O Facebook faz isso, a pessoa não quer, vai lá e exclui ele, sabe? E quando a gente coloca eles para trabalhar junto, é para saber lidar com isso! - Não respeitou as regras, então porque não respeitou? Vamos ver! (V.M).

Esta parte do relato do coordenador também traz importantes questões. Uma delas é apontar para um tema, que levantei anteriormente na bibliografia, que diz

respeito aos conceitos de tecnologias ou cultura de si propostos por Foucault (2004). Na minha interpretação, o coordenador sinalizou para o desafio que os jovens enfrentam diante da quase automática adesão, num certo momento de suas vidas, a um modelo de subjetividade hegemônica que produz distanciamento e perda das trocas com as pessoas, sobretudo no lidar com as diferenças, com as contradições e dificuldades que encontramos em fazer e em cuidar dos vínculos, assim como com as diversas negociações e modos de lidar com o meio e com os relacionamentos.

Ao analisar esta questão no discurso do coordenador, ficou bastante evidente que o desafio dos alunos face ao convívio social encontrou na Oficina de Jogos de Tabuleiro um lugar capaz de proporcionar ou produzir modelos alternativos, tanto de entendimento destas dificuldades, como de produção de outros olhares, comportamentos e modos alternativos de convivência com o diferente, com aquilo que assusta, com a vida e seus múltiplos desdobramentos.

É curioso que o relato do coordenador sobre a questão do drama social pareceu ecoar na questão colocada pelo monitor face a esta mesma pergunta. Em ambos os relatos apareceram menções relacionadas à questão da cidadania, do rumo que se dá às atitudes, ao modo como se conduz e se rege a própria vida, ou ainda, o compartilhamento de espaços e a manutenção dos vínculos emocionais.

Neste sentido, o modo como o drama social e a percepção subjetiva de determinadas questões, que colocam a experiência do viver em movimento, apareceram no relato de ambos, apontando, na minha interpretação, para a questão colocada por Foucault diante da importância que o autor conferiu à dinâmica de "ressignificação do mundo". Para ele, este processo se estabelece através de exercícios e atividades do sujeito com seu meio, podendo gerar, assim, a criação de um tipo de cultura, de um tipo de arranjo social que coloca "em cena" diversas temáticas, que uma vez subjetivamente analisadas e refletidas, permitem o cultivo de um certo modo de autonomia, de felicidade e de contentamento. Seria, então, a Oficina de Jogos de Tabuleiro um espaço onde os alunos exercitam o "ocupar-se de si", um tipo de reflexão sobre seus atos e uma forma de avaliá-los, recriando, ou transformando o viver?

Todavia, creio que sim. No entanto, ainda é preciso apresentar aquilo que o campo trouxe e reverberou a partir da experiência que os próprios alunos/participantes da Oficina de Jogos de Tabuleiro trouxeram enquanto reflexão sobre o modo como estavam experimentando e percebendo a atividade.

Neste sentido, busquei construir um questionário com perguntas abertas e fechadas que pudesse quantificar e qualificar algumas informações referentes ao que os alunos estavam aprendendo de fato através da Oficina, bem como quais habilidades estavam sendo mobilizadas, quais competências desenvolvidas ou aprimoradas. Enfim, quais eram de fato as questões que na visão deles, "os nativos" deste campo de pesquisa e de interação, estavam ali sendo vivenciadas e compreendidas como um processo de aprendizado e de transformação.

Sendo assim, na próxima sessão apresento o resultado e a interpretação dos questionários aplicados junto aos alunos. Eles buscaram revelar e subsidiar mais elementos que pudessem contribuir para a pesquisa. O mesmo encontra-se disponível no Anexo 5.

5.4 Aplicação dos questionários e tabulação das respostas dos alunos/participantes da Oficina de Jogos de Tabuleiro

Esta etapa do trabalho de campo encerrou os procedimentos de coleta de informações da pesquisa. Trata-se de um questionário que foi aplicado junto aos alunos no meio do mês de agosto de 2019 quando eu já havia terminado a observação participante nas atividades regulares da Oficina. A aplicação deste instrumento de pesquisa aconteceu num único dia enquanto os alunos estavam em suas atividades complementares de ensino que a Escola oferecia. Nem todos estavam naquele momento participando da Oficina, mas de todo modo, todos responderam ao questionário, pois haviam sido autorizados pela coordenação da escola a fazê-lo mesmo que estivessem em outra atividade complementar.

Quanto ao modelo de questionário, ele foi elaborado por mim de acordo com questões que fui percebendo necessárias a um melhor entendimento da situação que estava investigando, a saber: a efetividade de um modo de ensino e de aprendizagem proposto e sustentado dentro do espaço escolar através de uma Oficina de Jogos de Tabuleiro.

O instrumento se constituiu em três itens relativos à identificação de gênero, idade e série que o aluno estava cursando no momento em que participou da Oficina, e dezenove perguntas, incluindo questões abertas e fechadas, cujas respostas foram analisadas e tabuladas.

5.4.1 O que os dados revelaram

Abaixo são apresentados os resultados da análise das informações obtidas e transformadas em dados.

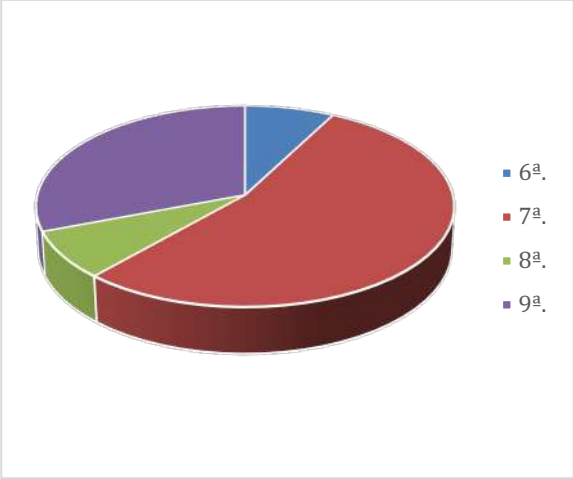
1) A amostra analisada foi composta da qualificação das informações obtidas pela aplicação de um questionário em 13 alunos inscritos na Oficina de Jogos de Tabuleiro – "Jogos, ludicidade e inteligência emocional":

- Alunos do sexo masculino: 10.
- Alunos do sexo feminino: 3.

2) A idade média dos alunos: 12,7 anos.

3) Quanto à série em que estudavam:

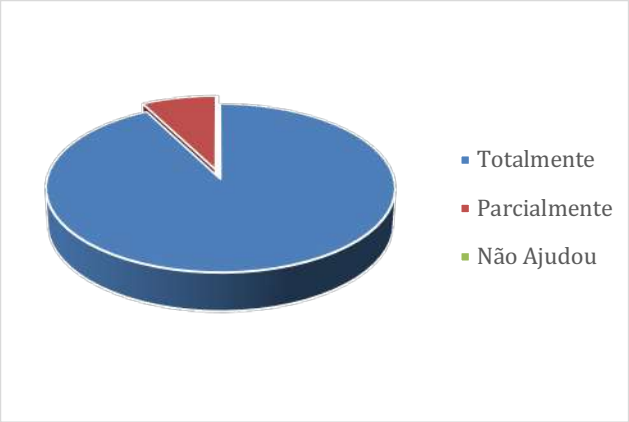
SÉRIE	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
6ª.	01	7,7
7ª.	07	53,8
8ª.	01	7,7
9ª.	04	30,8



Fonte: elaboração própria.

4) Quanto à variação (forma e conteúdo de atividades) que na percepção dos alunos/participantes da Oficina os ajudaram a se manterem atentos ao jogo:

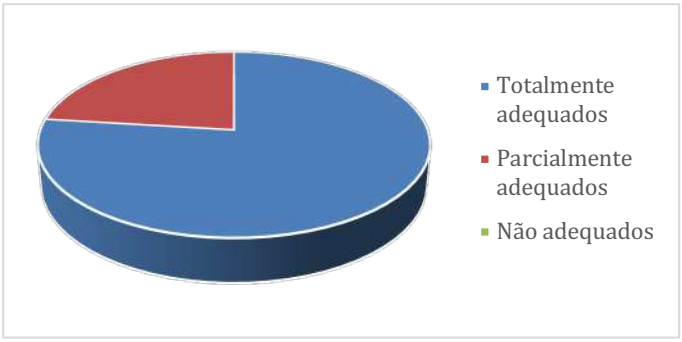
TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NÃO AJUDOU
12 alunos	1 aluno	00



Fonte: elaboração própria.

5) Quanto aos conteúdos dos jogos propostos na Oficina estarem alinhados aos interesses/objetivos educacionais dos alunos/participantes:

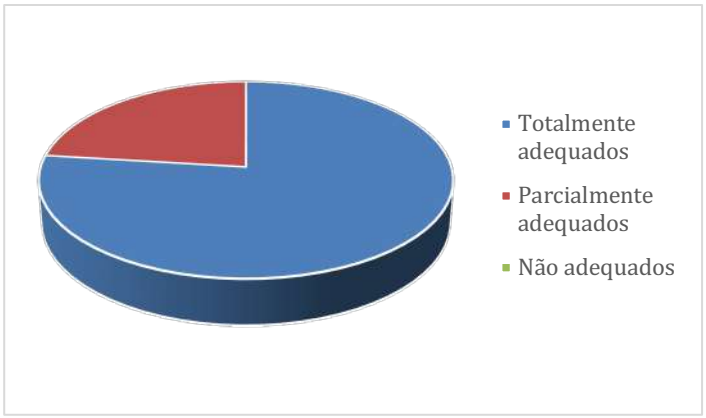
TOTALMENTE ADEQUADOS	PARCIALMENTE ADEQUADOS	NÃO ADEQUADOS
10 alunos	3 alunos	00



Fonte: elaboração própria.

6) Quanto ao funcionamento dos jogos utilizados na Oficina estarem adequados ao modo de aprender dos alunos/participantes:

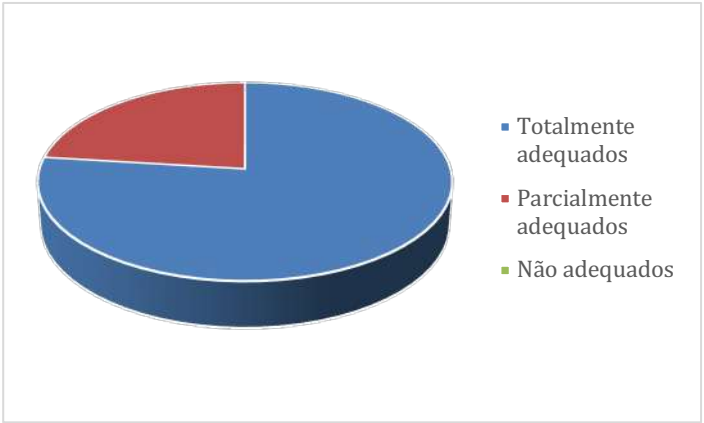
TOTALMENTE ADEQUADOS	PARCIALMENTE ADEQUADOS	NÃO ADEQUADOS
12 alunos	1 aluno	00



Fonte: elaboração própria.

7) Quanto aos conteúdos dos jogos estarem interligados com outros conhecimentos que os alunos/participantes já possuíam:

TOTALMENTE ADEQUADOS	PARCIALMENTE ADEQUADOS	NÃO ADEQUADOS
10 alunos	3 alunos	00



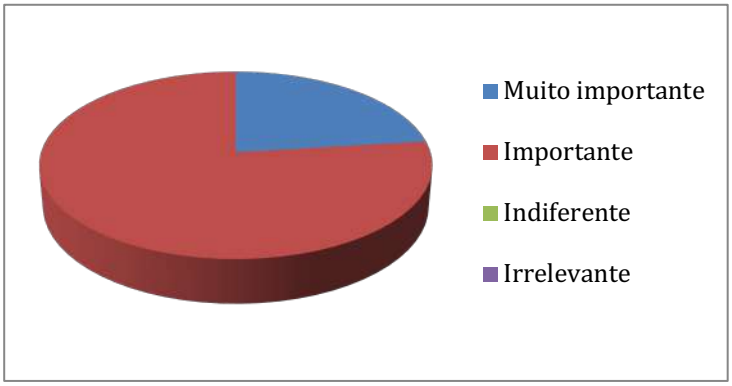
Fonte: elaboração própria.

Esta questão foi aberta e os temas elencados pelos alunos/participantes enquanto justificativa de suas respostas, e identificação dos temas/conhecimentos percebidos por eles, foram:

- Geografia;
- Cultura geral;
- Vocabulário;
- Estratégia e raciocínio;
- História;
- Associação de ideias;
- Matemática;
- Entendimento dos demais colegas;
- Comunicação;
- Biologia; e,
- Melhoria nos níveis de atenção.

8) Quanto à utilidade dos jogos enquanto uma ferramenta de complementação do ensino formal:

MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	INDIFERENTE	IRRELEVANTE
03	10	0	0



Fonte: elaboração própria.

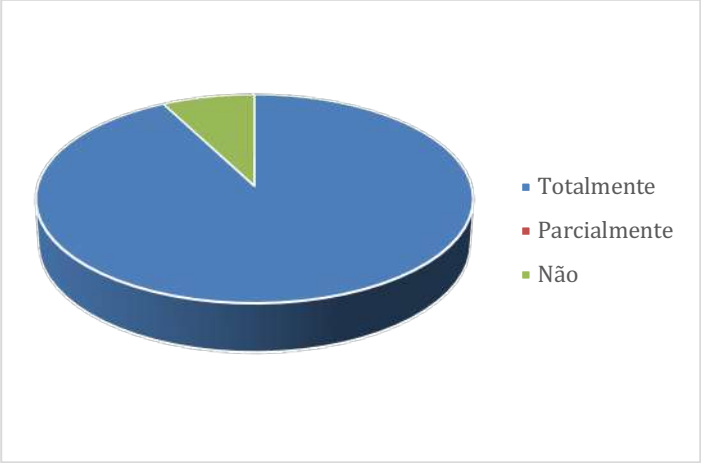
9) Quanto à percepção dos alunos/participantes da Oficina com relação aos jogos os auxiliarem na melhoria de suas habilidades de relacionamento nas seguintes esferas:

FAMILIARES	AMIZADE	ESTUDO	COMUNICAÇÃO	TODAS
	1	1	1	
				1
				1
1	1		1	
				1
				1
				1
1	1		1	
	1	1	1	
	1	1	1	
	1	1	1	
1	1		1	
	1	1	1	

Fonte: elaboração própria.

10) Quanto à percepção dos alunos/participantes da Oficina sobre o fato de que a participação nesta atividade poderia favorecer, mesmo que temporariamente, o "esquecimento" das preocupações do dia a dia, auxiliando-os na concentração nos jogos e na atividade realizada no momento da Oficina:

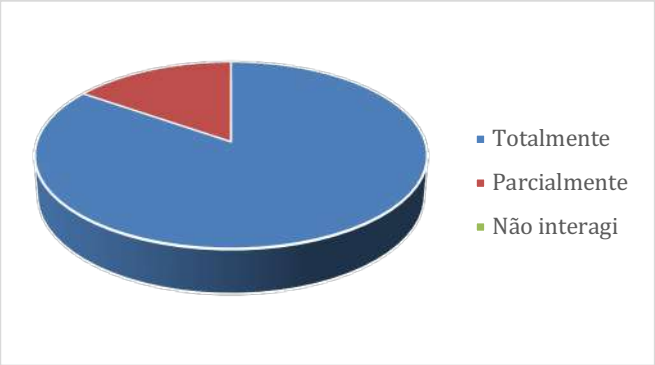
TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NÃO
12	00	1



Fonte: elaboração própria.

11) Quanto à percepção dos alunos/participantes sobre o fato da Oficina poder, através de seus diversos jogos, favorecer a interação entre eles:

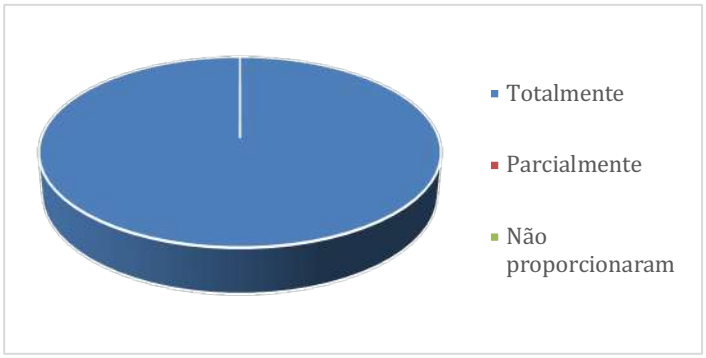
TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NÃO INTERAGIU
11	2	00



Fonte: elaboração própria.

12) Quanto à percepção de que os jogos utilizados nas Oficinas proporcionaram nos alunos/participantes momentos de diversão e entretenimento:

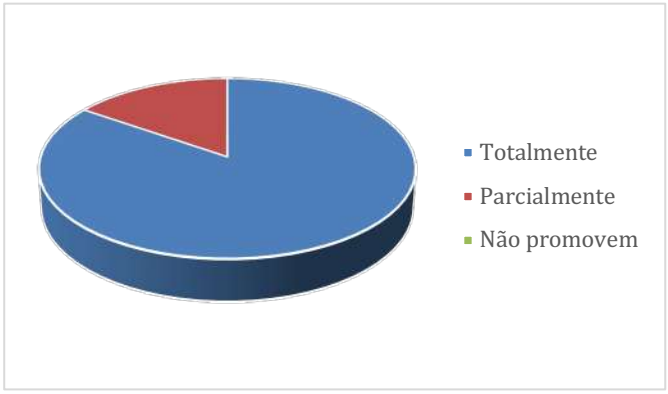
TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NÃO PROPORCIONARAM
13	00	00



Fonte: elaboração própria.

13) Quanto à percepção dos alunos/participantes sobre os jogos promoverem momentos/situações de competição entre eles:

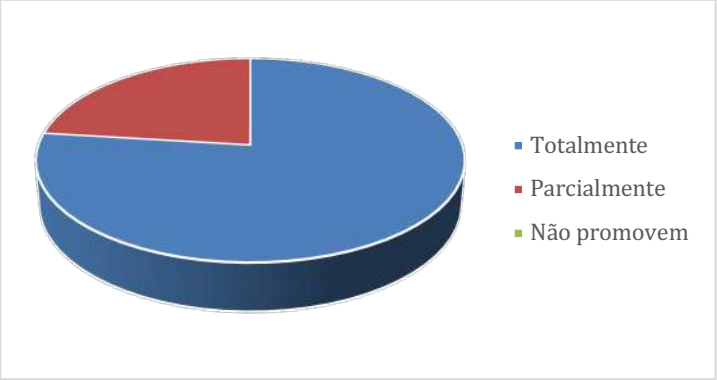
TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NÃO PROMOVEM
11	2	00



Fonte: elaboração própria.

14) Quanto à percepção dos alunos/participantes sobre os jogos promoverem momentos/situações de cooperação entre eles:

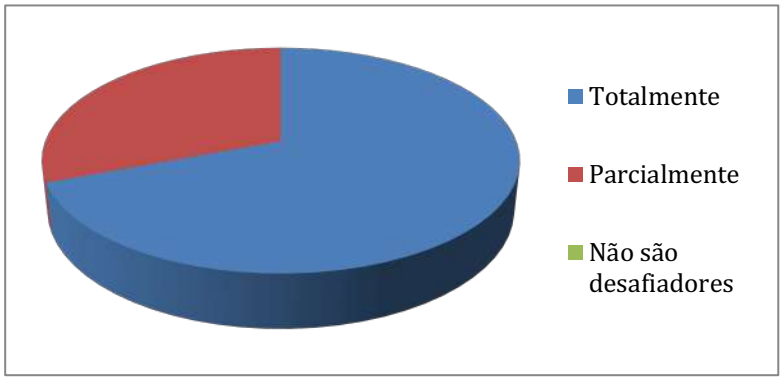
TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NÃO PROMOVEM
10	3	00



Fonte: elaboração própria.

15) Quanto aos jogos serem desafiadores para os alunos/participantes da Oficina:

TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NÃO SÃO DESAFIADORES
9	4	00



Fonte: elaboração própria.

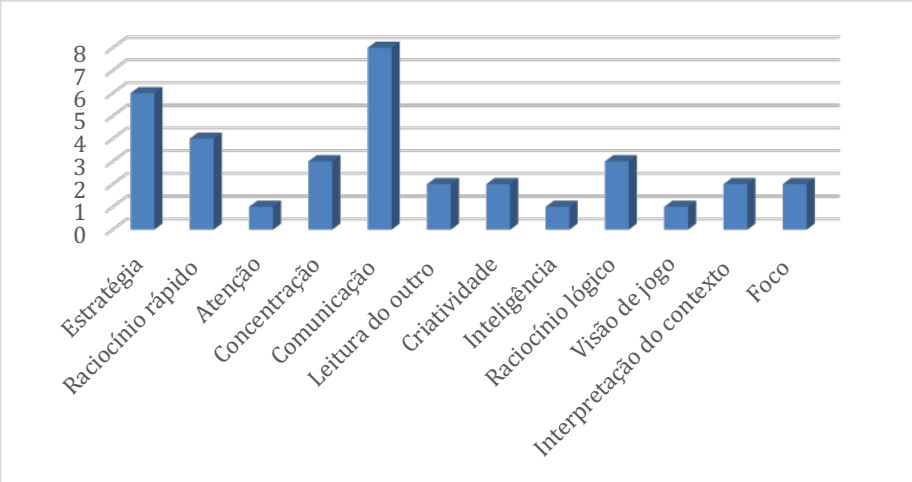
16) Quanto à percepção dos alunos/participantes em conseguirem atingir os objetivos do jogo por meio de suas habilidades:

- Sim/de conseguirem: 13.

Essa foi uma questão aberta, e quanto às principais habilidades mencionadas pelos alunos/participantes, segue abaixo as que foram elencadas:

- Estratégia: 6;
- Raciocínio rápido: 4;
- Atenção: 1;

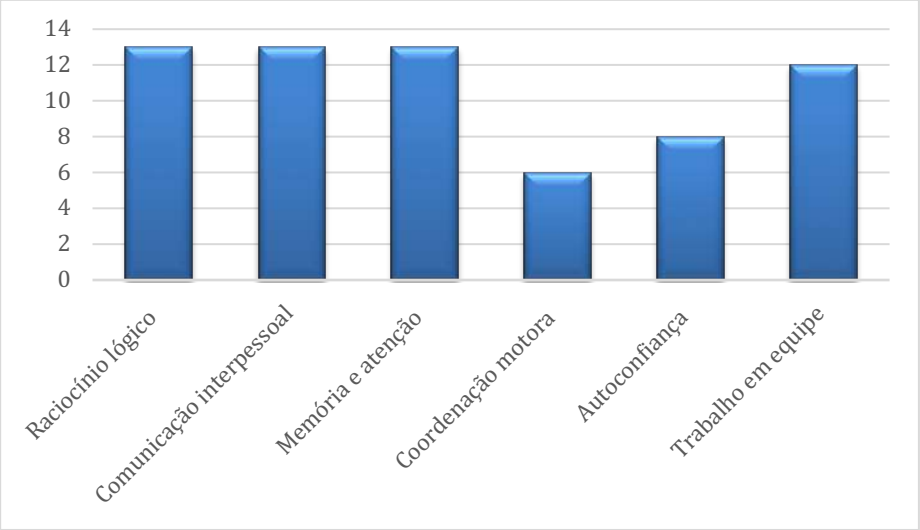
- Concentração: 3;
- Comunicação: 8;
- Leitura do outro: 2;
- Criatividade: 2;
- Inteligência: 1;
- Raciocínio lógico: 3;
- Visão de jogo: 1;
- Interpretação do contexto: 2;
- Foco: 2.



Fonte: elaboração própria.

17) Quanto a quais habilidades os alunos/participantes perceberam que puderam aperfeiçoar ou desenvolver ao longo da Oficina de Jogos Tabuleiro:

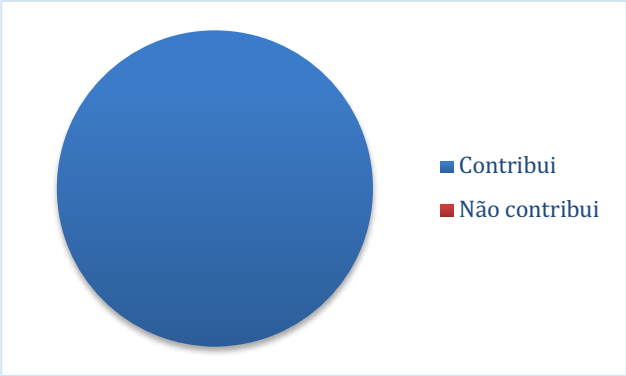
- Raciocínio lógico: 13;
- Comunicação interpessoal: 13;
- Memória e atenção: 13;
- Coordenação motora: 6;
- Autoconfiança: 8;
- Trabalho em equipe: 12.



Fonte: elaboração própria.

18) O quanto, na percepção dos alunos/participantes da Oficina, os jogos contribuíram para suas aprendizagens:

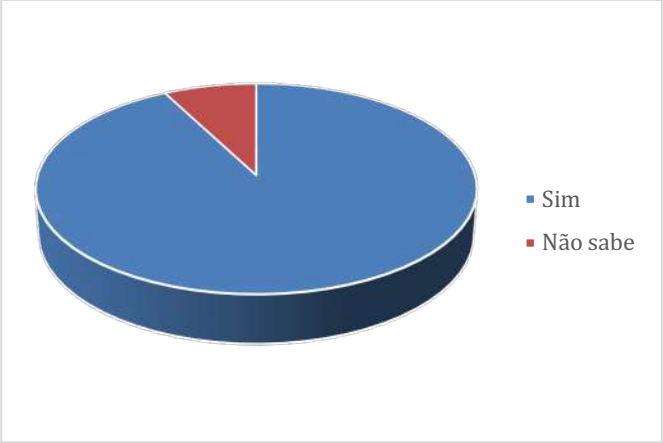
- Percepção de contribuição: 13;
- Percepção de que não contribuiu: 00.



Fonte: elaboração própria.

19) Quanto à percepção dos alunos/participantes de que a experiência com os jogos, e com a Oficina como um todo, contribuíram para seus respectivos desempenhos e projetos relativos às suas respectivas e futuras vidas profissionais:

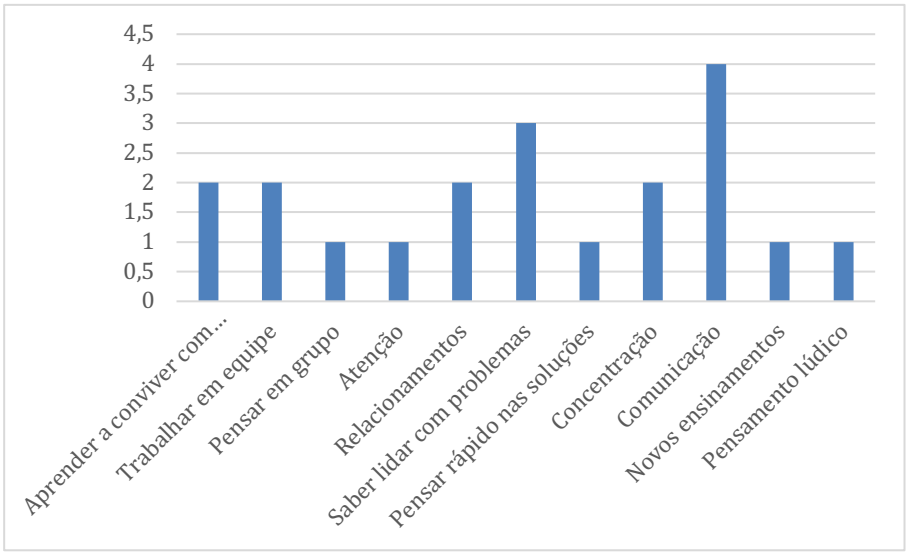
- Sim: 12;
- Não sabe: 1.



Fonte: elaboração própria.

Esta questão foi uma pergunta aberta dentro do questionário e previa que os alunos/participantes exemplificassem de que modo, ou o que/como, a Oficina estava contribuindo para a formação deles:

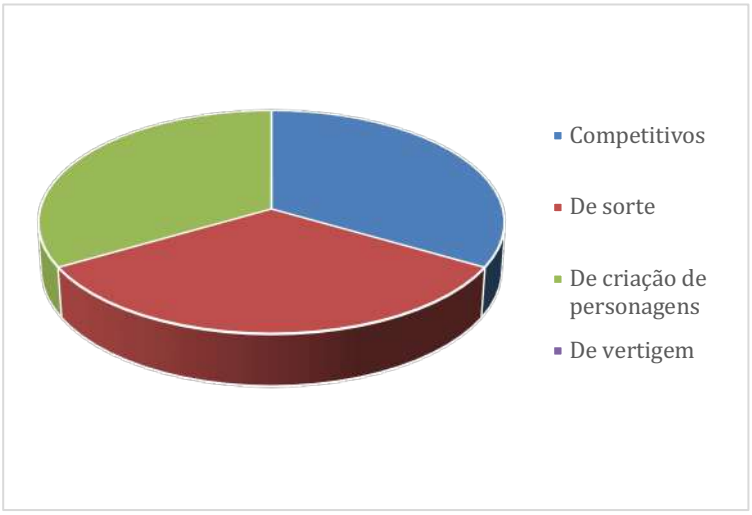
- Aprender a conviver com pessoas: 2;
- Trabalhar em equipe: 2;
- Pensar em grupo: 1;
- Atenção: 1;
- Relacionamentos: 2;
- Saber lidar com problemas: 3;
- Pensar rápido nas soluções: 1;
- Concentração: 2;
- Comunicação: 4;
- Novos ensinamentos: 1;
- Pensamento lúdico: 1.



Fonte: elaboração própria.

20) Quanto a como os alunos/participantes da Oficina classificaram/avaliaram os jogos utilizados na Oficina com relação a sua dinâmica, divididos em quatro itens que formam a classificação de jogos proposta por Roger Caillois (2017):

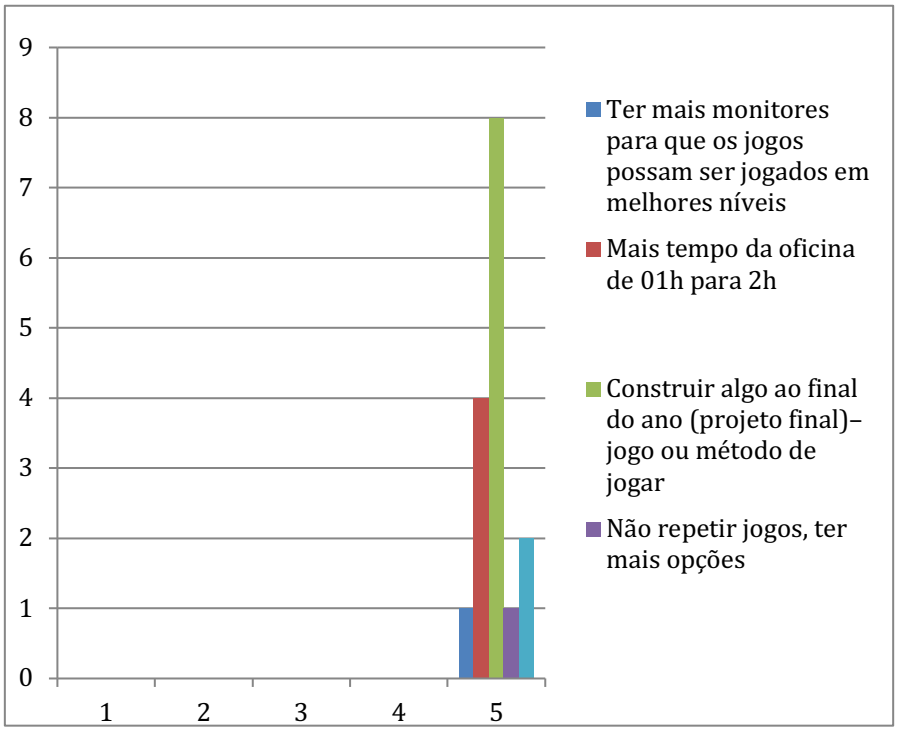
- Competitivos: 13;
- De sorte: 13;
- De criação de personagens: 13;
- De vertigem: 00.



Fonte: elaboração própria.

21) Quanto ao aperfeiçoamento da Oficina, essas foram as sugestões dos alunos/participantes:

- Ter mais monitores para que os jogos possam ser jogados em níveis mais elevados: 1;
- Mais tempo para a Oficina (de1h para 2h): 4;
- Construir algo ao final do ano (projeto final) – um jogo ou um método de jogar: 8;
- Não repetir jogos, ter mais opções: 1;
- Processo de avaliação de aprendizado no início, no meio e ao final da oficina: 2.

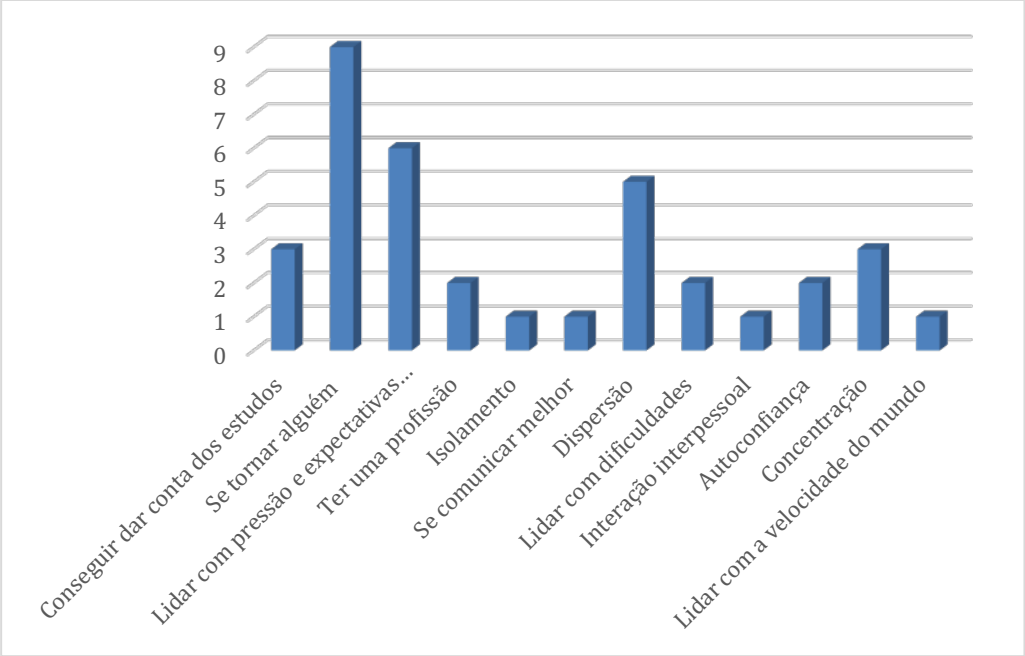


Fonte: elaboração própria.

22) Quanto à percepção dos alunos/participantes da Oficina com relação aos atuais desafios do jovem:

- Conseguir dar conta dos estudos: 3;
- Tornar-se alguém: 9;
- Lidar com pressão e expectativas que se colocam sobre os jovens: 6;
- Ter uma profissão: 2;

- Isolamento: 1;
- Comunicar-se melhor: 1;
- Dispersão: 5;
- Lidar com dificuldades: 2;
- Interação interpessoal: 1;
- Autoconfiança: 2;
- Concentração: 3;
- Lidar com a velocidade do mundo: 1.

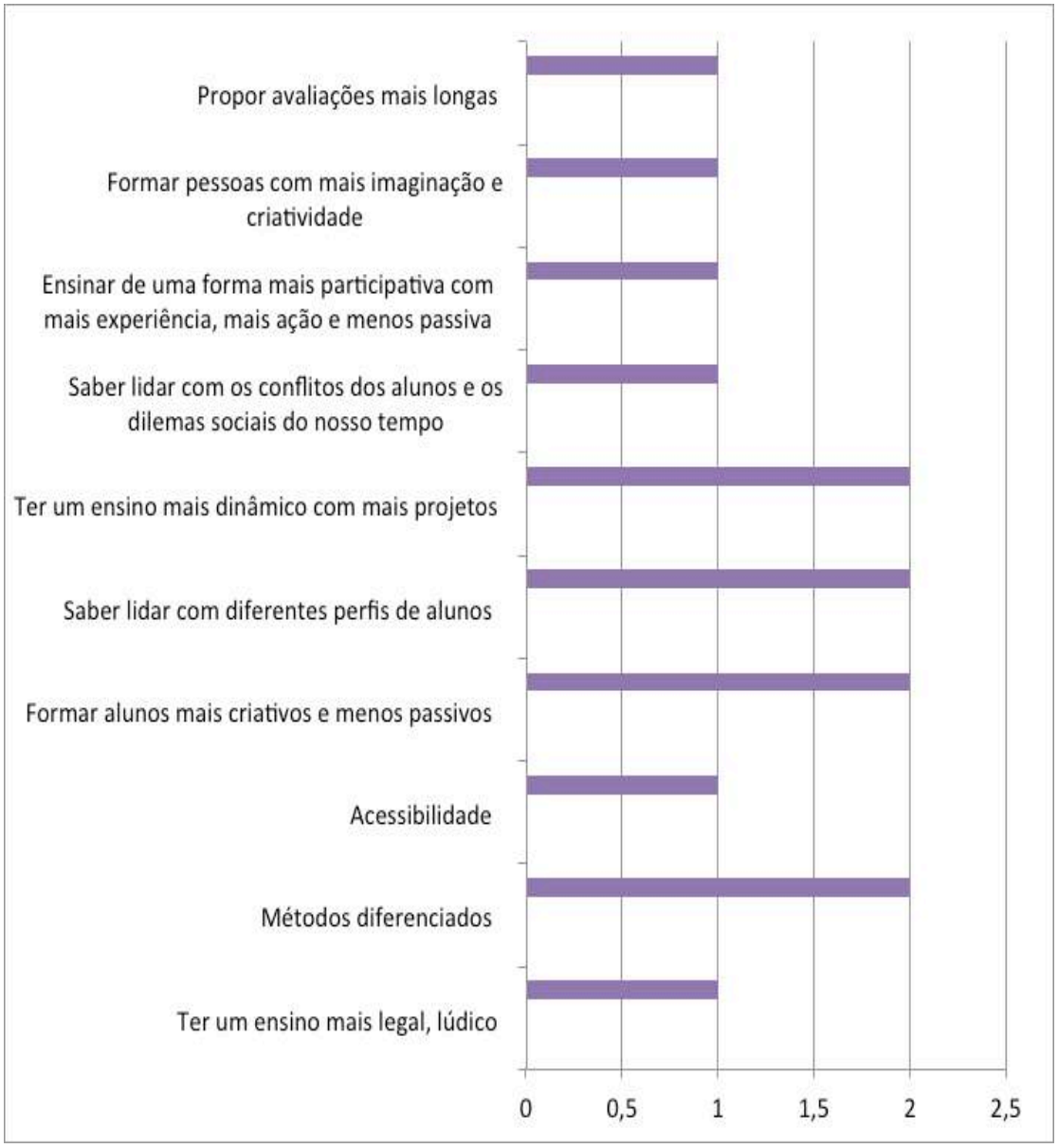


Fonte: elaboração própria.

23) Quanto à percepção dos alunos/participantes da Oficina com relação aos desafios da escola na formação dos alunos:

- Ter um ensino mais legal, lúdico: 1;
- Métodos diferenciados: 2;
- Acessibilidade: 1;
- Formar alunos mais criativos e menos passivos: 2;
- Saber lidar com diferentes perfis de alunos: 2;
- Ter um ensino mais dinâmico com mais projetos: 2;
- Saber lidar com os conflitos dos alunos e os dilemas sociais do nosso tempo: 1;

- Ensinar de uma forma mais participativa, com mais experiência, mais ação e menos passiva: 1;
- Formar pessoas com mais imaginação e criatividade: 1;
- Propor avaliações mais longas: 1.



Fonte: elaboração própria.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE

Esta pesquisa de mestrado buscou descrever e analisar a implementação de um projeto-piloto de Oficina de Jogos de Tabuleiro inserido dentro de um processo educacional e complementar de ensino, e dirigido ao segmento de Ensino Fundamental II de uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro.

A partir das informações obtidas através da utilização da triangulação metodológica, caracterizada pelo emprego de uma combinação de abordagens e instrumentos de pesquisa, pude igualmente desenvolver um estudo empírico, piloto e original, sobre a prática e a utilização de jogos de tabuleiro (os modernos *board games*) enquanto um meio capaz de explorar as potencialidades do lúdico na educação, bem como se constituir enquanto um modo de se conectar, revelar e enriquecer as experiências do viver entre seus participantes.

Da reunião de todas as metodologias adotadas no presente estudo empírico, pude analisar que de fato a Oficina de Jogos de Tabuleiro, "Jogos, ludicidade e inteligência emocional", apresentou relevantes características que se coadunam com as premissas teóricas levantadas e discutidas ao longo da revisão bibliográfica desta pesquisa.

Além disso, as informações obtidas por meio da pesquisa empírica, estabelecida através do trabalho de imersão no contexto investigado, ao se transformarem em relevantes dados, reforçaram a presença de fenômenos de várias ordens, como, por exemplo, que a experiência proporcionada pela Oficina de Jogos de Tabuleiro possibilitou a criação de um lugar dentro da instituição escolar com uma importante função na expressão e regulação emocional dos alunos/participantes, na ressignificação de algumas situações, na aquisição e desenvolvimento de recursos (habilidades, competências e atitudes) e na tomada de uma posição ativa destes mesmos alunos frente às suas experiências de vida como um todo.

Como discutido ao longo desta pesquisa, sobretudo no extenso e abrangente levantamento bibliográfico, tanto no que diz respeito aos saberes que se debruçaram sobre a noção, a função e as transformações permitidas pelos jogos e o jogar, como aqueles oriundos da Antropologia da *Performance*, pode-se aferir que a experiência do projeto de inserção de uma Oficina de Jogos de Tabuleiro, enquanto atividade complementar de ensino, está de acordo com as hipóteses iniciais do presente estudo.

De fato, os jogos de tabuleiro se revelaram um potente artefato cultural que contribuiu para a compreensão de diversas relações e interações sociais, bem como foi capaz de ser um espaço privilegiado para a constituição e reconstituição de diversos modos de olhar, dizer, fazer e pensar os valores culturais, morais, éticos e estéticos da sociedade e da cultura, tendo sido, assim, como apontou Huizinga (2014) a respeito da noção dos jogos, um importante fator civilizacional.

Igualmente nesta mesma direção posso aferir que a Oficina, que teve sua atividade dentro do espaço escolar, serviu de palco ou "arena" que ajudou seus partícipes (no caso, os alunos) na identificação de seu *ethos* e da visão de mundo que lhes serve de suporte, permitindo, entre outras coisas, que os jovens que dela participaram "ensaiassem" e experimentassem, através do jogo, determinadas perspectivas que evocam às mais diversas situações que marcam a experiência do viver em sociedade. Isso porque os jogos sugeridos pela Oficina não se propuseram a ter um objetivo rigidamente definido, mas sim serem um meio facilitador capaz de possibilitar, ora a aquisição, ora o aumento de determinadas competências e habilidades necessárias para o enfrentamento de situações específicas e, até mesmo, as mais diversas dificuldades do cotidiano.

Aliás, estes fatos me parecem estar na origem da ideia que deu nome a esta dissertação, "**Jogando e aprendendo a viver**", já que foi possível estudar e constatar de modo empírico que a utilização de jogos de tabuleiro, dinamizados sob a forma de uma Oficina, se constituiu efetivamente num recurso pedagógico/didático na medida em que sua função foi a de permitir e estimular a participação ativa dos alunos num processo de transmissão e apreensão das diversas e múltiplas realidades que compõem o viver.

Além disso, a Oficina explorou ao máximo os inegáveis poderes do jogo, tais como o de envolver os jogadores numa atividade que convoca a um tipo profundo de atenção e concentração, bem como, proporcionou momentos de prazer e de diversão, conduzindo os alunos, de forma voluntária, à aquisição de determinados tipos de aprendizado.

No entanto, uma das questões que mais me chamou a atenção foi o fato de a Oficina ter podido oportunizar, por exemplo, que os alunos entrassem em contato com boa parte do repertório de bens culturais da vida social, possibilitando, ao mesmo tempo, que experimentassem um modo de organizar e relacionar fatos e informações, culminando num tipo de ensino-aprendizagem que se caracterizou igualmente por influenciar os conteúdos formais, bem como os não formais, atrelados, sobretudo, ao

desenvolvimento de habilidades, valores ou atitudes. Isso apareceu especialmente nas questões abertas do questionário, onde os alunos indicaram o aprendizado de temas que iam da geografia à biologia, passando pela matemática, o raciocínio, a cultura geral, a estratégia e a melhoria dos níveis de atenção.

Roger Caillois (2017), em uma de suas inúmeras conceituações sobre os jogos, descreveu muito bem algumas das características que puderam ser observadas na Oficina de Jogos de Tabuleiro a partir dos materiais nela sugeridos.

> Jogos de força, de destreza, de cálculo, são exercício e diversão. Tornam o corpo mais vigoroso, mais flexível e mais resistente, a vista mais afiada, o tato mais sutil, o espírito mais metódico ou mais engenhoso. Cada jogo reforça, exacerba algum poder físico ou intelectual. Pelo viés do prazer e da obstinação, torna fácil o que antes foi difícil ou extenuante (CAILLOIS, 2017, p. 24).

Sem embargo, os dados que obtive através da análise das informações extraídas do campo de pesquisa reforçam e se relacionam diretamente aos postulados sobre os jogos, conforme acima descrito por Caillois. Relacionam-se igualmente a outras ideias levantadas na revisão bibliográfica, como as de Csikszentmihalyi (1975,1992,1999), sobre o ato de jogar ser capaz de desenvolver dois estados psíquicos extremamente importantes, os estados de fluxo e as motivações intrínsecas (autotélicas).

Segundo o autor, estes estados psicológicos são responsáveis por fornecer sensações de agrado, alegria, felicidade e contentamento, além de produzirem estados de alta concentração e foco, estando, assim, na base de inúmeras transformações sociais e modificações do comportamento.

Por exemplo, segundo os próprios alunos, aproximadamente 90% (noventa por cento) deles perceberam que ao jogar conseguiam temporariamente se desconectar dos problemas do dia a dia e estabelecer um foco e uma concentração no que estavam de fato fazendo ali. Este tópico revelou sem dúvidas uma das características centrais dos estados de fluxo e das motivações intrínsecas, em que surge, a partir de um determinado contexto de interação, um estado de "pleno autoesquecimento" temporário por onde o indivíduo consegue diluir momentaneamente os fatos ou problemas da vida e, assim, termina por conseguir alcançar melhores níveis de atenção. Há ainda o relato dos alunos, que na avaliação diária que fiz dos encontros, relataram com frequência que saíam deles com a sensação de relaxamento, indicando também um estado de alívio e destensionamento face aos problemas cotidianos.

As questões extraídas do campo, sobretudo as oriundas da experiência e percepção dos próprios alunos, reforçam também os postulados de Huizinga (2014) de que jogar é uma atividade que se estabelece em paralelo ao resto da vida, fictícia e suspensa no tempo e no espaço da vida cotidiana. Vale lembrar que essa ideia também influenciou Schechner (1985, 2002, 2012) quando o autor argumentou que qualquer prática ou saber que se debruça sobre o comportamento e a vida social, visando sua transformação ou restauração, não poderá prescindir da viabilização de processos onde são criadas atividades que convocam os participantes a adentrarem naquilo que denominou de "mundos ilusórios". Ainda de acordo com a perspectiva deste autor, esse contexto pode ser efetivado pelo uso de algum procedimento de ensaio, pela imersão em momentos provisórios e circunscritos, possibilitando que os participantes consigam ali refletir sobre seus atos, seus movimentos, gerando um tipo de avaliação ou juízo que podemos chamar de consciência ou *feedback* imediato daquele contexto.

Neste sentido, foi exatamente este tipo consciência, de *feedback* imediato, oriundos tanto da suspensão do tempo e do espaço cotidiano, como do ingresso numa atividade cuja atmosfera é plena de "mundos ilusórios", o que possibilitou que a Oficina de Jogos de Tabuleiro pudesse criar um campo desnormatizado, uma espécie de "virtualidade livre", que ao se distanciar temporariamente da vida "fora do jogo" permitiu aos jovens ensaiar e experimentar ideias, afetos e valores de sua cultura caracterizando-a enquanto uma atividade transformadora e enriquecedora sob vários aspectos.

Ainda neste sentido, a Oficina, segundo boa parte das respostas dos alunos no questionário, dentre outras coisas, foi capaz de proporcionar, através da atividade que caracteriza os jogos, elevados graus de concentração e atenção seguidos da sensação de superação de obstáculos, bem como de aquisição de recursos e competências pessoais e sociais, que nos estudos de Csikszentmihalyi (1975, 1992, 1999) sobre os estados de fluxo foram denominadas de experiências positivas do *self*.

Quanto aos recursos, às habilidades e às competências que foram mencionadas no questionário, foi possível constatar que 100% (cem por cento) dos alunos perceberam que usaram ou desenvolveram novas habilidades por meio da Oficina, reforçando também aquilo que tanto Caillois (2017) como Huizinga (2014) estabeleceram ao considerar o jogo inerente ao homem e motor da cultura, dos bens culturais e comportamentais, sinalizando, com isso, que os mecanismos lúdicos estão

presentes nas mais diversas formas de viver, bem como no modo de se relacionar e produzir sociabilidades.

Quanto à produção de sociabilidades propriamente ditas, sejam as exercitadas ou as adquiridas por intermédio da Oficina, houve uma unanimidade dentre as respostas ao questionário de que isso estava presente na Oficina. No entanto, pareceu-me que foram possíveis por conta de uma característica extremamente importante, e destacada por Caillois, que sugeriu que um dos modos de se jogar remete ao *Ludus*, concebido enquanto treino, exercício que leva à aquisição de habilidades, sobretudo o desenvolvimento de um "saber prático", que em minha avaliação, no caso específico da Oficina, estava relacionado ao aprendizado do viver.

Por sua vez, este aprendizado do viver foi propiciado na Oficina de um modo específico, pois o trabalho de campo revelou que 100% (cem por cento) dos alunos perceberam que com os jogos sugeridos pela Oficina estavam experimentando um espaço de entretenimento e diversão.

Neste sentido, esta questão me parece extremamente significativa, pois se conecta a um importante instrumento da coleta de dados, que se refere ao relato do coordenador pedagógico do Instituto de Tecnologia ORT sobre a função do ensino complementar dentro da instituição. Segundo ele, é preciso recuperar na escola o prazer em se estudar algo realizando alguma atividade prazerosa dentro do espaço escolar.

No relato do coordenador, está bem sublinhada a ideia de estabelecer, no horário complementar da escola, propostas de ensino onde o aluno possa, por exemplo, escolher aprender/estudar o que gosta, ocupar-se e dedicar-se àquilo que lhe ofereça prazer ao invés de obrigação.

Com isso, a Oficina de Jogos de Tabuleiro, pela natureza de seu objeto, o jogo, definido como uma atividade livre e voluntária, não poderia por si só ser algo imposto, ou pautada em uma obrigação. Essa questão dialoga com o tema que apresentei num dado momento nesta dissertação que se refere à obra de Foucault (2004) sobre a cultura de si e/ou as tecnologias de si, já que a proposta do coordenador era encontrar atividades onde os alunos pudessem exercitar o "ocupar-se de si", de seus gostos, de seus prazeres como regra de conduta social e escolar.

Sem embargo, do que pude compreender sobre as atividades complementares, sobretudo a da Oficina de Jogos de Tabuleiro, é que possuíam a função de se constituir enquanto um meio de ação que imputava aos alunos a função ética e iminente de ensaiar e exercitar a "responsabilidade de dar sentido ao seu universo", não somente o escolar,

convidando-os a escolher um saber, ou uma prática em que poderiam se sentir capazes de produzir conhecimento de si com a justa finalidade de alcançar um certo grau de felicidade, autonomia, sabedoria e poder sobre si a partir de suas decisões e escolhas.

Um bom exemplo – sendo a minha pesquisa pautada no método etnográfico, ou seja, pautado em uma "perspectiva de dentro", "dos nativos", "dos participantes" da atividade –, quando analisei a percepção dos alunos sobre a Oficina, sobretudo aquela destinada aos jogos sugeridos nela, percebi que as respostas ilustravam bem como a atividade mobilizou o exercício do pensamento sobre si, instigando momentos em que os alunos puderam refletir sobre seus atos e os avaliar no mesmo compasso em que geravam uma série de aprendizados.

Por outro lado, pude constatar também que os aprendizados oriundos da participação na Oficina, e percebidos pelos alunos, apontavam para uma questão colocada por Seligman (2004) sobre o ganho de capital psicológico permitido pelos estados de fluxo. Pareceu-me que os alunos perceberam que os aprendizados que estavam adquirindo através daquela atividade complementar de ensino estavam se dando no presente, mas também apontavam para o futuro na medida em que estavam edificando estruturas de suporte para o viver que os ajudaria também para além da questão acadêmica.

Esse aprendizado, que me pareceu de fato poder ser denominado de saber prático, pôde ser verificado em várias respostas dos alunos ao questionário, bem como na análise das observações que registrei ao longo da imersão na Oficina propriamente dita. Cito aqui algumas delas:

- Aprender a perder;
- Aprender a ganhar;
- Aprender a trabalhar em equipe;
- Foco;
- Concentração;
- Criatividade;
- Auto-organização;
- Diversão;
- Melhoria da coordenação motora e dos reflexos;
- Aprender a "regência" sobre a vida (cidadania);

- Agilidade no pensamento;
- Raciocínio e estratégia.

Os itens acima elencados demonstram claramente a presença de um tipo de aprendizado gerado na e pela atividade, e que ultrapassa os saberes escolares formais, apontando para a construção e aquisição de saberes mais amplos e complexos. Por um lado, podem perfeitamente se associar às premissas dos idealizadores da Oficina de que uma das características, ou os resultados esperados, da atividade que estavam propondo à escola, seria o desenvolvimento nos alunos do que chamaram inicialmente de inteligência emocional.

Desde o momento em que conheci o projeto de introdução dos jogos de tabuleiro na educação, tive a impressão de que o termo inteligência emocional, teoria desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Daniel Goleman (1946-)[47], era sobretudo um norte para a atividade, porém pouco detalhado no escopo do Projeto, sobretudo no que se referia às metodologias para o seu desenvolvimento na prática.

Entretanto, a imersão no campo de pesquisa indicou com mais clareza que inteligência emocional foi o termo encontrado pelos idealizadores da Oficina para associá-la à ideia de que a atividade que estavam propondo teria o potencial de desenvolver um tipo diferenciado de inteligência, uma capacidade do indivíduo em identificar seus próprios sentimentos e os dos outros e que, por seu turno, se distinguia ou se distanciava dos modelos convencionais de desenvolvimento cognitivo postulados e empregados na educação como um todo.

Além disso, no que se refere à relação entre a Oficina de Jogos de Tabuleiro e a questão cognitiva, de inteligência, preferi analisar seus efeitos a partir do ponto de vista postulado por Maturana (2001). O autor afirmou de modo consistente a existência de uma inseparabilidade entre conhecer e viver, na medida em que o conhecer garante o funcionamento da vida que, por sua vez, precisa garantir o fluxo do conhecimento para se manter.

Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo, permitido pela participação dos alunos na Oficina, foi entendido como um processo de interação com o meio que, neste caso, se deu através da criação de uma espécie de realidade provisória com o auxílio dos

[47] Daniel Goleman é PhD em Psicologia, jornalista científico e escritor. Lecionou na Universidade de Harvard e foi editor da Revista Psychology Today. Seu livro mais conhecido é "Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente". Hoje em dia também escreve sobre meditação e criatividade.

jogos de tabuleiro, por onde uma série de experiências do viver puderam ser acionadas, refratadas e, assim, vivenciadas e apreendidas. Esse processo me pareceu conduzir gradativamente os alunos a maiores níveis de poder sobre si e sobre o ambiente.

Ainda com relação à questão da inteligência e da cognição, as informações obtidas no campo de pesquisa reforçaram a ideia de que a atividade como um todo conseguiu de fato oferecer um espaço de desenvolvimento cognitivo, inclusive sendo evidenciado pela percepção entre os alunos de uma adequação dos jogos sugeridos pela Oficina face ao modo de aprender de cada um deles. Por exemplo, mais de 90% (noventa por cento) dos alunos/participantes perceberam processos de aprendizagem presentes na atividade. Além disso, perceberam que o campo lúdico que a envolveu, além de proporcionar uma série de aprendizados, inclusive formais, se constituiu também num importante método/instrumento para a educação como um todo.

Trata-se, por outro lado também, da constatação dos benefícios permitidos pelas práticas associadas à educação não formal, onde os alunos que participaram da Oficina puderam de fato experimentar outras formas de relação com o conhecimento, outros modos de valoração, outros olhares sobre si mesmo e a vida como um todo. No rol de benefícios da Oficina estão, necessariamente, incluídos temas associados ao autoconhecimento, à cidadania, à concentração, ao prazer, que foram dispostos e envoltos em vivências e narrativas, com ênfase nas relações e interações sociais que marcaram de algum modo todos os encontros da mesma.

Essas questões puderam ser evidenciadas pelo fato de que os alunos/participantes experimentaram constantemente na Oficina a necessidade de tomar decisões conscientes, que além de definirem o curso da ação e o destino das partidas, ofereciam também a cada jogador uma série de prismas através dos quais podiam ver a cultura e a sociedade de diferentes ângulos. As ações empreendidas nos jogos, que variaram de acordo com a estrutura do jogo, suas mecânicas e os princípios de cada material, tornaram possíveis, por exemplo, mudanças na consciência dos alunos e no modo como estes percebiam o seu entorno, seus relacionamentos, sua família, suas relações de amizade, sua relação com o conhecimento, etc.

Uma das questões do questionário mostrou o quanto os alunos perceberam que os jogos de tabuleiro os auxiliaram em alguns aspectos referentes às habilidades relacionais, como as familiares, por exemplo, as comunicacionais, as de amizade e as de estudo. Todas elas, segundo a percepção dos alunos, foram trabalhadas nos encontros.

Ainda sobre esta questão, acerca das habilidades relacionais desenvolvidas através da atividade, o relato do monitor também foi bem esclarecedor. Uma parte dele evidenciou que a Oficina criava a possibilidade de que, por meio dos jogos, cada participante estaria conseguindo, ou ensaiando, se colocar na pele de outrem, permitindo a eles aprendessem diferentes modos de colocar algo em perspectiva, de aguçar a percepção e a consciência de certas condições sociais, culturais e existenciais.

Além disso, ainda de acordo com o relato do monitor, outro tema instigante para minha análise foi o fato de que exatamente este tipo de vivência poderia ser caracterizada como um desafio para os alunos, ou como o entendi, foi um tipo de vivência capaz de evidenciar a percepção subjetiva do "drama social" da contemporaneidade e que na Oficina ganhou determinados contornos expressivos. É importante lembrar que, de acordo com Turner (1974, 2008), os dramas sociais estariam na origem de processos que dão visibilidade e fazem veicular símbolos que contemplam uma "ação reparadora" capaz de iluminar conflitos e crises, na mesma medida em que restauram e renovam as experiências do viver. De acordo com o monitor, essa visibilidade expressiva, capaz de revelar as nuances de um processo crítico e socialmente relevante, apontava para a questão do senso de cidadania e do sentido que pode se estabelecer para a vida na *polis*, e que era de algum modo experimentado e veiculado nas atividades lúdicas da Oficina.

A partir desta questão, seja ela entendida enquanto a percepção subjetiva do drama social, seja simplesmente um desafio que foi reverberado nos encontros, pude compreender ainda mais e melhor o papel exercido pela educação não formal, espaço formativo e complementar de educação onde a Oficina teve lugar. Isso porque as atividades nela empreendidas foram direcionadas a um tipo de formação crítica e cidadã capaz de formar sujeitos que potencialmente conseguirão determinar o rumo de suas vidas, de transformar suas relações, de formar seres autônomos e capazes de participarem com mais aptidões, com mais atenção, ou ainda com maior nível de relaxamento, das decisões e do destino de sua escola, de sua família, de seu bairro, de seu entorno.

Todavia, é importante registrar aqui, nas considerações finais, que as informações obtidas através do campo de pesquisa, ao serem analisadas, também revelaram e reforçam os elementos postulados por Turner (1974, 1987, 2008, 2015) e Schechner (1985, 2002, 2012) a respeito da Antropologia da Experiência ou da *Performance*. Esse modelo de compreensão, que tornou possível o entendimento da

sociedade como um processo pautado por *performances* de vários tipos (públicas, rituais, celebrações, carnavais, jogos, espetáculos, etc.) de fato me auxiliou a entender que a Oficina de Jogos de Tabuleiro pode também ser concebida como um importante gênero performativo, constituindo, em vários níveis e com vários códigos, ou linguagens, um poderoso conjunto de ações simbólicas e interligadas.

Neste sentido, admito que o jogo de tabuleiro (os modernos *board games*), inserido na educação, funcionou de fato como uma fonte de poder liminar, pois foi capaz de produzir momentos extraordinários, manifestações de várias ordens, lúdicas, criativas, agressivas, de maturidade. Ainda neste sentido, teve o mérito de ter conseguido arrebatar os jogadores/participantes, ora com efeitos de estranhamento, ora familiares, mas de certo que seu uso permitiu alcançar múltiplas configurações da realidade, fortalecendo e animando os "humores" de seus participantes no lidar com as mudanças, com movimentos e com os trânsitos que formam as mais diversas experiências do viver.

Quanto às classificações dos jogos, propostas por Caillois (2017), uma das questões do questionário versou sobre como os alunos percebiam os quatro elementos/princípios que norteiam os jogos (a competição, a sorte, a criação e desempenho de personagens e a vertigem) enquanto dinamizadores dos jogos de tabuleiro sugeridos pela Oficina. Com exceção da vertigem, que acredito ter sido de difícil compreensão para os alunos, os demais elementos apareceram em todas as respostas.

Na minha avaliação, a maior parte dos jogos utilizados na Oficina combinou o *Agôn* (competição), a *Alea* (sorte) e a *Mimicry* (imitação). No entanto, às vezes os princípios ficaram mais evidentes em uma Oficina do que na outra, mas no geral sempre apareceram, gerando ou despertando ora desafios e superações, ora um grande espírito de competição ou colaboração, constantemente imersos numa atmosfera de faz de conta, no sentido de ensaio, e de teatralização das experiências permitidas por cada jogo.

Segue-se, aqui, a lista de jogos de tabuleiro sugeridos e utilizados na Oficina, e fornecida a mim por seus idealizadores:

- 7 Wonders;
- Bang Dice;
- Carcassonne;

- Codinome;
- Colt Express;
- Concept Kids;
- Concept;
- CubeStoryes;
- Decrypto;
- Dixit;
- Dobble;
- Fake Artist Goes to New York;
- Fantasma Blitz;
- Fast Food Fear;
- Genial;
- Hanabi;
- Ilha Proibida;
- Imagine;
- Leo;
- Lobisomem por uma noite;
- Modern Art;
- Muse;
- Pandemic - Rapid Response;
- Pandemic;
- Resistance;
- Sabouter;
- Salad Fruit;
- Santorini;
- Set;
- Spyfall;
- Story Cubes;
- Ticket to Ride;
- When I Dream; e,
- White Stories.

Figura 1: Sala onde aconteceram os encontros da Oficina de Jogos de Tabuleiro.



Fonte: acervo pessoal.

Interessa-me ainda destacar, que todos os jogos de tabuleiro, bem como a atividade como um todo, podem ser considerados fenômenos liminoides, tal como os descritos por Turner (2015). Digo isso porque constatei de forma empírica que os encontros da Oficina se constituíram enquanto atividades de produção simbólica que apresentaram os mais diversos "cenários do viver", agindo enquanto uma lente amplificadora tanto de suas debilidades, como de suas potencialidades.

A Oficina de Jogos de Tabuleiro pode ser também caracterizada como um gênero liminoide pelo fato de ter confirmado ser uma atividade geradora em potencial de experiências com a antiestrutura da sociedade, já que se configurou como uma manifestação expressiva, tal como uma peça de teatro, um espetáculo de música ou um gênero performativo cultural, surgidos de dentro da própria estrutura social vigente,

porém sendo um momento (extra)ordinário e não convencional do ordenamento social sob alguns aspectos relevantes.

No caso específico da Oficina, o sentido de "extraordinário" deriva do fato de ter sido pautada na utilização de jogos, e estes, por sua vez, serem marcados pela abertura de um campo temporariamente suspensivo da vida cotidiana, reiteradamente, associado, nos dias de hoje, ao lazer.

Já o não convencional deve-se a algumas outras características, desde o fato da Oficina ter sido inserida enquanto uma atividade complementar, uma prática de educação não formal, ou seja, uma atividade que se instala dentro de um método e uma estratégia de ensino não convencionais em relação às atividades centrais/formais de uma escola, até a questão da utilização de jogos de tabuleiro, que apesar de largamente difundidos socialmente, são concretamente, nos dias de hoje, um artefato cultural que não ocupa a centralidade da vida social, pois perdeu espaço para os *videogames* e os *digital games*.

Além disso, a Oficina entendida como gênero liminoide também pôde servir de moldura narrativa para o drama social enquanto um processo expressivo que, através dos jogos de tabuleiro, possibilitou plasmar regimes de visibilidade para questões que permeiam de modo crítico a vida social. A questão central é que estes processos expressivos, também presentes na Oficina, uma vez percebidos subjetivamente e de modo metafórico ou simbólico, oportunizaram mudanças, iluminaram crises e conflitos dos e entre os participantes, culminando na formação, desenvolvimento e aquisição de novos arranjos sociais e psicológicos, chamados por Schechner (2012) de "produtos liminoides".

Ainda com relação à percepção do drama social dentro dos chamados gêneros liminoides, da qual posso agora de fato atestar ter se incluído na Oficina de Jogos de Tabuleiro, os temas que apareceram com maior incidência, quando perguntado aos jovens sobre sua percepção dos desafios contemporâneos, foram: "**ser alguém**", seguido pelo "**lidar com pressão e expectativas que se colocam sobre os jovens**" e "**dispersão**". Tomados aqui como temas emblemáticos, cada um deles de algum modo reverberou significativamente na Oficina de Jogos de Tabuleiro.

O primeiro e o segundo temas, apareceram de inúmeras formas, pois os jogos possibilitavam a reunião de participantes com diferentes bagagens, características e até mesmo idade, gênero e série de estudo. No entanto, ali todos se colocavam num mesmo patamar, numa mesma "arena" em que podiam exercitar, por exemplo, a vivência em

distintos "personagens," ou ensaiar posicionamentos, bem como aprender a ganhar, perder, a se satisfazer, ou a lidar com os recursos que dispunham.

Ainda nesta mesma direção, a Oficina possibilitou aos alunos/participantes realizar uma imersão no que se caracterizava como um estado de *limen*, um campo provisório de experimentação, um terreno propício, uma via, onde a noção de *performance* e jogo se encontravam concretamente, sobretudo no que diz respeito ao exercício, entendido enquanto ensaio, de atitudes, de comportamentos, enfim, de possibilidades de vivenciar determinadas situações de um outro modo.

Sem dúvida, os jogos de tabuleiro sugeridos pela atividade funcionaram enquanto suportes expressivos que permitiram que determinadas experiências da vida "ordinária", como identificar um objeto, estabelecer um diálogo, perder uma oportunidade, acusar alguém, se defender, cooperar, competir, criar, entre outros comportamentos, atitudes e sensações, pudessem ali ser "performadas", no sentido de serem revividas, ou reatualizadas. Essa condição usou parte da realidade (seja a individual ou a social), tal como dificuldades, questões críticas, que, por vezes, foram geradoras tanto de angústias e ansiedades, como de prazer e alegria, a fim de (re)criar e ensaiar formas de transformação destas experiências.

Schechner (1985, 2002, 2012) evidenciou este fenômeno diversas vezes ao longo de sua obra e o denominou de *reenactment*, o experimentar novamente algo. Na minha avaliação, o *reenactment* evidencia aquilo que talvez seja o aspecto mais importante a ser destacado enquanto característica da Oficina, pois ele é também o componente essencial para que se possa compreender a noção de jogo enquanto motor da cultura, ou algo que me parece similar, porém, visto sob a ótica dos estudos da *performance*, é o elemento que possibilita a restauração do comportamento.

Vale ainda destacar que o modo como os alunos experimentaram este *reenactment* na Oficina, trouxe outra marca indelével do lúdico, do jogo entendido como uma totalidade, um espaço de integração de polaridades, que se movimenta sensível e reflexivamente através do cotejamento de mundos, do trânsito por "entre-lugares", entre o prazer e o risco, a seriedade e o divertimento, a descontração e a responsabilidade, a dificuldade e o êxito.

De certo, destaco até aqui o conjunto de informações que fui adquirindo ao longo da pesquisa, mas, sobretudo, as que se intensificaram a partir da observação participante dos encontros, onde pude interagir e analisar mais de perto uma série de situações emblemáticas sobre os temas que investigava.

Deste modo, pude constatar que através da vivência permitida nos jogos criou-se um ambiente em que os alunos experimentaram de alguma forma perturbações em seus sistemas recorrentes e habituais de ação simbólica, refletidos em seus modos de agir, de interagir, de se comunicar, etc. A partir disso, posso evidenciar que foi criado, igualmente dentro da atividade, um espaço tanto para a afirmação, como para a ressignificação daquilo que os desafiava, que os incomodava, ou mesmo que apenas necessitava de maior cuidado e atenção da parte deles.

Quanto ao outro tema, a dispersão, me pareceu que foi muito bem percebido pelos alunos, tanto como uma questão problemática, como sendo também uma questão desafiadora. Creio que foi algo "exercitado" constantemente através da vivência permitida pelos jogos de tabuleiro. Uma das coisas que realmente me impressionou foi a quantidade de vezes em que os alunos, ao final dos encontros, disseram que haviam trabalhado a coordenação motora, a memória, os reflexos, bem como a atenção e a concentração. Isso revela que o tema da dispersão traz um importante aspecto da condição em que estes alunos experimentam a vida nos dias de hoje.

Sem dúvida, todas as informações trazidas pela pesquisa de campo apontaram para o fato de que a Oficina de Jogos de Tabuleiro se constituiu como um ambiente-exemplo de um fenômeno liminoide que reatou os participantes, com um entendimento ao mesmo tempo sensorial e cognitivo, elaborados a partir de diversos alicerces da cultura. No entanto, por todas as características que já apontei anteriormente, e que diferenciam os fenômenos de liminaridade dos fenômenos liminoides, estes últimos identificam melhor a Oficina, sobretudo pelo fato de terem produzido efeitos mais pessoais e claramente de natureza psicológica entre os alunos.

Sendo assim, reconheço as contribuições de Huizinga e Caillois, de Turner e Schechner, de Csikszentmihalyi, de Foucault, de Maturana e Varella e de todos os autores que me auxiliaram na tarefa de conduzir um estudo de natureza empírica sobre as interconexões entre o jogo, o lúdico e a vida, reunidos numa atividade inserida no espaço formativo, de educação.

Posto isto, partindo do microcosmo de uma atividade de educação pude me deparar com a potência de um gênero liminoide, que teve no jogo de tabuleiro um método, uma visão de mundo lúdica que conduziu, pelo menos potencialmente, à possibilidade de remodelar a cultura, ou no mínimo determinados aspectos dela, pois criou no seio de uma escola uma abertura, uma fresta, passagens e trilhas de aprendizagem capazes de deslocar o aluno de seu lugar habitual para que ele buscasse,

nesse espaço e rota de deslocamento, novas colocações, novas possibilidades de consciência, de comportamento, de postura, etc.

Como pude constatar, os jogos – especialmente os jogos de tabuleiro, os modernos *board games* – tiveram, de fato, a capacidade de arrebatar os participantes no decorrer de suas partidas – para em seguida devolvê-los ao mundo com um olhar por vezes inquieto e de estranhamento, por vezes relaxado e sereno, mas de certo com uma potência transformadora, com uma consciência de que muitos aspectos da vida podem/precisam ser revistos, movimentados, desativados, salvos, integrados, reconstruídos, demarcados e/ou promovidos.

Por fim, vale ressaltar novamente aqui alguns aspectos centrais sobre o jogo e o lúdico, postulados por Schiller (1995), e que destaquei no início desta dissertação. O filósofo alemão, primeiro pensador que assumiu o risco de desbravar a noção de jogo face aos destinos da humanidade, afirmou que a educação estética do homem se daria através do lúdico, porque este é a intermediação de tendências, sendo o jogo capaz de produzir uma conjugação entre o sensível e o reflexivo, que se transformaria em seguida numa experiência que humaniza e educa, levando, portanto, o indivíduo à liberdade e à autonomia.

Schiller, portanto, vinculou o impulso lúdico, de forma imprescindível, à formação do homem. As atividades promovidas pela Oficina de Jogos de Tabuleiro também tiveram no lúdico uma presença indispensável, pois envolveram, como pude observar e constatar, uma série de fenômenos a ele associados, como a valorização do sensível e do racional; um constante movimento entre a seriedade e o divertimento; uma valorização do prazer e do cuidado; um vaivém intrincado entre ficção e realidade, arte e vida, contemplação e engajamento, vigente e transitório.

Por conseguinte, reafirmo o que pretendi desenvolver ao longo desta dissertação e que se constituiu enquanto uma jornada que envolveu refletir sobre o lugar da Oficina de Jogos de Tabuleiro aplicada no ambiente escolar e das noções de jogo, de lúdico, de *performance*, de cultura de si e do alcance dos estados de fluxo, todos eles dispostos em nosso tempo e dentro de uma prática ao mesmo tempo original, ousada e inédita.

Através da interpretação e análise dos dados obtidos, realizo de forma empírica a imprescindibilidade do lúdico na formação ética e estética do ser humano, pois em meu estudo o mesmo se apresentou enquanto um verdadeiro canal para a construção de uma visão de mundo mais complexa, de uma consciência reflexiva e atuante, muito distante

do que poderia ser concebido pelo senso comum, que muitas vezes atribui ao jogo, à brincadeira e ao jogar uma conotação frívola e infantil.

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÃO

Posso concluir que meu trabalho se constituiu enquanto um "brincar" com esse enorme quebra-cabeças que envolve a noção e a função do jogo ao longo da história humana e suas interconexões. Tentei, com afinco, revelar uma imagem possível de todas as peças que fui encontrando ao longo desta jornada, entendendo que agora é preciso fechar essa imagem.

Neste sentido, quero agradecer a oportunidade de ter podido explorar mentes e teorias brilhantes como as de Schiller, Huizinga, Caillois, Turner, Schechner e tantos outros que abordaram a noção de jogo, do lúdico e suas inúmeras interfaces, como o ritual, a *performance*, os estados de fluxo, etc., com tanta preponderância, lucidez e clareza.

Fico igualmente lisonjeado e agradecido aos idealizadores da Oficina de Jogos de Tabuleiro, o Alexandre Antabi e o Eduardo Duarte, que me concederam a oportunidade de estudar empiricamente a Oficina por eles criada e, assim, poder revelar o lugar dos jogos de tabuleiro (permeados pelos atributos esmiuçados nesta dissertação) na educação, na cultura e na formação humana.

Como parte deste agradecimento aos idealizadores da Oficina, que tinha como marca ser um projeto-piloto, um dos legados desta dissertação, ao menos de parte dela, seria o de contemplar aspectos que pudessem enriquecer as próximas edições desta atividade. Assim sendo, listo a seguir algumas sugestões para a próxima edição da mesma, extraídas da "experiência dos e com os nativos", os alunos/participantes da Oficina:

- Que a duração da Oficina possa ser de 1h30 a 2h, pois isso faria com que se experimentasse mais jogos e houvesse um melhor aproveitamento do processo;
- Que houvessem canais digitais de acesso coletivo (do grupo de participantes) com dicas de jogos, tutoriais e explicação de regras dos jogos sugeridos pela Oficina. Assim, os participantes seriam orientados a estudarem as regras do jogo e com isso teriam uma ambientação prévia da atividade. A partir da implementação deste dispositivo, os alunos seriam orientados a acessar este "canal" antes de cada encontro da

Oficina, fazendo com que o tempo de se jogar fosse efetivamente otimizado;

- Avaliações periódicas sobre o compartilhamento de experiências do processo que pudessem funcionar como um espaço para a elaboração dos elementos que os participantes estivessem conseguindo absorver ao longo de um mês, por exemplo, ou ao longo de um bimestre. Poderia incluir igualmente um processo de mapeamento do aprendizado dos alunos que começaria no início da Oficina, um outro no meio dela e um último ao final do projeto da Oficina de Jogos de Tabuleiro. As informações obtidas serviriam para a implementação de ajustes periódicos a fim de aperfeiçoá-la como um todo, assim como seria mais participativo pois envolveria os participantes nos rumos do processo;
- Poder estipular uma espécie de "avaliação final", ou um objetivo final do projeto ao qual os participantes pudessem participar. Por exemplo, viabilizar um trabalho final da Oficina, como por exemplo, a construção por parte de seus participantes (individualmente ou em grupos) de um jogo de tabuleiro ou de um método de jogar um jogo. Isso seria de enorme valia, sobretudo para a continuidade do projeto no Instituto de Tecnologia ORT. Isso porque se trata de uma instituição voltada para a tecnologia, onde a construção de tabuleiros, peças e materiais poderia ser incluída numa dinâmica interdisciplinar de ensino junto a outras disciplinas da escola. Poderia envolver a utilização de impressoras 3D, ou interagir e se integrar com alguma Oficina *Maker* da escola. Além disso, os jogos ou os métodos criados pelos participantes de cada edição da Oficina seriam incorporados ao rol de materiais e técnicas sugeridas nos encontros das edições seguintes;
- Introduzir a Oficina de Jogos de Tabuleiro em outras instituições de ensino ou corporativas, como escolas, associações de antigos alunos, universidades e empresas. No entanto, cada contexto de aplicação da Oficina deveria poder contar com um projeto específico e direcionado ao mesmo, respeitando assim a singularidade e o contexto onde se implementaria o projeto;

- Desenvolver atividades complementares às edições da Oficina, como, por exemplo, eventos externos entre escolas, encontros ou torneios de determinados jogos, *workshops* com alunos e familiares e colônia de férias de imersão no universo dos jogos de tabuleiro voltados para jovens entre 13 e 17 anos.

As sugestões de aperfeiçoamento da Oficina de Jogos de Tabuleiro, uma vez apresentadas na esfera deste texto, colocam-me numa situação de conforto diante da conclusão desta dissertação, bem como permitem me posicionar, novamente, em jogo no mundo, lançando-me em um novo trânsito, em novas paisagens que devem me conduzir a um novo *Agôn*, a novos modos de transformação e de desafios ao meu conhecimento e ao de minhas práticas.

Novamente "em jogo no mundo", posso afirmar que me mantenho com a convicção de que o findar deste trabalho não significa ter alcançado uma definição rígida, dogmática ou definitiva para esta maravilhosa experiência que a visão lúdica de mundo é capaz de oferecer.

Porém, ao mesmo tempo, uma importante etapa desta "partida" está sendo alcançada, que se refere ao fato de que o objetivo desta dissertação foi cumprido, no sentido de que este estudo pôde contribuir com resultados, análises e discussões referentes aos fenômenos estudados, respondendo às premissas inicialmente colocadas e concluindo um processo de pesquisa sobre temas extremamente atuais, indo dos jogos enquanto meio ou processo de conhecimento e formação, até o olhar dirigido para as convergências existentes entre alguns fenômenos como: o jogo, o lúdico, os rituais, a *performance*, os estados de fluxo, o ocupar-de-si, dentre outros.

A reunião de todos estes elementos formaram elos que me permitiram capturar os diversos fenômenos que compõem o universo investigado, onde este estudo é apenas um olhar curioso e prudente que, ao terminar, convida à consideração de novos olhares que possam ser dirigidos a estes mesmos fenômenos complexos que caracterizam os jogos. Faço votos também de que as noções aqui exploradas possam vir a auxiliar novas e mais complexas configurações sobre o tema, que possam passar de mão em mão, tal como num jogo de cartas, buscando o alcance de novas e sempre provisórias colocações e posicionamentos sobre as temáticas aqui apresentadas e apreciadas.

Desta maneira, de acordo com o que pude aprender tanto com os jogos, como com as demais noções aqui apresentadas e discutidas, gostaria de, finalmente, concluir

esta dissertação, caracterizando-a como uma busca incessante que abre caminhos à compreensão dos trânsitos da existência, do papel da expressividade e da ação simbólica frente às mudanças que culminam em "colocar em jogo" possibilidades, frestas, passagens e pontes que enriquecem o contínuo aprendizado do viver, entendendo o lúdico como um importante elemento que ocupa a função de estetizar a expressividade deste processo, marcado pela abertura de um "território" por onde as ideias, os afetos e os comportamentos, que formam as bases que orientam e organizam a vida se movimentam e se modificam incessantemente.

Tal como ensinou Schiller, o lúdico, ou a noção de jogo, é produzido pela conjugação entre o sensível e o reflexivo, e a pesquisa etnográfica que realizei demonstrou que essa injunção pôde ser alcançada efetivamente através da Oficina de Jogos de Tabuleiro. De fato ela pôde se efetivar enquanto uma experiência que humanizou e educou seus participantes, levando-os, portanto, à liberdade expressiva e a uma vida mais criativa e autônoma, que tal como aprendi com o monitor da atividade a respeito dos jogos: " [...] ele não é a realidade, mas é um ensaio para uma realidade possível", algo muito próximo da perspectiva de Schechner, onde os ensaios são concebidos enquanto laboratórios da ação humana, experimentos com a cultura, com a crítica, com o corpo, com os gestos e com os símbolos que uma vez reunidos nos desafiam a experimentar "mundos ilusórios" a fim de exercitarmos nossas escolhas e possibilidades.

Por fim, espero que este estudo possa auxiliar diversas áreas do conhecimento, áreas técnicas, sociais e humanas pois uma das minhas conclusões a partir do estudo que realizei é o de que o espectro de alcance dos jogos se materializa de fato em um campo transdisciplinar onde seus atributos são capazes de promover o desenvolvimento de diversas habilidades, seja no que diz respeito à capacidade de interação social, seja no que se refere à resolução de problemas e/ou no desenvolvimento da criatividade, evidenciando que atividades com jogos possuem significativa relevância educacional.

ANEXO 1

ANEXO 1 – Transcrição da entrevista com Alexandre Antabi – idealizador da Oficina "Jogos, ludicidade e inteligência emocional"

M: Como surgiu o Projeto da Oficina de jogos de Tabuleiro no ORT?

A: Quando a gente começou, a gente visava a questão do lado lúdico, simplesmente integrativo. Conversando com algumas pessoas e debatendo entre a gente, eu tinha uma experiência com movimentos juvenil judaico e a gente acabou vendo um nicho bem bacana dentro do ramo educacional. O Eduardo via muito isso dentro da casa dele, com os filhos e a gente achou que poderia dar certo. Então conversamos com uma conhecida nossa que é psicopedagoga e ela preparou um projeto com os *board games* para as escolas. A gente levou essa apresentação para o ORT e conversamos com a diretora pedagógica e a nossa parceira, a psicopedagoga nos ajudou a apresentar para a escola e a gente assim deu inicio ao projeto.

M: Ok. E na tua percepção e experiência, como você definiria o que é um jogo de tabuleiro?

A: Um jogo de tabuleiro... Acho que não tem definição fechada, é uma coisa que tem um conjunto de regras e as pessoas funcionam em cima daquele conjunto de regras, mas não precisa ser uma carta, não precisa ser um tabuleiro...Tem que ser alguma coisa que tenha um propósito, um conjunto de regras e que as pessoas respeitem este conjunto de regras no decorrer da atividade. Que ele tenha um objetivo final.

M: E como os jogos de tabuleiro, na tua visão, ele insere na educação?

A: Isso para a gente é muito natural. A gente olha... Eu olho as minhas crianças quando elas estão jogando, eu olho as crianças quando elas estão nos eventos, eu olho as crianças quando elas estão dentro da atividade e elas estão efetivamente focadas naquilo que elas estão fazendo. Elas prestam muita atenção, elas interagem... A graça...Uma das minhas motivações em relação ao jogo de tabuleiro é isso, a interação. Por que hoje a gente vive num mundo de celular para cá, celular para lá, todo mundo enfiado com a cara no celular e a gente esquece de conversar com as pessoas objetivamente. Então, essa relação entre as crianças, eles saberem a minha vez de jogar, essa é a minha vez de jogar, como eu vou me posicionar, entendeu? Qual vai ser a minha estratégia frente a

esse problema? Acho que ajuda eles a lidar com diversos problemas... Com a vida... Que o jogo pode acabar ajudando a mostrar para eles que não existe uma única saída para o teu problema. Existe "n" saídas... E que você vai ter que traçar a tua estratégia, no teu momento, baseado na informação que você tem para você seguir em frente. Agora se ela vai ser certa ou se ela vai ser errada você não vai saber! Mas em termos assim de... Para a criança... Ou para qualquer um... O adulto também é a mesma coisa. A gente poder lidar com o humano e poder trabalhar melhor o que a gente vai ter de opções e de atitudes.

M: Então, o projeto de vocês se insere no que a gente chama de educação não formal, como você definiria a educação não formal?

A: Eu acho que é mais pela experimentação. Hoje a gente vê muito os temas de cultura *maker* que estão sendo desenvolvidos e na cultura *maker* você tem a robótica e você está criando uma coisa nova, você está fazendo com a tua mão uma peça. E o jogo de tabuleiro também é uma experimentação. É uma experimentação diferente. Você não vai experimentar ele como produto, você vai experimentar como interação. A minha experiência com educação não formal é justamente essa de jovens educando pelo seu modelo pessoal, pela sua experiência pessoal, pelo seu reflexo. Um conjunto de experiências!! Eu acho que o jogo de tabuleiro dentro da escola, se a gente for pensar, a gente tem uma infinidade de jogos que a gente pode pegar e adaptar para dentro de uma disciplina formal. Por exemplo, tem um jogo que é, o Tom age, o objetivo do jogo é coletar madeirinhas, pedrinha e metal e tem mais alguma coisa, que eu acho que vem da agricultura, e se você for tratar isso dentro do tema de história, de geografia, de meio ambiente, você pode dar uma aula para que os jovens se coloquem na posição dos nossos antepassados e de como eles viviam, como faziam, como criavam, como desenvolviam as suas ferramentas, as suas madeirinhas, as suas pedrinhas, os metais e em geral pode conduzir a insights deles mesmos: "Como eu faria se estivesse vivendo há 2000 mil anos atrás?". Tem muita coisa que pode ser explorado ai. Inclusive de temas mais complexos de engenharia, agronomia, economia, economia cognitiva etc.

M: Você agora falou de algo que é de associar com a educação formal, com uma disciplina, às vezes isso me parece isso pode ser feito de várias formas, sendo ou não formalizada. Nas minhas observações me parece que na própria oficina você tem como criar formas do aluno, ele mesmo associar com os seus conhecimentos

formais. Seria como facilitar dentro do projeto uma espécie de formalização da experiência a partir de encontros periódicos, bimestrais, mensais e você verificar o que cada aluno pode associar: "Ah, eu associei tal jogo com..." e aí abrir e os demais interagirem. Eu digo isso por que a dinâmica da escola em geral é tão engessada que a introdução de algo diferente ainda hoje tem que ser numa escola com uma proposta muito aberta pois as obrigações, os conteúdos e normas são puxados e às vezes se sobrepõem a ideias e propostas inovadoras. Mas, não é impossível... Eu mesmo já li um *paper* de um professor que criou um jogo de tabuleiro para o estudo de geografia. Foi uma das minhas pesquisas. Era um jogo de tabuleiro para o estudo de geociências.

A: O Eduardo me mostrou um jogo que lançaram lá fora e que trabalha com tabela periódica. Então se pode ensinar química com um jogo de tabuleiro.

M: Por exemplo, ainda na educação não formal pode-se jogar um jogo e falar: "Olha, hoje o tema vai ser química!". Não precisa ser na aula de química, pode ser numa oficina, por que aí eles estarão reforçando de uma maneira lúdica a matéria. Era isso que eu queria dizer. Mas voltando, como você vê a oficina no sentido daquilo que ela desenvolve nos alunos?

A: Eu vejo que a gente tem... Quando a gente fez a proposta... A gente tem 230 jogos n nosso acervo, de títulos. Lá no ORT a gente teve que comprar várias cópias de um mesmo jogo. Uma das coisas que a gente tinha lá é: Vamos pegar estes jogos que a gente tem e *linkar* com alguma coisa que tenha um benefício real para esse aluno. Então trabalhando este tema que você comentou, a geografia, a química fora da aula de química, a gente tentou trazer isso aqui um pouco pro ORT também. Então, o *Ticket to ride*, que é um jogo de trem, além de ser um jogo para se trabalhar estratégia, você consegue ver onde as cidades estão espalhadas pelo mapa. Então você vai procurar Milão na Ásia? Não, não vai! Você sabe mais ou menos onde fica a cidade. Então a gente tentou ir por ai. Em termos de benefícios para os alunos, o que eu acho é que é bacana é a interação e do respeito ao outro. É saber ouvir, no *webinário* que eu dei agora a gente falou de escuta ativa, por que a gente fala uma coisa e na verdade a gente não tá pensando no que o outro está respondendo, a gente tá pesando no a gente vai responder para ele quando e responder pra gente. Então, vê primeiro o que o outro vai fazer primeiro, antes de você tomar a tua decisão. Claro que você pode planejar antes e tal... Mas vê o que vai acontecer, escuta o que o outro tá dizendo, entendeu? Pra você

poder se posicionar. Então eu acho que isso é legal, poder trabalhar este aspecto humano e a escuta, a paciência, ter que esperar, aguardar a sua vez, pensar no que vai falar, pensar no que vai fazer...

M: Então, trabalharia de acordo com o que você está trazendo: a comunicação, a capacidade de tomar decisões, localização espaço temporal e de uma maneira genérica, a inteligência emocional. Tem um tema que faz parte da dissertação, o nome deste conceito é drama social. Este autor que define isso é um antropólogo e ele fala que em todas as épocas históricas e todas as sociedades, elas têm um drama social, uma problemática central da época e que envolve a comunidade de indivíduos. Um exemplo, você mesmo citou é a dispersão, talvez um dos maiores problemas, outras pessoas dizem que é a quantidade de informações veiculadas que a gente tem que depurar e assimilar. Mas isso está num âmbito genérico!!! Enfim, o que eu quero que você pense é qual seria essa problemática dos alunos que a oficina trabalha? Por exemplo, todo jovem, classe média brasileiro se preocupa em ser alguém na vida. A maioria se preocupa em será que eu vou conseguir...??

A: Acho que nesta idade dos jovens que a gente trabalha de 11 a 15 anos, eles estão muito preocupados com aceitação, com pertencimento a um grupo, em criar o seu grupo de pertencimento.

M: Você acha que isso é algo novo entre os jovens?

A: Não.

M: Seria uma problemática dos jovens de uma forma geral e que aparece também neste grupo que vocês trabalham? Você estudou no ORT?

A: Sim, estudei no Ensino médio, só tinha ensino médio.

M: E a escola é diferente da tua época?

A: Sim, é diferente.

M: Eu falei na minha qualificação que o ORT parecia aquelas escolas da Finlândia! Num parece?

A: Sim, tá lindão!

M: Quando eu estou naqueles corredores, aqueles espaços abertos, eu me sinto numa escola da Finlândia!!! Não era assim? Mas sempre foi diferente?
A: Sim, sempre foi diferente. Era uma escola de tecnologia, tinha eletrônica, era de vanguarda. Tinha que estudar muito!!! Era pesada, dura e tinha também muita cobrança. Mas a qualidade do ensino era fantástica. Meu primeiro ano de faculdade, meus dois primeiros períodos, todos foram tirados nas costas. Por que tudo eu já tinha aprendido no ORT.

M: Hoje do que vocês já aprenderam até agora da experiência deste projeto que a gente poderia chamar de piloto, o que você acha que falta na oficina hoje?
A: Avaliação... E talvez. O que eu espero da Oficina? Dos alunos. Como está me ajudando? O que precisa melhorar? Como é alguma coisa nova, isso poderia ajudar a gente a... Não seria prova, nada disso...

M: Eu pensei numa avaliação, mas avaliação no sentido deles para os alunos e não dos alunos. Não seria uma avaliação tradicional, prova... Nada disso. Uma avaliação em que se pudesse mensurar o que eles estão aprendendo. A avaliação num modelo formal é sempre punitiva, ele gera graus... O que eu estou pensando é algo diferente. Poderia ser eles ao final do ano criarem um jogo. Ou em cima de um jogo mudar e criar uma nova mecânica para aquele jogo.
A: Gostei, maneiro.

M: Seria para caracterizar que eles passaram pelo processo e que eles vão levar dali algo e que entenderam o processo e podem quem sabe materializar algo a partir da criatividade deles.
A: Na verdade você tá dando uma ideia para a gente... (risos).

M: Sim, é para isso também que eu estou pesquisando o tema. Na minha dissertação eu me propus a isso. Eu fui perguntado na minha qualificação sobre isso e disse que a minha pesquisa iria avaliar o que se passa na oficina e também poder cooperar com vocês no aperfeiçoamento deste dispositivo. Eu estou na Engenharia de produção (risos).
A: Uma coisa que a gente sente falta é um suporte teórico. A gente não é professor, a gente não é pedagogo então é muito bacana que a gente tivesse um *feedback* pedagógico

da atividade. Que hoje a gente não tem. A gente conta com o nosso feeling e com um suporte mais técnico da área de educação e psicologia a gente teria mais recursos para aperfeiçoar o projeto e propor melhorias. Por exemplo, esse negócio de vamos fazer uma atividade final e no último mês do ano vocês vão construir o jogo de tabuleiro de vocês e a gente vai imprimir e levar para casa. É legal. E ano que vem, o primeiro jogo da turma vai ser o que vocês fizeram.

M: Ou uma espécie de concurso do melhor jogo.
A: Não sei se concurso.

M: Não concurso de ganhar ou perder, embora isso faça parte sempre, mas no sentido daquele que funcione melhor.
A: Mas eu achei legal, por que no meu conceito de educação não formal, do jovem educando o jovem em movimento juvenil... E eles fazem o jogo agora e no ano que vem eles dão a atividade para os próximos.

M: Pode ser a inauguração da atividade, a atividade 1 ser assim.
A: Então eu falei para o Eduardo, e você que é empreendedor, você sabe que todo o Projeto quando é lançado, ele não tá totalmente pronto. E eu acho que vocês estão tendo uma oportunidade de ouro por que... Podem ver os gargalos, vê o que está funcionando e o que não está funcionando, o que pode melhorar e o que não dá. E no que eu puder ajudar... Vocês me deram também essa oportunidade de observar, tanto vocês como o ORT. Mas de qualquer forma um projeto nunca está pronto, depois de algumas rodadas e fica mais redondo, mais maduro.....E me parece que o de vocês mais um ano e ele vai estar no ponto.... Ajeitadinho. E para a gente fechar... Estar na escola tem que ter algo de formativo, de educacional, não pode ser algo apenas recreativo, por que o educador, o diretor da escola, o diretório dos pais vai te indagar: “Mas qual é benefício para os alunos?”.
A: É... E se você for pensar a coisa mais boba, o futebol na escola ele tem uma pegada educativa a motricidade, a socialização... O conflito.

M: É verdade, mas essas coisas já estão muito consolidadas. Quando você pega uma coisa nova como é o projeto de vocês, mesmo que você não tenha muita clareza se de fato aquilo vai acontecer, mas você especula que aqueles fenômenos

possam emergir daquela experiência... Isso vai desenvolver aquilo, esse outro vai promover tal coisa...

A: É uma expectativa que a gente tem e coloca isso em perspectiva para a escola. Nessas questões mais sociais, medir os resultados não é algo fácil e é sempre mais de longo prazo. Na prova de matemática, você chega lá e sabe que pode tirar 8, 9, 0... Entendeu? Quanto o cara trabalhou em termos de estratégia durante uma oficina de *board* games. Não tem uma nota anterior, não tem um grau posterior.

M: Mas... Americano que gosta muito destas métricas em dados abstratos. Eles conseguem criar escalas e indicadores para, por exemplo, felicidade!!! Que é algo impalpável. Talvez haja perguntas que se forem bem elaboradas e bem feitas você consegue ter uma boa ideia do tema.. Mas não acho que seja o caso de vocês aplicarem isso, a minha sugestão vai por um outro caminho... Eu mesmo na minha dissertação preparei um questionário para fazer com os alunos para ter uma ideia de algumas questões... Tem algumas outras coisas que a observação empírica da atividade nos dá bons indicadores e em todo final da aula eu pergunto o que eles aprenderam naquele dia com aquela atividade? Tem alguns que ficam já esperando a minha abordagem... E o que aprece: atenção, memória, estratégia, coordenação motora, raciocínio, pensamento rápido, vocabulário... Como no futebol que você falou na escola, você pensa que é só lazer e recreativo, mas tá desenvolvendo uma porção de coisas, estratégia, liderança, interação, ler o outro, entender uma jogada... E por aí vai. A Oficina está muito legal e uma outra coisa que também pode ser legal seria vocês fazerem uma coisa mais imersiva para quem quiser. Com aqueles jogos mais densos, de 4 horas, de dia inteiro, para eles conhecerem também essa proposta.

A: Eu vou conversar com o Eduardo sobre isso.

M: O Eduardo também falou isso. Eu tô reforçando, pois acho que isso é um complemento, uma proposta... A *game of boards* já está fazendo isso. Ela faz uma espécie de colônia de férias para a garotada fazer uma imersão nessas atividades. Eu sei por que eu tenho muito paciente que é jogador de *board game* e eles comentaram comigo, a gente acaba trocando muito, pois eles sabem que eu tô estudando o tema e vão me atualizando, um deles tem canal no *Youtube*, um outro já teve uma página no *Facebook* com muitos seguidores.

A: O que eu acho legal seria trazer a família. Pois hoje pai e mãe trabalham até tarde e fazer um evento pais e filhos e as famílias se enfrentando.

M: Isso me parece que você poderia falar com a C. e o R. da outra escola. Eu acho que eles iriam gostar. Não sei como seria no ORT, mas ideia é boa!

A: No ORT a primeira atividade foi gratuita e foi assim e a gente fez uma oficina de apresentação e foi um sucesso.

M: Obrigado.

ANEXO 2

ANEXO 2 – Transcrição da entrevista com Eduardo Duarte – idealizador da Oficina "Jogos, ludicidade e inteligência emocional"

M: Eu queria que você me falasse como surgiu o Projeto da Oficina de jogos de Tabuleiro para as escolas?

E: A princípio o projeto era só de eventos de *Board Games*. Nesses eventos de grande sucesso... O que não é sucesso num evento de encontro de amigos ou em famílias, num ambiente social a gente brinca um com o outro? É disso que o ser humano precisa... Nós observamos nos eventos que as crianças, elas tinham uma resposta muito positiva e as pessoas começaram a perguntar: "Ah, isso existe para crianças também?" e desta forma inovadora, nova. Os jogos sempre existiram, mas não com essas mecânicas novas. Tem centenas inclusive e não aquelas dezenas que existiam nos anos 80. Então a gente teve o insight de "Ora bolas, é verdade, por que não exploramos isso mais?" Uma vez que a gente observou que: as crianças que hoje em dia manuseiam direto a tecnologia, sentaram na mesa, esqueceram o celular e ali ficaram. Logicamente a gente observou que a partir de tudo que eu vi, tudo que eu sei que os *Board games* são excelentes aliados numa prática de educação não formal. Em casa se a gente tirar as crianças da TV, tirar as crianças da tecnologia e sentar para brincar de *Board Games*, que são jogos de tabuleiro modernos, a gente observa uma mudança no comportamento da criança. A criança quando está tendo um estímulo cognitivo de vídeo game, de televisão, ela fica muito acelerada. Eu poderia dizer e comparar um *Board Game* com a leitura, a pessoa fica mais centrada, fica mais leve, fica mais calma, uma série de coisas que eu poderia dizer aqui. Eu e o Alexandre então pensamos, eu acho que isso combina muito bem com a escola!! Mas como nós não somos pedagogos ou da área de educação, nada disso, nós contratamos uma pedagoga para fazer um plano e ela escreveu uma proposta para levar para a escola, um documento discorrendo sobre a importância do *board game*... E ela é uma pessoa que gosta de jogos. A gente então levou para apresentar para as escolas, na esteira da ideia de educação não formal e no horário complementar. Uma vez que tem várias coisas complementares que estão totalmente "batidas". Todas as escolas acharam interessante, mas como é algo ainda pioneiro, muitas delas não deram uma resposta. A única que aceitou foi o ORT. O ORT viu isso com bons olhos e interessante este tipo de abordagem para a escola, mas a gente teve que realizar um evento antes para mostrar

para os pais e para os alunos e para o ORT para eles verem que funcionava e que tinha um grande potencial de surtir um efeito interessante. Pois bem, antes da gente fechar e levar isso para a escola a gente fez um evento no molde dos eventos que a gente já faz de *board game*. Então levamos todos os equipamentos, os jogos etc. e lá no ORT fizemos um evento de dia inteiro. Os alunos da escola lá sentaram, conheceram, se entusiasmaram, conheceram realmente coisas novas. Os pais que antigamente conheciam os jogos de tabuleiro, *war,* detetive, jogo da vida, aquela coisa toda dos anos 80, 70, quando eles viram estes novos jogos... Eles sabem muito bem como é que é a diversão, e como é que é você estar num meio social, olho no olho. É diferente de você usar a tecnologia por mais que você esteja jogando com 100 pessoas, você não vê a cara da pessoa, não é a mesma coisa. Os pais, mais do que as crianças viram o potencial daquilo e não só isso, mas eles se impressionaram com a quantidade de jogos e de design e de mecânicas completamente novas. Eles nem imaginavam que isso existia. Então a gente levou para este evento e foi um sucesso. O pessoal da escola já imaginava pois nós já saímos em matérias de jornais e revistas comprovando a eficácia e o sucesso do evento.. Em seguida, depois do evento a gente firmou um contrato com a escola para começar no ano seguinte a oficina. Então em março de 2019 a gente começou e está indo muito bem, levando em consideração que o nosso modelo é um modelo de educação não formal, não existe um comprometimento com diretrizes curriculares, nada disso! É no horário complementar e muitos escolheram os *board games*, pois tem outras atividades acontecendo neste horário complementar. E eu acho que está surtindo bastante efeito positivo e foi por isso que a gente começou o projeto dirigido às escolas. Tem funcionado.

M: O que é na tua avaliação um jogo de tabuleiro? O que são eles para você, sem precisar levantar necessariamente questões teóricas.

E: O jogo de tabuleiro está no cerne do ser humano. O jogo de tabuleiro nada mais é do que a socialização entre os seres humanos. Como diz o Huizinga, nós não somos só o *Homo sapiens*, aquele que pensa, nós não somos somente o *homo faber*, aquele que fabrica, a gente é também o *homo ludens*, aquele que brinca, talvez só para passar o tempo ou talvez para se livrar das agruras do mundo, seja lá o que for o ser humano precisa fantasiar, ele precisa exercitar aquilo que nos difere dos outros animais, a abstração. A abstração nos levou até aqui.

M: pegando um pouco essa deixa, qual é a principal faculdade que o jogo desenvolve, é a imaginação?

E: Não há dúvida nenhuma, é a imaginação!

M: Embora você não tenha falado, me pareceu que a abstração que você se referia, é a imaginação.

E: A abstração é pura imaginação. Embora o jogo de tabuleiro seja algo físico, concreto, igual a gravidade, igual a pedra, diferente das leis que não são concretas, só estão na cabeça da maioria, mas é algo abstrato, o jogo é alguma coisa concreta, mas a sua história, a sua temática, o seu modo lúdico é abstrato. A abstração é algo muito fundamental. Então o que é um jogo de tabuleiro? Um jogo de tabuleiro é uma forma das pessoas se socializarem, uma das excelentes formas das pessoas se socializarem, diga-se de passagem. E é algo que as pessoas vêm fazendo há muito tempo. Posso contar várias histórias aqui. Posso contar por exemplo a história dos faraós, eu não sei se foi os faraós exatamente ou alguns reis da Suméria, muitos deles eram enterrados com o jogo de tabuleiro, por que muitos pesavam que a vida eterna poderia trazer tédio, então o jogo de tabuleiro fazia com que eles pudessem passar a eternidade se entretendo. O jogo de tabuleiro vem antes da invenção da roda! Rsrs... Então o que é o jogo de tabuleiro? O que é o jogo? É a mesma coisa que a música, é a mesma coisa que o teatro, é um modo de se entreter. Lógico que é um modo de você se entreter de uma forma que você tem uma interação diferente de um teatro, de um cinema, diferente de um show musical, que são artes que você não tem um "bate-bola", não tem uma interação. Você fica observando aquela arte, você contempla... O jogo de tabuleiro, não... Hoje em dia é até uma arte, se você verificar o design, eles são lindos. Então, existe a contemplação, existe a interação... O jogo de tabuleiro hoje em dia para quem descobre, a pessoa vai descobrir um tesouro escondido e perdido, por que não é realmente muito fácil hoje em dia você encontrar isso!! As pessoas tem muito preconceito com o jogo de tabuleiro. Acham que são coisas infantis ou aquilo que conheceu na época da infância. Mas hoje em dia é bem diferente. Hoje os jogos de tabuleiro em sua grande maioria são feitos para adultos e uma pequena parte destinada para as crianças. E por que o sucesso hoje em dia dos jogos de tabuleiro? Eu diria, na esteira do sucesso dos filmes da Marvel... Por que os filmes da Marvel fazem sucesso hoje? Por que aquelas crianças e aqueles jovens que viveram na década de 80, 70 e até 90, destes filmes, destes gibis também tiveram contato com os jogos de tabuleiro e essas

crianças são hoje adultos que dirigem a economia mundial, é por isso o sucesso, é por isso o tamanho da venda e o crescimento. A criança de antigamente é hoje o adulto que consome. Então a gente tá vendo a cultura do jogo de tabuleiro crescer e a gente tá vendo também várias outras coisas dos anos 80 e 70 crescendo também. Não seria diferente com os jogos de tabuleiro! O jogo de tabuleiro é isso e muito mais, a gente poderia ficar aqui falando anos sobre isso...

M: E como você vê o trabalho da oficina na escola, no ORT?? Sobretudo no que ela pode desenvolver nos alunos?

E: É lógico que se a gente pegar um jogo de tabuleiro, vamos falar sobre por exemplo um jogo que se chama *Virge*, é um euro game, é um jogo que não rola dado, não é um jogo de sorte, é um jogo de raciocínio, puramente. Se a gente pega o *Virge* e implementa numa sala com um professor de Biologia, a gente poderia jogar um jogo completamente direcionados para um tema da Biologia, tá ok e se fosse feito desta forma.... O que eu quero dizer é que existem várias aplicações, mas eu não sou especialista em educação, didática, mas facilmente eu consigo enxergar que tão somente a pessoa sentando para jogar existe um desenvolvimento nítido e claro da pessoa, da criança e do adulto. Existem vários benefícios possíveis que surgem com a regularidade do jogar. Você por exemplo tem a quebra do gelo. Quem não conhece aquelas pessoas tímidas que sentam e ali ficam e não esboçam uma palavra, então a gente trabalha a inibição. A pessoa para jogar um jogo precisa falar, se comunicar. Trabalha então a linguagem e a comunicação. A atenção... O ser humano para se manter atento... Eu não sei mas parece que existem estudos que os seres humanos só conseguem manter a atenção durante 20 minutos, depois 30 minutos, tem exceções, talvez pessoas prodigiosas que conseguem uma concentração maior de 1 ou 2 horas, mas a gente sabe que manter a concentração não é algo fácil e conforme vai passando o tempo, a concentração vaise deteriorando... Com o *Board game* isso dificilmente ocorre por que as pessoas ficam ali entretidas com uma missão, como se a pessoa estivesse participando de uma cena, de um filme, de uma aventura e ele sabe que a perda da atenção pode lhe causar a perda no jogo cooperativo onde todos podem perder. Então dentre os benefícios eu citaria a desinibição, a atenção, a comunicação, a socialização, o fortalecimento de laços entre as pessoas... Na escola o que eu pude perceber e que pode ser trabalhada por profissionais é que no começo do projeto, quando a gente iniciou os trabalhos das oficinas eu observei que 3 alunos que não se davam bem e aquilo aparecia

na Oficina. Eram alunos que não se gostavam por algum motivo mas que estavam ali juntos na oficina. Depois de mais ou menos 3 meses do Projeto, eu fui nos 3 primeiros encontros, e eu pude observar que no primeiro encontro esses 3 alunos não se falavam e já na segunda aula eu ofereci para eles jogos cooperativos, o que são jogos cooperativos? São jogos em que as pessoas têm de cooperar umas com as outras, diferente dos jogos em que as pessoas competem umas com as outras (isso seria um prato cheio para que eles se matasse), mas nos jogos cooperativos eles eram obrigados a cooperar, mas mesmo assim eles ficavam colocando a culpa um no outro quando uma jogada não era bem feita... "ah, a culpa foi sua!!!" e aí a "porrada" comia solta. Mas já no terceiro encontro eu já observei que esse "*bullyng*" entre eles já não estava ocorrendo com frequência. 3 meses depois quando o nosso monitor estava impossibilitado de ir e eu fui conduzir a oficina, eu pude ver que esses três alunos já não se enfrentavam mais. Eu não posso garantir que foi o *Board game*, mas tudo me leva a crer que com a convivência forçada e sem eles perceberem que estavam tendo que jogar e principalmente nos jogos cooperativos, eu tenho quase certeza de que isso ajudou também nessa relação com o *bullying* entre eles. Então o benefício que você me perguntou, tem isso e tem também o ajuste fino da pessoa que pega , a organização, o esperar a vez do outro e isso é fundamental pois eles trabalham a organização, aprender a ganhar, pois muita gente não sabe ganhar, eles aprendem a ganhar e, sobretudo, eles aprendem a perder. Aprender isso é fundamental, a resiliência, pois quantas vezes você vai cair e vai ter que se levanta? Ali quantas vezes eles perdem e aprendem a perder, não ficam "pau da vida" por que perderam, não querem quebrar tudo e ficam com problemas no seu ego. Trabalha várias outras coisas também.

M: Tá ótimo! Um dos temas que eu trabalho na dissertação é um conceito de um antropólogo que ele tematiza que todas as sociedades desenvolvem aquilo que ele chama de "drama social". Uma problemática central que envolve os indivíduos tanto particularmente como coletivamente. Para facilitar, seria como um desafio de uma época. Qual seria o desafio, na tua opinião, destes jovens que participam do projeto e que estão na faixa etária de 11 a 15 anos?

E: Desafio... Me parece que é o mesmo desafio que existe para a leitura. Qual é desafio da leitura? É a briga constante com a aceleração que o mundo digital traz. Na época do surgimento da TV, todo mundo pensou que a rádio e os livros teriam uma queda abrupta

e os mais antigos me diziam que quando surgiu a televisão, não existia canal, não existia nada e eles ficavam assistindo um índio que aparecia na Tupi e todo o mundo ia tomar chazinho com biscoitinho só para ficar vendo a imagem do índio na TV. Ficavam lá conversando e tomando o chá... A televisão veio e ela dominou muito do imaginário das pessoas, mas o livro não perdeu o seu lugar, o rádio não acabou, mas se adaptou, ok. Mas acontece que desde o rádio e talvez até desde a invenção da eletricidade o ser humano vem cada vez mais se acelerando, a eletricidade trouxe luz e com luz tudo acontece. Com luz artificial você dorme menos. Antigamente quando o sol se punha por volta de 6 horas o ser humano já começava a se recolher e ia dormir e acordava cedo e aproveitava o dia. A vida era mais lenta e o ser humano tinha mais tempo de se comunicar. Então desde essa época da energia, do rádio, da Televisão e hoje dos videogames, da internet...O fluxo da informação é violento. É impossível a gente lidar com a velocidade da informação. Então qual é o desafio de hoje é saber lidar com a tecnologia. A tecnologia de fato transformou o mundo e a gente não pode viver sem. Tecnologia hoje em dia é fundamental. Talvez o desafio esteja mais para os pais e para os educadores, não tenho certeza mas já me parece que os educadores são pouco eficazes no tratamento do aluno face ao descontrole do acesso a informação e a aceleração proveniente disso, pois é em casa que os pais têm a oportunidade de tratar da alma do aluno. A escola tem um papel muito importante, pois é lá que o aluno vai se instruir para a vida, vai... Mas é em casa que ele vai acabar tendo o maior contato com algumas coisas que ele vai precisar ter controle. Então qual é o desafio? O desafio também é para os pais, e é a tecnologia, são os novos canais de mídia, é o *Youtube*, são os videogames, isso tudo é um grande desafio, pois isso tudo é um marketing muito violento em cima das crianças, é muito mais gostoso e é muito mais sedutor para a criança. O livro é sedutor para a criança? O livro não é sedutor para criança! Para a criança, para um jovem conseguir atingir o prazer pela leitura, é mais ou menos como um exercício físico. Para você construir fibras vermelhas e fibras brancas, até você começar a ver um resultado no espelho... Mas quando você vê o resultado depois de 6 meses, 1 ano... É que você começa a ter o prazer pelo exercício físico. Mesma coisa pela leitura, quando você consegue atingir isso, você começa... No *Board game*, não é exatamente assim, você consegue chegar e se aproximar mais facilmente da criança, por conta da beleza, dos jogos mais ágeis e rápidos. Mas então o desafio que eu imagino para os jovens seja justamente saber utilizar estas novas mídias como o *Youtube*, a tecnologia, o excesso de informação, o celular na mão dessa galera. É muito mais

prazeroso para as pessoas hoje ter um prazer efêmero, rápido na sua mão, onde você de preferência não precise pensar, não precisa ler ou ter regras, não precisa ter paciência, tá tudo ali na tua mão, você joga, vê, ri, se diverte e desliga tudo rápido. Você não precisa guardar, você não precisa ter cuidado... Então existe um desafio sim, é um desafio que os *board games* parecem poder "enfrentar" e que é um desafio muito parecido ao da leitura que é uma coisa que precisa de atenção, imaginação. É um desafio ter calma e paciência para lidar com as questões da vida, da sua vida, da vida em sociedade. É um desafio também diante da tecnologia, da internet, do *Youtube*, da aceleração de tudo e de todos, não se dispersar, conseguir ter foco nas coisas.

M: Uma última questão, hoje já passados 7 meses mais ou menos do inicio do projeto. Você acha que falta algo no Projeto? Você incluiria alguma coisa?

E: No empreendedorismo sempre se fala, não só nisso, mas no seu estudo, no seu trabalho, na sua relação, seja lá o que for... Nada está tão bom que não precise ser melhorado! Tudo pode ser melhorado. Um bom filme pode ter uma reedição com pontos que foram melhorados, uma música sempre pode ser melhorada, ela pode ter um arranjo diferente e então qualquer projeto pode ser melhorado. Primeiro o tempo de aplicação do *Board game* que fazemos lá é um tempo muito restrito. Eu pediria mais tempo. Seria fundamental para uma melhor internalização de conceitos, de experiência que a gente pudesse ter mais tempo de fazer um exercício... Os jogos que a gente acabou definindo para utilizar, pensando no tempo de 1 hora, são jogos mais rápidos, às vezes até jogos mais superficiais e isso às vezes é um pouco limitante. Tem *Board games* que podem durar dias, tem outros que se joga durante horas. Os nossos melhores jogos a gente não consegue utilizar por conta do tempo.

ANEXO 3

ANEXO 3 – Transcrição da entrevista com o monitor da Oficina "Jogos, ludicidade e inteligência emocional"

M:A primeira pergunta que te faço é uma pergunta mais genérica: O que é para você um jogo de tabuleiro? Como isso aparece na tua vida? Na tua experiência?

A.H: Então.... Eu sempre fui de *Tnuá*[48], e dentro dela eu me interessei muito pela parte de educação, *Hadrachá*[49], de jogos..., principalmente no *Shnat*[50]. Lá tem o *machon*[51] e você escolhe as matérias. Na parte de educação não formal, escolhi matérias sobre jogos, sobre prática de *hadrachá*. O *machon* acaba mudando a cada ano...mas no meu tinha uma divisão que era *niuli*[52], que é organizacional, administrativo e *adrachati*[53]. E eu fiz o *adrachati*. Todas as minhas matérias foram voltadas para esse lado. Tinha matérias de inteligência emocional, a educação não formal, práticas de jogos, técnicas de criatividade... Muito aplicadas a jogos também. Quando eu voltei, na própria *Tnuá* comecei a praticar isso, a criar dinâmicas, a partir de "mecânicas"... Há não tanto tempo assim, eu comecei a...a histórias dos jogos de tabuleiro parece que tem dois momentos....não é que eu não conhecesse os jogos de tabuleiro... Eu conheci banco imobiliário, *war* e tal...E há uns trinta anos atrás teve essa renovação dos jogos de tabuleiro, principalmente a partir de *catan*[54] e tal e que os jogos de tabuleiro viraram o que são hoje... O que alguns chamam de os modernos jogos de tabuleiro. Eu não conhecia isso, eu não sabia. E aí alguns amigos meus que jogam e eu comecei a jogar... E tem aquela casa na Glória, a *Game of Boards*[55]... E tem um amigo que gosta muito e ele fazia noites de jogos com jogos superinteressantes. Então eu fui me inteirando também desta área. Além disso eu jogo jogos eletrônicos. Então acaba que jogos

---

[48] Significa movimento juvenil na língua hebraica.

[49] *Hadrachá* significa tutorial, monitoria.

[50] É um programa de conclusão do processo que envolve a participação de um jovem nos movimentos juvenis judaicos e que consiste em passar um ano num Kibutz, trabalhando e estudando determinados conteúdos geralmente voltados para a educação.

[51] Formação, no caso o local de formação.

[52] Se tornar um gestor ou administrador.

[53] Significa se tornar um facilitador, monitor de educação.

[54] Trata-se de um jogo de tabuleiro bem complexo e que provavelmente é considerado um marco dentre os jogos denominados de modernos *Board games.*

[55] Loja especializada na venda e disseminação dos jogos de tabuleiro.

ocupam um espaço na minha vida. Tem os canais de *Youtube*, que são canais que falam sobre jogos, sobre "mecânica". Tem um canal que analisa alguns jogos eletrônicos, mas também de tabuleiro. Esse canal fala por exemplo: Como fazer um bom sistema de alguma estratégia, ou um bom final para um jogo. Ou como que a narrativa dos jogos molda a mecânica, coisas do tipo e... Eu acabo vendo que tem a ver, pois você vai entendendo que a mecânica tem a ver com a narrativa. E tem também a minha pesquisa sobre os jogos do teatro do oprimido dentro da faculdade. Eu já trabalho com isso há 1 ano e meio mais ou menos.

M: Um complemento dessa pergunta seria: Como você percebe que os jogos de tabuleiro se inserem na educação, de uma maneira geral? Como você vê isso?

A.H: O Boal (Augusto Boal) que o autor principal que eu estudo na minha pesquisa, ele fala mais de teatro, mas eu acho que tem umas relações interessantes... Uma das coisas que ele fala é que os jogos teatrais, no caso, ele não é a realidade mas é um ensaio para uma realidade possível. Então ele permite que você teste coisas que talvez você não testasse de outras formas num ambiente seguro. Aí eu junto isso com o Huizinga que fala deste círculo mágico do jogo. O meu entendimento é que por exemplo, o jogo cria um espaço em que você pode testar coisas. Aí como exemplo, o RPG tem uma coisa muito obvia neste sentido... Você interpreta um personagem que provavelmente você nunca poderia ser. Ou poderia ser, mas você não pode ser tudo. Eu não vou ter a oportunidade na minha vida de ser um policial e ser um jardineiro e ser um médico... Aí eu permito que numa noite eu jogue e....e eu acho que numa outra escala que talvez seja um pouco mais metafórica do que o RPG[56] em si, todo o jogo cumpre essa função. Claro que para o Boal nos jogos teatrais você realmente está fazendo/criando o papel. Mas aqui mesmo eles jogam jogos em que a mecânica não é exatamente narrativa e que você não tem o personagem, mas mesmo assim você de certa forma é um personagem. Você está agindo de uma forma como você não age na vida, porque as regras da vida não são aquelas. Nas regras da vida você se comunica de uma certa maneira... E aí numa oficina, a gente joga o *Concept*[57]que nas regras dele, você tem que se comunicar de outra forma.... Então, você permite testar coisas de você num ambiente seguro. Eu acho que esse é o principal...., eu acho que o potencial educativo dos jogos é esse. Você

[56] Role playing games.

[57] *Concept* é um jogo de tabuleiro onde os jogadores precisam conseguir expressar milhares de conceitos, dos mais simples aos mais complexos. Ele mostra que você não precisa de palavras para se comunicar.

conseguir se colocar num espaço onde a mecânica te coloca num... A mecânica/narrativa... Num lugar em que você experimenta uma vida, um território paralelo, num espaço seguro. E aí eu acho que isso se aplica a educação de um modo geral. O que a gente tá fazendo aqui, a gente talvez esteja trabalhando questões sociais, inteligência emocional e tudo...não é uma questão como no teatro do oprimido, ou no RPG, ou numa terapia com jogos mas... Também em outros sentidos mais diretos.

M: Agora uma pergunta um pouco mais específica... Na tua avaliação, como a oficina se insere numa grade de educação não formal, como você entende a educação não formal e para o que ela serve?

A.H: A gente... A Educação não formal ela é meio que definida por padrão. A Escola é educação formal. E aí a gente tem um milhão de processos educativos que permeiam a nossa vida, desde a publicidade, TV, amigos, nossos pais que falam pra gente... Eu acho que tem diferentes visões, eu não vou lembrar os autores... Isso é alguma coisa que eu pensava muito na *Tnuá* e eu me baseio muito nisso e prefiro chamar de aformal essas coisas que são... Por que não é que elas são informais, elas só não se prestam a uma definição de formalidade. E aí nesse meio termo tem o informal que é alguma coisa que tem uma certa formalidade também...Ela tem tipo um curso, a ida a um museu... Ele tem uma estrutura, mas é uma estrutura geralmente não obrigatória... Uma estrutura que não compete com a obrigatória, ela é um complemento em outras áreas. Eu entendo que ela tem um potencial por que a educação formal hoje em dia tem um problema que ela tem que descobrir como ela se encaixa no mundo. O mundo correu demais eu acho que a educação formal, que foi estabelecida em um momento de Revolução Industrial e ok, a gente tem que deixar as crianças em algum lugar. Então ela ainda segue muito este padrão. É uma educação bancária totalmente... Que diz assim... Não é o que vai fazer essas pessoas felizes necessariamente, é o que a gente precisa para ter um adulto pleno para o mercado de trabalho. Ainda é antidemocrática, não tem muita escolha, você acaba passando muitas horas olhando para a nuca do amiguinho da frente... E é muito doido por que a gente ainda vê com esse olhar que se não for na escola, aonde você vai fazer amigos? Óbvio que você vai fazer amigos na escola, mas a maior parte do tempo que você passa nela, é um tempo que vai tentando te enquadrar e te colocar sentado e quieto e olhando o quadro, sabe?

M: Você teve uma experiência legal da escola?

A.H: Eu sempre fui um aluno muito bom. Por sorte. Eu não acho que isso é uma virtude grande...Eu acho que a escola mede coisas que não deveriam ser as virtudes que a gente valoriza. Mas por um acaso é... Então eu sempre fui muito bem em todas as matérias e aí eu acho que eu acabei me libertando um pouco, dessa digamos assim, opressão escolar, por não ter que me importar muito. Eu sabia que eu não ia reprovar em nada, então eu tipo ficava de boa, tranquilo... Eu acho que eu aprendi muito. Eu já saí da escola tem mais de 10 anos e de vez em quando eu tô conversando com alguém..., sei lá e eu falo de química orgânica, e a pessoa fala como é que você lembra disso? Porque eu realmente gostava e eu realmente aprendi. Mas eu acho que eu sou uma exceção! Então eu entendo esse ambiente, como em geral opressor, apesar de pra mim, eu ter tido uma experiência super tranquila. De amizade também, embora as minhas maiores amizades tenham vindo de movimento juvenil.

M: Então veio por meio da educação não formal?

A.H: Sim, exatamente. Mas eu acho que a educação não formal é isso... Num mundo onde a gente tem uma educação formal que ainda está nesse paradigma de como a gente se atualiza sem fazer a pessoa falhar no vestibular... A gente tem uma preocupação de que o mundo mudou, mas a gente ainda tem algumas barreiras, que no final das contas, a maioria dos pais ainda quer que o filho passe no vestibular, entre numa faculdade... A educação formal fica neste dilema, neste impasse de ter que se rever em algumas coisas. Se você pegar dos anos 70 pra cá, se você pegar a violência que era usada com os alunos, isso é um bom sinal, mas ainda assim a estrutura... Teve uma diminuição paulatina da violência na escola... E a gente tem uma melhora em alguns sentidos, mas a estrutura não muda. Talvez ela continue punitiva de outras formas mais sutis. Hoje a punição talvez seja, você vai ser um fracasso, não sei...Mas eu acho que ela não mudou sua estrutura, então eu acho que a educação não formal oferece espaços de resistência a isso!! Me parece interessante neste sentido.

M: E você pensa em trabalhar com educação não formal? Este é o teu único trabalho aqui na escola?

A.H: Não eu também trabalho num projeto, o *Mini Knesset*, um programa de simulação do parlamento de Israel. E também na formação de novos monitores dos movimentos juvenis judaicos...Eu tô trabalhando... Por exemplo na minha pesquisa, dando uma

oficina de teatro do oprimido sobre masculinidades não tóxicas, que também é educação não formal...

M: Então hoje você trabalha com educação não formal, você é um trabalhador de educação não formal?

A.H: Sim, não é um emprego, não é nada oficial na minha vida. Então eu sempre estou em algum projeto, é uma coisa que me interessa muito.

M: Como é que você vê o trabalho da Oficina de jogos de tabuleiro aqui na escola?

A.H: Eu vou começar um pouco falando de como eu entrei neste projeto. Foi assim, a minha namorada viu isso, mandaram num grupo do SHOMER (nome de um dos principais movimentos juvenis judaico). Tanto ela quanto um outro amigo nosso me mandaram ao mesmo tempo essa mensagem e... Tipo... Dizendo... Isso é a tua cara!!! Você gosta de jogos... A gente já tinha ido algumas vezes na *Game of Boards* jogar jogos de tabuleiro. Você é *madrich* (monitor dos movimentos juvenis), você gosta de trabalhar com crianças e não sei o que... Sabe tem esse tempo livre e aí ok. Então eu mandei uma mensagem para eles e me ligaram e a gente conversou por umas 2 horas, isso tanto com o Eduardo, como com o Alexandre. E o Eduardo quis saber da minha história, se eu gosto de jogos, perguntou sobre alguns jogos... E eu quis saber mais do projeto. Eu achei uma proposta interessante, de trabalhar inteligência emocional através disso. E aí eles falaram: "...na semana que vem você aparece lá!" Então eu vim aqui na semana seguinte e o Alexandre estava aqui e ficou comigo na primeira aula. Inclusive a gente acabou jogando o *Muse*. E depois, a partir disso, eu comecei a vir sozinho. E também depois disso teve umas duas vezes que o Eduardo veio também. Eu acho o projeto interessante... Eu acho no entanto que é uma sorte... Tudo bem eles conversaram comigo e viram quem eu era e tal.... Mas é uma sorte que eu me interesse por educação assim. Eu sinto que o projeto está começando, ele começou assim... A gente precisa fazer!! Às vezes, o projeto só sai do papel quando eles são... Quando você não ficar esperando uma perfeição deles!!! Mas, por exemplo... Eu acho que falta, eu esperava que eu tivesse uma preparação sobre inteligência emocional. E é uma coisa que eu tive aula no *Machon* por acaso.... E eu já li algumas coisas... Mas se essa é a proposta da oficina, que isso pudesse ser levado além, com uma preparação maior do que o que a gente tá fazendo.

M: Tipo?

A.H: Uma preparação de um curso... Tipo alguma leitura específica... Tipo... Se você quer trabalhar com jogos e inteligência emocional seria interessante que você lesse isso. Sei lá... Ter algum tipo de preparação. Mas, por sorte, já é alguma coisa pela qual eu me interesso e assim... Não é o ideal... Eu acho que a gente tem sempre que tá mais preparado... Mas é isso. Eu acho que é um projeto ainda muito novo... E eu acho que de certa forma, a prática também é uma coisa valiosa por si só. Às vezes, a gente vai descobrindo práticas mais adequadas conforme a gente vai avançando numa prática real da coisa. E eu acho que a trajetória dos participantes aqui é bem clara. Por exemplo, a gente trouxe o *Muse* no primeiro dia e trouxe *Muse*, por um acaso, também na semana passada... O *Concept* também, eles jogaram no primeiro mês e jogaram hoje. É muito claro a diferença de como eles vêm isso, de como estão se organizando. Cada vez eles conhecem mais jogos e vão criando um vocabulário de mecânicas e de jogos e, vão também, aprendendo a se relacionar. Obvio, o relacionamento é difícil, acho até talvez que fosse interessante tentar entender como os pais escolhem colocar os filhos aqui? Não sei, você comentou de um dos alunos, não sei se as questões sociais que ele traz, não sei, questões de ser inseguro, não sei o que... Eu imagino que é bem possível que muitos pais quando olham a atividade extracurricular de jogos e inteligência emocional seja como se fosse assim: ah, meu filho precisa disso!! Talvez os alunos que já tenham mais questões e eu não sei... Eu não conheço... mas pode ser...

M: Tem uma discussão sobre a clínica e a escola que talvez não venha ao caso aqui, mas de certo que tem observações do campo que podem fazer a gente refletir sobre estas questões!

A.H: Claro... Tem alunos que podem ter vindo por conta de vários aspectos. Mas é interessante ver como as pessoas escolhem... Alguns deles podem ter escolhido por si só, depende muito de como cada família planeja o semestre da criança, pode ser sim que alguns pais olhem e digam: é a solução pro meu filho!! Eu vou colocar ele ali.

M: Talvez tenham colocado mais pelo enunciado de desenvolver a inteligência emocional do que pelo de jogos?

A.H: É, eu acho que os alunos estão trabalhando isso, a inteligência emocional, só não acho que vai ser uma solução milagrosa... Eu não tenho nem a capacidade e nem a intenção de estar fazendo aqui uma terapia com eles para resolver questões...

M: Claro, não é esse o propósito!! Talvez a inteligência emocional seja promovida como produção e desenvolvimento de recursos e não propriamente como resolução de conflitos ou traumas. E acho que eles (Eduardo e Alexandre) podem ter colocado inteligência emocional como uma ideia central e genérica que ainda está sendo lapidada.

A.H: Por isso que eu digo que sinto falta deste treinamento, desta leitura.. Pois se eles falassem assim, tudo bem, você vai ser monitor... Inclusive eu já falei com eles, uma sugestão que pro futuro faz sentido... Temos um novo monitor e digamos que esta proposta se espalhe por 1000 escolas... Tudo bem, legal, bom com monitores novos eu acho que seria legal ter um treinamento, o que é inteligência emocional, que tipo de coisas você vai encontrar, o que você pode trabalhar!!!

M: São os dilemas do crescimento e que num momento certo eles podem pensar nestas questões e você vai ser um "ator" fundamental neste processo, como multiplicador, pela experiência que você já adquiriu... Então você vê a questão da inteligência emocional como algo transversal no projeto e não como algo direcionado?

A.H: Eu não sei exatamente como explicar isso!!! A escolha dos jogos e a mecânica de trabalho é feita. A escolha é do Eduardo, mas a gente conversa, mas a partir do momento em que a gente escolhe trabalhar com jogos e a gente vê que algo surge dos jogos, eu acho que às vezes a gente direciona algo, mas ao mesmo tempo isso não é tão metodologicamente organizado, mas a gente conversa. Por exemplo, eu falei com ele que achava que eles não estavam indo bem, eles não conseguiam jogar jogos de identidade oculta, de personagens, em que você tem de descobrir o personagem do outro e o seu e aí a gente foi trabalhando meio que deixando um jogo mais fácil e depois um jogo intermediário. Com isso, a gente escolheu o *Spyfall* que tem personagem, mas que também dá para jogar sem e a gente foi criando com isso... E o último que a gente jogou, o *Mascarade*, eles jogaram muito bem!!! Claro que tem um crescimento em termos de jogos... O objetivo não é sair daqui sabendo muitos jogos, mas eles vão entendendo cada vez mais a mecânica e conseguindo jogar jogos diferentes. E eu acho que neste sentido, no geral, a inteligência emocional aparece. Por que os jogos trabalham isso em última instância. Como eu falei: se a gente está fazendo um ensaio de possibilidades de vivência, você está vivendo coisas que são intensas. Talvez o nível de intensidade de ganhar ou perder que é uma coisa que na nossa vida mesmo você perde

ou ganha alguma coisa às vezes ao longo de meses e tipo... Numa matéria, você passa um tempo indo às aulas e aí você estuda ou não estuda... E você tem um monte de momentos de escolha pra no final... E aí você pode ter um momento mais perto de uma derrota, como tirando uma nota baixa e até o momento em que você fala assim: passei ou não passei, ok. Mas isso é um processo longo. Aqui você consegue ter essas emoções, essa variação de percepção de um processo às vezes em 1 hora, em 15 minutos! É intenso este processo de participar deste processo social! Eu acho que as crianças, os alunos, levam muito a sério o jogo. Quando a gente fala de brincadeira, isso é meio adulto...porque para eles aquele momento, de ganhar ou perder é muito real!! Você vê por exemplo, sei lá alguém infringe uma regra e aí eu falo, vá lá tudo bem!! E aí vai outro infringe. E eles falam – Mas ele não pode fazer isso, como assim? É uma coisa muito intensa. Às vezes, tem uma de justiça e parece que a gente está num tribunal. E aí eu falo, calma gente, tá tudo bem!!! Eu não tenho como acertar todas às vezes, eu não quero ser o juiz de tudo, mas às vezes eu preciso ser, por que às vezes eles precisam desta orientação, ou alguém dizendo o que vale e o que não vale. É muito doido, por que são questões de justiça que parece que eles estão sendo...que tá acontecendo uma coisa muito absurda, assim... Parece que é alguém perdendo suas liberdades individuais. Eles levam isso a sério!! Eles trazem algo que suscita coisas e sentimentos, questões.

M: O que você percebeu que de fato a oficina promoveu até aqui, você já trouxe a questão da mecânica dos jogos, mas o que a oficina desenvolve nos alunos?

A.H: Eu acho que eles têm... Eles começam a entender uma linguagem diferente e aí eu vou colocar um ponto que eu ainda não falei e que eu acho que realmente existe uma linguagem em jogos. Eu acho que os jogos são cada vez mais uma mídia mais relevante, tanto os jogos de tabuleiro, como os jogos de qualquer tipo. Por exemplo, a gente vê muita linguagem áudio visual, e muito pouca gente tem noção do que é a linguagem em si. Você tem um curso, por exemplo que nós vamos estudar filmes na escola... E vai ensinar o que é um plano e contra plano, ou um plano médio, um plano detalhe. Ou por que aquele diretor resolveu dar um close ali? Ou porque ele resolveu fazer em preto e branco ou por que ele resolveu? Tem um monte de decisões que são de linguagem e que quanto mais você sabe, mais você aprecia aquelas obras e tudo... Mais interage com elas e também elas acabam influenciando, sei lá... Os filmes clássicos definiram como a gente vê áudio visual e acabam definindo como é a publicidade hoje em dia. Eu falo

isso até por que eu estudo isso!! Eu acho que o que o áudio visual foi no século passado, eu acho que os jogos estão crescendo... E não sei se eles vão ser isso... Tem alguns pesquisadores que falam que os jogos vão ser a mídia dominante deste século... Mas eu acho no mínimo que eles são uma mídia relevante. Então só o fato de você entender a linguagem desta mídia já é bem interessante. É um conhecimento interessante!!! A segunda coisa é que eu acho que eles têm conseguido ser mais autônomos. Então... Cada vez mais... Eu ainda demoro para conseguir explicar os jogos porque eles são muito agitados e aí um distrai e quando um distrai eu tenho que parar para pedir para ele não se distrair e um outro já está falando e eu tenho que parar... É complicado às vezes... Principalmente com jogos que são mais elaborados. Mas eles estão pegando os jogos que eu achava que seria impossível explicar no começo. Então, tem uma certa coisa ai, de uma esperteza, digamos assim, de uma inteligência...um tipo de inteligência prática, de entendimento. E aí eu acho que tem um fator cognitivo, eu não sei... Se você aprende... Não precisa ser jogos, você poderia estar aprendendo como montar um dispositivo eletrônico, o que eles também tem muito aqui na escola, ou como fazer não sei o que. Mas o que interessa, é que aos poucos você vai aprendendo como as coisas funcionam, como as coisas se encaixam, por que essa peça do jogo é assim, por que a regra do jogo é de tal forma... Pois algumas regras às vezes você... Quando você já jogou muitos jogos, você pega um jogo, e aí você lê as regras mais ou menos e você já sabe jogar, por que você já sabe meio o que encaixa para aquele jogo funcionar, que tipo de pontuação e movimento fazem sentido. Eu acho que eles já estão um pouco adquirindo isso. Eu acho que isso é uma certa inteligência, de começar a pensar nas coisas que formam este todo que é cada jogo. Eu acho que socialmente eles têm muitos problemas e tal, mas muitas vezes eu acho que as interações mais interessantes são por exemplo quando um jogo que um deles já aprendeu (e eles não querem jogar um jogo novo que eu trouxe) e aí eles falam "vou jogar esse!" e aí eu tô ensinando um e um outro que uma pessoa sabe e outros 3 não sabem e aí eles ensinam um ao outro. Isso é um aspecto da autonomia que a gente estava falando que na educação formal isso é muito pouco explorado. Como é que a gente divide eles na educação formal em séries onde não tem essa interação com alguém que sabe um pouco mais e ensinar... Quem é o repositório de todo o saber é o professor que tá ali na frente e aqui não. Teve uma aula em que o P. (participante da oficina) ele me ensinou um jogo. Ele disse: "quero jogar esse" e eu disse que esse eu não posso passar hoje por que eu ainda não joguei. E ele disse: "mas eu já joguei e eu". E aí ele me ensinou, me ensinou com umas regras erradas

e na semana seguinte eu descobri. Só que é isso, ele inventou umas regras em uns lugares, tipo "isso aqui é assim", inventou uma regra que era possível e que ela não era uma regra prevista no jogo. Isso já mostra que ele pensou no que faz sentido, o que funciona para fazer aquele jogo dar certo. Mas eu gosto muito quando eles interagem assim, ou quando por exemplo, quando no começo eu tinha que realmente em cada conflito ir lá e resolver. Ah, fulaninho roubou, ah quem falou primeiro naqueles jogos em que você tem que falar algo para pegar algum recurso... Eu tinha que falar, eu ouvi primeiro fulano... E depois eu fui falando assim: vamos tentar fazer assim, quem está de fora na disputa é o juiz. E daqui um pouco, vamos tentar ser juízes do jogo pois o que importa é se divertir, então aos poucos também eles... Por exemplo hoje eles estavam jogando *Concept* aqui e falando: "isso vale, isso não vale, você falou primeiro..." e é obvio que neste processo é difícil... Eu acho por exemplo que o D. (participante da oficina)quando eu tô longe, ele manda muito e porque ele se impõe e aí entra uma porção de fatores, desde insegurança, até sexismo, até por que é mais fácil para ele enquanto homem impor a voz dele, mas aos poucos eu acho que eles estão aprendendo essa coisa de uma certa autonomia que este espaço permite. Eu acho também que se relacionar uns com os outros em alguns sentidos, pois estes relacionamentos vão melhorando... E nas coisas específicas de cada jogo, um jogo trabalha a comunicação, a memória, o pensar o todo, estratégia...

M: Tinha uma pergunta aqui sobre mecânica dos jogos, mas eu acho que você já falou disso ao longo da tua fala. Qual é desafio, que tem a ver com a questão que eu busco trabalhar que é o "drama social", do contemporâneo, especificamente destes alunos como você percebe. Uma problemática, sempre tem coisas que são mais ou menos universais que são questões que dizem respeito a todos nós, mas qual é a problemática destes alunos? O que eles percebem como algo problemático, algo a ser superado? Qual é na tua opinião, o que você conseguiu observar sobre isso destes alunos? Pode ser na escola, pode ser fora da escola, dos jovens... Eles têm entre 11 e 15 anos...

A.H: Isso é altamente especulativo!!

M: Sim, é para especular mesmo.

A.H: Eu acho que é interessante já que a gente tá falando de educação formal, educação não formal, de como é que a educação formal ela é tão repressora neste sentido de que

você não pode fazer nada e se você dá uma mínima brecha, essa brecha tem de ser usada a todo vapor, ao máximo dela. Em Israel, eu fui numa escola democrática, fui visitar durante um dia. E lá os alunos tem muita autonomia sobre a escola, desde decisões ... Eles fizeram uma votação com os alunos para decidir se o dinheiro que eles tinham de orçamento ia servir para ser usado para construir uma nova sala de música ou para construir um novo parquinho? Tem uso irrestrito dos espaços, eles participam das entrevistas com os professores e aí os professores que estavam lá falaram: "olha, os alunos sabiam tanto o que perguntar, quanto o corpo docente que estava lá me avaliando." Então, eles tinham um senso de cidadania escolar muito grande. Ai, o que você via era, que em todos os momentos... Eu posso sair da sala igual a como é na universidade aqui. Eu sei que eu posso perguntar, me expor e todo mundo sente que é completamente cidadão. Eu acho que na educação formal, do jeito que a gente tem hoje em geral e aqui no Brasil, ela tira tanto este aspecto de autonomia, de cidadania dos alunos, que quando eles têm um espaço como aqui (na oficina) que é um espaço onde não tem professor lá na frente falando e dizendo para que todo mundo sente e olhe para mim, e que é muito difícil de controlar. Por que toda essa coisa explode, tudo que eles gostariam de fazer, toda essa coisa de eu tenho que ficar sentado e quieto em todas as aulas... E fica difícil se chegar num meio termo, mesmo que seja uma aula diferente onde eu não preciso estar falando ali da frente e, ao mesmo tempo, que eles não fiquem gritando, correndo... Eu acho que esse senso de cidadania, cidadania no sentido mesmo de que cidadão é quem pode mesmo mudar a cidade, não só viver nela... É quem consegue determinar o rumo da sua vida, autônomo, sobre decisões políticas, ou sobre questões... Eu acho que a política... A política não partidária, política de uma forma geral, ela é vista como uma coisa meio feia, meio distante, como se a gente não pudesse ter a regência das nossas vidas, sabe. E ai, aqui eu vejo que isso é uma questão, sabe?... Eu diria que esse... Eu não sei se isso é um drama social exatamente, mas eu acho que é algo que permeia isso. E aí eles têm, obvio que questões particulares, a gente falou disso que alguns parecem ser mais inseguros e essa insegurança aflora de milhão de maneiras, desde, o que vai tentar mandar mais, o que vai tentar "cagar" o jogo e falar: eu vou perder para ferrar o meu grupo, mas é também uma forma de explorar um pouco isso, tipo, o que é que é isso de eu puder perder...Talvez a nossa visão social seja de que é você para ser feliz tem que ser bem sucedido.... É que eu acho que não é só isso, eu acho que o que é que é poder ser "o mau" durante um tempo em que as consequências não são tão graves assim.

M: A questão do drama social tem um pouco a ver... Inclusive o Victor Turner trabalha e explora muito o teatro, o tema que ele vai explorar como jogo é pelo teatro. Então a ideia é que as pessoas estão inseridas em ritos travestidas com as suas formas enrijecidas de ser. Por exemplo talvez esse garoto que perde, e o inseguro, essas são as formas rígidas deles e que aparecem no jogar! O interessante neste caso seria ele poder se experimentar em algo diferente disso em alguma circunstância, ou que ele possa vivenciar isso no jogo e não mais na sua vida!!! Essa seria uma forma de romper com o drama social deles.

A.H: Eu não sei se é uma forma dele criar um espelhamento ou uma simetria de alguma coisa que ele vive também.

M: Isso não é o objetivo propriamente da pesquisa, mas pela minha formação e quando eu observo e faço minhas anotações, é possível perceber isso, pois eu vou exploro teoricamente a questão do drama social e dá para perceber, de uma forma bem sútil que claramente os alunos, o perfil deles, sem tratar a questão sob a ótica da clínica, mas sobretudo observando os papéis social que emergem aqui. E tem vários autores que exploram isso, Pichon-Rivière, é um deles que explora esse tema, mas certamente a questão dos papéis social são deflagrados por se tratar de um agrupamento humano.

A.H: Mas neste caso específico, isso tem um... Eu preferiria que ele estivesse jogando...

M: Eu acho que ele já está um pouco diferente...

A.H: É, eu já conversei com ele algumas vezes e disse: tenta jogar de uma forma diferente e aí ele um dia conseguiu ganhar num jogo...

M: Eu lembro.

A.H: É, e ele ganhou e foi muito engraçado, pois geralmente quando alguém ganha tem aquele alvoroço e ele ganhou e ficou meio inibido e no final da oficina ele ficou meio assim... Não sabendo...

M: Não sabia muito como expressar aquela experiência...

A.H: Eu acho que tem um "quê" de subversivo, do tipo: "e se eu quisesse ferrar tudo?" e tipo, não é o que eu quero, mas é no mínimo interessante ver que aqui ele tem este espaço, que talvez ele possa ferrar tudo, dentro destas regras e é engraçado isso... O

Huizinga fala... Que a gente prefere um jogador que dentro do jogo trapaceie, rouba, do que um jogador que desmonte as regras do jogo. Por exemplo, ele poderia falar assim: "eu quero ferrar tudo" e toda vez que alguém monta o tabuleiro, ele vai lá e dá um tapa no tabuleiro e aí ninguém nem consegue jogar. Mas não é isso... Ele consegue dentro das regras do jogo, ele acha que está desrespeitando muito, mas o desrespeito dele é sempre restrito as regras do jogo. Assim, eu tenho esta carta e eu posso usar esta carta para nos ferrar!!! Então é engraçado que dentro deste desrespeito todo está incluso dentro de um respeito.

M: Dentro dos limites do enquadramento do jogo...Dos limites...

A.H: Isso, ele não está roubando, ele não está saindo das regras, ele só está usando as regras para fazer algo que ele quer e que é subversivo. E, é engraçado, por que talvez, eu não sei se isso entra numa questão clínica, mas esse comportamento subversivo poderia ser um comportamento que ele não tem no espaço do jogo e que ele vai ter na vida dele.. Do tipo eu vou jogar tudo pro alto... Quantas crianças, jovens abandonam tudo e aí repetem de ano por que, sei lá, dizem: "eu não aguento mais este "Jogo"?".

M: Eu acho inclusive, que ele pode ser um dos que mais se beneficia da oficina! Tem as meninas que eu acho também que se expressam de uma forma interessantíssima!!

A.H: Mas eu acho que... O D., ele também aproveita muito a oficina, o P. Também. Ele tem uma coisa muito teatral do tipo: "Ah, se for assim, eu não quero!" e ele fica fazendo muitas cenas e várias piadas e não sei o quê... Mas ele teve essa fase, tem o outro P. que ele começou com essa coisa de perder e a gente conversou e ele passou desta fase. Ele acha engraçado... Teve isso de alguém fazer uma piadinha do tipo: "haha, ele vai ferrar o jogo!", eu acho que beleza, é isso, o jogo como um ensaio de alguma coisa possível e ele tentou, testou e avançou.

M: E você acha que... O que falta na oficina? O que você incluiria?

A.H: Eu acho que a partir do momento que a gente tem a oficina configurada desta forma, tem algumas coisas que são muito difíceis de mudar. Por que eu acho que eles já estão esperando isso e, você sabe que quando você tenta mudar... Existem atitudes que a partir do momento em que você tenta consolidar ela, que você cristaliza ela, não tem mais volta. É uma questão da economia comportamental...

M: Talvez para este ano não, mas eu tô falando para as próximas versões?

A.H: Mas é por que isso que eu vou falar agora tem um problema para este grupo de agora.

M: Mas eu não tô pedindo para essa turma de agora, estou falando da oficina como um todo?

A.H: Eu acho que o ideal seria a gente ter um momento mais livre e ter um momento em que a gente recapitule isso de uma maneira um pouco mais formal. Por que eu acho que é isso que eu falei, pois quando eles estão a vida inteira inseridos num sistema formal e ele tem um momento em que é um jogo, é um escape e tal e, parece que é tudo vale, a gente tá aqui fazendo qualquer coisa. E eu acho que não precisa ser nada do tipo... Você tem que fazer uma prova, eu não tô sugerindo nada do tipo, mas eu acho do tipo, que a cada das ou três oficinas eles poderiam escrever, e isso já ser combinado com eles previamente, do tipo de a cada oficina a gente ter tipo 10 minutos para falar e ai? Igual ao que você costuma fazer com eles individualmente e perguntar ao final da oficina o que se aprende neste jogo? O que aconteceu que foi interessante para você? Não tanto assim de uma maneira objetiva. Mas teve algum conflito? Teve... Como a gente resolveu? Assim... Isso foi bom, ruim... Da próxima vez a gente... Ok, a gente aprendeu isso hoje. 10 minutos. E a cada 2 ou três oficinas, pedir para eles escreverem, se aprenderam alguma coisa e por quê? Tentar fazer com que eles mesmos reconheçam este processo de uma forma um pouquinho mais formalizada.

M: Vamos chamar isso, de um pouquinho mais organizada.

A.H: Eu não sou contra a educação formal, embora eu tenha criticado muitos pontos dela. Eu critico a educação formal do jeito que ela existe hoje.

M: A minha impressão (e isso vale também para a Universidade) é que estamos precisando articular, misturar a educação formal e a não formal para o aperfeiçoamento da formação do indivíduo.

A.H: A universidade eu acho que é um lugar que abre muito mais para você ter escolhas, tem matérias optativas... Mas você tem alguma escolha... Você...

M: Bom então você sugeriria que fosse alguma coisa mais... Ora para a reflexão e com alguma frequência existir também alguma questão textual. Seria uma avaliação?

A.H: É uma avaliação no sentido amplo da palavra avaliação. É que avaliação vem com uma carga pejorativa do tipo: Estou te avaliando para ver se você passou ou não!!! Digamos que eles escrevem assim: a cada três jogos eles escrevem e todos escolheram o mesmo jogo, isso é uma avaliação para a gente de que aquele jogo é jogo que chama a atenção, este é um jogo... Ou, por exemplo, a gente pensa num jogo e o que a gente acha que está trabalhando são as relações sociais? E aí eles colocam que o que aprenderam foi outra coisa! Ah, ok. É um tipo de avaliação sobre o que eles mesmos percebem da própria educação deles.

M: Mas seria uma coisa textual?

A.H: Talvez seja alguma coisa textual, talvez às vezes conversando no fim da aula, talvez assim, num mundo onde eles... Tô chutando uma coisa utópica, ideal e super sonhadora, mas e se algum dia vocês criassem um jogo? Sabe, será que algum dia, ainda nesta idade eles dominam mecânicas suficientes, um entendimento suficiente desta linguagem para desenvolver um jogo deles?

M: Eu pensei nisso!! Uma das coisas que pensei como sugestão a partir das minhas análises. Eu pensei em propor isso como uma espécie de tarefa final da oficina. Aí opcional pode ser bom ou pode ser ruim!! No modelo que a gente tem de escola, opcional às vezes significa que ninguém vai se dar ao trabalho de fazer.

A.H: É aquilo que eu falei que como no formal você é sempre obrigado a tudo.

M: Mas o que eu iria sugerir é isso... Como eu percebi que o aprendizado das mecânicas tem sido algo bem presente, eu acho que caberia uma proposta que viabilizasse a organização desta atividade lúdica através do exercício de "desenhar" um novo jogo, desenvolvido por eles, com as habilidades e aprendizados assimilados ao longo do ano. Isso acabaria de alguma forma contemplando a ideia de promoção da inteligência emocional dos alunos.

A.H: O D. chegou até a esboçar, criar um jogo em que tinham apostas, que era apostar qual carta que iria aparecer a partir do sushi go. Quando ele criou, eu disse ok, vou privilegiar isso, já que isso está acontecendo. Eles jogaram... Sei durante os 15, 20

minutos finais, eles jogaram isso. Na outra aula eles queriam jogar isso de novo e aí eu disse: espera ai, era alguma coisa do tipo, que o cérebro fica viciado em, agora eu vou acertar... De apostas mesmo. Eu disse agora vamos jogar outro jogo, mas eu acho legal que ele tenha criado...

M: Aí se tivesse esta proposta do exercício de construção do jogo, você poderia falar: Guarda esta ideia pois a gente vai poder desenvolver isso no projeto final da oficina!

A.H: Dá para ter isso numa escala menor... Qual mudança você faria em tal jogo? Se você tivesse que escolher u jogo e mudar algo.

M: A Ideia é que a gente está num espaço escolar, mesmo sendo a proposta de educação não formal. Que pontes este trabalho faz com o processo de aprendizagem de algo? O que está sendo desenvolvido no aluno, na sua formação? E essa pode ser uma ponte. Me parece que hoje conhecimento e criatividade têm de caminhar lado a lado. A imaginação, que me parece ser o ponto de partida dos processos de criação, ainda é pouco explorado.

A.H: Eu tô falando que este processo menor pode ser uma etapa para a construção de um jogo inteiro. Você acaba de jogar um jogo e pergunta: Tem alguma regra que você acha que pode ser mudada? Que o jogo fica melhor com ela? Se você aprende uma regra... Como mudar uma regra você está aprendendo um pouco de como eu posso mexer nesta mecânica e... Talvez você não faça, sei lá... Quando você aprende programação, você não aprende a montar um programa gigante, mas você aprende primeiro como você muda uma linha do programa ou como você faz uma coisinha aqui, outra ali e ao longo do tempo vai aprendendo e desenvolvendo até que no final você diz: "vocês gostariam de montar um jogo novo?".

M: Ok. Obrigado pela tua entrevista.

ANEXO 4

ANEXO 4 – Transcrição da entrevista com o coordenador pedagógico do Instituto ORT

M: A primeira pergunta é: Me fala um pouco sobre o ORT e a proposta pedagógica da escola?

V.M: O ORT é uma instituição judaica que está distribuída em mais de 30 países, está presente nos 4 cantos do mundo. Nem todos os países são escolas, tem países em que são universidades, outros são só cursos. Então, cada país tem seu projeto pedagógico, mas a ORT mundial é uma organização focada em ensino técnico e tecnológico e é uma organização filantrópica. Essa organização está presente no mundo todo e ela vai ajudando cada grupo (as instituições espalhadas pelo mundo) a se destacarem e a promover um trabalho de excelência. O objetivo dela é promover um trabalho de excelência, ajudar que cada instituição desenvolva o seu próprio trabalho de excelência e, também, promover uma rede mundial, onde a gente consiga trocar *knowhow*. Então, essa é a ORT mundial. No Brasil, o ORT é uma instituição que começou com ensino técnico, na verdade começou antes com ensino profissional, era bem aquela coisa do técnico/profissional direcionado ao mercado de trabalho. Os primeiros cursos eram de conserto de secador de cabelo, essas coisas. Tinha chapelaria, e tinha moda, mas era costura... E com o tempo o ORT foi se adequando as novas realidades, até que chegou a um nível técnico de excelência, com cursos de biotecnologia, programação de dados, mas hoje em dia a gente já não curte mais ser chamado de escola tecnológica. A gente é uma escola de ciência, tecnologia e na verdade a gente chama isso de habilitações. O aluno vem para cá e então ele faz um Ensino médio com habilitação em alguma coisa, por que na verdade o que a gente viu é que isso dá para este jovem um pouco mais de "respiro" na faculdade. Então, por exemplo, o aluno já entra na faculdade, e muitas vezes já vai para uma iniciação científica. A gente não tem nenhum aluno que terminou o Ensino médio e foi trabalhar e acabou por ai, tipo eu quero viver disso! Todo mundo foi para a faculdade, e dentro da faculdade eles começaram a usar o diploma técnico, pois ainda é assim que é legalmente o diploma, e puderam usa-lo para entrar em algum Laboratório na Universidade. Por exemplo, com o pessoal de biotecnologia é super comum se utilizar disso (do diploma técnico) para conseguir um estágio, pois este aluno já sabe mexer com a maioria dos equipamentos, então os alunos já saem na frente.

Então, esse é o nosso ensino médio. Em 2002, a gente começou com o Ensino fundamental também, o Fundamental II. E aí a ideia era você trazer um pouco desta experiência com o ensino de ciência e tecnologia e introduzir isso com os menores. E quando você traz para os menores, a ideia é que você permita que esses jovens tenham um contato maior com ciência e tecnologia, obviamente com uma "pegada" mais lúdica e mais divertida, mais... No nível do descobrir mesmo o laboratório, descobrir como funciona, o que é, como se portar e comece a montar esse *know-how* até chegar preparado para o Ensino médio com essas habilitações diferentes. Então a ideia do ORT é uma escola de ciência e tecnologia que tem mais laboratório do que sala de aula, a gente tem muita aula prática, boa parte das nossas aulas são práticas e a gente tem laboratório de campo e tudo isso. E a nossa "filosofia" é um pouco do aprender fazendo, da mão na massa, que os alunos construam. A gente nunca se denominou uma escola construtivista, uma escola... A gente nunca entrou nestes nichos, mas a ideia é que o aluno dentro do laboratório tenha um ambiente para ele construir um saber a partir desta experiência. Não é o professor lá na frente falar assim: "você mistura isso com isso e dá isso"! Na verdade é o aluno se botar numa mesa com um grupo e ter um problema e tentar resolver este problema, a ideia é essa! O professor aqui, ele é um orientador, um mediador do conhecimento, não é o dono do conhecimento. Então essa é a nossa proposta resumidamente. Em 2010, a gente começou com uma atividade à tarde, uma atividade extracurricular chamada de clube de ciências. Os alunos pediram para fazer uma atividade a tarde e essa atividade foi chamada de clube de ciências. Essa atividade começou a funcionar com 5 alunos, depois foi se tornando uma atividade mais institucionalizada, até que em 2015 a gente começou não só a ter essa atividade (o clube de ciências), mas também outras atividades. E a gente começou a criar para o Ensino Fundamental uma série de atividades todos os dias e que são extracurriculares. Então, hoje em dia a gente tem uma atividade chamada jovens cientistas, mas voltada parta ciência, tem programação de linguagens de computador, robótica, música, teatro, esportes.... São várias atividades, e agora a gente tem também a Oficina, os *Board games*. A gente tem também uma facilitadora neste horário complementar que é alguém que ajuda com as atividades de casa. Concretamente, a gente criou este nicho de atividades na escola no horário da tarde, e isso ainda está muito assim... É um projeto em aberto. Não necessariamente os cursos (atividades) que a gente tem neste ano serão os que terão no ano que vem. A gente sempre pede um feedback dos alunos e dos pais... "e ai, funcionou?" "O que pode ser importante naquele momento?". Na verdade, são

atividades que não tem nota, não tem nenhuma pressão institucional onde você tem que ter uma nota, você tem que passar de ano, tem que ter tal frequência... São atividades que o aluno escolhe por interesse. Ele se inscreve por que tem interesse naquilo. É isso, a gente tem um projeto (as atividades extracurriculares) sempre em andamento, em que ele pode ser revisto, aparado e melhorado o tempo todo.

M: Foi bom você ter falado sobre isso, pois a próxima pergunta é: Como se insere a educação não Formal no Projeto pedagógico do ORT?

V.M: Então, na verdade toda a proposta extracurricular tem essa presença do nosso não formal (educação não formal). Ela está muito mais ligado aos interesses, as demandas que vão surgindo. A gente já teve fotografia que foi uma demanda forte e depois foi parando de ser... Sei lá, os interesses foram mudando e isso foi deixando de ser uma demanda e mudou para outra coisa. Agora já tem gente pedindo a fotografia e provavelmente a gente deve montar de novo. Tem outros cursos que eles estão pedindo e que a gente está pensando em montar, como gastronomia por exemplo, que é uma coisa que tem aparecido muito.

M: Mas a gastronomia como uma habilitação do técnico, ou dentro da educação não formal?

V.M: Não, dentro da educação não formal. A gente tem chamado este projeto embrionário de clube ORT. Por que é não formal mesmo... A gente não quer institucionalizar isso dentro da escola, a gente quer isso como não formal dentro de uma proposta diferente.

M: Então dentro desta pergunta, como você entende... Você é pedagogo, a educação não formal? No processo formativo do aluno?

V.M: Na verdade, isso surge quase que de uma necessidade, de uma demanda. Por que você tem toda uma educação não formal que tem um currículo, que é engessado, você tem normas, tem leis, tem cobranças, o jovem depois faz o ENEM no futuro. Então se você não dá um conteúdo, o aluno sai prejudicado. Você tem um roteiro, você está engessado, você tem que cumprir com isso e com aquilo. Porém, a gente começou a perceber, eu sobretudo, que pouco se estuda o que você gosta, por que você está muito engessado dentro daquilo que eu preciso e não naquilo que eu gostaria. Então toda essa parte do não formal está dentro deste universo “do que eu gostaria de estudar!”, “do que

eu gostaria de ter!", "do que eu gostaria de aprender!". Eu sempre brinco com os alunos que é o horário que eu não quero ouvir nenhuma reclamação e nada, pois é o horário que você optou por vir estudar alguma coisa que você gosta! Se o motivo for outro a gente tem que sentar para conversar pois não está dentro da proposta. É o momento que você escolheu para estudar sem nenhum tipo de sofrimento! É "por que eu gosto!" ou "é por que com isso, eu me divirto!", "eu posso passar horas fazendo, que não tem problema!". Então, a ideia é um pouco trazer esse prazer de estudar alguma coisa, e também trazer isso de volta para a escola. Normalmente, a gente tem o não formal fora da escola, fora do ambiente escolar. A gente tem alguma coisa de museu, alguma coisa num espaço mais aberto. Mas a nossa ideia é que eles, apesar de estarem num ambiente escolar, poder proporcionar um momento em que cada um possa fazer algo que ache importante, e que gosta, que se diverte fazendo.

M: E por que uma escola com essas características, de ciência, de tecnologia e, ao mesmo tempo, com toda essa questão da educação não formal, resolve inserir um projeto de jogos de tabuleiro no horário extracurricular?

V.M: Então... A gente já vinha conversando tem um tempo sobre isso. Ao mesmo tempo que a gente é uma escola de ciência e tecnologia, a gente é também muito focado nos benefícios e nas coisas ruins que isso pode trazer para os alunos. A gente é muito preocupado com isso, até por ser uma escola de ciência e tecnologia. Então, o que foi chamando a nossa atenção é que os alunos..., por exemplo, indo para Petrópolis (num passeio escolar), antes isso era uma "festa", todo mundo no ônibus gritando, cantando músicas, etc. De repente, a gente começou a ir para Petrópolis com um grupo de alunos que não falava uma palavra!! Iam quietinhos e voltavam quietinhos e começamos a nos perguntar: O que é que vocês estão fazendo? - Não, a gente tá conversando do celular! Aí um aluno fazia um grupo, e tava todo mundo trocando ideia pelo celular. Alguém podia estar sentado ao meu lado, que era assim que eles interagiam, por grupos de celular, trocando foto... Ok, tem coisas que você consegue fazer ali no celular, mas a verdade é que você está com alguém do teu lado e você pode conversar olho no olho, né? Tem a questão do toque, do sensível, onde a gente começou a perceber que isso estava se perdendo. Isso acontece com os jovens em geral. E aí começamos a pensar que tínhamos que trazer alguma coisa que incentivasse um pouco este trabalho em grupo, alguma coisa onde esses jovens começassem a exercitar a parte emocional, a inteligência emocional, as relações, os afetos. A gente sabe que tem jovens

extremamente habilidosos, extremamente sofisticados, com o raciocínio super bacana e tudo, mas que não tem inteligência emocional nenhuma, do tipo que não consegue entender uma ironia, nunca lidou com aquilo, está sempre imerso naquele ambiente virtual onde a ironia é... Nem sempre você percebe, sabe? Então começamos a perceber essa necessidade, a de se trabalhar em equipe... E a gente começou a pesquisar com eles... "Mas o que você tá fazendo... você joga sozinho ou em grupo? – Eu jogo em grupo! Mas todo mundo online!". E aí o Alexandre veio com a proposta da Oficina de jogos de tabuleiro. Ele a apresentou para a diretora pedagógica da escola, o diretor administrativo e tudo. Depois, eu conversei com o diretor administrativo e fomos vendo essa necessidade. Ele disse: - Teve uma pessoa aqui que trouxe essa ideia dos *board games* e acho que pode ser legal! Na sequência, a gente começou a conversar com o Alexandre (criador da oficina de jogos de tabuleiro) e realmente vimos que era uma proposta legal. Ele explicou que teriam jogos que tem que se fazer uma leitura do outro para ganhar o jogo, ou uma leitura do outro para poder jogar em dupla (formar times). Ele disse que teriam também jogos de estratégia para que se pudesse avançar no jogo. Eram coisas que eles (os alunos) iriam exercitar para formar condutas e que isso permitiria o desenvolvimento de diversas habilidades. Tinha também a ideia dos *board games (jogos de tabuleiro),* como algo que é físico, que você tem contato, você tem que jogar com o outro, todo mundo junto. Tá certo que às vezes é individual, mas não importa, é todo mundo ali jogando junto. Então a gente começou a pensar que isso era muito bacana, que de repente, nessa escola você poder trazer de volta os jogos de carta, tabuleiro e tudo isso, coisas físicas que você toca, que isso tudo era muito interessante. A gente também começou a pesquisar e viu uns projetos de alguns países, alguns ministérios que colocaram *tablet* para a educação infantil e que as crianças estavam perdendo habilidades motoras, e aí você começa a ver que os nossos jovens, apesar de já terem uma idade mais avançada, de serem do Ensino fundamental II que isso para eles também fazia falta, o tocar, mexer, essa noção espacial... Então a gente começou a trazer essas ideias...

M: Foi bom você tocar neste aspecto do contato, das habilidades motoras, pois nas minhas observações de campo, uma das questões relevantes é a questão motora, a coordenação motora, as noções de espacialidade são bem significativas!!! Inclusive, eles mesmos reportam isso. Isso me parece importante, pois acho que dadas as

circunstâncias contemporâneas, eles fazem poucos movimentos, se movimentam pouco!!

V.M: Sim, é verdade e quando a gente propõe aos pais fechar esse horário à tarde, uma das coisas que os pais falaram é:- Meu filho é muito sedentário! Então, se não tiver um dia de esporte, ele não vai ficar neste horário por que falta esporte... E a gente disse: - Não vai ter só esporte, vai ter também os *board games*! - "Ah, mas por quê *os board games*?" E a gente começou a dizer, que era por conta da coordenação motora, das noções espaciais, etc. Com isso, os pais também se conscientizaram. Mas o que foi definitivo, foi a gente ter feito uma apresentação no ano passado e convidamos pais e filhos. Todo mundo veio para cá e a gente fez um baita evento. Os pais vieram com um sentimento saudosista... Nostálgico, pois é bacana todo mundo junto. Mas foi mais que isso e a gente resolveu investir nesta atividade de Oficina com *board games*.

M: A próxima pergunta seria o que vocês (escola) esperavam ou esperam desenvolver nos alunos através da Oficina?

V.M: É basicamente isso, inteligência emocional, saber lidar com o outro, saber ganhar e perder, saber fazer uma leitura do outro, todas essas habilidades de convívio social e de grupo. E tem também essa questão espacial e das habilidades motoras. Essas crianças não tem mais aquela experiência de ter aula com mapa, e de repente você coloca um mapa em cima da mesa. Muitas vezes, eles não querem trabalhar com isso, pois não precisa, você tem o *Google Maps* hoje! Mas se você tem um tabuleiro que é o mapa da Europa antiga e que eles tem que perceber algo, você tipo... Você torna aquilo algo lúdico e querendo ou não o aluno está ali trabalhando com mapa, com História, e assim, tudo muito no lúdico, no divertido! Eu sinto às vezes também, que eles estão jogando, mas que eles não têm a menor noção do que estão aprendendo e nem das habilidades que eles estão exercitando ali. E é engraçado ver que tem jovens que, por exemplo, em alguns jogos de cartas que tem ser o mais rápido, de raciocínio, eles no início não conseguem, é devagar, é lento e daqui a pouco aquilo vira uma motivação para... Um treinamento para que ele consiga... E aí você tem um estímulo... Pode ser ganhar do colega e ok. Também no outro dia você vai ter outra coisa, em que o objetivo é trabalhar em equipe para que juntos ganhem! Na verdade, o que a gente queria era isso, mas também trabalhar sem muita ambição para poder ir percebendo o que estava sendo gerado ali. O que a gente sabia era que é um espaço mais lúdico, que a empresa do Alexandre (criador da oficina) não era necessariamente uma empresa focada na

educação, é mais uma coisa de difusão dos jogos de tabuleiro, mas a gente percebeu e também achava que daria para fazer um "casamento" e fomos aos poucos construindo essa relação e aprimorando.

M: Então, uma das temáticas da dissertação, acho que eu cheguei a comentar contigo, é a temática de um antropólogo, o Victor Turner. Ele tem um conceito denominado de drama social. Nos estudos dele, as sociedades, tanto as tradicionais, como as contemporâneas, vivenciam determinados tipos de dramas, determinados tipos de problemáticas que atingem tanto o individuo, como a coletividade. A pergunta é: Qual seria o drama social dos alunos, a percepção deles de uma problemática atual da sociedade, talvez dos jovens por exemplo?

V.M: A gente tem vários...Mas eu acho que trabalhar estas questões sociais, de grupo possibilita isso. A gente se orgulha muito de ser uma escola que diz que não tem *bullying* aqui dentro. É uma escola que corta qualquer tipo de *bullying* logo de início. Até porque é uma escola menor, onde a gente conhece muito bem cada aluno e o acompanha. A gente tem uma relação muito próxima com todos os alunos. Mas essa coisa de estar bem, de saber conviver em grupo, por exemplo, quando você tá jogando, é obvio que tem pessoas que você tem mais afinidade e pessoas que você tem menos afinidade, mas que todo mundo se respeita e você terá que trabalhar com quem você tem mais afinidade e com quem você tem menos afinidade, mas se você tem um objetivo em comum, que é desenvolver um projeto, uma estratégia, então vale a pena trabalhar com ele. Uma coisa que a gente discute muito é: - Ah, mas queria fazer com fulano que é meu melhor amigo! Aqui a gente tenta fazer com que eles se dividam muito mais por objetivos do que necessariamente por amizade. É obvio que por amizade eles vão estar no recreio, todos divididos, mas aqui dentro a gente tenta estimular a ver: - Tenta perceber se ele tem uma habilidade que te completa e que vocês juntos formam uma equipe? A gente tenta muito dar esse suporte para eles. Quanto aos jogos em especial, a gente tem visto que... Principalmente o fazer a leitura do outro pode ser entendido como um modo de olhar pro outro e entender o que o outro quer, o que o outro precisa ou como se faz para funcionarmos juntos? Em alguns outros casos, pode ser também fazer algo para superar o outro, para que se ganhe e o outro não ganhe, pois alguns jogos são mais competitivos e isso não é um problema. O importante, sobretudo, é que tudo isso aconteça de uma forma muito saudável, que a relação social seja muito saudável. Eu acho que um dos desafios que a gente tem é manter essas relações sociais

muito saudáveis, saber trabalhar em grupo. Eles chegam aqui no Ensino Fundamental II e aí tem muito essa história de que por exemplo: - Eu estudei a minha vida toda numa escola e quando eu troco do Fundamental I para o II é uma mudança drástica, muito grande!! Primeiro ele (o aluno) tinha uma professora só, que dava todas as aulas e era a "tia". De repente, você vem para uma outra escola onde tem vários professores, onde o número de matérias aumenta muito, aumenta do Fundamental I para o II, e os pais ficam um pouco assustados. No Fundamental II se demanda dos alunos mais autonomia. Então você não tem mais a "tiazinha", que escreve na caderneta, na agenda. Por outro lado, é obvio que a gente tem que tentar fazer essa transição com muita calma por que tem muitos pais que ficam ansiosos e nervosos, "Ah, mas eu não sei quando tem teste?". A gente diz: - Calma, o seu filho anotou, fica tranquilo! Fazer isso tudo com muita calma para que esse jovem entre aqui e consiga estabelecer novas relações sociais, novos laços, onde de repente você não tem mais uma professora só, mas você tem vários e cada um tem aspectos muito diferentes. Um é mais ranzinza, um é mais simpático, um é mais engraçado, o outro é mais sério e exige mais respeito! E aí você tem vários e um dá aula de ciências e é "malucão", o outro quer que todo mundo fale e trabalhe em grupo, outro quer silêncio absoluto na sala...

M: É apenas uma série ou mais?

V.M: A gente tem 1 (um) sexto ano, dois sétimos, um oitavo e um nono.

M: Por quê 2 (dois) sétimos? Curiosidade.

V.M: Por que encheu!! Essa turma no sexto ano já tinha dois. Foi um ano em que veio muita gente para cá. Mas nosso objetivo é ter dois sextos ano, dois nonos ano e por aí vai. A gente tem espaço.

M: Então deixa eu ver se eu entendi. O desafio pode ser o convívio social saudável, a questão da tolerância que é um tema importante no Brasil e no mundo... E saber se relacionar, já que o mundo da técnica e da tecnologia está avançando e talvez o grande diferencial muitas vezes é construir e desenvolver habilidades sociais e pessoais para se oferecer dentro de um processo formativo mais amplo. Me parece que isso é um desafio também no mercado de trabalho.

V.M: Sim, direto! Eu acho que nessa idade, no Ensino fundamental II, onde eles já vão ficando mais safos com a tecnologia, e começam a usar mais o celular direto e tudo isso,

eles começam também a perder a questão das trocas sociais, trocar olhares, trocar conversas, bater papo, sentar junto para compartilhar. Eles estão num momento meio que crucial de formação, que de alguma forma isso (o convívio social) pode ficar meio de lado. Por exemplo, tem que fazer um trabalho em grupo, e eles fazem um grupo no *WhatsApp* e fazem o trabalho pelo *WhatsApp,* perdendo aquela coisa do todo mundo junto, num ambiente só, onde se pega a cartolina e joga para cá e faz não sei o quê, e fica uma porcaria! Por mais que todo mundo se divirta, ali você aprende a lidar com muitas coisas. Pois um quer que escreva assim e o outro não quer e essa coisa de saber negociar, de convencer o outro, argumentar... Uma coisa que eles têm muita dificuldade é por exemplo, quando eles discordam. Por exemplo, eu discordo de você e não passa pela cabeça deles (dos alunos) de que então a gente pode negociar. Eu posso tentar te convencer de que a minha proposta nesse caso é mais adequada, melhor. Então eles estão chegando num momento em que eles falam assim:- Ah, ele não quer, eu não quero, a gente pode trocar de grupo? Já tá virando uma coisa meio assim. O *Facebook* faz isso, a pessoa não quer, vai lá e exclui ele, sabe? E quando a gente coloca eles para trabalhar junto, é para saber lidar com isso!! - Não respeitou as regras, então por que não respeitou? Vamos ver! Você tá observando a oficina desde quando?

M: Tem 3 (três) meses.

V.M: Por que no início era uma guerra!!! De um querer matar o outro. – Não, ele fez isso e não podia e não sei o quê! Hoje tá bem diferente. Claro que pode ter um dia em que isso muda... Mas é uma melhora grande, desde que começou a Oficina. No início, era uma dificuldade muito grande respeitar e entender... Entender que o outro ganhou e tudo bem, vamos jogar de novo!

M: Uma das perguntas, eu não ia te fazer, mas resolvi fazer. Como é que você enxerga a possibilidade... De por conta de ser um projeto de educação não formal, as métricas e métodos de avaliação não cabem aqui. No entanto, porém também tem se discutido que avaliação não é necessariamente um critério punitivo ou engessado. Como você pensa isso, pois eu pretendo sugerir algumas questões para o projeto e isso vai aparecer. Como você vê uma possibilidade de uma avaliação destinada à Oficina?

V.M: Então, hoje em dia como a gente faz... Eu coordeno toda essa área e na verdade a avaliação está acontecendo hoje em todos os cursos extracurriculares da seguinte forma:

Uma vez por mês eu sento com a galera toda e a gente discute um pouco o que tá funcionando, como é que está indo? E aí eles falam assim: - Tá legal os jogos, mas a gente já repetiu o jogo tantas vezes que a gente já queria mais! Ou: - Tá legal, mas o fulano nunca respeita! Então, é assim que funciona. Porque eu também sou professor deles e uma vez por mês a gente faz esse encontro e conversa. É onde eles também começam a trazer as ideias. É também neste espaço que muitas vezes surgem as ideias de novos cursos para o ano seguinte. Eu vou anotando, e às vezes eu dou um toque:- Alexandre (criador da Oficina), tá tudo legal, mas eles estão reclamando de um jogo que já deu uma cansada. Ou que um outro tipo de jogo deu problema, porque fulaninho não lida bem com essa dinâmica. Quando tem questões relacionadas ao comportamento de um aluno, neste caso, a atuação é minha, como coordenador. Tem também uma psicopedagoga que atua bastante nestes casos, onde a gente senta e começa a discutir para buscar entender o que está acontecendo. Às vezes, aquele aluno não está bem naquele período, e acontece alguma coisa com ele na Oficina. Podem ser vários motivos, pode ser que o aluno não esteja indo bem nas notas e está nervoso, podem ser questões de casa... Tem que avaliar caso, por caso.

M: Mas no caso você está falando de uma avaliação da oficina e eu estava falando de uma avaliação mesmo do aluno, do percurso do aluno na Oficina. E vou compartilhar contigo: O que eu estou pensando, pois é uma sugestão que eu pretendo fazer... Como muitas vezes a mecânica dos jogos aparece como um elemento importante de aprendizado e experiência, vejo dois possíveis trabalhos de conclusão da oficina. Uma seria a construção de um jogo, a outra, modificar e criar novas regras de um jogo já existente. Isso seria uma forma de incentivá-los... Isso é algo que aparece entre os teóricos dos jogos também, como por exemplo a ideia de que todos nós somos *game designers* em potencial. Como aqui é uma escola "*maker*", de colocar a mão na massa, de laboratórios, etc., não estaria distante da proposta da escola. Eu identifiquei isso como uma possibilidade, pois estamos num espaço escolar e a avaliação não precisa ser convencional, mas sim possibilitar um fazer, um construir alguma coisa, sem nota, mas como uma tarefa que pode ser feita em duplas, em grupo... E no ano seguinte eles retornam numa oficina, encarando o papel de condutor dela, ensinando e transmitindo o jogo que criou, ou modificou...

V.M: Acho bem legal...Pode ser, sim!!

M: E depois... Enfim eu queria te passar isso como uma possibilidade... E te agradecer pela entrevista.

ANEXO 5

ANEXO 5 – Questionário aplicado nos alunos/participantes da Oficina "**Jogos, ludicidade e inteligência emocional"**

M:

F:

Qual a sua idade?

Qual série está cursando?

1) A variação (forma, conteúdo de atividades) ajudou a me manter atento ao jogo?

A) Totalmente

B) Parcialmente

C) Não ajudou

2) Os conteúdos dos jogos da oficina estão alinhados aos meus interesses/objetivos educacionais?

A) Totalmente adequados

B) Parcialmente adequados

C) Não adequados

3) O funcionamento dos jogos estão adequados ao meu jeito de aprender?

A) Totalmente adequados

B) Parcialmente adequados

C) Não adequados

4) Os conteúdos dos jogos estão interligados com outros conhecimentos que eu já possuía?

A) Totalmente adequados

B) Parcialmente adequados

C) Não adequados

Justifique sua resposta:

5) A utilidade dos jogos quanto à complementação do seu ensino formal é:

A) Muito importante
B) Importante
C) Indiferente
D) Irrelevante

6) Os jogos me auxiliam a melhorar minhas habilidades de relacionamento?

A) Familiares
B) De amizades
C) De estudo
D) Comunicação
E) Todas as acima

7) Temporariamente esqueço as minhas preocupações do dia a dia e me concentro nos jogos?

A) Totalmente
B) Parcialmente
C) Não

8) Pude interagir com outras pessoas durante o jogo?

A) Totalmente
B) Parcialmente
C) Não interagi

9) Os jogos me proporcionaram diversão/entretenimento?

A) Totalmente
B) Parcialmente
C) Não proporcionaram

10) Os jogos promovem momentos de competição entre os participantes?

A) Totalmente
B) Parcialmente

C) Não promovem

11) Os jogos promovem momentos de cooperação entre os participantes?

A) Totalmente

B) Parcialmente

C) Não promovem

12) Os jogos são desafiadores para mim?

A) Totalmente

B) Parcialmente

C) Não são desafiadores

13) Consegui atingir os objetivos do jogo por meio das minhas habilidades?

_____

Se sim, quais habilidades?

_____

14) Quais habilidades pude aperfeiçoar ou desenvolver ao longo da oficina de Jogos? Marque quantas alternativas quiser.

A) Raciocínio lógico

B) Comunicação interpessoal

C) Memória/atenção

D) Coordenação motora

E) Autoconfiança

F) Trabalho em equipe

15) Quanto você acha que os jogos contribuíram para sua aprendizagem?

A) Contribui

B) Não contribui

16) Você acha que a experiência com o jogo vai contribuir para seu desempenho na vida profissional?

Como?

_____

17) Como você classificaria os jogos utilizados na Oficina com relação a sua dinâmica? Marque quantas alternativas quiser

A) Competitivos
B) De sorte
C) De criação de personagens
D) De Vertigem

18) Quanto ao aperfeiçoamento da oficina, quais seriam suas sugestões?

_____

19) Na sua opinião atualmente quais são os desafios do jovem?

_____

20) Na sua opinião atualmente quais são os desafios da escola na formação dos alunos?

_____

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGSON, H., Les deux sources de la morale et de la religion. Paris, Quadrige/PUF, 2008.

BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K., Investigação qualitativa em educação. Porto, Porto Editora, 1994.

BOSSA, N.A., A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, ArtMed, 1994.

BOURDIEU, P., Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, Papirus, 1996.

BRAGHIROLLI, L.F., Aprendizagem por jogo computacional na engenharia de produção. 2014. 139 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014

BROUGÈRE, G., Jogo e educação. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

CAILLOIS, R., Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Petrópolis, Vozes, 2017.(Coleção Clássicos do Jogo).

CARDOSO, F.H., IANNI, O., Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.

CAREGNATO, R.C.A., MUTTI, R., "Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo". In: Texto Contexto Enfermagem, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2019.

CARO, S.P., Educação social: uma questão de relações. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 2011. (Pedagogia Social, v. I).

CAVALCANTI, M.L.V.C., "Drama, ritual e performance em Victor Turner". In: Sociologia & Antropologia, v. 3, n. 6, p. 411-440, 2013. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/2238-38752013v363>. Acesso em: 30 set. 2019.

CSIKSZENTMIHALYI, M., A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

_____., A psicologia da felicidade. São Paulo, Saraiva, 1992.

_____., Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1975.

_____., Flow the psychology of optimal experience. New York, Harper &Row, 1990.

DAMATTA, R., Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

DECROP, A., "Personal aspects of vacationers decision making processes: an interpretivist approach". In: Journal of Travel and Tourism Marketing, v. 8, n.4, p.59-68, 1999.

DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S., O planejamento da pesquisa qualitativa. Porto Alegre, Penso, 2006.

DETTMER, A. L., Concebendo um laboratório de engenharia de produção utilizando um jogo de empresa. 2001. 297 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2001.

DEWEY, J., A arte como experiência. São Paulo, Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

_____., "O desenvolvimento do pragmatismo americano". In: Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia, v.5, n.2, 2008.

_____., Vida e educação. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

DICIONÁRIO Etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Lexikon, 2010.

DILTHEY, W., Filosofia e educação: textos selecionados. São Paulo, Edusp, 2010.

DUFLO, C., O jogo: de Pascal a Schiller. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

FLICKINGER. H.G., “A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais”. In: Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa. (Org. CENCI, A.; DALBOSCO, C; MÜHL.E.), Passo Fundo, Editora Universidade de Passo Fundo, 2013.

FOUCAULT. M., “A ética do cuidado de si como prática de liberdade”. In: Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política (Org. MOTTA, M. B.), Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

FREUD, S., “Além do princípio do prazer”. In: Edição Standard Brasileira e obras completas de Sigmund Freud (Org. SALOMÃO, J.), Rio de Janeiro, Imago, 1997.v. XVIII.

GADAMER, H.G., Verdade e método I. Petrópolis, Vozes. 2008.

GEERTZ, C., A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GIL, A.C., Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, Atlas, 1999.

GOHN, M.G., “Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas”. In: Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas de Educação, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____., “Educação não formal na pedagogia social”. In: Anais Congresso Internacional de Pedagogia Social, v. 1, mar. 2016.

GOLEMAN, D., Inteligência emocional: a teoria que revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro, Objetiva, 2012.

GRASSI, T.M., Oficinas psicopedagógicas. Curitiba, IBPEX, 2008.

HABERMAS, J., Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2012. v. II.

HUIZINGA, J., Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 2014.

JOCUS, In: DICIONÁRIO etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Lexikon, 2010.

LIBÂNEO, J.C., Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Edições Loyola, 2003. (Coleção Educar).

LIGIÉRO, Z., Performance e antropologia de Richard Schechner/Richard Schechner: seleção de ensaios organizada por Zeca Ligiéro. Rio de Janeiro, Mauad, 2012.

LUDUS, In: OXFORD Latin Dictionary. Oxford, Oxford University Press, 1968.

MALAJOVICH, H., SPIGUEL, S., Educando para a vida: ORT 60 anos de história no Brasil. Rio de Janeiro,2005.

MATURANA, H.R., A ontologia da realidade. Belo horizonte, Ed. UFMG, 1999.

_____., Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte, UFMG,2001.

MATURANA, H.R., VARELA, F., A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo, Palas Athena, 2004.

MCGONIGAL, J., Realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro, Best Seller, 2011.

MEKSENAS, P., "Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição da obra de Paulo Freire". In: Anais da Semana de Estudos Freirianos, Joinville, v. 1, p. 6-15, 2007.

MICHAEL, O.O., Viable service systems and business process management. Master's thesis, Masaryk University, Brno, 2011.

MYLOPOULOS, J., "Conceptual modeling and telos". In: Conceptual modeling, databases and case: an integrated view of information systems development (Ed. LOUCOPOULOS, P.; ZICARI, R.), New York, John Wiley & Sons,1992. p. 49-68.

OXFORD Latin Dictionary. Oxford, Oxford University Press, 1968.

PARK, M., FERNANDES, R.S. (Org.), Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, Editora Setembro, 2005.

ROUSSEAU, J.J., Emílio, ou, da educação. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

RUDOLPH, J.L., Scientists in the classroom: the cold war reconstruction of American science education. New York, Palgrave, 2002.

SALINGER, J.D., O apanhador no campo de centeio. Rio de Janeiro, Editora do Autor, 2012.

SCHECHNER, R., Between theater and anthropology. Philadelphia, University of Philadelphia Press,1985.

_____., Performance studies: an introduction. New York, Routledge, 2002.

_____., "Pontos de contato entre o pensamento antropológico e teatral". In: Cadernos de Campo, São Paulo, v. XX, 2012.

_____., "Victor Turner's last adventure". In: The anthropology of performance (TURNER, V.), New York, PAJ Publications, 1987. p. 7-20.

SCHILLER, F., A educação estética do homem numa série de cartas. São Paulo, Iluminuras, 1995.

SELIGMAN, M.E.P., Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro, Objetiva, 2004.

SELLTIZ, C., Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo, EDUSP, 1975.

SILVA, D.V., HAETINGER, M.G., Ludicidade e psicomotricidade. Curitiba, IESDE, 2007.

SIMSON, O.R.M., PARK, M.B., FERNANDES, R.S., Educação não formal: cenários da criação. Campinas, Ed. Unicamp, 2001.

SOUZA, C.R.T., “A educação não formal e a escola aberta”. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Editora PUC-RS, p. 3118-3128, 2008.

THIOLLENT, M., Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez, 2002.

TURNER, V., Schism and continuity in an African society. Manchester, Manchester University Press, 1996.

_____., Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar. Rio de janeiro, Editora UFRJ, 2015.

_____., Drama, campos e metáforas. Niterói, Eduff, 2008.

_____., Floresta dos símbolos: aspectos do ritual Ndembu. Niterói, Eduff, 2005.

_____., O processo ritual. Petrópolis, Vozes, 1974.

_____., The anthropology of performance. New York, PAJ Publications, 1987.

VAN GENNEP, A., Os ritos de passagem. Petrópolis, Vozes, 2011.

WHYTE, W.F., “Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada”. In: VALLADARES, L., “Os dez mandamentos da observação participante”. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/S0102-69092007000100012>. Acesso em: 19 set. 2019.

WINNICOTT, D.W., A natureza humana. Rio de Janeiro, Imago, 1990.

_____., Da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro, Imago, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BATESON, G., “A theory of play and fantasy”. In: Steps to an ecology of mind. Chicago, The University of Chicago Press, 1972.

BJORKLUND, D.F., “Homo ludens: the importance of play”. In: The origins of human nature: evolutionary psychology (BJORKLUND, D. F.), Washington, American Psychological, 2002. p. 297-331.

BROUGÈRE, G., Brinquedo e cultura. São Paulo, Cortez, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, M., Finding flow: the psychology of engagement with everyday life. New York, Basic Books, 1997.

_____., Flow, the secret to happiness. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow?language=en#t-857421>. Acesso em: 24 jul.2019.

DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S., “The discipline and practice of qualitative research”. In: Handbook of qualitative research (Ed. DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S.), New York, Sage, 2000. p. 1-36.

DEWEY, J., A construção do mundo histórico nas ciências humanas. São Paulo, Ed. Unesp, 2010.

FLUSSER, V., “Jogos”. In: Suplemento Literário OESP, 1967. Disponível em: <https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/FLUSSER%20Vilm/jogos.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

GOODWIN, C.J., História da psicologia moderna. São Paulo, Cultrix, 2005.

GRIMAL, P., Dicionário da mitologia grega e romana. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

KAPP, K.M., The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, Pfeifer/ASTD, 2012.

LÉVY, P., As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J.C., "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?". In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (Ed. PIMENTA, S. G.), São Paulo, Cortez, 2002.

MORIN, E., Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre, Sulina,2006.

SANTOS, J. (Org.), Todo mundo tem uma história pra contar. São Paulo, Olhares, 2012.

SCHÜTZE, F., "Pesquisa biográfica e entrevista narrativa". In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática (WELLER, V.; PFAFF, N.). Petrópolis, Vozes, 2010. p. 211-222.

SILVA, A. *et al*., "Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão". In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 2006.

VIGOTSKI, L.S., Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1999.