

Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar

An experience between psychomotor practices and dramatic play: images of playing

Una experiencia entre prácticas psicomotoras y juego dramático infantil: imágenes del juego

Thiago Meira

Universidade Federal de Ouro Preto

E-mail: meira2210@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4213-6489>

Neide das Graças de Souza Bortolini

Universidade Federal de Ouro Preto

E-mail: neideletra@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0312-4087>

RESUMO:

Este artigo se destina ao estudo de práticas psicomotoras relacionais como base para o desenvolvimento de uma experiência com jogos dramáticos realizada com estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, durante a qual, a observação crítica permitiu conduzir ações que se balizam pela subjetividade e alteridade das crianças. Partindo das proposições conceituais de Suzana Veloso Cabral (2001) sobre a Psicomotricidade Relacional, o artigo busca aproximações com teorias de teatro e educação de Peter Slade (1978), valorizando as potencialidades inventivas das crianças. Assim, o artigo apresenta aspectos relevantes dos cinco encontros realizados com os estudantes, ressaltando a evolução das vivências mediadas pela combinação da psicomotricidade relacional com o jogo dramático.

Palavras-chave: *Psicomotricidade relacional. Dramatizações espontâneas. Jogo dramático infantil.*

ABSTRACT:

This article is intended for the study of relational psychomotor practices as a basis for the development of an experience with child drama carried out with students in the second year of elementary school, during which, critical observation allowed to conduct actions that are guided by the subjectivity and otherness of children. Starting from the conceptual propositions of Suzana Veloso Cabral (2001) on Relational Psychomotricity, the article seeks approaches with theories of theater and education by Peter Slade (1978), valuing the inventive potential of children. The article presents relevant aspects of the five meetings held with students, highlighting the evolution of experiences mediated by the combination of relational psychomotricity and dramatic play.

Keywords: *Relacional Psychomotricity. Natural dramatizations. Child drama.*

RESUMEN:

Este artículo está destinado al estudio de las prácticas de la psicomotricidad relacional como base para el desarrollo de una experiencia con juegos dramáticos realizada con alumnos de segundo año de Educación Primaria, durante la cual, la observación crítica permitió realizar acciones que se guían por la subjetividad y alteridad de los niños. Partiendo de las proposiciones conceptuales de Suzana Veloso Cabral (2001) sobre Psicomotricidad Relacional, el artículo busca aproximaciones con las teorías del teatro y la educación de Peter Slade (1978), valorando el potencial inventivo de los niños. El artículo presenta aspectos relevantes de los cinco encuentros mantenidos con los estudiantes, destacando la evolución de experiencias mediadas por la combinación de psicomotricidad relacional y juego dramático.

Palabras clave: *Psicomotricidad relacional. Dramatizaciones Espontáneas. Expresión dramática infantil.*

Artigo recebido em: 30/09/2020

Artigo aprovado em: 05/01/2021

Introdução

As práticas psicomotoras podem fazer parte de projetos pedagógicos em arte-educação, sendo base e ponte para diversas outras atividades, em especial, para a elaboração de jogos dramáticos. Assim, apresentamos neste artigo uma análise de intervenção baseada em práticas psicomotoras e jogos dramáticos desenvolvida com uma turma de crianças em uma escola de Ensino Fundamental¹. O projeto das oficinas foi constituído como uma atividade extracurricular, e a conjuntura educacional dessa escola pública, já bastante conhecida na realidade nacional, não é abordada, a despeito de sua importância e de suas reverberações. A turma em que a experiência foi compartilhada era composta por 22 alunos e alunas, com idades entre 5 e 6 anos. Dessa maneira, nesse caso específico, apesar de observarmos os reflexos do espaço escolar nas ações das crianças, o foco da análise foi psicossocial, uma vez que nosso olhar esteve voltado para as relações que elas estabeleciam consigo mesmas e com seus pares.

Essa intervenção estava fundamentada em experimentações que eram parte integrante de uma pesquisa de mestrado que levantou conceitos teóricos da Psicomotricidade Relacional, tendo por base os estudos de Suzana Veloso Cabral (2001), e do Jogo Dramático Infantil, valendo-se principalmente dos estudos de Peter Slade (1978), tecendo entre eles uma rede de possibilidades para uma ação criadora que entende o imaginário como potência do desenvolvimento estético, psicossocial e cognitivo da criança.

A metodologia que guiou os encontros na escola propunha um primeiro contato das crianças com os jogos psicomotores, de experimentação livre com objetos não estruturados, como será adiante explicado, observando principalmente as reverberações subjetivas e dos desejos dos alunos e alunas. Partindo dessa observação e das imagens que surgiram nessa vivência psicomotora, foi proposto o encaminhamento para o jogo dramático infantil. O que percebemos nessa metodologia, que justificou sua escolha, é justamente a possibilidade de, em primeiro plano, conhecer as crianças que ali jogavam e entender, pela observação minuciosa das subjetividades, quais eram os desejos, ensejos, motivações que estavam latentes em seus corpos expressivos, manifestos na psicomotricidade relacional e, a partir desse entendimento, encaminhar essas criações, ainda difusas, espalhadas no espaço estético, para a prática do jogo dramático infantil. Ou seja,

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar.**

POÉS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

todos os temas abordados e elaborados nos jogos dramáticos partiram da ação consciente e/ou inconsciente das crianças, ao permitirem que o imaginário e os desejos pudessem se expressar na vivência psicomotora. Essa linha de ação, que partia da psicomotricidade e desencadeava o jogo dramático, nos possibilitou refletir como o jogo livre, cuja aparência lembra um caos criativo, traz um material rico para a expressão teatral. A vivência se revelou mais própria das crianças, com temas, imagens e reflexões que partem de sua singular experiência corporal e subjetiva.

Em cinco encontros, com duração de três horas cada, materiais simples e distintos foram levados para a exploração das crianças em livre interação – bolas, tecidos, jornais, caixas de papelão. Ao observar em detalhes as imagens surgidas, buscamos ampliá-las no espaço do jogo dramático e, assim, foi elucidado um caminho entre teoria e prática, tomando os pressupostos da psicomotricidade relacional no âmbito da pesquisa, que tinha como objetivo a análise de aspectos do imaginário infantil como limiar de criação dos jogos.

Psicomotricidade Relacional²: espaço de jogo, afetos e conhecimentos

As práticas psicomotoras consistem em favorecer relações socioafetivas que emergem da interação dos sujeitos pela expressão livre de seus corpos num determinado espaço, sala ampla e segura, que abriga objetos pouco estruturados e disponíveis para a brincadeira e a ressignificação, tais como tecidos, jornais ou bolas, entre outros. Surgida como uma evolução da reeducação psicomotora, a psicomotricidade relacional ganha outros contornos, sejam educacionais ou terapêuticos, empregando dois sistemas: teoria psicanalítica e psicologia genética. Na concepção de Cabral (2001), ela pode ser definida como terapia ou, simplesmente, como profilaxia:

[a terapia psicomotora dá] ênfase à relação afetiva, à expressão corporal, como meio de atingir fantasias e conflitos da criança, promovendo a afirmação de seu desejo e a busca de conhecimento e pesquisa da realidade, de modo mais espontâneo, através de atividades psicomotoras livres (CABRAL, 2001, p. 7-8).

A leitura dessa prática se dá por ações e reações dos sujeitos que estão no jogo, o que possibilita uma atenção maior ao corpo em movimento, que passa a ser a principal fonte de leitura dos sentimentos, das angústias e dos desejos.

Há nesse novo espaço de tratamento a noção básica de que o corpo é mensageiro de ideias que ultrapassam o comunicável através da linguagem verbal, pois o movimento, as tensões, gestos e mímicas veiculam algo que se manifesta em nível de ícones e índices que não se consegue nomear com precisão e que só pode ser verbalizado em linguagem poética e metafórica (CABRAL, S., 2001, p. 19).

Um conjunto de bolas bem grandes; jornais espalhados em uma sala, forrando toda a sua área; uma variedade de cortes de tecidos coloridos disponíveis no espaço; uma sala repleta de caixas de papelão: estes são exemplos dos cenários possíveis nas práticas psicomotoras, que envolvem a preparação do espaço, mas que preservam também o vazio da sala e, assim, são um convite ao jogo psicomotor e à brincadeira livre. Tudo isso, a cada dia, vai sendo aliado ao estímulo musical, à busca de uma trilha sonora que acompanhe aquela movimentação, de forma que a abundância dos objetos, fora dos seus usos e espaços comuns, num espaço amplo e vazio, possibilite a interação com o corpo da criança, em suas infindáveis criações.

Como alguns dos materiais acabam tomando conta de toda extensão do chão, já há um primeiro contato não cotidiano que se dá pelo pé, ou pela pele, aliás, pela exploração sensível que acontece por vários caminhos, percorrendo quase todos os sentidos. A sinestesia também é importante para que o processo de des-simbolização impulse novas leituras desses objetos, estimulando o imaginário na formação de novos símbolos. A atmosfera que o jogo psicomotor instaura é um ambiente de sentidos aguçados, atentos às mínimas percepções, que despertam imagens carregadas de significados subjetivos e que começam a guiar e a ser guiadas pelo princípio de prazer. As nuances afetivas levam os corpos por uma espécie de brincadeira, ou dança pessoal, em harmonia com a interação com os materiais, por entre vias diversas e de maneira dinâmica ou mutante.

Nos encontros com práticas psicomotoras percebemos a eclosão das relações socioafetivas e, nesse processo, há uma mobilização de si, bem como uma experimentação da relação movida pela vivência afetiva. Aí está a chave dos conhecimentos: as imagens despertadas por esse espaço com objetos ressimbolizados pela via da fantasia ou do imaginário.

A investigação das possibilidades que esses materiais oferecem – seja no nível tátil, seja na infinidade de movimentos criados no espaço – possibilita a percepção da gradual ressignificação do objeto para uma posterior simbolização dentro no jogo espontaneamente surgido.

Os primeiros minutos das práticas são de grande relevância. É provável que surja a angústia frente à questão “o que fazer?”. Essa angústia pode ser causada por um certo excesso de direcionamentos pedagógicos, o que acaba por despertar o desejo de brincar, assim que se percebe em um espaço livre para ações, o que é pouco comum em certos contextos escolares. Pudemos observar, então, a necessidade de brincar na exploração dos corpos das crianças em interação no espaço preparado para o livre acesso. É também nesse momento que são mais recorrentes os jogos expressivos, assim como lembra Cabral: “[...] são expressivos de si mesmo, e de si no confronto com os outros e do prazer que as habilidades e o funcionamento corporal permitem revelar” (CABRAL, 2001, p. 42).

Os atos ou jogos expressivos facilmente se transformam em jogos simbólicos, sendo-nos possível perceber a transição espontânea de uns em outros. Em psicomotricidade relacional, entendemos que os jogos simbólicos são:

[...] jogos representativos, de faz-de-conta e dramatização, em que se busca o prazer, o domínio da angústia e até mesmo a solução de conflitos, por sua possibilidade de “equilibrar” as fantasias ou fantasmas, ou seja, o mundo interno com a realidade externa (CABRAL, 2001, p. 42).

Os momentos em que, de forma espontânea, surgem jogos simbólicos são prontamente identificados. São percebidas as transições e os entrelugares de projeção imagética. As dimensões da sala parecem ganhar novas proporções, a intensidade dos movimentos e sua qualidade adquirem novas propriedades. A imersão no jogo simbólico cria uma atmosfera diferenciada, na qual os participantes exploram suas próprias imagens e há, ali, uma entrega afetiva que salta aos olhos. Logo, observamos o limiar que pode ser ponte entre os jogos da psicomotricidade relacional e o jogo dramático infantil, capturando as imagens surgidas e reverberadas nos corpos das crianças como material-base para criações e formas estéticas.

O jogo dramático infantil

Antes de adentrar o campo do jogo dramático infantil, é importante esclarecer o conceito de “Jogo Dramático”. Como coloca Maria Lúcia Pupo (2005), há duas concepções com características que ora convergem, ora divergem em relação a essa terminologia, principalmente por haver dois conceitos estrangeiros que dão origem à mesma expressão em português (PUPO, 2005, p. 220).

A primeira, de origem anglo-saxã, *dramatic play*, tendo em Peter Slade (1978) uma de suas principais referências; e a segunda, de origem francesa, *jeu dramatique*³, cujo precursor foi Léon Chancrel (1886-1965), mas com definição mais atualizada de Jean-Pierre Ryngaert (2009).

O *dramatic play* refere-se ao jogo espontâneo, facilmente observado nas brincadeiras infantis. A criança se entrega ao jogo, produzindo contextos, tomando para si algum papel, valendo-se de jogos simbólicos, com utilização de materiais diversos, uma vez que está absorta, porém consciente, em uma ficção criada a partir de alguns estímulos. Pode ser uma atividade solitária ou em grupo, por não haver regras e objetivos estritamente definidos ou dados por um orientador de jogo. É a capacidade de agir como se, inerente ao desenvolvimento infantil (PUPO, 2005, p. 221), e resgatada pelo ator em seu trabalho de criação. Pupo (2005) ressalta que, ao se adotar o *dramatic play* como atividade de desenvolvimento cognitivo e sociocultural da criança, não há a intenção de trazer o teatro ou as convenções teatrais para a atividade. Ou seja, não se pretende ensinar ou fazer teatro, ao contrário, a atividade vale pela entrega nessas experimentações, pois resultam, nessas vivências, do estado de ser/estar da criança em jogo.

Se, com Freud, compreendemos que o jogo é inerente e fundamental ao homem, visto que estimula seu acesso ao inconsciente e faz com que experimente situações próprias do real em realidades outras, fantásticas, parece evidente que a criança, ao brincar com imagens de seu cotidiano, está realizando algo a mais para seu desenvolvimento. Esse tema é abordado pelo pesquisador americano Peter Slade (1978), em sua obra *O jogo dramático infantil*. Sua primeira constatação, tal qual a premissa freudiana, é a necessidade vital que tem o homem de jogar.

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isso é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência (SLADE, 1978, p. 18).

Apropriando-se da origem grega da palavra *drama*, o autor mostra que ela remete a fazer e a lutar. Concluímos, dessa maneira, que a criança, ao dramatizar, acaba por descobrir a vida e a si mesma no contexto experimentado. Por meio do jogo, que tem por característica a repetição, ou mesmo a representação de algo já observado, a criança tem a oportunidade de explorar suas experiências

emocionais, sejam elas individuais ou em grupo, levando-a na direção do autoconhecimento e de conhecimentos de sua relação em sociedade. Slade (1978) evidencia que essa experiência não é teatro formalizado, mas sim “jogo dramático”, importante exercício de evolução do ser humano.

Esse jogo traz, em si, momentos realistas e outros imaginativos, sendo natural, para a criança, essa convergência. Perceberemos a evolução do sujeito à medida que sua compreensão da realidade for maior ou, ainda, pela sua experiência de vida. A imaginação torna-se fundamental como elo entre o desejo e o entendimento do real, enquanto uma das possibilidades de realização do desejo.

Da psicomotricidade relacional aos jogos dramáticos – análise dos encontros com as crianças

Os jogos psicomotores têm como ponto de partida o desejo e as questões que são relevantes para as crianças numa verdadeira brincadeira, na qual surgem as dramatizações espontâneas. Assim, elas podem mostrar as identificações primárias, as leituras que fazem do mundo e o potencial para tomadas de decisões, de forma diferenciada daquelas do seu dia a dia, seja na rotina familiar ou escolar.

Considerando os múltiplos processos de socialização, incluindo os primeiros contatos que se dão entre as crianças, Cabral (2001) atenta para a importância da comunicação e para a expressão dos desejos e dos impulsos que culminam em situações simbólicas, o que também pode uni-las em seus desejos comuns, valorizando-as pela potência do encontro.

Neste novo espaço psicomotor tornar-se-ia possível para ela [a criança] confrontar-se com seus desejos fusionais e buscar sua identidade, posicionar-se frente às frustrações necessárias à humanização, podendo aceitar faltas e limites, que demarcam os desejos, e ter acesso à comunicação simbólica e à socialização (CABRAL, 2001, p. 82).

No primeiro encontro, realizado com bolas de Pilates⁴, por vezes observamos o impulso de tomar o objeto de desejo, ou seja, querer o objeto do colega, gerando frustração e a costumeira reação de choro, seja pela perda, seja pela rejeição de um grupo específico que impede a participação. Enquanto algumas crianças se isolam quando são preteridas por um grupo, outras buscam novos parceiros. O papel dos mediadores resulta em conviver com “o problema”, na busca, junto a cada

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

uma das crianças, por diferentes formas de contornar a situação para dar prosseguimento ao jogo. Muitas vezes, em situações de conflitos, essa mediação faz a ponte entre o jogo psicomotor e o simbólico em curso. Exemplificando: duas garotas com uma bola na cabeça diziam ser flores, então, para agregar uma terceira, que se sentia apartada da brincadeira, procuramos uma maneira de introduzi-la como mais uma flor naquele jogo de imagens, o que resultou muito bem: surgiram três flores. Outras imagens que emergiram foram os carros de corrida, uma locomotiva, e o próprio jogo de futebol, em que se destacaram os movimentos com as bolas gigantes. Tudo isso entre expressões livres do desejo, em vivências de socialização.

Observamos que o imaginário de cada criança começa a se desenhar no espaço/tempo, assim, o caos aparente se torna terreno fértil para a livre criação. A partir daí, pela ação do imaginário e da memória, *flashes* do cotidiano ganham estéticas espontâneas, lúdicas. E é justamente nesse jogo espontâneo e simbólico que a criança se revela, sendo possível uma leitura de seus desejos na brincadeira ao trazer consigo marcas da vivência social e cultural que afloram desse caos criativo.

Quem olha a sala, durante esses trabalhos em que se misturam jogos expressivos e simbólicos, pode ver a pluralidade de subgrupos, cada um explorando à sua maneira os objetos. Entretanto, um observador pode achar o caos muito estranho – o que ocorre com alguns professores, acostumados que estão com a disciplina escolar. Como salienta Marina Marcondes Machado (2012), ao tratar do conceito de “criança *performer*”: “Não se trata de ‘qualquer coisa’; não se trata de ‘anarquismo’ nem de ‘amor livre’ (embora qualquer coisa com pitadas de anarquismo e de amor livre poderá ser bem vinda!)”, e assim, a autora propõe que o ensino de arte se aproxime do chamado *work in process* (MACHADO, 2012, p. 9)⁵. Isso significa aproveitar os processos de criação coletiva, em vez de levar modelos prontos às crianças para que repitam, tomando isso como arte. Assim, professores e alunos traçam juntos, no tempo/espaço, caminhos expressivos que surgem espontaneamente, de forma horizontal, recriando a linguagem teatral.

Voltando à prática psicomotora, é a “vida mesma” que se insere no jogo pelas memórias revividas. As memórias sensoriais vêm à tona, configurando os jogos fantasmáticos que criam brechas na realidade e acessam os sentimentos que a criança não consegue administrar no jogo simbólico ou nas atividades expressivas com o objeto (CABRAL, 2001, p. 44). Por isso mesmo, são recorrentes as

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar.**

POÉS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

manifestações de choro e de angústia entre efusões de alegria. É preciso lembrar que as bolas remetem a um certo espaço de ligação materna, uma evocação do útero, ou da matriz geracional, de vínculos bem primordiais.

Nesse sentido, há um exemplo de um desses acontecimentos nas vivências em questão. Uma das meninas chorava por não ter uma bola. Então, foi-lhe entregue uma, mas ela não a aceitou e repetia que não tinha uma bola. Mais uma vez a bola foi colocada à sua disposição, com a afirmação: “– Aqui, uma bola para você!”. Ainda em estado de angústia, ela disse que, na verdade, ninguém queria brincar com ela, ao passo que outra garota lhe dizia “– Eu estou aqui, eu brinco com você!”. Mesmo assim, o choro seguia. Tomada pela angústia, ela continuava a repetir que não havia uma bola e que ninguém queria brincar com ela. Esse sentimento primário de angústia, expresso pelo choro ou mesmo pelo apego, seja aos objetos ou às pessoas, seria uma manifestação da falta fundamental⁶, logo, uma questão inconsciente. Ou seja, mesmo diante de soluções práticas para resolver o “problema”, os desejos de ter uma bola ou de alguém para brincar não foram assimilados. Ao apontarmos esse exemplo, ressaltamos que os sentimentos incompreensíveis são de extrema importância na prática psicomotora e nos jogos propostos.

É por isso que tais jogos ajudam a criança na compreensão de si, acessando espaços inconscientes que facilitam o amadurecimento entre corpos em relações. No exemplo dado, mais que o apego à bola ou à companhia para brincar, ressalta-se a dimensão desejante. Talvez, por esse motivo, as soluções apresentadas não surtiam o efeito apaziguador, e a angústia permanecia. Nesse sentido, Cabral (2001), na sua releitura do “fantasma” freudiano, explicita a pulsão de apego e agressão, de amor e ódio que ele desperta (CABRAL, 2001, p. 46). Na dimensão do fantasma, não há mais palavras, apenas o choro que denota a angústia, restando à criança essa possibilidade de manifestar-se.

Sendo este o primeiro contato das crianças com essas vivências, optamos, naquele momento inicial, por não dirigir a vivência para algum jogo dramático, deixando-as livres para entender e vivenciar essa nova prática que descobriam, bem como para nos conhecer um pouco mais, já que nós, que ali desenvolvíamos a prática com elas, não fazíamos parte de sua rotina na escola. A ideia foi possibilitar um reconhecimento recíproco nesse espaço novo, criado de interações e brincadeiras possíveis.

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar.**

POÉS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

No segundo encontro, pedimos às crianças para que se deitassem em um canto da sala e fechassem os olhos, em uma proposta de relaxamento. Esse princípio metodológico é uma forma de quebrar com o cotidiano da escola e voltar a atenção para uma nova atividade. Ouvindo a música, elas silenciavam e seguiam orientações para a respiração. Aos poucos, tecidos de cortes e dimensões variadas, entre um e três metros, foram colocados por cima das crianças, uma a uma. Apesar de seus corpos denunciarem o desejo de se mover e pegar o tecido, elas permaneciam imóveis, segurando o riso e esperando a sua vez de simplesmente serem “cobertas” por um tecido, indicando que isso despertava uma sensação de aconchego e prazer.

Com os tecidos, pouco era dito durante boa parte da prática psicomotora, já que o próprio material mobilizava a movimentação sensório-motora das crianças. A ausência dessa condução diretiva revelou-se um ponto positivo na prática: a experimentação solitária do tecido, antes de passar para a interação com outro participante, o que acaba contagiando o grupo com algumas ideias de imagens típicas ou conduzindo para a imitação de ações. Em outras palavras, a exploração individual do objeto, ainda que de forma tímida, coloca a criança num estado novo, no limiar da descoberta e do desejo por fazer algo, que passa do não saber bem o que fazer para a ação criativa. Posteriormente, vem os jogos de imitação, em duplas, trios ou, ainda, reunindo por alguns instantes quase todas as crianças.

Antes de adentrar o tema da imitação, é preciso apresentar as primeiras manifestações de “personagens” em esboços de jogos simbólicos que levaram aos jogos dramáticos. Tornaram-se, principalmente, “princesas” e “lutadores de karatê”, uma replicação de papéis respectivamente esperados para meninas e meninos em nosso contexto social, marcado pela reprodução desses tipos em diversas formas midiáticas: televisão, jogos, filmes, livros. Embora essa dimensão tenha sido abarcada, uma boa dose de inventividade surgiu com os tecidos, que se tornaram figurinos bem criativos. Assim surgiu o jogo de recriação e de imitação. Uma das crianças pediu ajuda para lidar com uma roupa de karatê, e esse fato despertou na maioria dos meninos e em algumas garotas o desejo de também experimentar aquela personagem. Uma das meninas solicitou auxílio para vestir uma saia de “princesa”, o que logo também ativou em outras meninas e em alguns garotos a vontade de

experimentalizar a saia – ou a roupa de princesa. Felizmente, alguns meninos e meninas transgrediram a tendência inicial de associar o menino ao lutador e a menina à princesa, o que permite pensar em alguma flexibilidade e aceitação de mudanças possíveis em nossa sociedade.

O fato é que essa imitação buscou modelos reais, inclusive televisivos. Na Psicologia Genética de Jean Piaget⁷, apresentada na releitura de Cabral (2001), a imitação é uma importante expressão da evolução do pensamento cognitivo das crianças, que passariam pelo período pré-operacional entre os 3 e 7 anos. Nessa etapa, a fantasia torna-se um relevante mecanismo de experimentação. Surgem identificações, bem como o desejo de imitação de figuras da realidade ou da ficção. Destaca-se um amadurecimento dos jogos simbólicos, em que as crianças passam a se ater aos detalhes – a roupa de karatê com faixas devidamente posicionadas ou os detalhes do cabelo e das saias das princesas.

No jogo simbólico coletivo os diversos papéis se diferenciam cada vez mais e se tornam complementares [...]. Há aí um progresso na socialização e uma passagem do egocentrismo inicial para a reciprocidade, o que permite o jogo de papéis e uma maior coerência e ordem.

O jogo é, então, uma transformação afetiva da realidade, mas também uma expressão desta realidade, a partir dos quatro, até os sete anos. O símbolo é menos deformante e se aproxima da imitação e da imagem adequada, havendo uma maior coordenação entre os significantes fornecidos pela imitação e assimilação lúdica, com maior adaptação à realidade (CABRAL, 2001, p. 255).

Nesse segundo encontro com a turma, foi importante essa observação com os jogos simbólicos, o que nos fez perceber que caminhávamos para uma abertura para o jogo dramático, o que viria a se efetivar no encontro seguinte, para o qual foi escolhido como material para a psicomotricidade o papel, mais especificamente, jornais.

A atividade com jornais começou com a ajuda das próprias crianças, que espalharam o material pelo chão, cobrindo toda a área da sala que, assim como nos encontros anteriores, teve todas as cadeiras e carteiras retiradas. O receio de que pedir o auxílio delas já significaria instaurar o caos logo se dissipou, pois, apesar da conversa em tom mais forte de vozes, todas ajudaram com relativa calma, cumprindo exatamente o proposto: preencher toda a sala. Terminada a primeira etapa, iniciou-se o relaxamento, com a respiração conjunta e as crianças deitadas sobre os jornais.

O pedido para inspirar e expirar seguindo o nosso comando tornou-se extremamente eficiente para trazer a atenção das crianças para aquele momento e estabelecer certa quietude no espaço. Assim, de olhos fechados e sem conversas paralelas, ouviram uma música tranquilizadora.

Com o jornal sob seus corpos, a experimentação tátil do objeto era mais direta, e observamos com facilidade a experiência de percepção do objeto em circunstâncias diferentes daquelas a que estavam acostumadas. Suas mãos percorriam o chão forrado, amassando levemente os jornais que estavam mais próximos aos seus corpos. Um estado de euforia foi iniciado aos poucos, começando com as crianças deixando escapar risos, pois estavam alegres e curiosas.

Na sequência, uma a uma, foram convidadas a se levantar. Assim como em todas as ocasiões, foi solicitado que evitassem o uso de fala. A experiência sensorial e corpórea guia a vivência, ao mesmo tempo previsível e sempre surpreendente, já que, em cada grupo, havia uma atmosfera relacional e novas imagens se compunham. As primeiras crianças que se levantaram ainda mantiveram por alguns instantes aquele olhar curioso sobre o espaço, demonstrando querer desbravá-lo, mas ainda sem saber bem por onde começar. Também é marcante, em cada um dos encontros, a regra de não se machucar e nem machucar os demais – limite necessário aos atos livres para as brincadeiras do grupo – com as destruições, que podem se voltar contra os objetos, mas não contra os participantes dos jogos.

Quando o primeiro corpo se lançou no espaço, disparou-se um acesso geral à atividade, e todos buscaram algo para fazer. Um garoto se atirou literalmente no chão e começou a “nadar no mar de jornais”. De todas as práticas, essa foi a de mais rápida inserção, de uma veloz simbolização daquele material simples e inusitado. Naquele dia, com quase todas as crianças, a ressignificação aconteceu de forma mais intensa e diversas cenas apareceram.

Em algumas crianças, disparou-se o desejo possessivo e egoísta do “ter” um número grande de jornais. Dessa vez, como ação mediadora, simplesmente desmanchamos as pilhas de jornais acumulados, redistribuindo-os a outras crianças, aproveitando o ensejo para propor alguma ação. Alguns resmungos, como “– Esses são meus!”, foram desconsiderados enquanto se desenvolvia

outra ação. Nesse quesito, apesar de ainda aparecer esse sentimento egoísta da posse do objeto, houve uma pequena evolução, uma vez que os “donos” dos jornais acumulados logo se envolviam com a nova ação proposta em grupo.

A expansão do corpo com jornais colocados dentro das roupas, uma atitude recorrente, foi uma experiência quase geral. Por essa ação, percebíamos, ao olhar os corpos expandidos, que toda a movimentação das crianças também se modificava. A experiência com os jornais transformara toda a relação delas com o espaço, seja por moverem-se com maior dificuldade, seja por quererem uma versão do corpo ainda maior. Algumas crianças chocavam-se entre si, propositalmente, percebendo o corpo com enchimentos mais macio, em razão de tantos jornais sob as roupas. A explosão de alegria era nítida.

Como mediadores, outra mudança de atitude foi propor ações de forma grupal, para todos. Dessa maneira, quando surgiu a imitação, incentivamos que uma criança auxiliasse outra na construção com os jornais. Esse foi um passo além, mostrando a possibilidade de convívio entre elas, antes mesmo que procurassem uma relação especial com os mediadores. Assim, na tentativa de realizarem algo que nos haviam pedido, acabaram por fazer descobertas, e novas relações surgiam entre elas.

Notamos que a sequência de experiências começou a surtir efeitos, principalmente, relacionados à criação e à autonomia. Já havíamos observado muitas propostas de jogos simbólicos, ainda que permeados pelo caos da correria e da experimentação livre dos objetos. Mesmo na imitação, surgiu o jogo de papéis que passou a se fortalecer: garotas com laços na cabeça desfilavam pelo espaço; garotos musculosos que exibiam sua força, garotas musculosas que exibiam sua força; garotos com pulseiras ostentavam seu ornamento. Nas possibilidades do jogo, as costumeiras e rígidas definições de comportamentos de gêneros pareciam estar momentaneamente suspensas, dando lugar a esse desfile de novos corpos, ressignificados, remodelados.

Os jogos simbólicos que trazem a imitação do real ou de situações da realidade apontam para outra característica do período pré-operatório no qual essas crianças pareciam estar. Nesse estágio, é mais comum ocorrerem representações, ou brincadeiras, pois a linguagem ainda não sustenta o conhecimento racionalizado e segue por intuições. Nos estudos de Cabral (2001), podemos observar essa relação, assimilação do real e da imitação representativa:

Outra característica da evolução da criança neste estágio é a união progressiva da assimilação à imitação representativa, nos jogos simbólicos. Nestes surge uma ordem relativa das construções lúdicas, em oposição à incoerência das combinações simbólicas anteriores. Também há a preocupação com a verossimilhança e com a imitação exata da realidade. Também começa a haver certo simbolismo coletivo.

A criança não consegue ainda ordenar perfeitamente um relato verbal, mas, no jogo simbólico, aparece uma ordem relativa, pois a lógica é mais fácil neste plano do imitado e do vivido (CABRAL, 2001, p. 254).

A autora ainda afirma que é natural não apenas a imitação do real, buscando sua verossimilhança, mas também imitam umas às outras, principalmente as mais velhas, ou as lideranças. Ou seja, imitam modelos recriando-os, elas mesmas, naquele momento lúdico, buscando formas da realidade (CABRAL, 2001, p. 255).

Vai se estabelecendo a ordenação de ideias, uma função da cognição por meio de uma ordem representativa que, por sua vez, coordena um processo de ordenação e evolução do pensamento cognitivo. Aproveitar dessa reflexão, tomando por direção o caminho socioafetivo, leva ainda a outro ganho: a assimilação da realidade acontece respeitando e estimulando vivências e desejos subjetivos, assegurando a autonomia e valorizando a identidade da criança. A quantidade de jogos simbólicos que surgiram foi superior àquela dos encontros anteriores, portanto, essa prática com jornais foi a que mais possibilitou esses jogos simbólicos.

Ao observarmos que tais jogos simbólicos apareceram com maior intensidade, passamos ao jogo dramático coletivo, inspirado na pesquisa de Slade (1978). Caracterizados como estavam – saias, corpos dilatados, pulseiras e laços –, foram convidados para uma nova aventura. Ao pisarmos em determinado ponto da sala, estaríamos em uma terra mágica, cheia de surpresas e prontos para tudo: “– Precisamos encontrar um tesouro”; esse foi o tema do jogo dramático instaurado.

Ao adentrarmos a terra mágica, foi sugerida a presença de um pássaro gigante que voava em nossa direção para atacar. Então, todos se protegeram, abaixando-se. Pela necessidade de repetição/ imitação que já percebemos ser a brincadeira predileta nessa idade, por aproximadamente três vezes tivemos que nos abaixar por conta de outros três pássaros imaginários. Seguiu-se o seguinte diálogo, registrado no diário de campo da pesquisa:

“– Vocês estão vendo aquilo ali? O que é aquilo?”

“– É um robô gigante!”, disse R., com convicção, olhando para o mesmo nada que eu.

Diante de um susto e deslumbramento de todos, indago: “– Ele veio ajudar ou atrapalhar a gente a encontrar o tesouro?”

“– Atrapalhar” – foi a resposta, não apenas de R., mas de outros alunos que já compraram a ideia.

“– E o que vamos fazer!” Mas minha fala foi interrompida por um raio vermelho que o robô soltou contra nós, como ideia de outra criança. Ainda me desviando do raio, tentei perguntar novamente:

“– O que vamos fazer?”

Ao que R. prontamente respondeu:

“– Vamos desmontar o robô.”

(Diário de campo do pesquisador-mediador).

A seguir, a turma se reuniu em volta de uma pilha de jornais amassados e começou a desmontar o robô. Aos poucos, iam entregando algumas partes: um braço do robô, uma perna, a cabeça. Indagados se havia algum obstáculo ou se já conseguiam ver o tesouro, apontaram o canto da sala dizendo:

“– Está ali.”

“– E está trancado?”, perguntei.

“– Sim!” Ouço de várias crianças.

“– Eu tenho a chave!” – diz M., com seu corpo dilatado por jornais, com as mãos vazias e os dedos estirados me mostrando a chave, em mímica.

“– Usa um jornal pra fazer a chave!” Espantei-me ao ouvir essa frase de outra aluna, ao que apenas entrego uma folha para M. e logo ela abriu o baú do tesouro.

(Diário de campo do pesquisador-mediador).

Naquele momento, não importava mais o que havia dentro do baú imaginado por todos. A alegria em ter aberto o baú foi o fim da atividade, e todos estavam comemorando a descoberta do tesouro imaginário, feito de vazios, jornais picados e fantasia.

Revisitando Slade (1978), ao percebermos a abertura para o jogo dramático infantil, foi possível notar que a turma passou a compreender melhor o espaço, bem como os seus corpos em ação, atingindo a “equidistância”. De acordo com o autor, o termo significa que “[...] as crianças já descobriram e distinguiram o espaço, no sentido físico, e ao mesmo tempo sentem vontade de encarar mais seriamente o seu drama no sentido emocional e estético” (SLADE, 1978, p. 23). Na metodologia de Slade (1978), a “equidistância” é estimulada por jogos pessoais e/ou danças improvisadas. Na pesquisa aqui apresentada, os jogos psicodramáticos cumpriram esse papel: as crianças se chocaram com menor intensidade do que o observado em práticas anteriores; já possuíam mais objetivos traçados com os objetos, em detrimento de corridas e movimentos sem propósito, embarcando nos jogos psicomotores, simbólicos e imaginários.

A possibilidade de introduzir o jogo dramático mostra que o grupo começou a apresentar mais autoconhecimento, uma percepção mais apurada de si e, também, com acesso ao imaginário. Estetizar em um aparente caos significa configurar um jogo dramático que já adentra o território da arte pelas manifestações subjetivas em ato, o que é uma evolução na experiência em processo.

Em toda e qualquer simples atividade de jogo dramático da criança, encontramos qualidades de forma e presença de uma certa destreza, embora em grande parte inconsciente. Pela minha parte, por essa e por várias outras razões, [...] não vacilo em afirmar que de fato existe um “Drama (jogo dramático) Infantil” que é uma forma de arte por direito próprio a qual deveria ser reconhecida, respeitada, alimentada e desenvolvida (SLADE, 1978, p. 23-24).

O autor reconhece essa dramatização espontânea e coletiva enquanto arte, a saber, o Drama Infantil. Interessante ressaltar que a psicomotricidade foi a chave para a leitura desse momento do grupo e, conseqüentemente, nutriu o jogo dramático. Os processos de simbolização se mostraram mais intensos e propícios para narrativas mais elaboradas. Cada vez mais, o jogo psicomotor tem apontado para o desenvolvimento da autonomia e da autenticidade dos movimentos e recriações das crianças, que se posicionam e sugerem ações ou direções para as vivências.

O desencontro

A experiência caminhava em uma via crescente e construtiva, sendo que o grupo de crianças incorporava cada vez mais seus jogos subjetivos à prática com os objetos. Para o quarto dia, havia sido preparada a prática com caixas de papelão, porém, muito pouco foi realizado, só para lembrar que, em experiências como essas, o caos também pode surgir, demonstrando que nem tudo se controla da forma que é programado, sendo necessário rever constantemente os planejamentos.

Ocorre que a professora de referência da turma havia faltado nos últimos dois dias, por motivo de luto. Em seu lugar, havia uma professora substituta. Tal atmosfera – a ausência da professora titular – acarretou a impossibilidade de qualquer atividade organizada naquele dia, mostrando o quanto as crianças se revelam heterônomas⁸ nesse período, ou seja, dependem da figura de autoridade e de referência para que as regras lhes sejam dadas, sobretudo, quando isso pode lhes garantir o conforto vindo de uma expressão de afeto. De modo geral, a heteronomia é observada em crianças que passam pelo período pré-operatório e início do operatório concreto.

Explicando melhor: todo o grupo estava em um estado de agitação e de incômodo, como nunca havia sido presenciado naquela turma. Surgiram dificuldades desde a preparação do espaço, que buscamos realizar em conjunto, como feito anteriormente. Contudo, as orientações não eram ouvidas e, entre as crianças, muitos choques físicos, provocações, deboches. Todas as tentativas de iniciar um relaxamento, o que nos outros encontros ocorreu com proveito, foram em vão. A agitação de parte da classe parecia contagiar os demais, sem condições para o silêncio ou a entrada em estado de propriocepção, isto é, para que se voltassem para a percepção dos próprios corpos no espaço/tempo presente.

Mediante as impossibilidades de cooperação, a prática foi suspensa e modificada para um bate-papo sobre o momento, buscando entender o caos e a agressividade recíproca. Foi difícil o trabalho de recolher as caixas, enquanto muitas das crianças insistiam em não as entregar ou guardá-las. A conversa final, em roda, deu lugar a uma confissão de insatisfação com o estado da turma, mesmo sendo ignorada por alguns. A agressividade já havia sido vista em outros encontros, mas no jogo lúdico, ela se diluía, dando lugar às criações, sem dar espaço para embates violentos.

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar.**

POS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Pela psicomotricidade, a expectativa é justamente a de que momentos agressivos sejam percebidos e transformados em outras formas de interação com os objetos. Nesse dia, o jogo não se instaurou a ponto de transformar a tensão em criação, como ocorrera nos outros dias. Ao pensar as crianças enquanto sujeito, em condições de elaboração, foi estabelecido um diálogo acerca das agressões, da falta de respeito e da impossibilidade de brincar coletivamente daquela maneira. Houve, ainda, uma tentativa de discussão sobre a imposição de limites, até a supressão da vivência daquele dia, demonstrando que, por vezes, a pausa reflexiva é necessária.

A ausência da professora, por ser uma pessoa de autoridade que, pelo viés do afeto, é uma pessoa de referência normativa e agregadora da turma, resultou na desintegração do grupo. A professora tem uma autoridade visível e compreensível sobre aquela turma de crianças e, por vezes, nas práticas, ela intervinha, sem que fosse necessário pausar o exercício. Sua autoridade advém de um afeto especial, conforme percebido nas aulas, e isso ficou mais evidente na prática com os jornais, uma vez que, mediante a brincadeira, a professora deixou o lugar da autoridade e participou do jogo: interagiu com as crianças, criando e improvisando entre elas. Isso é uma marca importante da essencial presença dessa educadora naquela turma de crianças do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Esse respeito mútuo, criado pelo afeto, deveria tomar o lugar do autoritarismo, do espaço vigiado e da imposição da regra. É importante lembrar que essa turma vivia a transição da anomia para a heteronomia, que lhes permite compreender e lidar com as normas postas por uma educadora afetuosa. Ainda não apresentavam maturidade necessária à autonomia, por isso, as práticas psicomotoras representam um papel importante nesse estágio de desenvolvimento da heteronomia, com vistas à autonomia.

No estado de tensão em que estavam, surgiu o desrespeito às regras já conhecidas. As caixas foram tão rapidamente destruídas que, logo, a tensão se transformou em brigas, com pouco controle e risco à integridade física. Sem o espaço do jogo instaurado, não foi possível instalar a vivência, e isso foi dito às crianças. Forçar uma prática ou insistir pode enfraquecer os objetivos propostos. Essa experiência “malsucedida” nos fez repensar a estratégia de abordagem desse encontro, e as mudanças propostas trouxeram efeitos surpreendentes.

Apesar de não ter ou pouco ter havido de jogo, a psicomotricidade levou a uma possível leitura dessa expressão de agressividade em ímpetos destrutivos. A destruição aparece como mecanismo de defesa contra um “intruso perturbador” e, nas circunstâncias concretas de nossa pesquisa, coincidem algumas interpretações possíveis: a ausência da professora e seu trato afetivo com as crianças, a presença de uma docente substituta, além da própria presença da equipe externa que participava da intervenção no espaço escolar, com a finalidade da pesquisa. Assim, destruir todas as caixas era uma forma de lidar com a frustração, com a quebra de rotinas e, ao mesmo tempo, talvez como espécie de compensação, propiciar o prazer que eflui da ação em si mesma. Enfim, havia consciência de que algo não ia bem e, por isso, ouvíamos frases como a do garoto que repetia aos gritos “– A gente não consegue brincar!”.

Todo acontecimento é passível de análise e de leitura, o que se faz necessário para se compreender as demandas dessas crianças, o que elas falam por suas ações e também pelas palavras que as acompanham. Dessa maneira, o jogo está, cada vez mais, aberto às suas realidades, fazendo-se espaço de elaboração e desenvolvimento social e afetivo.

Reencontro com o jogo nas casas da fantasia (Quinto encontro)

A saída do espaço escolar, da sala de aula, relativamente pequena e adaptada, a que estão acostumadas, para vivenciar uma prática psicomotora em ampla sala de práticas corporais no espaço da universidade foi uma proposição que gerou diversos resultados. As crianças, no último encontro dessa experiência prática de pesquisa, foram convidadas para uma prática psicomotora expandida, em uma das salas, apropriadas para tais vivências, do Departamento de Artes Cênicas (DEART/UFOP), onde já encontraram o espaço preparado para o jogo psicomotor e dramático.

A sala tinha proporções bem maiores que as da sala de aula que conheciam, com piso de madeira e, ainda, com um espelho amplo em uma das paredes. Esse objeto trouxe às crianças a possibilidade de se observarem em grupo e, na atividade, identificarem-se como pertencentes a ele, vendo-se em jogo, olhando suas próprias criações no espaço refletido: o espelho como propulsor do imaginário e, ao mesmo tempo, permitindo que, por ele, também cada criança se visse como indivíduo. Por diversas vezes, algumas crianças paravam em frente ao espelho e dispendiam ali alguns segundos, com olhares curiosos para as imagens multiplicadas de si mesmas e do espaço.

Para esse dia, foram planejados dois momentos: um primeiro, com as caixas, dadas as dificuldades vividas no encontro anterior; e um segundo, com todos os objetos de todas as vivências anteriores, a saber: bolas de Pilates, tecidos, jornais e as próprias caixas de papelão⁹.

A tensão se mostrava como uma força motivadora para a criação: a brincadeira. Isso ficou claro à medida que as caixas foram entregues, uma a uma, para cada um dos alunos, após o relaxamento. Sem nenhum alarde, cada um esperava receber a sua e, assim que estava com uma caixa em mãos, começa a explorar suas possibilidades. Nesse dia, as caixas não foram desmontadas ou rasgadas em vão. Quando isso aconteceu foi para criar algo novo, seja uma parte de um carro, um tapete para escorregar ou mesmo para chapéus e capacetes variados. Vale lembrar que a professora¹⁰ de referência já havia retornado e estava compondo os trabalhos.

Corridas de carros, construção de muros e esconderijos, confecção de sapatos, de carruagens, de armaduras e uma multiplicidade de outras imagens apareciam e tão rápido desapareciam, que foi difícil enumerá-las: tudo isso possibilitado pela amplitude do espaço da sala com o espelho e com os diversos materiais já conhecidos e disponíveis. Os impulsos egocêntricos se diluíam nos jogos coletivos, nas imitações, nas ajudas mútuas.

Assim, para finalizar o jogo, foi pedido a cada um ou a cada grupo que construísse uma casa e entrasse dentro dela. Aos poucos, surgiam as “construções”. Algumas produzidas seguindo as ideias da lógica e do raciocínio que cabia a cada criança, outras simplesmente imaginadas por meio de um pedaço de caixa na cabeça. As casas representaram uma forma de abrigo ou de espaço próprio. Estar dentro da sua casa trouxe um silêncio que se espalhou pela sala, com apenas pequenos burburinhos. Estar dentro de casa significava segurança e trazia calma, conforto. A tensão inicial dos corpos parados, porém prontos para uma explosão movida pela criação, dava lugar a corpos entregues ao lar, contemplando as próprias criações, ao mesmo tempo em que nelas repousavam, recuperando as energias. A explosão criativa vista nos corpos momentos antes causou-lhes cansaço, deixando à mostra a necessidade de pausa em boa hora. Assim, ainda dentro da criação, encontraram seus espaços de descanso.

A primeira prática daquela tarde estava concluída e foi feita uma pausa para o lanche. A segunda atividade, a última realizada com esse grupo de crianças, reuniu todos os materiais até então utilizados: bolas de Pilates, tecidos, jornais e caixas de papelão. O grupo se reuniu na porta da sala e entrava um por vez. Cada criança recebia a orientação para escolher um material, apenas para facilitar o início da prática.

O entusiasmo em rever alguns dos objetos, em especial as grandes bolas, trouxe a energia e a disposição corporal novamente à tona. As mesmas crianças que, no final da prática com caixas, pareciam estar cansadas, voltaram com tónus renovado, o que permitiu impulsos e experimentações corporais pelo espaço.

Percebemos como os jogos simbólicos já se tornavam mais elaborados, a ponto de trazer ao espaço pequenas dramatizações, ou seja, o jogo dramático já era ali conduzido pelas crianças, entre seus pares. O conhecimento que se dá pela prática é surpreendente e merece destaque. Em outras palavras, não foi preciso aulas de jogos dramáticos para que as crianças trouxessem essa experiência para o espaço de criação. O jogo, que é espontâneo no ser humano e muito presente no desenvolvimento infantil, encontrou lugar propício para eclosão. O que houve foi o incentivo e a propiciação para os momentos de criação em meio à brincadeira.

O jogo é próprio do ser humano, alimentado pelas imagens do real que circundam cada sujeito. No caso dessas crianças, a agressividade foi demonstrada por meio de brincadeiras de lutas ou disputas que se materializaram nas ações, nos jogos. Os tecidos compunham as personagens lutadoras, as bolas transformaram-se em armas de poder e um ringue foi montado. Os mediadores interviam de modo a apresentar outra proposta, de maneira sutil, porém efetiva.

A luta era, então, um misto de jogo e encenação, entretanto, todos empregaram energia ao jogo, o que poderia causar algum dano no espaço do risco. Por esse motivo, foi importante a presença dos mediadores, atentos ao jogo, notadamente o pesquisador, apresentando-se nessa hora como um novo personagem: um novo desafiante que precisava ser vencido. A energia que empregavam entre eles voltou-se contra esse personagem, mediador que, naquele momento, se disponibilizara a ser o alvo das agressões. Esse gesto possibilitou que extravasassem seus desejos de luta e agressividade nesse mediador adulto, personagem que “revidava” com poderes imaginados e gritos de

lutador, tudo isso em estado de jogo. A certa altura, cinco ou seis garotos pularam em cima desse grande oponente, tentando dominar o lutador, mais alto e mais forte que eles. Precisavam unir forças, traçavam estratégias para vencê-lo e lançavam as bolas e os tecidos em sua direção, atacando-o. Em contrapartida, ele os pegava, um a um, e os levantava por sobre os ombros, demonstrando sua “enorme força”. A competição logo se transformou em diversão movida pela vontade de ser pego e levantado pelo monstro alto e forte. O detalhe importante é que não havia o emprego da agressão física intencional ou raivosa para machucar para valer, estava instaurado o espaço do jogo dramático. Mesmo assim, tratava-se de um momento em que precisavam extravasar a força e o desejo de destruição. De algum modo, eles necessitavam resolver ali essas motivações.

Ao tomarmos a teoria de Callois (1990), o que buscamos foi transformar um jogo classificado como *mimicry*, ou de simulacro, em um jogo de *ilinx*, ou de vertigem. O simulacro está aqui representado pelas lutas que eles copiavam de *games*, filmes, televisão ou mesmo de ações presentes em seu cotidiano; a vertigem vinha ao serem levantados, colocados nos ombros do mediador personagem, de cabeça para baixo.

É preciso destacar a vivência de um garoto em especial, “R.”, que, em todas as práticas, mostrou-se muito envolvido. Entre todas as crianças, foi o que primeiro simbolizou os objetos, trazendo um novo olhar sobre eles. Aquele mesmo que, na prática com jornais, criou o robô imaginário que precisava ser destruído, o que abriu espaço para que as partes desse robô fossem representadas por pedaços de jornal amassado. Também ele, na vivência com as caixas, transformou-se em um robô, com uma vestimenta que lhe conferia um andar diferenciado. Assim, sentou-se em meio ao caos criativo que o rodeava. Enquanto a turma toda corria e gritava em suas explosões criativas, seu universo parecia andar em um tempo próprio, calmo e distante da algazarra, nada o distraía. Sentado em um canto, ele fazia com um jornal um chapéu, do tipo facilmente feito com dobraduras e que se assemelha a um chapéu de pirata. Enquanto dobrava o papel, pacientemente observava o restante da turma, por vezes, apenas sentia a textura do jornal, comparando com a textura do chão.

Sua serenidade, porém, não era sinal de que estava fora do jogo, pelo contrário, apreendíamos em seu estado certa prontidão da imaginação. Parecia que uma história inteira se passava em sua cabeça, em seu imaginário. Surgiam pequenos impulsos em partes do seu corpo que pareciam ser a preparação de um guerreiro, prestes a entrar na luta. Assim, ele ficou durante alguns minutos, o que se tornou um caso atípico nessa experiência observada nos cinco encontros: parar, assim, por tanto tempo, dedicado a uma ação. Passado esse longo tempo, enfim, se enturmou para realizar outras atividades. Ele encontrou um meio de estar naquele grupo, em interação e, ao mesmo tempo, explorar seu próprio universo imaginário.

Ficou evidente para nós, pesquisadores, que os jogos da psicomotricidade relacional representaram um importante e relevante caminho de acesso às imagens inconscientes das crianças. Essas imagens apareciam latentes em seus corpos, nas diversas interações com os objetos, com o espaço e com seus pares. Como educadores, essas práticas auxiliam na criação de imagens, e podemos compreendê-las de forma subjetivada e, ao mesmo tempo, objetivada nos jogos dramáticos. O que pode parecer segmentado neste relato acadêmico, por apresentar diferentes conceitos imbricados num mesmo caminho de atividade artística e educativa, acontece de forma muito natural. Observando a criança, vimos essa naturalidade que passa: pelo reconhecimento daquele material como algo que se abre em possibilidades; pela interação com essas possibilidades; pela possibilidade de reverberar em seu próprio corpo seus desejos; e, finalmente, pela simbolização e pelo trabalho de dramatização.

A cada encontro, percebemos o pensamento estético das alunas e dos alunos ganhando mais autonomia. As passagens do jogo psicomotor para o jogo dramático, ao final do processo, aconteciam, muitas vezes, sem a intervenção dos educadores. Este foi um ponto fundamental desta pesquisa-ação. Vimos, por algumas vezes, pequenos grupos surgindo, criando seus próprios jogos dramáticos, conduzindo sozinhos todo o processo. Com a mesma naturalidade que esses grupos se formavam, se desfaziam, e as crianças logo procuravam outros pares, para novas investigações criativas. Tudo permeado pela ludicidade.

De certa forma, podemos afirmar que foi um processo que possibilitou às crianças uma escuta pessoal e coletiva e de uma compreensão de corpos expressivos. Essa possibilidade se dá pela psicomotricidade relacional e com o jogo dramático que, juntos, podem proporcionar a elaboração de conflitos em reinvenção de imagens na descoberta de si, ao mesmo tempo em que descobrem e redescobrem as possibilidades estéticas do jogo, uma das formas de estar na realidade.

Conclusão

O imaginário eclode diante dos olhos, pelas imagens em mutação, pelos sentidos diversos encontrados nas ações espontâneas da situação de brincadeira, livre e coletiva naquele contexto. O que fica de mais deslumbrante dessa pesquisa é justamente perceber, nas práticas de jogos psicomotores e dramáticos realizados com o grupo de crianças, o imaginário ganhando os contornos teatrais por meio dos jogos. Essas imagens apareceram sem uma condução totalmente controlada, uma vez que foram surgindo manifestações espontâneas e livres. Originavam-se do desejo e se esvaíam quando vivenciadas pelo gesto, pelo jogo.

As imagens simples vão além do que os olhos poderiam desvendar; ou melhor, as imagens que as crianças traziam apenas se mostravam por meio da dupla distância, da potência da imagem – tão bem elaborados por Georges Didi-Huberman (1998) – que se traduz no encontro entre os jogadores. Carros, flores, locomotivas, lutadores e princesas, mais do que imagens de representação ingênua de coisas por elas vistas, foram as formas pelas quais as crianças experimentavam situações e sensações entre os afetos que evocavam. O jogo é o espaço lúdico que permite essa experiência, e, assim, trazer um conhecimento que caminha lado a lado com a percepção de si e do outro, a construção de subjetividades entre alteridades.

O jogo entre menina e menino, por exemplo, simulando carícias entre tecidos, em que se mostram afetuosos ao acordar, permite pensar na realidade de corpos desejanter, e isso os ajuda a se reconhecerem em uma estrutura social que ainda não conhecem, mas já começam a compreender que dela fazem parte. Aquela união é real e irreal, ao mesmo tempo, e eles sabem disso, mesmo assim, vivem a alegria daquele contato. O motivo pelo qual se pode acreditar na verdade do jogo, do faz

de conta, é, simultaneamente, simples e complexo: não apenas as ações estão em jogo, mas também os afetos. As sensações experimentadas no jogo trazem às crianças a compreensão daquilo que investigam na sua brincadeira de viver.

Dessa forma, o jogo vai muito além do “como se”, estando mais próximo do “sentindo-se como”. Portanto, é possível acreditar que, no jogo, a criança sente-se como um ser pertencente à sociedade, que pode dela participar, assim como os outros que ela observa, e mais, sente-se como alguém que também pode transformar a realidade.

Esse ciclo de reinvenções acontece pelo disparo de uma imagem inicial que se dá no imaginário, no corpo. Elas trazem consigo outras importantes imagens: aquelas que as crianças criam da sociedade e da realidade em que vivem. Convivendo com mais espaço e confiança entre realidades e fantasias, no espaço lúdico do jogo, a criança elabora seus conhecimentos sobre si mesma e sobre alguns aspectos do mundo circundante.

O conhecimento é essa superação da razão que se compõe, inclusive, pela via dos afetos. Um conhecimento que não apenas vai para a memória, mas, ao contrário, explode em emancipação do pensamento, culminando no desenvolvimento intersubjetivo.

Inspirados por essas imagens em mutação, é bom afirmar que as práticas lúdicas com jogos acendem esses lampejos de luz que permitem, mesmo na escuridão, tanto nas macroestruturas políticas quanto nas microesferas relacionais, continuar a iluminar caminhos educacionais. É necessário entender que somente pela experiência, ao mesmo tempo racional e sensível, é que se torna possível despertar a reinvenção de espaços, tempos e pessoas.

REFERÊNCIAS

- CABRAL, Susana Veloso. **Psicomotricidade Relacional**. São Paulo: Editora Revinter, 2001.
- CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de (Coord.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem espiral para pensar um currículo em arte. **Revista E-curriculum PUC-SP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>>. Acesso em: 9 jan. 2017.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. Jogo dramático. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de (Coord.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 105-107.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. Para desembaraçar os fios. **Revista Educação e Realidade UFRGS**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

NOTAS

- 1 Escola Municipal S. L., localizada em uma cidade do interior mineiro. Agradecemos às educadoras que permitiram a realização do projeto, bem como aos pais que autorizaram a participação das crianças; e, especialmente, às crianças, que se lançaram ao jogo de forma livre e espontânea.
- 2 O estudo-base para compreender essa prática nesta pesquisa é de Suzana Veloso Cabral, no livro *Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar*, de 2001. A psicóloga e psicomotricista estudou a prática com crianças, tanto em clínicas como em escolas, e, entre as principais referências para seu estudo está André Lapiere, que difundiu a prática no Brasil entre os anos 1970 e 1980.
- 3 Nessa acepção francesa, o coordenador “[...] não exerce sua tutela de modo contínuo sobre os jogadores. Uma vez lançada a proposta, cabe aos participantes a prerrogativa de decidir sobre a natureza, os meios e a duração do jogo, e todos esses elementos são considerados fatores de aprendizagem” (PUPO, 2015, p. 107).
- 4 A bola suíça, ou bola de Pilates, é resistente e permite muitos movimentos, mesmo aqueles em que todo o peso do corpo é depositado sobre ela. Por esse objeto percebem-se as possibilidades e a entrega das crianças na atividade livre, bem como as características de socialização daquele grupo que joga. Para as crianças, são bolas gigantes, mágicas e, por isso, esse foi o objeto escolhido para o primeiro encontro de brincadeiras.
- 5 Como usado por Marcondes (2012), o termo refere-se a um procedimento da arte contemporânea e do teatro pós-dramático, que valoriza o processo como obra estética, ou seja, trabalho em processo.
- 6 Noção psicanalítica de que algo falta, que acompanha toda a vida e que estaria ligada ao ato do nascimento, quando se sai de um estado de completude (vida uterina em condições ideais) e passa-se a sentir várias carências, até então involuntariamente satisfeitas, tais como o ar, o alimento, o aconchego, e assim por diante.
- 7 Jean Piaget (1896-1980) estruturou conceitos-bases da Psicologia Genética, em que as evoluções cognitiva, intelectual e afetiva do sujeito são observadas na gênese da personalidade (CABRAL, 2001, p. 219). O comportamento e a ação subjetiva demonstram essa evolução em estágios assim divididos: sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto. De acordo com as interações sociais, ocorre a evolução do pensamento, da cognição e da afetividade.
- 8 Jean Piaget (1994) esclarece as características do desenvolvimento moral da criança por meio dos termos: anomia, heteronomia e autonomia. Anomia refere-se à fase de vida da criança em que não segue nenhum tipo de regra ou convenção. Suas determinações obedecem a necessidades básicas. O máximo que se observa são hábitos, seguidos inconscientemente. Heteronomia é a fase em que a criança se conduz pela regra do outro, podendo ser, entre outros, pais ou professores. Há a consciência da existência da regra, mas não há reflexão ou questionamento sobre ela. Por fim, a autonomia garante a reflexão sobre as regras dadas, levando a juízos e mediações que a própria criança faz a fim de acatar tais convenções ou não.
- 9 São escolhidas caixas de papelão limpas, assim como os demais materiais, em que foram transportados alimentos, evitando caixas de materiais de limpeza, por conterem odores fortes ou prejudiciais à saúde. Com relação aos jornais, que também devem ser novos ou limpos, e que estão cada vez mais raros nesta era de jornais *online*, podem ser substituídos pelo rolo de papel manilha: possui uma tonalidade neutra, boa textura, é econômico e bem moldável ou modelável, de forma que se aproxima à textura do jornal, além de ser mais limpo, sem poeira ou tinta.
- 10 Fica registrado o agradecimento à professora MJ (e à coordenação da escola) pela sua abertura e presença nessas práticas psicomotoras e de jogos dramáticos, juntamente a seus alunos.