
JOGOS DRAMÁTICOS, EDUCAÇÃO E ÉTICA: DIÁLOGO
SÓCIO-ANTROPOLÓGICO A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO NUMA
ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Mônica Menezes de Souza
Orientadora: Profa. Dra. Sueli Barbosa Thomaz
Bolsa de Mestrado - FAPERJ

O objetivo desta pesquisa é investigar, nas aulas de Teatro, utilizando os Jogos Dramáticos segundo as orientações de Jean-Pierre Ryngaert, as ações e relações dos alunos no momento em que vivenciam essas práticas, no que se refere à ética do querer-viver social.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo um estudo *exploratório-descritivo* que articula uma primeira aproximação entre Jogos Dramáticos, Educação e Ética. Para tanto, está sendo efetuado um *estudo de caso*, numa turma do terceiro ciclo do ensino fundamental de uma escola municipal no Rio de Janeiro.

Como heurística adotou-se a prática da observação das aulas de Teatro sob a orientação metodológica dos jogos dramáticos de Ryngaert. Isto exigiu o registro em diário de campo, além de entrevista semi-estruturada com os alunos e a professora, capaz de permitir o cruzamento dos dados e a possibilidade de uma análise mais objetiva e coerente.

As ações, relações, gestos, atitudes, comportamentos e falas têm como unidade de análise a proposta da “auto-ética” da Antropologia da Complexidade cunhada por Morin, que partindo de uma *ética de si para si mesmo* – conceito que envolve a autocrítica, a tolerância e a tomada de responsabilidade – aponta e aposta nos rumos de uma *ética da compreensão, da cordialidade e da amizade*. Os princípios norteadores da Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli partem do cotidiano como uma “alavanca metodológica”, numa aproximação do que Jean-Pierre Ryngaert (1981, 1985) chama “jogar o mundo”.

O estudo de abordagem sócio-antropológica requer uma nova visão, um novo paradigma que, indo além da racionalidade, própria da ciência clássica, caminha em busca de um diálogo com a incerteza, o paradoxo, a contradição, a banalidade cotidiana, a subjetividade e a efemeridade que permeiam a vida dos indivíduos e do grupo, alvos dessa pesquisa.

O Complexo e o Lúdico

Paradigmas (Morin, 2005) são os princípios que organizam o conhecimento, sendo o nível paradigmático o núcleo forte, como um modelo, uma estrutura de pensamento que comanda todos os pensamentos, todas as idéias e conhecimentos que se produzem sob seu império.

O paradigma da complexidade pode ter suas origens no sentimento da irreduzibilidade da contradição e de complementariedade dos contrários. O paradigma

(Morin, 2000b) não produz nem determina a inteligibilidade, mas incita a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada, uma vez que, em vez de isolar e separar faz reconhecer os traços singulares, originais e históricos do fenômeno e faz conceber “a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias ou de homogeneizar em indistinta totalidade”, (Morin, 2000b: 334) incitando, assim, a dar conta dos caracteres multidimensionais da realidade estudada.

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

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

Ética da estética e auto-ética

A auto-ética, para Morin (2005) é uma espécie de arte, articulada à ética política. É uma *ética política* (Morin, 1998), que se pretenda verdadeiramente humana, supõe primordialmente a restauração do sujeito responsável. O problema da responsabilidade deve ser colocado em termos complexos. De um lado, afirma Morin (1998, 2005), cada um deve se reconhecer responsável por suas palavras, por seus escritos, por seus atos. De outro, tomando como base a ecologia da ação, ninguém é responsável pelo modo como suas palavras são entendidas, como seus escritos são compreendidos, como seus atos são interpretados. A auto-ética desemboca naturalmente numa ética para o outro e numa “integração do observador na sua observação, o retorno sobre si mesmo para se objetivar, compreender-se e corrigir-se, o que constitui, simultaneamente, um princípio de pensamento e uma necessidade de ética”. (Morin, 2005: 93)

Dentre os vários objetivos que os PCNs (1997) descrevem para o tema da *ética* no ensino fundamental, destacamos aqueles que se preocupam em: reconhecer a presença dos valores que fundamentam normas e leis no contexto social; construir uma imagem positiva de si, de respeito próprio e reconhecimento de sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida; compreender o conceito de justiça baseado na equidade, e empenhar-se em ações solidárias e cooperativas; e valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas.

Para Maffesoli (2005) a ética remete ao equilíbrio e à relativização recíproca dos diferentes valores que constituem um determinado conjunto (grupo, comunidade, nação, povo, etc.). É a expressão do querer-viver global e irreprimível; traduz a responsabilidade que este conjunto assume quanto à sua continuidade. Elaborase um modo de ser, (*ethos*) onde o que é experimentado com outros será primordial. É o que o autor (Maffesoli, 1996) chama de *ética da estética*. A partir de então, a arte,

não pode ser reduzida à produção artística, mas torna-se um *fato existencial*.

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

Jogando com Ryngaert

Os jogadores, para Ryngaert (1981) não se preocupam em *ser* - como crianças - nem *parecer* - como atores - mas em desenvolver um comportamento *lucidamente elaborado* dentro de uma situação de *comunicação*. O prazer do jogo no *aqui e agora* é indispensável à existência do jogo dramático.

Para Ryngaert (1985) a sala de aula é um lugar privilegiado em que o que é proposto é incomum para os alunos – representar, improvisar. Trata-se de aulas regulares, consideradas como um “outro lugar”, onde, *a priori*, tudo é permitido, já que a aula de teatro é um lugar de invenção e imaginário. O prazer com o incomum pode ser ameaçado pela inquietude quando não se sabe como as coisas vão acontecer, por falta de informações anteriores. Os primeiros minutos de uma classe são muito importantes, já que a passagem do *não-jogo* para o *jogo* é um momento ambíguo. O espaço, para Ryngaert (1985), é fundador do jogo, pois determina a educação plástica no universo de uma interdisciplinaridade. Assim, ele – o espaço - engaja profundamente o jogo, sendo um elemento maciço, pois o *como* e o *onde colocar o olhar do outro em relação a um espaço preciso*, se torna uma questão importante e, até mesmo, poética.

Ryngaert (1981) nos leva a questionar sobre as *relações que se instauram entre o real e o imaginário* dentro dos jogos e, mais especificamente dos jogos dramáticos, pois se trata de uma questão decisiva quando entendemos que o objetivo dos jogos dramáticos é falar da realidade e descobriremos como isto pode ser feito de forma que eles se transformem num *instrumento de análise do mundo*. Sublinha, também, a importância de *jogar o mundo*, uma vez que aquilo que os participantes jogam só tem interesse para eles e para os outros, quando é colocada em questão a imagem do mundo que lhes diz respeito e onde eles podem se incluir.

Na busca de novas soluções e vontade de inventar é que os jogos dramáticos podem escapar à armadilha da imitação estéril. Não é somente um instrumento de análise do mundo, mas também uma *arma* face ao mundo.

Ryngaert (1981) destaca o conteúdo do jogo dramático e seu questionamento, como a base do trabalho desenvolvido por ele e, a autonomia dos grupos e dos indivíduos, como seu objetivo principal. Os jogos dramáticos devem ser, simultaneamente, um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas, e um meio de reflexão sobre essas situações para se chegar à invenção.

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

- a) O ponto de partida do jogo – texto, inquérito, narrativa, imagens, fotografia, etc.
- b) O emissor do discurso - o grupo e o animador, cujos lugares respectivos mudam; um emissor-codificador, que fixa as regras do jogo.

c) O receptor do discurso.

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

Reflexões Finais, mas não Finalizantes...

A busca da descoberta e partilha de um código, do autoconhecimento, da possibilidade de *jogar o mundo* e da autonomia dos jogadores, enfatizadas por Ryngaert, vêm ao encontro do que Morin e Maffesoli propõem, quando ressaltam a necessidade da conquista da auto-ética numa responsabilidade complexa, que inclui o lúdico e o estético.

A importância desse estudo deve-se ao fato de estarmos numa época onde os paradigmas culturais e pedagógicos estão sendo modificados e de assistirmos a diversos grupos sociais emergirem dessa efervescência, dentro e fora dos espaços escolares, em busca do exercício de suas pequenas possibilidades cotidianas. Assim, trilhar o árduo caminho de auxiliar na construção da auto-ética, é tarefa prioritária para nós, educadores, que estamos aprendendo a lidar com o sentido da complexidade do mundo em que estamos vivendo e aqui o Teatro pode trazer sua contribuição.

Para tanto, torna-se imprescindível o professor de teatro aprender a lidar com estes diálogos transdisciplinares, que religam os saberes das diferentes áreas de conhecimento - e, no caso específico dessa pesquisa, o vasto campo da sociologia e da antropologia – o que permitirá um exercício de auto-ética. Daí resulta o paradoxo bem conhecido, o de saber quem educará os educadores, já que os próprios educadores que deveriam educar, não recebem em sua formação o sentido da complexidade do mundo no qual vivemos.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto e da Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: 1997.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- MAFFESOLI, Michel. *A sombra de Dioniso*. 2.ed. São Paulo: Zouk, 2005. 160p.
- _____. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003b.
- MORIN, Edgar. *A Ética do Sujeito Responsável* in: CARVALHO, Edgard de Assis e outros (Org.): *Ética, solidariedade e complexidade*, São Paulo: Palas Athena, 1998.
- _____. *Ciência com consciência*. 4.ed.rev. e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- _____. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. Paris: Cedic, 1985.
- _____. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.