

- LXXXV -

**CINECLUBE DO ATELIÊ DE IMAGEM E
EDUCAÇÃO (AIE) DA UNEMAT E O JOGO DAS
RELAÇÕES SOCIAIS: NARRATIVAS DIGITAIS
SOBRE O BRINCAR A PARTIR DO FILME
“FILHOS DO PARAÍSO”**

Rodrigo Alves Bandeira
Dimas Santana Souza Neves

COMO E COM QUEM JOGAR?

O jogo surge como tema de investigação, no entanto, por um viés que o contempla como objeto gerador de elementos para a cultura e, logo, da sociedade (BANDEIRA, 2010, 2013). Nos dois escritos deste autor, apresenta-se concepção de “jogo de relações sociais”, firmada em Huizinga (2005). No prefácio, o Huizinga expõe situação semelhante, pois,

[...] em todas às vezes, meus hóspedes pretenderam corrigir o título para ‘na’ cultura, mas sempre protestei e insisti no uso do genitivo, pois minha intenção não era definir o lugar do jogo entre todas as outras manifestações culturais, e sim determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico.

Entendemos que “objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como ‘forma significante’, como função social” (HUIZINGA, 2005, p. 6). Portanto, “toda perspectiva aqui adotada é voltada ao jogo com um papel social” (BANDEIRA, 2013, p. 4), que se assemelha nos termos *jogovida*. Ainda, propomos:

[...] 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, 2005, p. 07)

CONHECENDO O JOGO

Neste estudo, pretendemos verificar como se apresenta “jogo de relações sociais” mediante as narrativas digitais, obtidas a partir das gravações em vídeo, dos *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2012) da educação, a partir do Cineclube do Ateliê de Imagem e Educação (AIE), sobre o brincar. As ações do cineclube, fazem parte do projeto de pesquisa “Cinema, Infâncias e Diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo”¹⁵⁵, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Os filmes são considerados intercessores¹⁵⁶ para o pensamento, e as narrativas e imagens produzidas a partir das conversas com os *praticantes pensantes* da educação são consideradas personagens conceituais.

¹⁵⁵ Vinculado ao Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres, à Faculdade de Educação e Linguagem – FACEL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação.

¹⁵⁶ Deleuze (1992, p 156) nos diz sobre os intercessores: O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro.

Concebemos, com Deleuze, que cinema e realidade não são duas instâncias distintas (GUÉRON, 2011). O cinema, nesse sentido, é descrito como uma potência, uma possibilidade de criação do real. Guéron prossegue sua narrativa dizendo que os cineastas percebem que “é saindo em busca de um lugar-limite, onde os sentidos se fecham num mundo sem saída para forçá-los a se abrir em outras perspectivas, que os clichês são desconstruídos” (id., p. 25).

Neste sentido, as sessões dos cineclubes aconteciam as terças-feiras, duas vezes por mês, sempre às 19h, na Câmara Municipal de Cáceres-MT. Optamos por uma construção interpretativa, que problematiza a partir de um intercessor, o filme “Filhos do paraíso”. O longa é de origem iraniana, um mix de drama e aventura com duração de 1h 30m, com roteiro e direção de Majid Majidi. Seu lançamento ocorreu em 1998, mas no Brasil data 12 de março de 1999.

Foram convidados três *praticantespensantes* de cada escola das esferas públicas (municipal e estadual), privadas e federal de Cáceres, que tabalham com crianças de até doze anos. Todos se inscreveram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para anuência de uso das ações do projeto. Adotamos pseudônimos para preservar a identidade.

Como nosso maior objeto são as narrativas feitas pelos *praticantespensantes*, fizemos gravações em vídeo e com celulares, áudio. Para Benjamin (1980, p. 60), a experiência caminha de “boca em boca”, ressaltando os aspectos comunicacionais. É preciso enfatizar a experiência como mecanismo que se transmite pela linguagem “o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada”. Temos jogar o mesmo jogo, como mostra Larrosa (2002) em que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

JOGANDO COM OS RESULTADOS¹⁵⁷

Neste momento passamos a convocar, como o técnico de um time, quem jogará conosco com suas narrativas. Nosso interesse é jogar com as palavras

¹⁵⁷ Termo utilizado em trabalho monográfico de Bandeira (2010) que se refere ao jogo que se faz no entrelaçamento das informações obtidas com os sujeitos, a fundamentação e a análise do autor.

até o desenrolar da trama (Huizinga, 2005), antes, consideramos Kohan (2002, p. 2), para nos dizer que aquilo que escrevemos “não sabe onde vai chegar, mas sabe que não pode chegar a parte alguma porque não há onde chegar, porque o mais interessante sempre está no meio, nunca no início ou no fim.” Vamos ao jogo?

Como regra basilar, compreendemos que as escolas são atravessadas por redes educativas e artefatos de comunicação. Segundo Neves (2016, p. 3)

O *espaçotempo* da escola é habitado por *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que vivem na denominada “sociedade da comunicação”. São pessoas constituídas por lógicas da informação, como dispositivo de controle social (DELEUZE, 1992) que são, segundo Alves (2012), atualizadas, rejeitadas e ressignificadas nas práticas cotidianas nos *espaçotempos* da educação escolar e das inúmeras outras redes educativas que formamos e que nos formam.

Portanto, entendemos que os sons e imagens elaborados pelos mais diversos meios comunicacionais e midiáticos, mais estritamente o cinema, são potências. A potência pode ser entendida em Lévy (1997) a partir do termo virtual, original do latim medieval *virtualis*, que por sua vez vem de *virtus*, força, potência. Assim, na medida em que criam a possibilidade de imaginar a existência, para além daquela que nos rodeia, para além daquela que nos circunda; possibilita imaginar, assim, uma outra história problematizada nas tramas da vida, para além da história praticada.

Começaremos as narrativas pelo Mascarado. Ele se reporta ao menino protagonista do filme e mostra-se preocupado com “a falta dele brincar, o brincar é muito grande”. Ele faz uma correlação “entre a educação infantil da creche, enquanto essa escola normal” deveria “ter esse leque de brincar”. Porém, questiona a quem seria atribuída esta responsabilidade, pois “quem é que vai levar essa brincadeira pra escola normal também?” Observa que os docentes não aceitam com naturalidade a presença do brincar, pois “muitos professores não estão acostumados a isso, né?” Alega que a meta dos regentes de sala “é matéria, matéria, matéria, matéria” ou seja, somente conteúdo formal e elaborado deve ser preconizado “sem se importar que a criança queira aquilo”, portanto, somente os adultos são capazes de decidir por aquilo que os pequenos

devem receber. Porém, afirma que “a criança almeja ir pra escola”, mas adverte que “ela quer brincar ainda,” Ainda? Questionamos se não seria uma necessidade intrínseca que ela carrega consigo, pois “ela quer ter o momento lúdico dado na educação infantil”. Eis que estamos diante de um desafio enorme, que é garantia do agir pedagógico eficiente mas que consiga a ludicidade, ou seja, um jogo de relações sociais em que *praticantes/pensantes* joguem junto com as crianças e vice-versa e que isso seja pleno para ambos nos que diz respeito a seus desejos. O professor enfatiza que “é necessário repensar nisso” até porque se tem ciência de que a “criança tá ali”, afinal, não se pode ignorar a existência da sua presença e o motivo pelo qual se faz importante ouvi-la e atende-la, pois é “mais do que obrigação”

A Anja que pronunciou na sequência, não concordou que “falou do direito de brincar”. E foi taxativa ao afirmar que o longa apresenta que as três crianças não “brincaram” em “nenhum momento”. Porém ela faz uma advertência no que diz respeito à negação que “nós, pais, professores, de uma forma geral, a família” exageramos quanto à carga de “trabalho, principalmente, da classe mais desfavorecida”. A consequência disto é de que “tíramos esse direito de brincar.” Isso gera uma circunstância em que o valor de uma conversa, como diz Larrosa, não está no fato de que, ao final, se chegue ou não a um acordo. A conversa é permeada por distinções. A arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não dissolvendo-as... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... (LARROSA, 2003, p. 212)

A Rosa argumenta “Porque não tirar 20 minutinhos da sua aula para fazer uma atividade lúdica, uma brincadeira com seu aluno?” É preciso considerar isto porque as crianças “estão vivas, as infâncias tá se acabando.” Aqui nos parece nítido a relação entre o brincar, vida e infância. Mas alguém pode dizer: “Não. Tem que passar conteúdo, porque há cobrança, tem provinha não sei do que, provinha Brasil, provinha não sei o que”. Afirma que outras pessoas “vão inventando” e com tantas atividades laborais a gente acaba “esquecendo que, às vezes, o único momento de brincar daquela criança é na escola e acaba não fazendo isso”. Cabe-nos questionar se temos jogado o mesmo jogo das crianças ou daqueles que determinam interesses sobre o tipo de educação que se almeja? Ainda podemos pensar com Foucault (1989, p. 10).

Gostaria de dizer que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado e do tipo de

individualização a ele vinculado. Temos que promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos

A Dinda justifica que, em muitos casos, acontece do “aluno chegar na escola e não ter essa facilidade de se abrir com o professor.” Com esta fala, ela parece acreditar o brincar pode facilitar as relações inter e intrapessoais necessárias ao bom desenvolvimento dos *praticantespensantes* e seus educandos. Bandeira 2010 nos afirma que “compreendemos que o vínculo foi construído a partir das interações entre os praticantes, pois os mesmos optam por fazer com que esse laço permaneça.” Ou ainda como nos aponta Huizinga (2005)

As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. [...] Mas a sensação de estar "separadamente juntos", numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo

A Cara diz sobre quando surge o convite feito pelas crianças “‘ah, vamos brincar’, mas e aí? O professor decide, o professor faz, e o aluno? O que ele quer? E o querer dele?” Eis que baila nestas perguntas, reflexões sobre o envolvimento e participação dos educandos nas atividades realizadas por eles. Cabe-nos, portanto, perguntar com base em Neves (2016).

Que sentidos atribuímos às infâncias? Historicamente diferentes concepções são atribuídas ao termo “infância”. Distintas abordagens interpretativas, díspares em seus princípios, concordam em que seja um período da vida humana inaugurado no nascimento e estendido até a puberdade. Concordam, também, que a ideia de infância esteja vinculada à ideia de falta, de carência, de incompletude e inconsistência. Nesse quadro, o adulto, considerado o *outro* da infância, estaria autorizado a preenchê-la, completá-la, torná-la outra (Kohan, 2004). A criança, nesse sentido, trata-se de um adulto em potencial e, de modo particular, em preparação na escola para se constituir como um

sujeito idealizado e requerido por um projeto de sociedade, talvez.

E talvez por isso, afirma que “nesse ponto, reconheço, eles não tinham momentos para ser criança, assim, o que vinha na minha imagem é quando a gente começa a estudar na escola de educação infantil” os pequenos são vistos como “adulto”, pois tinham “trabalhos de adultos, precisavam viver como adultos, mas eram crianças, continuavam sendo crianças.” Isso nos faz notar que a escola, se configura mais incisivamente do que um Aparelho Ideológico do Estado (Altusser). Age como “um equipamento coletivo, que opera por meio dos agenciamentos coletivos de enunciação” (GALLO, 2012, p. 215). Os agenciamentos coletivos de enunciação servem para produzir a subjetividade (GUATTARI e ROLNIK apud NEVES, 2016). Na esteira do autor, somos capazes de notar o papel dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares como sujeitos que criam conhecimentos e significações permanentemente quando compreendemos que o currículo é um agenciamento coletivo de enunciação. Então, podemos refletir que,

o currículo é o território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É também o conjunto dos agenciamentos coletivos de enunciação, o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes”. (GALLO, 2012, p. 215-6).

É nesse sentido, também, que as pesquisas dos/nos/com os cotidianos veem o currículo, como uma máquina de subjetivação.

AVALIANDO O JOGO APRESENTADO

Nestes escritos foi possível evidenciar a urgência sobre a rediscussão quanto ao que se o labor dos *praticantespensantes* e as crianças. As atividades que *pensamospraticamos* e as regras adotadas sobre o *brincarviver*. Talvez não sejam aquelas que desejamos quando reconhecemos a necessidade do jogo para o desenvolvimento dos educandos. Isso parece que nos indicar que entramos num jogo onde não fomos nós que elaboramos as regras, antes elas obedecem lógicas alheias ao mundo dos

que estão diretamente envolvidos neste processo, e por consequência, resvala seriamente nas relações entre infância e currículo escolar.

Reconhecemos e consideramos que o jogo é inerente ao ser humano e, prioritariamente, à criança. O relacionamento que ela estabelece com a pessoa e o mundo ocorre por meio da brincadeira. Nisto ela desenvolve poder de criação e potencializa suas experiências, objetiva ornamentos de vida.

Portanto, conhecer um pouco sobre o que se *pensa/pratica* a respeito do jogo, do jogo de relações sociais, ou como *jogam/vivem* os educandos, em muitos casos, podem nos auxiliar no *re/pensar/praticar* como jogar o mesmo jogo, o educacional e da vida, qualificando as atividades escolares e instigando para novos passos criativos da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. *O narrador*. In: Walter Benjamin. São Paulo: Abril cultural, 1980.(Coleção Os Pensadores)

BANDEIRA, R. A. *O jogo das relações sociais entre praticantes de handebol da equipe masculina adulta da cidade de Cáceres-MT*. 2010. Monografia, UNEMAT, Universidade do Estado de Mato, Cáceres, 2010.

BANDEIRA, R. A.; OLIVEIRA, S. N de. *O lazer sério a partir de um jogo de contato com praticantes de handebol de Cáceres-MT*. In: Encontro Nacional de Linguagem História e Cultura, 2013, Cáceres. Anais Vol. 6 (2013): Encontro Nacional de Linguagem História e Cultura. 2013.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34. 1992.

GALLO, S. Do currículo como máquina de subjetivação. In FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

GUÉRON, R. *Da imagem ao clichê do clichê à Imagem*: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo. Perspectiva, 2005.