

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES DE SI, JOGO E EXPERIÊNCIA:
DESLOCAMENTOS DAS IDENTIDADES NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Pâmela Vicentini Faeti

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES DE SI, JOGO E EXPERIÊNCIA:
DESLOCAMENTOS DAS IDENTIDADES NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Pâmela Vicentini Faeti

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES DE SI, JOGO E EXPERIÊNCIA: DESLOCAMENTOS DAS
IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada por Pâmela Vicentini Faeti, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: GEIVA CAROLINA CALSA

MARINGÁ
2017

PÂMELA VICENTINI FAETI

**REPRESENTAÇÕES DE SI, JOGO E EXPERIÊNCIA: DESLOCAMENTOS DAS
IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Geiva Carolina Calsa (Orientador) - UEM
Prof. Dra. Lúcia Pintor Santiso Vilas Boas - FCC
Prof. Dra. Verônica Regina Muller – UEM
Prof. Dra. Elaine Rodrigues UEM – UEM
Prof. Dra. Carla Juliana Galvão Alves – UEL
Prof. Dra. Fabiane Freire França - UNESPAR
Prof. Dra. Fátima Maria Neves – UEM

Data de Aprovação

Dedico este trabalho ...

À minha família...

À todas as mulheres que tiveram a coragem
de assumir outras representações para si...

AGRADECIMENTOS

À Vida, por todos os dias que me fizeram chegar até aqui. Pelos confrontos que colocaram em cheque as minhas representações sobre mim. Pelos medos e angústias surgidas no processo de construção deste trabalho, que me colocaram em outros lugares;

Agradeço a mim mesma, pela coragem de enfrentar os obstáculos, que neste tempo de estudos, os processos de autoconhecimento me impuseram. No princípio deste processo eu não sabia o que me movia, entretanto, ao escolher terminar esta tese, sei que estou escolhendo por mim;

À minha família, Washington, Ana, Pávila, Filipe, Francisco, Tiago e agora a Lívia que sempre esteve ao meu lado nessa trajetória. Obrigada por me acolher e encorajar. Vocês me ensinam a amar, respeitar, me dão força e motivação para continuar. Agradeço também à minha vó Mércia e à Maria Beatriz por estarem ao meu lado e acreditarem em mim. Agradeço os meus companheiros de estimação, que nesse tempo todo me salvaram inúmeras vezes: Baliza, Tolete, Pitoco, Tinder e Tieta

À minha orientadora Geiva Carolina Calsa, que nesses quase nove anos de convívio como professora, amiga, tem sido referência para mim. Obrigada por todo investimento nesse tempo de formação. Sem você eu também não estaria aqui e não teria aprendido tudo o que aprendi. Você sempre estará presente na minha vida!

Às professoras que compuseram minha banca de qualificação: Prof. Dra. Maria Helena Baptista Cordeiro, Prof. Dra. Lúcia Pintor Santiso Vilas Boas, Prof. Dra. Verônica Regina Muller, Prof. Dra. Elaine Rodrigues e às professoras e amigas: Dra. Fabiane Freire França e Dra. Carla Juliana Galvão Alves, por aceitarem compor minha banca de defesa.

Ao meu amigo Samilo Takara, que se tornou sustento nesse caminho de estudos e descobertas. Não vejo minha vida sem você. Gosto da frase “amigo é a família que a gente escolhe” e eu escolhi você para ser parte da minha, “You are my person!”

À Renata Borges, obrigada por me ajudar nesse caminho de fortalecimento pessoal. Sem seu auxílio e escuta, não teria conseguido chegar aqui;

À Lilian Alves, pela companhia desde a elaboração do meu projeto de mestrado, até a parceria no doutorado. Obrigada por toda as vezes que o seu modo de compreender o mundo, fez com que os percalços do processo parecessem menos difíceis;

À Telma Cristian Amaral, por ser minha “razão” em muitos momentos e por me ajudar a enxergar para além das minhas confusões e sentimentos. Eu sei que você me “ama”, eu confio em você!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Psicopedagogia Aprendizagem e Cultura (GEPAC/UEM/CNPq), em especial ao João Paulo Baliscai, por me ajudar com parte da organização da intervenção e com os rótulos dos presentes, obrigada! Você é sempre uma inspiração! Agradeço também a Fernanda Amorim Accorsi pela amizade, cumplicidade e companheirismo, por ser minha “gêmea” predileta.

À professora Dra. Teresa Teruya, pelo seu modo de ver as coisas e por estar presente.

Aos professores e professoras que passaram pela minha vida.

Aos colegas do curso de Coordenação de Grupos Operativos, em especial a Nelma Santos Aragon e Daniela Gaviraghi. Obrigada pela amizade e acolhida.

Agradeço aos sujeitos que participaram dos estudos piloto empreendidos nesta pesquisa e que contribuíram imensamente com a elaboração deste trabalho.

Agradeço aos sujeitos que participaram da coleta das informações e que possibilitaram a construção desta pesquisa, assim como a instituição que me permitiu a oferta da oficina que originou as informações da análise.

Às minhas amigas da vida toda, Gislaine Pereira, pela companhia nos momentos mais sensíveis. Obrigada por me socorrer e cuidar de mim. Agradeço à Patrícia Sato, por ser parte da minha vida desde que eu “me entendo por gente” e não desistir de me convidar para ir à praia. Agora eu vou! Juro!

Agradeço também aos amigos que fiz no processo do doutorado, quero ter vocês na minha vida para sempre!

Às pessoas que durante esse tempo torceram por mim e estiveram ao meu lado, em especial à Thais Gomes e Sandra Carvalho pelas ajudas técnicas. Agradeço também às pessoas que me fizeram café;

Ao Hugo e Márcia, por toda a disponibilidade e auxílio nesse tempo todo;

À Capes/Araucária, pelo apoio financeiro na confecção deste trabalho.

Epígrafe ...

Alguma coisa explodiu, partida em cacos. A partir de então, tudo ficou ainda mais complicado. E mais real.

Caio Fernando de Abreu

FAETI, Pâmela V. **Representações de si, jogo e experiência: deslocamentos das identidades na formação docente.** nº 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Dra. Geiva Carolina Calsa). Maringá, 2017.

RESUMO

Esta tese tem como problema de pesquisa: vivências de jogos e diálogo grupal contribuem com a construção das representações de estudantes de pedagogia sobre si e sobre o outro? Para responder a esta pergunta, nosso objetivo é analisar a construção de representações de alunos de um curso de pedagogia sobre si e sobre o outro, a partir de situações de jogo e de diálogo grupal. Como objetivos específicos, analisa-se as representações de estudantes de Pedagogia sobre si e sobre o outro em situações de jogo e suas representações sobre as repercussões do jogo em sua formação docente. Este estudo assumiu um caráter qualitativo e exploratório, realizado com quatorze (14) estudantes de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino privada da região noroeste do Paraná. Efetuamos onze (11) encontros com uso de jogos e diálogo grupal. Como resultados constatamos que, nas situações de jogo, ao se colocarem em disputa e nos diálogos grupais, ao enfrentarem outras posições de sujeito, os estudantes afetados pelas relações aí estabelecidas, produziram novas representações sobre si e sobre o outro. Nesse sentido, os resultados de nossa pesquisa sugerem que a vivência em grupo e os confrontos de pontos de vista e de ações daí resultantes instigaram os estudantes-participantes aos deslocamentos de suas identidades. Além disso, favoreceram a reflexão de saberes experienciais, considerado o fator determinante para a constituição do perfil de atuação do docente. Com os resultados desse estudo, constatamos que o jogo, acompanhado de grupos de diálogo, mostrou-se uma atividade privilegiada e fecunda para abordagens pedagógicas que visem a formação da identidade dos docentes. E, vale destacar que, ao aproximá-los das diferenças, acabam por problematizar os modos como representam a si e ao outro.

Palavras-chave: Educação. Jogos. Estudos Culturais. Representações. Subjetividade. Formação docente.

FAETI, Pâmela V. **Representations of self, play and experience**: identity shifts in teacher education. n° 153f. Thesis (PhD in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Geiva Carolina Calsa. Maringá 2017

ABSTRACT

This doctoral thesis has as a research problem: do the experiences of games and group dialogue contribute to the construction of representations of Pedagogy students about themselves and the other? To answer this question, our objective is to analyze the construction of student representations of a Pedagogy course about themselves and about the other, from game situations and group dialogue. As specific objectives, the representations of Pedagogy students about themselves and about the other were analyzed in game situations and their representations about the repercussions of the game on their teacher training. This study has taken on a qualitative and exploratory character, carried out with fourteen (14) Pedagogy students from a private educational institution of the northwest of Paraná. Eleven (11) meetings we conducted by making use of games and group dialogue. As a result, it was notice that in game situations, when they are in dispute and in group dialogues, when they facing other subject positions, students affected by the relations established there, produced new representations about themselves and about the other. In this direction, the research results suggest that the group experience and clashes in points of view and those resulting actions instigated participant students to the displacements of their identities. Furthermore, the discussion was facilitated through of experiential knowledge, considered determining factor for constitution of the profile of teacher's performance. With the findings of this study, it was found that the game baked up by the dialogue groups, proved to be a privileged and fruitful activity for pedagogical approaches aimed at teacher's identity training. It is worth emphasizing that, when they were brought closer to the differences, ended up problematizing the ways they represent themselves and the other.

Keywords: Education. Games. Cultural Studies. Representation. Subjectivity. Teacher Training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. SOB A ÓTICA DA CULTURA: IDENTIDADES, REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE.....	23
2.1. Cultura: sobre o que estamos falando?.....	24
2.2. Transformações nas ciências humanas: novos olhares para as identidades.....	26
2.3. Representações e identidades: deslocamentos e posições de sujeito.....	30
2.4. Escola, culturas e identidades: interfaces com a formação docente.....	38
3. JOGO, CULTURA E EXPERIÊNCIA: REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE.....	45
3.1. Jogos: abordagens e perspectivas.....	46
3.2. (Des)compondo o poema: espaço lúdico e as relações eu e outro em jogo.....	48
3.3. Jogos, experiência: reflexões sobre o eu e o outro.....	51
3.4. Diálogo e diabolô, consenso e diferença: jogo, identidades e formação docente.....	57
4. PERDER E ENCONTRAR CAMINHOS: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	63
4.1. Delineamento da pesquisa.....	63
4.2. Nossos rastros: teorias de grupos e estudos-piloto.....	66
4.3. Escolha dos participantes da pesquisa.....	68
4.4. Descrição dos Grupos de Experiência Lúdica.....	69
4.5. Método de análise dos dados.....	80
5. O QUE DIZEM OS GRUPOS DE EXPERIÊNCIA LÚDICA? RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	82
5.1. Sobre as experiências: o que está em jogo?.....	84
5.2. Identidade e jogos: representações em movimento.....	94
5.3. Experiência, Identidades e Formação de professores.....	103
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109

7. REFERÊNCIAS.....	113
8. ANEXOS.....	119
9. APÊNDICES.....	126

INTRODUÇÃO

Pensar um pouco sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, talvez, seja o norte de grande parte dos pós-graduandos, quando ingressam em um caminho de pesquisa nas ciências humanas. Pesquisar, mais do que encontrar um objeto de pesquisa, construir um problema, objetivos, hipóteses, metodologia, entre outros, possibilita-nos elaborar olhares frente à realidade em que vivemos. Aos poucos tomamos consciência de que esses olhares não estão presentes somente nos autores que lemos, mas também são nossos, ou seja, delineiam-se com as experiências que vivemos e com as leituras que realizamos.

Assim, toda pesquisa é uma construção objetiva, orientada pela ciência, mas também subjetiva, uma vez que abre espaço para o encontro do pesquisador com sua condição humana, social e cultural, estruturada a partir de suas interações com os outros e com o mundo. Convém dizer que a pesquisa nasce de uma pergunta geradora, no sentido que Freire (2008) nos explica, ou seja, gera vida, movimentos e sentidos, tanto para quem elabora como para quem participa do universo do pesquisador. Nesse percurso criador, em uma pesquisa, a pergunta é também composta pela energia vital de quem a elabora que, como uma bússola, norteia, na tentativa de respondê-la. Então, é a partir dessa pergunta que, muitas vezes, o pesquisador encontra fôlego para seguir em frente e construir incessantemente o que chamaremos de tese.

Introduzo minha tese com um poema de Gregório Duvivier (2013, p.69) intitulado *No dia seguinte ao big bang* para ilustrar essa ideia de uma vida que se forma, deforma-se, organiza-se, desorganiza-se e consolida-se em um espaço e tempo determinados.

No dia seguinte ao big bang
uma dor de cabeça titânica
tomou conta dos astros que
então perceberam que era
preciso inventar algo para
prosseguir nessa luta: foi aí
que surgiram os primeiros
analgésicos que obviamente
não deram conta da ressaca
universal como tampouco
deram certo as bolsas de água

quente o omelete o banho frio
a glicose na veia e todos tiveram
que admitir que a única saída
era mesmo continuar bebendo (DUVIVIÈR, 2013, p.69).

Em meu caso, este tempo de tese constituiu-se de intensos *dias seguintes*, esperando mais um *big bang*, uma ideia genial. Entretanto, esse processo, mostrou-se, na verdade, feito de intensos dias seguintes. Nesse sentido, descrevo minha trajetória como alguém que produziu “algo” para prosseguir em minha “luta” como pessoa e profissional, e que em meio a tentativas para sanar dúvidas, percalços, dores de cabeça; a custas de analgésicos e bolsas de água quente, acabei percebendo que o remédio para essa “luta” é mesmo continuar “bebendo”, “bebendo”. Bebendo das inquietações que me constituem, das leituras, das conversas, dos jogos de sinuca no bar, das amizades e dos acasos que me têm revelado grandes surpresas. Confesso que tenho me “embebedado” muito. Também me “embebedo” dos conteúdos de minha própria existência, como alguém que toma um “porre” e, por vezes, chora pelas dores mal curadas, mas que, em meio à ressaca, tem encontrado caminhos para aprender com a sua “luta” e, como parte dela, essa tese.

Apropriando-me da metáfora do “*big bang*” e “*da necessidade de embebedar-me*”, na qualidade de pesquisadora situo, em primeiro lugar, meu percurso como estudante – o *big bang* da minha formação acadêmica – até chegar à necessidade de “*embebedar-me*” para continuar. Por ter sido acompanhado por várias pessoas, este texto, de agora em diante, está redigido na primeira pessoa do plural¹.

Consideramos válido destacar que as inquietações que nortearam essa pesquisa originaram-se em um projeto de Iniciação Científica, realizado na graduação em Pedagogia (FAETI; OLIVEIRA, 2008), no qual empreendemos uma revisão de teses e de dissertações sobre Multiculturalismo na obra de Peter McLaren (2008). Constatamos, a partir desse trabalho, a necessidade de

¹ A flexão de gênero no masculino é culturalmente usual e prioritária na língua portuguesa para referir-se igualmente ao gênero feminino, desde que não esteja explícita a referência a uma mulher ou a um grupo constituído somente por mulheres. [...]. Entretanto, devido à especificidade cultural da língua portuguesa, adotamos neste trabalho a grafia da flexão de gênero no masculino, chamando a atenção para que se refere igualmente ao gênero feminino, sem deixarmos de lado nossa prioridade na luta pela igualdade de gênero em todas as atividades e ações políticas, culturais, educacionais, econômicas e sociais (ARAÚJO, 2015, p. 24).

construção de uma atitude multicultural por parte dos docentes, que possibilitasse uma pedagogia da intersubjetividade cultural. Uma relação pedagógica que envolvesse a desconstrução e a reconstrução da subjetividade dos sujeitos, no sentido da multiplicidade de identidades dos indivíduos, ou seja, a formação de um educador crítico comprometido com a ampliação das diferenças como pressuposto para o reconhecimento da identidade de cada um e do outro.

Em um segundo projeto, pesquisamos as representações de estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia de uma instituição pública e de uma instituição privada (FAETI, 2009). Os resultados da pesquisa revelaram despreparo dos futuros docentes para abordar o tema das diferenças e das identidades em sala de aula. Os resultados dessas pesquisas levaram-nos a indagar: como procedermos como professores frente a situações envolvendo as identidades e as diferenças de nossos alunos?

Assim, com a conclusão de que não existe uma forma pronta e acabada para lidar com situações que envolvam as identidades e as diferenças entre os indivíduos, reforçou-nos uma sensação de vazio que nos colocou em movimento com novas indagações: como nossos estudos podem contribuir para a formação de docentes melhor preparados para lidar com esses temas? Como os conteúdos relacionados às identidades e às subjetividades poderiam ser inseridos na formação dos futuros docentes? Percebemos que precisávamos, então, experienciar no sentido atribuído por Larrosa (2002), deixando essas inquietações tocarem-nos e transformarem-nos.

Verificamos que nosso primeiro movimento em relação aos estudos sobre jogos emergiu da leitura do livro *Uma mente brilhante*² (2002), que conta a história do matemático John Nash, vencedor do prêmio Nobel de 1994, por sua abordagem da Teoria dos Jogos. Com os pressupostos dessa teoria, desenvolvemos dois estudos sobre jogos – um terceiro projeto de iniciação científica e nossa dissertação de mestrado – e ora essa tese de doutorado. Para o estudo em questão, levamos em conta seu potencial para o confronto de diferenças e a construção de representações sobre si e sobre o outro.

² NASAR, Sylvia. *Uma mente Brilhante* [tradução: Sérgio Morais Rego]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. Livro que deu origem ao filme de mesmo título - *Uma mente Brilhante* (*A Beautiful Mind* - título original), dirigido por Ron Howarde e protagonizado por Russell Crowe (2001).

Durante o terceiro projeto de iniciação científica³, investigamos as representações sociais de si e do outro por parte de crianças de comunidades ribeirinhas, na região sul do estado do Amazonas, às margens do Rio Madeira, sobre os jogos e as brincadeiras. Constatamos que a representação predominante era do outro como indivíduo com possibilidades para pensar e jogar em conjunto, em cooperação. Já em nossa dissertação⁴ (FAETI, 2013), em um estudo bibliográfico, investigamos o papel do jogo no desenvolvimento dos sujeitos, a partir das obras de Jean Piaget (1975, 1994) e seus interlocutores, Caillois (1990) e Huizinga (2010). Concluímos, com isso, que qualquer tipo de jogo envolve simultaneamente a cooperação e a competição, pois são condições intrínsecas ao jogar.

Mais adiante, como ministrante de cursos de pós-graduação em Psicopedagogia, abordamos um dos jogos presentes entre as crianças das comunidades ribeirinhas do Amazonas – *Sete caquinhos*⁵. Com a vivência do jogo e as discussões com os grupos aos quais ministrávamos aulas, verificamos a manifestação de atitudes e/ou características dos estudantes que, em suas relações cotidianas, passavam despercebidas. Constatamos, por exemplo, dificuldades para cumprir as normas combinadas, de passar a bola para os companheiros, de compartilhar suas ideias e estratégias de jogo. Também foi recorrente a subordinação de uns em relação aos outros, considerados autoridades do jogo. Essas experiências levaram-nos a perguntar: é possível que situações de jogo com estudantes-docentes possam contribuir para a desestabilização de representações e de identidades e quebra de estereótipos?

Para responder a esta questão, realizamos uma revisão de pesquisas nacionais dos últimos dez anos (2004 a 2014) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁶. Dos estudos encontrados, chegamos a um total de três

³ *Jogo de regras: manifestação e construção da representação do outro (2010-2011)*. Além do Trabalho de conclusão de curso de graduação no curso de Pedagogia UEM – *Jogo de regras: uma possibilidade de representação do outro? (2010)* e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional/UEM (2013) - *Jogo, competição e a construção da cooperação: uma discussão pertinente à psicopedagogia*. Todos sob orientação da Prof^a Dr^a Geiva Carolina Calsa.

⁴ *Ensaio sobre a coexistência entre competição e cooperação nos jogos de regras e sua repercussão na instituição escolar*. Defendida em 03/2013, sob orientação da Prof^a Dr^a Geiva Carolina Calsa.

⁵ O jogo Sete caquinhos possui as mesmas regras do jogo Pincha, sofre alteração do nome em vista de características regionais. Encontramos o jogo em um levantamento sobre jogos realizado em cidades do interior do norte do Paraná. Os dados fazem parte do acervo GEPAC/UEM.

⁶ Esse levantamento de trabalho compôs as primeiras aproximações com o tema de estudos

pesquisas diretamente relacionadas ao nosso tema. *Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das ideias de Humberto Maturana*, escrito por Alexandre Paulo Loro (2008). *A representação social sobre a infância: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá*, escrito por Tércia Millnitz Demathé (2007) e *A representação social de acadêmicas do curso de pedagogia sobre o brincar e o aprender*, escrito por Andressa Pacheco (2005). Esses estudos mostram que, para os professores, jogar é uma atividade intrínseca à criança, entretanto, na realidade escolar evidenciam o quanto esse tipo de atividade é vista como não formativa pela sociedade, o que os coloca em confronto com as exigências pedagógicas de inserção da criança precocemente na lógica do ensino dos conteúdos científicos escolares.

Em nova busca de estudos, agora envolvendo os temas de jogo, formação de professores, identidade e diferença, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷, produzidos entre os anos de 2005 a 2015, encontramos ao todo trinta e sete trabalhos, sendo dezoito teses e dezenove dissertações. Após a leitura dos resumos desses trabalhos, selecionamos dois estudos como os mais próximos aos nossos interesses de pesquisa: *Processos formativos e identitários no futebol: sujeitos (in)visíveis em jogo*, escrito por Cláudio Lucena de Souza (2014) e o trabalho *Educação física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*, escrito por Mário Luiz Ferrari Nunes (2006).

Souza (2014) mostra que a prática de futebol nas escolinhas vinculadas a clubes profissionais torna invisíveis as identidades dos jogadores, por focalizarem os aspectos mercantis da atividade. Nunes (2006) mostra que o aumento das manifestações de pluralidade cultural nas aulas de educação física não tem sido suficiente para que grupos minoritários sejam fortalecidos para serem representados no jogo do poder cultural.

Concomitantemente a essa busca, encontramos o estudo de Villas Bôas (2009) que investigou elementos que constituem o universo semântico do jogo didático em sua interface com aspectos cognitivos, afetivos e demandas do cotidiano entre estudantes do curso de História. Os resultados apontaram a polarização das representações sobre o uso do jogo didático: uma atividade que

desenvolvidos nessa tese.

⁷ O levantamento de dados foi realizado no mês de maio de 2016.

envolve aspectos afetivos-sociais e, de outro lado, um instrumento pedagógico que contribui para o desenvolvimento dos alunos. Isso demonstra que as representações de jogo e de educação articulam-se, mas mantêm suas especificidades, em que o jogo se liga predominantemente à afetividade e menos ao seu caráter pedagógico.

A modificação dessa visão dicotômica sobre o jogo e a educação apontada pela autora foi parcialmente conquistada em estudo recente, realizado em nosso Grupo de Estudos em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC/UEM), com docentes já atuantes. Melo (2012), em um estudo com uso do jogo Sudoku, constatou a modificação de representações de docentes sobre o jogo, e sua utilização na sala de aula. Os docentes concluíram que os jogos desenvolvem habilidades intelectuais, afetivas e sociais dos indivíduos, em razão de suas características intrínsecas. Para esses docentes, os jogos deixaram de ser vistos como meros instrumentos pedagógicos para o ensino de conteúdos escolares de diferentes disciplinas do currículo.

Realizamos, também, uma revisão sistemática de estudos sobre os quatro temas assinalados acima, produzidos nas duas últimas décadas (1996 a 2016), em bases de dados eletrônicas internacionais ERIC, psycINFO e Scielo⁸. Para isso, usamos descritores para as variáveis do estudo identidade e diferença (Multicultural Education, Individual Differences, Social Environment, Identification, Self Concept); para a variável jogo (Recreational Activities, Rule games, Rule game, Play), para a variável Estudos Culturais (culture, cultural studies) e para a população estudada (adults, adult, college students).

Após a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados nessa busca, chegamos ao artigo⁹ de Cristy D. Moran (2005) *The Role of Contextual Influences on Self-Perceptions of Identity* (O papel das influências contextuais sobre a

⁸ ERIC (Education Resources Information Centre); psycINFO (American Psychological Association) e Scielo (Scientific Electronic Library Online).

⁹ Após a leitura integral dos artigos encontrados resultaram 01 artigos como resultado desta revisão com base nos seguintes critérios de inclusão baseados no trabalho de Fávero (2016): (i) artigos originais publicados em periódicos peer-reviewed (trabalhos em que o critério de revisão é realizada pela leitura por pares), com objetivo de verificar as relações entre identidade e diferença como movimentos na construção do sujeito; (ii) estudos publicados entre janeiro de 2006 e janeiro de 2016 e (iii) amostras com indivíduos de idade igual ou inferior a 18 anos, ou com média de idade nessa faixa etária; (iv) estudos de intervenção; (v) estudos vinculados a discussões culturalistas. Para a exclusão dos artigos consideramos os (i) trabalhos que não abordavam o conceito de identidade relacionando-o a questões culturais.

autopercepção de Identidade, em versão livre). Em uma investigação sobre as influências contextuais no processo de desenvolvimento da autopercepção de estudantes universitários, constatou que houve modificações das representação de si mesmo por parte dos estudantes, a partir do contato com os conteúdos e os desafios da formação profissional.

Assim, levando em conta o conjunto de estudos aqui expostos, o problema de nossa tese foi organizado da seguinte maneira: vivências de jogos e diálogo grupal contribuem com a construção das representações de estudantes de pedagogia sobre si e sobre o outro? Para responder a esta pergunta, nosso objetivo consistiu em investigar o efeito de situações de jogo e de diálogo grupal para a construção de representações de si e do outro por parte de estudantes de um curso de pedagogia. Como objetivos específicos, identificamos representações de estudantes de Pedagogia sobre si e sobre o outro em situações de jogo; discutimos as repercussões do jogo em sua formação docente; analisamos os efeitos das representações manifestadas durante as atividades de pesquisa sobre as identidades dos estudantes. Nossa hipótese, confirmada ao longo do processo de pesquisa, era de que situações de jogos mediadas por diálogos em grupo favoreceriam a desestabilização e construção de representações dos estudantes investigados sobre si e sobre o outro. Tais movimentos de resignificação de representações sobre si e sobre o outro vivenciado durante as atividades da pesquisa sinaliza que esse tipo de abordagem metodológica pode contribuir com possíveis deslocamentos nos modos como os estudantes-participantes de nosso estudo se posicionam frente a si e ao outro em situações de jogo.

Para o desenvolvimento da pesquisa apoiamo-nos em obras dos Estudos Culturais que abordam a construção de representações, de identidades e de diferenças, em especial, Stuart Hall (1997, 2003, 2006, 2014, 2016) e Tomaz Tadeu da Silva (2006, 2008, 2009, 2014). Para o desenvolvimento dos temas relacionados ao jogo, baseamo-nos em obras de Johan Huizinga (2010) e Roger Caillois (1990), Jean Piaget (1975, 1994), Gilles Brougère (2005), Jean Chateau (1987), Jorge Larrosa Bondía (1994, 2002, 2011, 2012, 2016). Sobre formação docente, José M. Esteve (2004), Maurice Tardif (2011), Sarita Léa Schaffel (2012), Vera Maria Candau (2002, 2005), e Emília de Freitas Lima (2014), além das pesquisas e dos artigos revisados e já indicados.

A pesquisa assumiu um caráter qualitativo e exploratório e foi realizado com quatorze (14) estudantes de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino privada da região noroeste do Paraná. Com esses estudantes, efetuamos onze encontros com uso de jogos e diálogo grupal, que denominamos de Grupos de Experiência Lúdica. A organização dos encontros na forma de diálogo em grupo aproximou-se de um estudo anterior (FRANÇA, 2014) desenvolvido por nosso grupo de pesquisa (GEPAC) e referências teóricas de atividades grupais, como as de Enrique Pichón-Riviere (2012).

Da pesquisa de França (2014), tomamos emprestadas suas conclusões sobre a fecundidade de grupos de discussão com docentes para a modificação de suas representações. Os círculos dialógicos desenvolvidos pela pesquisadora foram capazes de desestabilizar e de construir novas representações de gênero e de sexualidade por parte das professoras-participantes. Paralelamente, das pesquisas de Pichón-Riviere e seus interlocutores, Regina B. Barros (1997, 2007) e Luiz Zilbermann (2005), assumimos suas conclusões sobre a importância dos vínculos grupais para a modificação das representações de si mesmo e do outro, essenciais para a organização de nossos encontros de intervenção pedagógica. Os encontros dos grupos com os alunos de pedagogia foram realizados duas vezes por semana, durante seis semanas, na instituição de ensino superior em que estudavam.

Na primeira seção, *Jogo, cultura, experiência: sentidos, representações e formação docente*, apresentamos o jogo como atividade simbólica potencial para experiências que possibilitam aos sujeitos a construção de significados sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a cultura, a partir de Huizinga (2010) e Caillois (1990), Piaget (1975, 1994), Brougère (2005), Chateau (1987), Larrosa (1994, 2002, 2011, 2012, 2016), entre outros autores.

Na segunda seção, *Sob a ótica da cultura: identidades, representações e formação docente*, apresentamos a perspectiva dos Estudos Culturais sobre esses temas, a partir dos estudos de Hall (1997, 2003, 2006, 2014, 2016), Woodward (2014) e Silva (2006, 2008, 2009, 2014), para nosso recorte teórico sobre identidade e diferença; e Esteve (2004), Tardif (2011) e Lima (2014), Schaffel (2012), além de outros interlocutores. Na terceira seção, apresentamos a metodologia da pesquisa: *Perder e encontrar caminhos: metodologia da pesquisa*,

com a descrição do percurso da pesquisa e dos métodos de produção e de análise das informações.

Na penúltima seção: *o que dizem os grupos de experiência lúdica?* *Resultados e discussão*, apresentamos e discutimos sobre as informações produzidas nos Grupos de Experiência Lúdica, à luz do referencial teórico e das pesquisas revisadas. E, na última seção, temos as *Considerações Finais* do estudo.

2. SOB A ÓTICA DA CULTURA: IDENTIDADES, REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE

A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem sequer serem pensadas (HALL, 2014, p.104).

A epígrafe que inicia esta seção foi retirada de uma das obras de Hall (2014) para situarmos o leitor quanto à complexidade do tema em discussão. De seu ponto de vista, por nós compartilhado, identidade é um conceito sob rasura e, portanto, qualquer tentativa de escrita sobre o tema é passível de incontáveis (re)escritas, (re)visões, (re)contextualizações em razão da multiplicidade de significações e articulações teóricas que os estudos sobre identidade possibilitam.

Inserindo-nos neste desafio, discutimos a diferença como face complementar da identidade, ou seja, do movimento de tornar-se de cada indivíduo. Identidade e diferença fornecem, assim, as referências para investigarmos as representações sobre o eu e o outro. Na sequência dessa seção apresentamos, em primeiro lugar, o processo de produção de identidades a partir do papel central da cultura enquanto produtora e depositária de significados, conforme os referenciais dos Estudos Culturais, nossa opção teórico-metodológica. Dessa perspectiva, identidades são produzidas e deslocadas, possibilitando aos indivíduos assumirem diferentes posições de sujeito nos grupos sociais. Vale destacar que essas posições implicam a produção de significados, sempre provisórios, sobre si e sobre o outro.

Em seguida, refletimos sobre as transformações ocorridas na cultura escolar, ocasionadas pela inserção crescente das diferenças na instituição, em decorrência das políticas públicas de inclusão. Convém ressaltar que, com o processo de democratização do ensino, essas políticas de inclusão vêm exigindo a necessidade de repensar-se a organização escolar para além da qualificação formal dos docentes. Estudos recentes indicam como fundamental a formação de sua subjetividade, como atores que compõem o cenário educacional.

Para a realização dessa seção valemo-nos dos estudos de Hall (1997, 2003, 2006, 2014, 2016), Woodward (2014) e Silva (2006, 2008, 2009, 2014) para

nosso recorte teórico sobre identidade e diferença. E de Esteve (2004), Tardif (2011) e Lima (2014), Schaffel (2012) para a discussão sobre subjetividade e formação de docentes.

2.1. Cultura: sobre o que estamos falando?

De acordo com o dicionário etimológico¹⁰, a palavra cultura tem origem latina, “culturae”, cujos significados podem ser “ato de plantar e cultivar “plantas”, “ação de tratar”, ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. Em um dos dicionários de língua portuguesa¹¹ consultados, cultura tem como atribuições possíveis “ato, arte ou modo de cultivar”, ligada ao cuidado com a terra e o espírito, sendo este compreendido como estudo e trabalho intelectual.

Tradicionalmente, a palavra cultura é relacionada ao conjunto do que de melhor foi pensado e produzido por uma sociedade. Tais conhecimentos adquirem um valor acima de outros tipos de saber, considerados socialmente como menos elaborados ou pouco desejáveis (Hall, 2016). Pensada desse modo, cultura instaura-se como não acessível à maioria dos indivíduos, que para dela se apropriarem precisam submeter-se a uma série de requisitos atrelados a certos modos de ser e de agir. Cultura, portanto, é um privilégio a ser cultivado por poucos, aqueles que pertencem à “alta cultura”.

De um ponto de vista aproximado, Veiga-Neto (2003) ao refletir sobre a relação entre cultura e educação, mostra como o termo *Kultur* foi utilizado por intelectuais alemães do século XVIII para a institucionalização dos conteúdos nas escolas, como parâmetro para a construção de uma ideia de Cultura universal. A saber, a palavra cultura ao ser escrita com letra maiúscula torna-se distinta do conceito de “baixa cultura”, considerada uma cultura inferior, “daqueles que não tinham chegado lá” (VEIGA-NETO, 2003, p.06).

Em verdade, baixa cultura é o termo usualmente conferido a outras formas de saber de difusão popular, como a música, os jornais, a arte, o design, a literatura e o entretenimento, que compõem o cotidiano da maioria das “pessoas comuns” (HALL, 2016, p.19). Dessacralizada, essa cultura fornece significados à

¹⁰Dicionário etimológico, disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/>. Acesso 07/12/2016.

¹¹ Priberam, disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/cultura>. Acesso 07/12/16.

existência cotidiana dos indivíduos. Também assumido pela antropologia, o conceito de cultura estendeu-se a todas as formas de modos de vida de diferentes grupos sociais, povos, comunidades, cidades, nações. Além dessa compreensão, ligada à produção de saberes peculiares a cada grupo, a cultura, vista por um prisma sociológico, significa também os valores compartilhados pelos indivíduos em associação.

Entretanto, os movimentos de contestação decorrentes da Virada Cultural¹² fortalecem a desestabilização do conceito de cultura vinculando-o a todas as práticas e produções dos grupos sociais em diferentes contextos históricos (Hall, 2016). Nesse sentido, cultura marca o campo produtivo das relações humanas, ou seja, os significados que produzem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, conceito assumido em nosso estudo. Para o autor, “[...] estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p.44).

Além disso, ser inserido em dinâmicas de apropriação e de produção cultural não permite delimitar o que separa o indivíduo e o coletivo. Dessa forma, o ato de significar é sempre ao mesmo tempo individual e coletivo dentro de um sistema simbólico comum. Concordamos com Hall (2016), quando argumenta que a cultura constitui o espaço simbólico da vida em sociedade e consideramos que tais espaços permitem codificar, decodificar, organizar, criar novas condutas, marcando diferentes modos de ser, de estar, de sentir e de agir. Assim, ao serem comunicadas, diferentes culturas atualizam-se e transformam-se (HALL, 1997).

Diante disso, a emergência de reflexões acerca dos modos como os sujeitos produzem suas identidades, no campo da cultura, como os Estudos Culturais, ampliaram os estudos sobre marcadores sociais, como a classe, o gênero, a raça, a etnia, dentre outros. Promoveram reconceitualizações das identidades e dos modos de ser, além de evidenciarem o papel da diferença no processo de sua constituição. Esse movimento de reconceitualização das noções de identidade estruturaram-se a partir de releituras das diferentes teorias que embasam o modo de pensar das ciências humanas. Essas releituras, portanto,

¹² De acordo com Hall (1997, p.12), a “Virada Cultural” é um movimento de algumas tendências das ciências humanas e sociais que se propuseram a repensar de modo radical a centralidade da cultura e a “articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social”. É, desse legado estruturam-se os Estudos Culturais.

manifestam-se como formas de indagar e refletir sobre a construção de outros modos de contextualizar os sujeitos como reflexo às transformações sociais e culturais que se intensificaram com o processo de globalização e o contato cada vez mais próximo com as diferenças.

2.2. Transformações nas ciências humanas: novos olhares para as identidades

A ciência que se erigiu sob o signo da modernidade, segundo Hall (2006, 2014), seguiu o projeto renascentista do século XVI e o advento do Iluminismo do século XVIII e, desse movimento, instalou-se a representação de Cultura como saber universal e superior. De acordo com Hall (2003, 2006, 2014, 2016), Veiga-Neto (2003), Woodward (2014), Silva (2006, 2008, 2009, 2014), dentre outros pesquisadores, a manutenção desta perspectiva vem fortalecendo a hegemonia de padrões de raça, de gênero, de sexualidade, de religião, de relações produtivas, de ciência, em particular atrelados à raça branca, de gênero masculino, de heterossexualidade, de cristandade, de produção capitalista e de ciência positivista.

Assim, nas ciências humanas, impulsionadas pelo processo crescente de globalização, dos movimentos das minorias e da contestação de padrões de identidades e de conduta, constituiu-se o redimensionamento da noção de sujeito. De acordo com Hall (1997, 2006, 2014), trata-se de um deslocamento que evidencia o processo incessante de ressignificação do próprio sujeito para si e para o outro, bem como sobre o outro. Para o autor, esse redimensionamento da noção de sujeito pode ser localizado em vários momentos entre os séculos XIX, XX e XXI. Nesse sentido, destaca em primeiro lugar as releituras do pensamento marxista sobre sujeito, sobre trabalho e sobre cultura, com ênfase nesta, a qual produz o homem.

Nessa vertente, o ser humano é concebido como produto daquilo que foi herdado, ao mesmo tempo, produz coletivamente. Além disso, enfatiza em particular, a contribuição da releitura de Louis Althusser, que não somente passa a compreender o trabalho como cultura, como também integra aos dois conceitos a noção de inconsciente psíquico. Assinala, assim, a existência de outras

dimensões da ação humana em conjunto, incluindo as relações de trabalho, tão caras ao marxismo.

Já o segundo redimensionamento da noção de sujeito destacado por Hall (2006, 2014, 2016) refere-se à teoria do inconsciente, desenvolvida por Sigmund Freud, com a criação da Psicanálise. Nela, o sujeito passa a ser compreendido como uma existência instável, provisória e em ressignificação permanente. A fase do espelho, descrita por Jacques Lacan, é assinalada por Hall (2006, p.10) para mostrar o quanto a construção do sujeito é um processo simultaneamente individual e social que “inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual”.

Para Hall (2006, 2014), esses argumentos reforçam o conceito de sujeito como um processo de interação eu-outro, contraditória e ambivalente. Em suas considerações Woodward (2014) e Silva (2014) concordam com Hall (2006, p.10), quando afirma que a partir da psicanálise a ideia de quem somos “surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”.

O terceiro movimento, que contribui para a reconceituação do sujeito moderno, segundo Hall (2006, 2016), é baseado nas considerações de Ferdinand Saussure sobre a estrutura da língua, que permitiram mostrar o quanto os significados excedem os limites dos signos – as palavras. Então, ao se apropriarem de uma língua, os indivíduos têm acesso a significados e a significantes como constituintes dos signos que a estruturam e a mantêm. Dessa forma, ao nomearem os objetos, os sujeitos materializam suas ideias em códigos que estruturam a comunicação e permitem a construção de relações com outros.

Nesses processos comunicativos, colocam-se em movimento as redes de significações disponíveis socialmente, pois, ao se comunicarem, os indivíduos são produzidos pelos significados já existentes como também produzem novos, ampliando o sistema simbólico vigente. Deste modo, inseridos em diferentes grupos em suas interações, os sujeitos inserem-se em redes de produção de significados que os produzem, por meio de processos de identificações e de diferenciações em relação aos outros indivíduos e grupos. Vale destacar que nesse movimento são construídas as identidades culturais e na relação com o

outro, “[p]roduzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam *relativamente* aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos” (SILVA, 2006, p.21).

Com base nas ideias de Saussure, Hall (2006, p.11) conclui que todas as palavras apresentam uma “margem na qual outras pessoas podem escrever”, ou seja, margem preenchida pelos significados atribuídos pelo outro ao significante a que o indivíduo se refere. Toda palavra, portanto, ao ser proferida tende a ser rasurada, isto é, ressignificada a partir das referências sociais, culturais, políticas dos indivíduos inseridos na interação eu-outro. Apoiado em Derrida, Hall (2003) também denomina de deslize a essa margem que sobrevém, a esses significados que restam em todos os processos de significação. O mundo simbólico é, por essa razão, permeado por movimentos de deslize permanentes entre significantes, o que permite aos sujeitos ressignificarem, reorganizarem e atualizarem o que representam, incluindo as representações sobre si e o outro.

A partir disso, o que dizemos sobre nós e o que o outro diz sobre quem somos provoca perturbações e deslizamentos de significados. Essas aproximações que nos identificam com o outro e as perturbações geradas pelos processos de comunicação e significação fazem-nos entrar em contato com as diferenças. Conforme Hall (2003, p.27) nesse processo, “[s]empre há o ‘deslize’ inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado” (HALL, 2003, p.27).

Um quarto deslocamento da noção de sujeito é associado por Hall (2000, 2006, 2016) ao trabalho de Michel Foucault, cuja ênfase está no papel disciplinador das instituições sociais, explicitando os mecanismos de regulação do corpo e do desejo em sua dimensão individual e coletiva. Expressas nas relações interpessoais, a dinâmica do poder que mantém os indivíduos “em um processo constante, agonístico, de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos – fazendo-lhes resistência, negociando-as, acomodando-as” (HALL, 2000, p.126).

Convém citar que os sujeitos se constroem a partir de seus confrontos, entre a norma e o desvio, definindo quem são, construindo resistências, adaptando-se e desempenhando suas posições identitárias. Com isso, a necessidade de regulação e de acomodação suscitam enfrentamentos e negociações sempre provisórias dessas posições, ou seja, das identidades de

cada indivíduo. Para Hall (2000, 2016), os estudos de Foucault permitem localizar os indivíduos em relação aos marcadores identitários institucionalizados pelo conjunto social, como a raça, o gênero, o sexo, a sexualidade, a religião, entre outros. Tais marcadores aprisionam as identidades dos indivíduos e incitam a exercerem papéis que contribuem para a manutenção dos regimes disciplinares, ora para o seu enfrentamento, ora para a produção de anormalidades.

Destacamos que o quinto deslocamento indicado por Hall (2000, 2006, 2016) refere-se aos movimentos feministas, que constituíram uma nova visão sobre as relações humanas. Fortalecidos na década de 1960, esses movimentos apelavam “[...] às mulheres, a política sexual, aos gays, às lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante” (HALL, 2006, p.45). Das ruas, os movimentos feministas trouxeram ao cenário acadêmico, social e cultural novos olhares às relações normatizadoras e coercitivas que prefiguram os modos naturalizados como os indivíduos se tornam homem/mulher, filho/filha, pai/mãe, patrão/empregado, negro/branco, indígena/branco/negro. O autor enfatiza que “[a]quilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero” (HALL, 2006, p.46).

Assim, a noção de identidade que emerge dos movimentos feministas reforça o enfrentamento a identidades institucionalizadas e naturalizadas. Ao desnaturalizar as redes de significados que permeiam as relações de gênero e de sexualidade, os Estudos Feministas evidenciam também as desigualdades sociais, econômicas, culturais entre homens e mulheres. Seu *slogan* “o pessoal é político” difunde as íntimas relações de dominação e de submissão da mulher, tanto no espaço público como no privado (HALL, 2000, 2016).

Para Hall (2000), essas teorias e movimentos sociais apresentam preocupação com os processos de produção de significados – representações – para a constituição das identidades dos indivíduos. Em sua obra *Cultura e Representação* (2016), argumenta que os significados realizam a passagem entre cultura e representação. Nela, os sujeitos, ao se confrontarem com representações diferentes das suas podem ampliá-las, ressignificando-as. Desse modo, a representação, dentro do círculo da cultura, constitui-se em espaço privilegiado para problematizações que permitam aos sujeitos acessarem diferentes significados, ampliando suas possibilidades de identificações e de

diferenciações na construção de suas identidades. Nessa perspectiva, passamos à discussão do próximo tópico.

2.3. Representações e identidades: deslocamentos e posições de sujeito

São várias as teorias que investigam a construção de representações e sua função para o desenvolvimento e inserção dos sujeitos na cultura, dentre elas a Epistemologia Genética (PIAGET, 1975) e a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2011, 2012). Para a primeira, a representação é uma das funções da inteligência e implica significar o mundo. Inicia-se quando o ser humano, ainda criança, torna-se capaz re-apresentar (representar) objetos de conhecimento ausentes e significados de acordo com as necessidades subjetivas do indivíduo. A simbolização possibilita, portanto, a entrada dos sujeitos na dinâmica de produção da cultura e das representações.

Em continuidade, para a Teoria das Representações Sociais, representar é condição para a inserção dos indivíduos no mundo simbólico em que as sociedades humanas vivem, ou seja, sua cultura. Nesse sentido, as representações não são uma cópia do mundo real registrado pela mente, pelo contrário, implica significação individual e, simultaneamente, social dos significantes. Em outras palavras, trata-se de um processo psicossocial “[...] crucial para o estabelecimento das inter-relações que constituem a ordem social e é o material que forma e transforma as culturas, no tempo e no espaço” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.33).

Ainda, conforme a autora, “a ontogênese da representação envolve de uma só vez processos de individuação e socialização permeados pelo crescimento e desenvolvimento do saber”. Dessa maneira, as representações revelam “as inter-relações em que estão implicados e a natureza dos mundos sociais que habitam” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.34-38). Além disso, as representações manifestam e orientam os modos de pensar e de agir dos indivíduos e dos grupos.

Em nosso estudo, optamos por nos deter na concepção de representação desenvolvida pelos Estudos Culturais¹³. Dessa perspectiva teórica,

¹³ Os Estudos Culturais constituem-se em um campo de estudos surgidos na Inglaterra em meados do séc. XX no contexto do pós-guerra, promovendo uma nova forma de problematizar as relações entre ciência e cultura. A proposta dos Estudos Culturais concentrou-se em evidenciar os

representações também orientam os modos de ser, de agir e de sentir dos indivíduos. Dessa forma, ao representarem os sujeitos aproximam-se dos significados culturalmente aceitos que permitem a eles significar, comunicar-se e agir em relação a si mesmos e aos outros. Pensar e sentir são em si mesmos “sistemas de representação”, nos quais nossos conceitos, imagens e emoções “dão sentido a” ou representam – em nossa vida mental – objetos que estão, ou podem estar, “lá fora” no mundo (HALL, 2016, p.23). De outra parte, a partir do contato com os significados existentes os indivíduos produzem novos.

Além disso, a representação, como um modo de interligar aspectos subjetivos aos sentidos fornecidos pela cultura, permite aos sujeitos a construção da sensação de pertencimento e torna possível que situem seus sentimentos, emoções, pensamentos e modos de organizar ideias. “[O]s significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p.20). Então, refletir sobre essas práticas é importante porque a partir delas os sujeitos interpretam o mundo e alicerçam as referências que utilizam para se diferenciar e posicionar em relação aos outros.

Assim, pela presença do outro, significados podem ser confrontados, colocando em contato modos de ser, de agir e de sentir, que sugerem diferentes representações e contribuem para a atualização dos significados atribuídos aos objetos, ao outro e a si mesmos. A partir dessa lógica, não há como fixar as representações que estruturam os modos de ser, de agir e de sentir, pois são constantemente elaborados e compartilhados em cada interação pessoal e social da qual os indivíduos fazem parte. Deste modo, a representação, como produção constitutiva, organiza, produz sentidos e significados, que constituem, posicionam e possibilitam aos sujeitos compreender, ainda que provisoriamente, os diferentes modos como se situam e se organizam em sociedade. E é esse aspecto produtivo que permite à cultura ser elemento fundamental para a compreensão das relações humanas (HALL, 2016).

movimentos que propunham novas compreensões acerca da cultura, evidenciando-a como um campo de disputa envolvendo sentidos e significados na busca pela construção de oportunidades democráticas “assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.36-37).

Ainda, como um sistema de significação, a representação, a partir dos estudos da linguística, “está envolvida uma relação entre um significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais)” (SILVA, 2009, p.35). Com isso, é sempre social e seus significados são resultados dos sentidos a ela atribuídos em diferentes momentos. Refletindo sobre a relação entre significante e significado, nos sistemas de representação, os autores enfatizam sobre o quanto os significantes não são suficientes para comportarem todos os significados possíveis em relação às coisas, pois estes são ilimitados e cambiantes. “Ela é representação de alguma “coisa” não por sua identidade, coincidência ou correspondência com essa “coisa”, mas por representá-la (por meio de um significante) como diferentes de outras “coisas”” (SILVA, 2009, p.41).

A partir dessas considerações, o sentido de representação destacado neste texto, está intimamente relacionado ao de identidade. Nele, construímos as representações sobre quem somos, a partir das marcas sociais de nacionalidade, de sexo, de raça, de religião, de etnia e de padrões socialmente estabelecidos, que orientam nossas identidades. Entretanto, essas representações são sempre provisórias, cambiantes, mutáveis, fornecendo, assim, elementos para a significação e a atualização de nossas identidades.

De acordo com Candau (2002, p.30), usado como registro civil, identidade refere-se a um documento numerado que distingue legalmente os cidadãos. Nele, encontram-se informações, como “data de nascimento, nome, filiação, além de uma foto e a marca da digital do dedo polegar”. De um ponto de vista psicossocial, ou seja, na relação entre o individual e o social, a identidade está vinculada à formação de subjetividades e é marcada por informações hereditárias, familiares, origem social, econômica e cultural.

Sá (2014, p.10) menciona que existem diferentes abordagens que se propõem a discutir o tema, entretanto, em todas essas maneiras de compreender e de significar as identidades, existe um ponto de convergência que compreende as identidades como resultantes de um processo de dicotomização e complementariedade entre a identidade social e a identidade do sujeito. Assim, “[a] identidade não é, pois, aquilo que se é, mas sim um conjunto de características que se sente ter, que se pensa ter, seja em comum com os membros de um grupo – e não de outro -, seja de forma individualmente

diferenciada”. A identidade depende das percepções e das representações que os sujeitos elaboram sobre si, no contato com os outros e com a cultura. Nesse processo, a identidade está também atrelada ao sentimento de pertença que aproxima os sujeitos de determinados grupos e distancia-os de outros, os diferentes de si.

No cenário social é o sentimento de pertença que possibilita o reconhecimento dos sujeitos entre si e sua integração nos diferentes grupos e instituições sociais. Entretanto, é nesse mesmo lugar de encontro e de pertencimento que os sujeitos tendem a diferenciar-se, pois, como um paradoxo “[a] identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns) outros, enquanto a identidade pessoal se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros” (DECHAMPS; MOLINER, 2014, p.14).

Vale ressaltar que o processo de construção das identidades se dá nesse jogo entre semelhanças e diferenças, na integração entre os aspectos individuais e sociais. “A indiferenciação a um certo nível – portanto, a identidade social – e as diferenciações – identidade pessoal – são concebidas, na maioria das vezes, como dois polos entre os quais oscilam sem cessar os comportamentos” (DECHAMPS; MOLINER, 2014, p.14). Por esse prisma, a identidade é compreendida como uma instância subjetiva e social envolvida em processos de identificação e de diferenciação. As identidades, portanto, localizam os sujeitos nas interações sociais.

Para Candau (2002, p.31), a identidade configura-se “como um termo polissêmico, podendo representar o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo”. Sob esse aspecto, as identidades adquirem sentidos pelos sistemas de linguagem que as representam e constituem-se pelas relações que estabelecem com as diferenças. É, portanto, ao mesmo tempo, um processo simbólico e social, o primeiro, por comportar a produção de significados atribuídos a si e aos outros e as posições de sujeito que ocupa nos grupos sociais. Já o segundo, pois os significados construídos estão vinculados aos processos históricos, sociais e culturais do contexto no qual vivem os indivíduos.

Partindo do conceito de posições de sujeito desenvolvido por Ernesto Laclau, Woodward (2014) explica-as pelos modos como o indivíduo ocupa os espaços sociais a partir de suas marcas identitárias. Essas posições são sempre

provisórias e compreendem os diferentes locais de fala que o sujeito ocupa em um grupo. É pelo contato e pelo confronto com as diferenças que são constituídas essas posições que os sujeitos ocupam, e, ao mesmo tempo, evidenciam os modos como são produzidos e produzem a si mesmos. Como lembra Woodward (2014, p.17) “Aqui, estaremos tratando de um outro momento do ‘circuito da cultura’, aquele em que o foco se desloca dos sistemas de representação para as *identidades* produzidas por aqueles sistemas”.

Woodward (2014) argumenta que no jogo de construção das identidades, algumas diferenças são consideradas mais importantes que outras. Assim, na modernidade e em culturas ocidentais, ser branco, homem e heterossexual pode ser considerado de maior valor em relação ao não-branco, mulher e não-heterossexual. De acordo com Silva (2009), os modos como são constituídas essas marcas sociais envolvem relações de poder e de grupos em disputa por significados, ou seja, permite aos sujeitos vislumbrar os espaços de representação das identidades, como confronto de significados produzidos por diferentes grupos sociais em luta.

Dessa forma, se há diferenças, há luta pelo poder presente nas relações entre os indivíduos e os grupos. Tal lógica aplica-se às identidades, uma vez que não há critérios naturais que possam demarcá-las. Nessa perspectiva, são os modos como os sujeitos aprendem a significar suas identidades e como se relacionam com as diferenças que definem os valores que são atribuídos a eles. Nas palavras de Silva (2009), são as relações de poder que fazem com que a diferença adquira um sinal negativo e abjeto, ou seja, que o diferente seja avaliado negativamente em relação ao considerado socialmente como não-diferente – o normal ou a referência de normalidade.

É a partir dessa dinâmica relacional contraditória, portanto, que são formadas as identidades. Diante disso, os posicionamentos desses autores, assim como o defendido nesse trabalho, evidenciam que as identidades são atravessadas pela provisoriade dos significados sobre o eu e o outro como produto das relações entre o semelhante e o diferente. Como Corazza e Tadeu¹⁴ (2003, p.11) compreendemos que “[o] sujeito é efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é o efeito da

¹⁴ As referências Tadeu e Silva referem-se ao mesmo autor.

história. O sujeito é o efeito da *différance*. O sujeito é uma derivada. O sujeito é uma ficção. O sujeito é um efeito”.

Utilizado por Corazza e Tadeu (2003), assim como por Hall (2003), o conceito de *différance* foi sistematizado nos estudos de Derrida e permite-nos compreender que as identidades não são coerentes e unificadas. Também, que os significados não são fixos, pelo contrário, são múltiplos, ambivalentes e contraditórios. Eles, então, deslizam continuamente como efeitos das relações entre as semelhanças e as diferenças. Assim, “[o] significado que temos de nós mesmos e do outro não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre *em processo* e ‘posicionado’ ao longo de um espectro. Seu valor político não pode ser essencializado, apenas determinado em termos relacionais” (HALL, 2003, p.60-61).

Para Hall (2003, 2005, 2014, 2016), em decorrência disso, as identidades contemporâneas são fluidas, não ficando restritas à ideia do que são, pois sua ênfase está na ampliação das possibilidades de ressignificação de si. A partir disso, ao serem confrontadas às diferenças, as identidades evidenciam os significados ambivalentes e contraditórios presentes na fala e nos outros jogos de linguagem. Esses confrontos entre identidades e diferenças permitem aos sujeitos ressignificarem-se, revisitando suas histórias, seus posicionamentos, suas representações sobre si e sobre o outro, bem como sobre os objetos do mundo. Nesse processo de ressignificação, as identidades são deslocadas, tanto é que Silva (2009) reforça essa ideia ao afirmar que a diferença é produzida em relação a alguma outra coisa e no modo de significação “essa outra coisa”, o “não-diferente”, também só faz sentido, só existe na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente” (SILVA, 2009, p.87).

Informamos que refletir sobre os processos de significação das identidades contribui para a problematização das marcações sociais que dividem o mundo em nós e eles ou entre o eu e o outro. Nessa divisão está presente uma visão essencialista das identidades e, segundo Woodward (2014) e Hall (2003, 2005, 2014), existem pelos menos duas formas pelas quais as identidades são reivindicadas: uma essencialista e outra não essencialista. Do ponto de vista da primeira, a identidade é definida pelas tradições históricas, pelas heranças e pelas raízes dos indivíduos. Nessa definição, a identidade existe em um modo pré-

definido, único e sedimentado, pois é um conjunto de características herdadas que definem quem são os sujeitos em relação a outros grupos, povos ou nações.

Para Hall (2006), a argumentação essencialista é característica de sociedades pré-modernas ou tradicionais, marcadas por sua fixidez em relação às sociedades modernas e da modernidade tardia, em mudança constante, rápida e permanente. No contexto essencialista, as diferenças são descontextualizadas, marginalizadas ou invisibilizadas. A lógica perpetuada nesse tipo de relação é dicotômica, mantendo dinâmicas excludentes: eu/outro, dentro/fora.

Já a visão não essencialista compreende as identidades como instâncias múltiplas em deslocamentos contínuos, decorrentes da pluralidade de contatos que as interpelam, produzindo identificações e diferenciações. Nessa concepção, não existe mais uma única categoria que dê conta de explicar as posições dos sujeitos na cultura, uma vez que não são compostos por um único centro, seja nacionalidade, classe, gênero, raça e etnia. Assim, as identidades passam a ser lidas como fluxos que se confrontam com uma multiplicidade de significados e empurra-os para os deslocamentos de suas identidades. Hall (2003) vale-se da metáfora do deslocamento para falar deste “algo que sempre escapa” em nossas identidades e que vão sendo construídas e manifestadas ao entrar em contato e em confronto com o outro, diferente de mim. Trata-se de um outro que desafia a identidade de si.

A metáfora do discurso, da textualidade, representa um adiamento necessário, um deslocamento, que acredito estar *sempre* implícito no conceito de cultura. [...]. Há sempre algo descentrado no meio cultural [the medium of culture], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata com outras estruturas (HALL, 2003, p.109).

Hall (2003, 2006, 2014) alerta, porém, que essas identidades fluidas em constantes deslocamentos são perturbadoras para os indivíduos e resultam de condições nem sempre confortáveis para os grupos sociais. Esse é o caso dos movimentos migratórios, do avanço dos processos de globalização e o acesso cada vez mais rápido às informações, que provocam o contato inevitável com o diferente. De acordo com o autor, neste contexto de profundas mudanças estruturais da sociedade ocidental, as identidades são empurradas e seguem

diferentes direções [...] “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p.2-3).

Assim, os deslocamentos de identidades decorrem da desestabilização das representações de si e do outro. De acordo com Corazza e Tadeu (2003, p.09-10), a identidade bem como a história, “não obedece a nenhuma lógica, a nenhuma dialética, a nenhuma racionalidade. Não há nenhum destino inscrito desde sempre nalgum firmamento à espera de, algum dia, ser cumprido”. Essa perspectiva encontra ressonância nas considerações de Silva (2006, p.25), para quem a identidade não é um produto final, pronta, acabada; uma coisa, mas “objeto de uma incessante construção, sendo que seus resultados, tal como as práticas de significação a que está vinculada, são sempre incertos, indeterminados, imprevisíveis”.

Compartilhando com a posição dos autores, consideramos que, talvez, fosse mais apropriado o uso da palavra identificação para presentificar o processo em que o indivíduo se representa de outra maneira, com um novo significado, cambiante e a todo instante contestado. Nesse sentido, os deslocamentos de identidades acontecem sempre em um tempo presente, pois expressam o aqui e o agora do movimento de tornar-se dos indivíduos. Como diz Woodward (2014, p.18-19) “[...] os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”.

Em continuidade aos propósitos dessa tese e compreendendo a construção das identidades como processos que inserem os indivíduos na produção e na reprodução das culturas, constatamos sua proximidade com a área da educação, incluindo a educação escolar. A saber, as transformações ocorridas nas culturas ocidentais são acompanhadas pela democratização da escola expandida a diferentes camadas da população. Neste novo espaço, fortemente heterogêneo, o convívio entre as diferenças é incontornável, o que exige da escola a condução dos conflitos gerados pelo contato entre tais discrepâncias.

Nessa arena de luta, Silva (2009) argumenta que na instituição escolar, a formação de professores é um campo privilegiado para a problematização das representações de si e do outro nesse espaço. A seguir, buscamos, então, problematizar o fazer docente frente aos deslocamentos das identidades exigidos

pelo confronto com o outro e a relevância dos saberes da experiência para essa formação.

2.4. Escola, culturas e identidades: interfaces com a formação docente

As relações possíveis entre identidades e diferenças vêm se modificando ao longo da história da instituição escolar nas sociedades modernas. Essas mudanças podem ser acompanhadas na descrição de Esteve (2004) sobre as “revoluções educacionais” pelas quais a escola moderna vem passando, desde o antigo Egito até as condições pós-modernas, situadas no pós-duas grandes guerras mundiais.

Como primeira revolução educacional, o autor assinala os modelos de instrução desenvolvidos no antigo Egito e que se destinavam à transmissão dos segredos da escrita, um presente divino aos homens (Esteve, 2004, p.26). Esses ensinamentos eram destinados aos sacerdotes e à formação dos administradores do estado. Já a educação servia para a manutenção de privilégios e vantagens econômicas para determinadas camadas da sociedade que assumiam cargos de acordo com o nível de educação alcançado. O ensino, portanto, ficava restrito ao âmbito privado, “limitado a umas poucas instituições particulares, ao patrocínio mutável dos mecenas, ou à ação individual de um grande educador e de seus discípulos”.

Para o autor, a segunda revolução educacional ocorre por volta do século XVIII, na Prússia, com um decreto de Frederico Guilherme II que retirava a educação da administração do clero. A responsabilidade da instrução, então, passa a ser do Estado, com a intenção de “criação e manutenção de um sistema coordenado de escolas que garantisse o acesso de todas as crianças a ela” (ESTEVE, 2004, p.27). Entretanto, esse modelo caracterizou-se pela exclusão das crianças das classes populares que recebiam um tipo de educação voltada apenas para as primeiras letras, enquanto as das classes abastadas desenvolviam habilidades e competências que garantiam a elas altos cargos administrativos e manutenção de sua classe social.

Embora alvo de questionamentos e de críticas, esse modelo é ainda predominante na estrutura e nos funcionamentos dos sistemas escolares atuais, incluindo o sistema educacional brasileiro, com base no mito da ascensão social

garantida. Seu funcionamento acaba, no entanto, justificando a exclusão de crianças que não se enquadram nos perfis desejados, seja em relação à classe, ao gênero, à raça ou à aprendizagem. Tal sistema de escola restringe-se, portanto, ao atendimento de um grupo homogêneo, merecedor dessa instrução.

Naturalizado, esse modelo de exclusão vem justificando a evasão e o fracasso escolar, cuja culpa é do indivíduo que falha no processo de aprendizagem e de adaptação social. Em consequência, a escola expurga de suas salas de aula todos os que evidenciam sua diferença em relação à normalidade. “Por essa razão, a cada ano, ao acabar o curso, os pais das crianças com maiores dificuldades de aprendizagem eram convocados pelo diretor da escola, que os convidava cortesmente a abandonar o centro” (ESTEVE, 2004, p.31).

Destacamos que a universalização e a obrigatoriedade da educação escolar marcam a terceira revolução educacional descrita pelo autor, alertando que esse processo de democratização da escola colocou em confronto o próprio modelo de educação vigente. A partir daí a escola, como um espaço homogeneizante e homogeneizado, precisou abrir-se aos que até então estavam fora de seus padrões e precisou lidar com as diferenças. Nessa perspectiva, desconforto e insatisfação foram gerados, seja por conta do desempenho intelectual dos alunos, sua conduta moral, cor de pele, orientação sexual, de gênero, dentre outras. Os confrontos daí decorrentes colocaram em questão as representações da própria escola, do ofício docente, seus alunos, o papel da escola, da família. Como resultado, a escola que até então se constituía em espaço privilegiado, na terceira revolução educacional, tem como um de seus atributos a administração das diferenças.

Aproximando as conclusões de Esteve (2004) sobre as novas exigências da sociedade à escola em decorrência da inserção de novas identidades e de diferenças nessa instituição e à formação docente, consideramos que novas demandas tornam-se urgentes. Ao precisar, porém, lidar com outros conteúdos escolares, para além dos saberes científicos, como ética, cidadania, estereótipos e preconceitos, à docência é exigida outra modalidade de atuação e, conseqüentemente, de formação. Por essa razão, o enfrentamento desse problema, de acordo com o autor, precisa estar atrelado a um projeto de mudança estrutural que leve em conta a formação inicial de professores, uma vez que não

é possível gerar um novo modelo educacional, enquanto os valores da instituição e de seus profissionais estiverem presos às representações de uma escola do passado, ou seja, uma escola no século XXI, mas moralmente, intelectualmente e culturalmente aprisionada no século XIX.

Essas reflexões se aproximam dos estudos de Tardif (2011) e Schaffel (2012) sobre a formação docente, uma vez que também constata a necessidade de valorização das experiências subjetivas dos docentes em formação, seja com suas histórias de vida, seja com as práticas de professores já atuantes. Os autores propõem uma aproximação da formação acadêmica à vivência pessoal e profissional na construção de outras representações sobre a docência. Ademais, de acordo com os autores, as situações cotidianas escolares exigem o uso de recursos do professor que vem ultrapassando sua formação acadêmica e exigem saberes experienciais e subjetivos.

A partir de um estudo realizado entre docentes brasileiros, Schaffel (2012, p.108) conclui que a maneira como realizam a saída de seu processo formativo e sua inserção no mercado de trabalho interferem fortemente na constituição de seu perfil profissional futuro. É dessas primeiras experiências, segundo a autora, “que depende, simultaneamente, a identificação pelos outros de suas competências e a construção para si de seu projeto, de suas aspirações e de suas identidades” como sujeitos e profissionais. Essa ideia reforça o que argumentamos acima sobre a necessidade de aproximação dos saberes da experiência e dos saberes subjetivos aos saberes dos conteúdos.

Segundo Tardif (2011, p.49), conforme conclusões de seu estudo com docentes europeus, os saberes experienciais estão inscritos diretamente na prática docente e são construídos a partir da maneira como lidam com suas representações de escola, ensino-aprendizagem e docência. São esses saberes constituídos desde sua infância e, principalmente durante os primeiros anos de docência, que permitem interpretar e agir sobre as situações cotidianas, ou seja, as “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”.

Como lidar com os conflitos originados das diferenças entre os estudantes? É uma pergunta fundamental com as quais os docentes precisam lidar todos os dias. Assim, aliadas à função de ensinar, confrontam os professores com suas

representações – significados sobre o outro, sobre o mundo – que por vezes colocam tais profissionais em cheque. Nesse confronto, seus saberes-fazer nunca estão prontos, pois cada aula produz-se, desenvolve-se e consome-se no presente. Essas demandas formais e experienciais são formadoras de sua prática docente, pois cada professor a todo instante negocia, reorganiza, elabora estratégias e toma decisões que o constituem, isto é, constituem sua identidade.

Os argumentos de Schaffel (2012) reforçam essas considerações, quando sinaliza sobre o quanto os processos de socialização em cursos de formação contribuem para que os sujeitos tenham condições de lidar com pensamentos e com situações complexas, relacionadas às relações interpessoais e grupais. Além disso, vivências de socialização na formação docente, segundo a autora, tendem a contribuir para que os docentes sejam mais abertos à discussão e aos compartilhamentos de suas experiências profissionais com outros colegas. Nesse foco, inferimos que processos formativos preocupados com conteúdos ligados às relações intersubjetivas, grupais, contribuem com identidades docentes mais flexíveis e abertas à escuta e ao diálogo com as diferenças.

Consideramos que, se aliado a um processo de reflexão do professor sobre sua prática e os modos como pensa e organiza suas ações pode, de outro lado, ressignificá-las e ampliar suas representações de si e do outro. Concordamos com Tardif (2011), Schaffel (2012) e Esteve (2004), quando argumentam que não existe para a formação docente a construção de caminhos seguros e receitas capazes de garantir a eficácia desejada, pois trata-se de um processo contínuo de saber e de fazer.

Nessa perspectiva, como parte da formação, essas experiências refletidas pelos docentes-estudantes podem contribuir para a construção de novas representações sobre o fazer docente, que levem em conta o próprio processo de construção das representações de si e do outro, como parte de seus saberes-fazer como professores. Como destaca Tardif (2011, p.22) “[a] questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. Ela também está ligada a interrogações relativas aos valores, à ética e às tecnologias da interação”.

É preciso, portanto, criar outras pontes de articulação entre as teorias estudadas, o saber produzido nas universidades e o cotidiano escolar, a fim de que sejam levadas em conta as demandas da prática docente na atualidade,

dentre as quais se destaca a subjetividade desse professor. Como, então, construir espaços formativos para professores de modo a articular as demandas da formação docente à realidade escolar? Pesquisadores como Lima (2014) e Candau (2002, 2005), McLaren (2000), dentre outros, vêm tentando responder a essa questão, insistindo em uma formação que envolva a problematização das identidades e das representações dos futuros docentes. Essas conclusões são compartilhadas pelos estudos de Mariano (2009), Silva (2009) e Palomino (2009), três pesquisas encontradas em nosso processo de estudos sobre as identidades culturais e a formação docente.

Em seu estudo Palomino (2009) conclui que os saberes estruturantes da formação docente precisam contemplar as identidades e as diferenças. Para isso, acompanhou uma professora em início de carreira em seus dois primeiros anos de profissão, enquanto lecionava em duas escolas, uma rural e outra urbana. Palomino (2009) descreve as dificuldades da docente que, em muitos momentos, pensou em desistir da profissão, por não se sentir preparada para lidar com os problemas gerados pelo convívio de diferenças na sala de aula. Constatou, ainda, o quanto as práticas e as narrativas da professora tendiam a se fundamentar em estereótipos culturais e sociais, como crenças, valores, entre outros. Suas constatações remetem-nos aos estudos de Tardif (2011) e Schaffel (2012), segundo os quais nas ocorrências cotidianas os professores tendem a apoiar suas decisões e ações em seus saberes experienciais. Entretanto, também observou práticas mais próximas de uma perspectiva multicultural crítica, evidenciando ambivalências presentes em sua atuação docente.

O estudo de Mariano (2009) verificou que, embora o tema do multiculturalismo esteja presente na formação docente dos acadêmicos de seu estudo, é pouco explorado e articulado ao seu modo de pensar e de agir na prática de sala de aula. Além disso, constatou pouco avanço na problematização das representações das identidades dos futuros docentes em formação. Para Mariano (2009, p.08), a discussão sobre multiculturalismo “assume o tratamento da diferença como tendo um cunho psicológico ou biológico, sendo, desta forma, um aspecto que estabelece hierarquias, inferiorizando aqueles que diferem do padrão ideal”. Acrescenta: “[a] diferença é, sempre, algo que falta ao indivíduo ou um desvio. A identidade ainda, portanto, tratada de maneira essencializada e binária: o masculino em oposição ao feminino, branco em oposição ao negro”. Os

achados de Mariano (2009, p.08) são convergentes com as conclusões de Silva (2009), para quem é preciso que “aconteçam processos de sensibilização/conscientização na implantação de conteúdos voltados para esta questão. A sensibilização deve acontecer em todas as etapas de formação e este processo dever ser contínuo e permanente”.

Silva (2006, p.09) lembra-nos que, em sua formação e atuação, é necessário aos educadores abrir “o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido”. Para tanto, a formação docente pretende deslocar as representações essencializadas sobre o mundo, por meio de sua problematização. É preciso, então, “[e]xaltar o caráter humano, profano, terreno, de nossos objetos. [Assumindo] nossas responsabilidades na sua criação” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.15).

Em suas pesquisas, Lima (2014) também constata o quanto as experiências dos futuros professores com as diferenças culturais influenciam a maneira como lidam com essas situações na sala de aula. A prática do docente está fortemente vinculada, portanto, às suas representações sobre si, sobre o outro e sobre o mundo – sua identidade. Para a autora, a vivência e a reflexão sobre diferenças e as identidades podem contribuir para a ampliação das representações dos futuros docentes. É fato que, ao serem visibilizadas as relações de poder implicadas na produção das diferenças e das identidades. Como a autora, consideramos possível a problematização dos significados atribuídos pelos docentes em formação às marcas sociais que mantêm os estereótipos e os preconceitos.

Candau (2002, p.16), por sua vez, lembra que a “consciência de múltiplos pertencimentos (de etnia, de gênero, de religião, de estilo de vida, etc.) se acentua na vida cotidiana dos povos, reforçada, sem dúvida, pelos avanços tecnológicos e pela divulgação dos meios de comunicação e de informação”. A autora assinala que esse processo é ambivalente, uma vez que contribui para a desnaturalização de estereótipos e de preconceitos, mas também pode reproduzir os mecanismos interpessoais de estigmatização e de manutenção de identidades hegemônicas.

Em direção aproximada dos estudos anteriores, as conclusões de McLaren (2000, p.36) reforçam a necessidade de os educadores refletirem sobre suas próprias leituras e ações no mundo. Nas palavras do autor, o diálogo com outras formas de subjetividade – o diferente – “é também regulado pelo ato de ler a si próprio, além das relações sociais e de poder institucionalizadas, que fornecem, muitas vezes, o contexto para o privilégio de certas leituras baseadas em raça, classe e gênero”. Compartilhando do posicionamento do autor, argumentamos que a construção de novos modos de leituras da realidade escolar implica experiências que envolvam o pensar e o agir com as diferenças por parte dos futuros docentes. Com isso, partimos do pressuposto de que as identidades e as diferenças possam ser compreendidas como lugares “que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”.

Com base nos pressupostos apresentados até aqui na próxima seção expusemos os estudos que referenciam nossa pesquisa quanto à formação docente, às identidades e aos jogos.

3. JOGO, CULTURA E EXPERIÊNCIA: REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE

*Na ciranda da roda,
onde o vento faz a curva,
onde o corpo faz a volta ...
Eu descobro quem eu sou,
quando encontro quem tu és ...
Essa dança, brincadeira ...
a seu modo, sua maneira ...
me revela que na vida,
o sentido que a valida
é ser parte de uma "roda"
que ao girar se desacorda
e continua sua volta
sem rumo e sem rota
e o sentido quem devota?
sou Eu,
és Tu...
quem joga...*

(Pâmela Faeti)

Esta seção destaca o caráter simbólico contido nos jogos e nas brincadeiras em sua função significante, como discutem Huizinga (2010) e Caillois (1990), Piaget (1975, 1994), Brougère (2005), Chateau (1987), dentre outros autores. Assim, quando vislumbram o jogo como significante, os autores destacam sua potencialidade para a produção de significados sobre o próprio jogo e os sujeitos que dele participam. Assumindo esta perspectiva, argumentamos que o jogo produz identidades e diferenças, por meio das representações que os sujeitos constroem e manifestam sobre si e sobre o outro durante essas atividades.

Buscamos, então, apresentar relações possíveis entre jogo e cultura, sistematizadas por Huizinga (2010) e Caillois (1990), que em nosso ponto de vista aproximam-se de reflexões contemporâneas sobre a formação de professores, formação de identidades e a ideia de experiência discutida por Larrosa (1994, 2002, 2011, 2012, 2016).

3.1. Jogos: abordagens e perspectivas

Diferentes abordagens discutem as potencialidades formativas do jogo, entre elas destacamos a de Piaget (1975, 1994) para quem essas atividades fazem parte de seu processo de desenvolvimento e de interação com o mundo. O autor argumenta que, ao jogarem, os sujeitos exercitam funções motoras, desenvolvem estruturas mentais, a capacidade de representação e ainda constroem conhecimentos sobre os objetos que compõem seu meio social e cultural. Refletindo sobre o jogo em sua função significativa, destaca-os como atividades primordiais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social dos sujeitos, tendo em vista sua implicação sobre a formação simbólica. Passando pelo exercício motor, jogo simbólico e conceitos à construção de símbolos e signos favorece modificações cada vez mais descentradas dos indivíduos em relação ao seu próprio pensamento.

Na ontogênese do desenvolvimento humano descrito a partir do jogo, Piaget (1975, 1994) mostra que as aprendizagens iniciam-se centradas na perspectiva do sujeito para gradativamente caminhar em direção ao outro – descentração. Essa crescente descentração permite ao sujeito “separar-se” dos objetos e do outro, reconhecer-se e aprender a lidar com seus limites e suas possibilidades. Por essa razão, os jogos e brincadeiras, primeiramente, manifestam-se como atividades para satisfação dos sujeitos e aos poucos tornam-se significantes capazes de proporcionar a interação simbólica com o seu meio, o que significa atribuir significados produzidos por ele, como, ao mesmo tempo, submeter-se aos significados atribuídos pelo meio cultural em que vivem.

De um ponto de vista próximo, Chateau (1987, p.13) explica os jogos a partir do conceito de *jouer*, que em francês significa tanto jogar como brincar ou representar. Por isso afirma que “[...] quando a criança brinca, ela joga e representa. [...]”. Para os dois autores, o jogo permite integração às condições individuais e sociais dos indivíduos. Então, quando a criança joga, ela o faz a partir dos conteúdos de seu meio cultural e, simultaneamente, apropria-se individualmente desses conteúdos, representando-os de uma forma singular.

Brougère (2005, p.14) também evidencia o aspecto simbólico e psicossocial do jogo, salientando seu papel de “despertar imagens que permitirão dar sentido a essas ações. O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis [...]”. O jogar, portanto, implica uma dimensão material ligada à função do objeto e sua representação na cultura, bem como uma dimensão simbólica relacionada à sua manipulação em que pode assumir diferentes significados, sejam coletivos ou individuais. “Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, [...] com todo o seu peso histórico” (BROUGÈRE, 2005, p.77).

Grigorowitschs (2010, p. 232) também destaca a fecundidade do jogo em sua relação com a cultura, articulando os conceitos de jogo, *mimese*¹⁵ e infância, mostra o quanto o jogo contribui para a construção do *self*¹⁶ da criança. Pontuando a complexidade do jogo, a autora aproxima-se do conceito aristotélico de *mimese*, a partir do qual explica que “as ações miméticas “são constituídas por movimentos corpóreos que incluem as mais diversas formas de interação, comunicação e linguagem (verbal ou não)”. Conclui, então, que o jogo funciona como uma atividade performática e teatral que facilita a convivência entre diferentes representações de mundo como decorrência de sua própria dinâmica interna.

Os jogos podem ser considerados, assim, espaços de *ressemantização*¹⁷ de significados e ações culturalmente disponíveis, ou seja, a vivência de *outros mundos*¹⁸ como consequência de sua condição mimética que facilita a diferenciação do eu e do outro. No jogo, portanto, as práticas sociais são modeladas e remodeladas, segundo regras e modos próprios – “perpassadas por ações dos brincantes, jogantes e, por conseguinte, miméticas – que permitem precisamente a sua diferenciação perante o *mundo*” (GRIGOROWITSCHS, 2010, p.234).

¹⁵O conceito de *mimese* é utilizado como modo de refletir sobre a condição humana de sobrevivência, como elemento da organização social e cultural de diferentes povos, evidenciando sua complexidade. Incluem diferentes formas de comunicação, de linguagem e de expressão que aproximam a ficção da realidade. Nos jogos infantis é verificada a articulação de movimentos, os gestos e as linguagens que correspondem a ações praticadas no dia a dia (GRIGOROWITSCHS, 2010, p.232).

¹⁶ A noção de *Self* utilizada pela autora aproxima-se da percepção do sujeito sobre si mesmo.

¹⁷ Termo utilizado pela autora e que significa ressignificar.

¹⁸ Grifos da autora.

De um ponto de vista próximo ao dos autores acima citados, as obras de Huizinga (2010) e Caillois (1990) reforçam a importância do jogo para o desenvolvimento humano, salientando sua presença essencial na vida adulta. Mostram, por exemplo, como os jogos fazem parte desde a constituição dos rituais tribais até a criação de instituições da cultura ocidental. Denomina *homo ludens* a condição humana do jogar e explica que jogar – *ludus* – “[...] abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2010, p.41).

Caillois (1990), inspirado nos escritos de Huizinga (2010), demonstra o quanto os jogos respondem pela manutenção e pela regulação social, pois garantem a manutenção de grupos, por meio de cerimônias e ritos comunitários em que cada membro assume papéis e funções diversas. Dessa maneira, o jogo coloca em suspensão a esfera da realidade cotidiana e normativa dos indivíduos e suscita a manifestação de sentimentos, de emoções e de habilidades cognitivas e sociais fora deste controle em um espaço e tempo delimitados. As ações realizadas em jogo, portanto, ao serem vivenciadas e compartilhadas com outros, inserem os sujeitos em dinâmicas de produção de representações sobre si mesmos e o outro.

3.2. (Des)compondo o poema: espaço lúdico e as relações eu e outro em jogo

Como destacado na introdução desse trabalho, a construção de seu tema é resultado de um longo período de estudos e de reflexões sobre o jogo. Por esse motivo, iniciamos este tópico comentando os significados expressos em nosso poema da epígrafe. Inicialmente, chamamos a atenção do leitor para a primeira frase do poema, quando o jogo é comparado a uma ciranda. “Na ciranda da roda, onde o vento faz a curva, onde o corpo faz a volta” destaca o quanto jogo e ciranda envolvem o estar junto em que o corpo é usado como ferramenta do jogar. O corpo pede movimento e em suas voltas, nos trajetos que percorre, nas sensações que experimenta, e nos contatos que estabelece já não é mais o mesmo, torna-se outro.

Dessa forma, os movimentos do corpo em jogo, ao serem vivenciados por quem escolheu estar nessa ciranda, na maior parte do tempo são marcados por descontração. A descontração possível no jogar é também destacada por Caillois (1990, p.09) quando argumenta que “acima de tudo [o jogo] contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração¹⁹ ou de diversão. O jogo acalma e diverte. Evoca uma atividade sem escolhas, mas também sem consequências na vida real”. O mesmo faz Brougère (2005, p.77), quando menciona o prazer proporcionado pela brincadeira e afirma que ao jogar, a criança e, tomamos a liberdade para acrescentar o adulto, se

[...] apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz em um quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela”.

Assim, a roda e a ciranda põem em movimento o corpo em um espaço que enquadra e define suas possibilidades de ação, por se desenvolver em um espaço demarcado que limita o contato com o outro exige que o indivíduo crie formas de lidar consigo e com o outro. Dentro dos limites da roda – limites do jogo – o corpo encontra a si mesmo e ao outro imersos em uma atmosfera de descontração e de diversão, movimenta-se, constrói-se com ritmo e harmonia. O corpo se expressa, então, em uma forma de linguagem que observa e antecipa a ação do outro com quem interage.

Para vencer, por exemplo, o participante precisa produzir respostas surpreendentes aos estímulos de uma disputa (ataques e defesas). Nesse sentido, o jogo se configura como uma grande ciranda, que pela composição dos movimentos cria uma estrutura própria, um movimento coletivo e partilhado, que não existe antes e não se repetirá jamais, pois todo jogo é um novo jogo. Cada jogo é, portanto, uma ciranda que se inicia e se extingue, perpétua em sua duração, mas infinita em sua finitude e provisoriedade.

No ritmo da ciranda, a frase “[...] descubro que eu sou quando encontro quem tu és”, destaca a subjetividade presente no ato de jogar e remete-nos novamente a Caillois (1990, p.10). Em especial, quando afirma que o jogo

¹⁹ Palavra escrita conforme a obra.

“designa não somente a atividade específica que nomeia, mas também a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma atividade”. O jogo é compreendido assim, como significados produzidos pelos sujeitos em interação, isto é, cultura, a qual é produzida e usufruída e cultura em produção pelos participantes, enquanto jogam. É, por assim dizer, sempre o mesmo jogo e outro; o tradicional e o novo; o eu e o outro.

Por essa razão, em nosso poema destacamos que enquanto os sujeitos jogam acabam por conviver com diferenças e produzem novos significados sobre si e sobre o outro, a partir de suas ações, seus modos de pensar e de se posicionar. Assim, expressamos esse ponto de vista no poema “[...] essa dança, brincadeira, a seu modo, sua maneira... me revela que na vida, o sentido que a valida... é ser parte de uma ‘roda’... que ao girar se desacorda... e continua sua volta... sem rumo e sem rota... e o sentido quem devota?”. Então, em contato com o outro, os sujeitos reconhecem em si o que os move e como se movem nas interações com o outro. Às vezes entram em desacordo, “desacordam”, com os significados que até então os movia, olham para suas estratégias, para os modos como lidam com as regras, com as representações que construíram sobre si, seus parceiros e adversários. Vale ressaltar que aí se incluem emoções, sentimentos e representações que silenciados no cotidiano insistem em se expor no jogo.

No jogo, portanto, podem desacordar e acordar de novo, confrontar e criar novos modos de pensar, de sentir e de jogar, sem consequências na vida regular. Além disso, podem fazer e desfazer alianças com seus parceiros e escolher com quem pretendem disputar. Podem também criar e estabelecer regras e, paradoxalmente, conviver com o imprevisível. Como o jogo, seu próprio movimento, seus rumos e desfecho não podem ser previstos. O jogo é, nesse ínterim, um viver em paralelo, como mencionam Caillois (1990), Huizinga (2010), entre outros.

Diante disso, o jogo pode ser compreendido como uma dimensão da vida aberta ao movimento, ao devir, ao imprevisível e, ao jogarem, os sujeitos são parte de uma roda e esse “rodar”, como expressão de estar em jogo, potencializa o conhecer sobre si e sobre o outro. Em tal processo, entram em contato com suas qualidades, medos, lidam com desafios e com o outro, em um patamar de conhecimento sobre si que nunca se esgota. Não é à toa que em vários estudos

de Caillois (1990, p.09-10), o “espírito do jogo” é considerado “uma das molas principais do desenvolvimento das mais altas manifestações culturais em cada sociedade e da educação moral e do progresso intelectual dos indivíduos”.

Ainda refletindo sobre o poema, no verso “sou eu, és tu... quem joga”, pretendemos nos referir ao contato com os conteúdos da cultura que o jogo proporciona. Nele, os participantes de um jogo apreendem seus significados, constroem representações sobre si e sobre o outro e, de acordo com essas representações, ocupam determinados papéis no jogo. Na relação entre si e o outro constituem suas identidades e identificam as diferenças. Assim, embora uma esfera paralela à vida corrente, as produções simbólicas do jogar penetram nas relações interpessoais cotidianas e orientam os modos como os sujeitos apreendem e representam a si mesmos.

É com essa ideia que seguimos nosso capítulo, pois nosso foco é mostrar o quanto o jogo ensina os sujeitos a se reconhecerem individual e socialmente e daí a ocuparem os lugares que designam para si. Constitui-se, desse modo, um espaço privilegiado para refletir sobre as identidades, as diferenças e a construção de representações sobre si e sobre o outro. Sugerimos, com isso, que as vivências de jogo podem problematizar e desestabilizar essas representações e propor seus deslocamentos. No próximo tópico, discutimos os modos como são construídas representações a partir das diferenças, ou seja, do contato enriquecedor e ameaçador com o outro.

3.3. Jogos, experiência: reflexões sobre o eu e o outro

Do mesmo modo que o jogo, a cultura desenvolve-se em um movimento de disputa e de cooperação, de fantasia e de razão. Como nos mostra Caillois (1990, p.12) “São estas as variadas e ricas acepções que mostram em que medida, não o jogo em si, mas as disposições psicológicas que ele traduz e fomenta, podem efetivamente constituir importantes factores civilizacionais” que formam a identidade dos indivíduos e suas culturas.

De acordo com o autor, os jogos podem ser classificados segundo suas características: competição, mímica, sorte e vertigem.²⁰ Embora essas particularidades não esgotem suas condições, estão na base das vivências que moldam os modos de jogar e inserem os jogadores em situações que os coloca em contato consigo e com outros. Nesse processo, testam suas habilidades físicas, cognitivas, afetivas, colocam-se à prova, constroem estratégias como tentativas para alcançar a vitória. Cada jogo possui sua especificidade e organiza-se dentro de um espaço delimitado, processa-se pelo contrato entre sujeitos, criando uma fronteira explícita entre a atividade lúdica que realizam e o mundo concreto. Os jogos são, portanto, atividades livres, delimitadas, incertas, improdutivas, regulamentadas e fictícias.

Para explicar como ocorrem os processos de estruturação e de manutenção das culturas a partir das atividades lúdicas, Caillois (1990, p.32) utiliza-se de dois conceitos: *paidia* para as atividades livres, voltadas ao faz de conta e à ficção, nas quais “reina, quase absolutamente um princípio comum de diversão, turbulência, improviso e despreocupada expansão, através da qual se manifesta uma certa fantasia contida”; e *ludus* para os jogos regrados em que os adversários tendem a construir obstáculos para dificultar a obtenção da vitória do adversário.

Para o autor, o *ludus* significa

[...] uma necessidade crescente de a subordinar a regras convencionais, imperiosas e incômodas, de cada vez mais a contrariar criando-lhe incessantes obstáculos com o propósito de lhe dificultar a consecução do objetivo desejado. Este torna-se, assim, perfeitamente inútil, uma vez que exige um número sempre crescente de tentativas, de persistência, de habilidade ou de sacrifício. Designo por *ludus* esta segunda componente (CAILLOIS, 1990, p.32-33, grifo do autor).

A saber, a necessidade crescente dos grupos de estabelecer as regras, destacadas pelo autor, mostram que a base da constituição das sociedades são convergentes com conclusões do campo da sociologia, em especial, com

²⁰ Reconhecemos em nosso trabalho que as tipologias de jogos propostas por Caillois não esgotam as possibilidades de classificação para os jogos, assim como menciona Grigorowitschs (2010, p.231), “[o] termo jogo abarca elementos muito diversos e por vezes desarticulados entre si, desse modo, é impossível incluir todas as formas de jogo em um único conceito” Nesse sentido, não é nosso intuito no desenvolvimento desse estudo discutir os jogos a partir de classificações, tendo em vista o destaque atribuído ao caráter simbólico dessas atividades e por isso inesgotáveis em suas tipologias e manifestações.

Durkheim e a psicanálise, com Freud. Assim, gradativamente a *paidia* estrutura-se como *ludus*, ou seja, ações reguladas, organizadas pelo controle e necessidade de superação de seus próprios limites. A condição de regular a si e ao outro a partir de regras nos jogos são definidos como regras e papéis específicos a cada tipo de jogo.

De modo complementar, os autores destacam a potencialidade simbólica do jogo que, para além da construção de estratégias para a vitória, explora a atribuição de significados. Dessa perspectiva, é possível compreender o jogo como uma negociação permanente entre o respeito aos acordos estipulados pelo grupo e a experiência subjetiva de si e do outro, materializada pelos modos como os sujeitos ocuparão os espaços do jogo.

O jogo como realidade fictícia, segundo Caillois (1990, p.30), é “acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal”, por isso dá vazão a desejos, a sentimentos e a ações que nem sempre se manifestam e podem fazer parte da esfera de vida corrente. Todo jogador sabe que está representando um papel provisório e, por essa razão, nas situações de jogo fazem parte o mistério, o acaso e a surpresa. Tais elementos da esfera lúdica desestabilizam a ideia de controle da vida cotidiana e possibilitam a vivência do que não pode ser controlado, daí tornam-se espaço para que os sujeitos experimentem outras formas de si. Em uma dimensão lúdica, portanto, o ato de jogar incita ao blefe, ao uso de máscaras, de gestos e de expressões faciais que visam iludir os adversários, destacando que nem sempre o melhor preparado, ou mais forte vence, pois, quando o acaso, o mistério, os usos das máscaras conspiram, o vencedor pode ser o outro.

A partir dessas características²¹, Caillois (1990) agrupa os jogos em quatro categorias: *Agôn*, jogos em que o predominante é a competição; *Alea*, cujo predomínio é o acaso, a sorte; *Mimicry*, em que prevalece a máscara, a simulação, e *Ilinx*, predominantemente vertigem. Todas essas características não esgotam as possibilidades de classificação dos jogos, fazem parte de todos os jogos em graus diferentes e permitem o contato com a experiência, sentido dado

²¹ Os tipos de jogos discutidos por Caillois (1990) são apresentados mais detalhadamente em estudo anterior, FAETI (2013).

por Larrosa (1994, 2002, 2012, 2016) aos elementos subjetivos vividos no jogo e aprendidos pelo indivíduo.

Torna-se evidente que as experiências desenvolvem-se na interseção entre o coletivo e o individual, nas quais os sujeitos precisam lidar com as habilidades, as potencialidades, as fraquezas, os limites que já possuem e conhecem e novos elementos que organizam em função do contato com o outro. As experiências, portanto, são fruto da desestabilização de representações que têm sobre si e o outro. Então, o que os indivíduos mostram ao jogar não são somente suas habilidades físicas, cognitivas, afetivas; jogam também com suas representações e por elas são marcados e afetados. Na verdade, o desafio de estar em jogo, confronta os modos como cada sujeito lida consigo e com o outro.

Para Larrosa (2016, p.12), a experiência é como uma espécie de oco, de intervalo, de surpresa e de interrupção que acontece quando menos esperamos e que “embora nos empenhemos, não podemos fazer com que nos aconteça, por que não depende de nós, nem de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade”. Nesse sentido, são acontecimentos que passam pelos sujeitos e que de algum modo os tocam, fazendo com que sintam, pensem e reflitam, ou seja, são significantes capazes de desencadear novas aprendizagens e produção de novos significados.

Partindo dessa premissa, consideramos que experiência e jogo são significantes que se aproximam em sua rica condição de produzir novas representações e deslocamentos de identidades. Como nos lembra Larrosa (1994), ao jogarem, as crianças, e em nosso estudo os participantes, inserem-se em dinâmicas de aprendizagens sobre

[...] quem são [...] e os demais nesse jogo social enormemente complexo e submetido a formas muito estritas de regulação no qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, no qual define e elabora sua identidade (LARROSA, 1994, p.46).

Larrosa (1994, p.47) também defende a fecundidade na intersecção entre aprendizagem, experiência e jogo, como possibilidade de refletir e de ampliar representações de si e do outro. Para o autor, o jogar é capaz de “[r]elacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno; [com o objetivo], de estimular

algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo [...]”.

Por esse viés, os jogos pensados como experiência constituem-se como uma alternativa pedagógica preocupada com aprendizagens que se voltam a práticas formativas que envolvam os educandos na reflexão sobre si mesmos. Compreendida como um processo amplo e complexo, a educação, incluindo a escolar e a formal, não pode deixar de lado que as práticas pedagógicas são “produtoras de pessoas” (LARROSA, 2016, p.37). Assim, explorando os jogos como experiências, os compreendemos como “espaço de possibilidades, um [...] contorno favorável, delimitado e organizado para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem as formas de relação consigo mesmas que as caracterizam” (LARROSA, 1994, p.44).

Em virtude disso, como experiências de si e do outro, o jogo pode oferecer oportunidades para a integração de ação e de reflexão sobre essa ação. Em nosso entendimento, portanto, o jogo não é uma atividade vazia ou desconectada da produção dos sujeitos e da cultura. Nele, ganhar, perder, ser escolhido ou não para um jogo tem a ver com os significados que construímos culturalmente sobre os jogos, sobre ser bom jogador ou boa jogadora, sobre quem pode ou não pode estar inserido em uma disputa.

Enfatizamos que os significados estabilizados pelos indivíduos sobre seu corpo e suas habilidades, aliados aos significados convencionados sobre o jogo e seu funcionamento, contribuem para a manutenção de representações hegemônicas e fixas. Todavia, compreender o jogo como experiência pode constituir-se uma transgressão à estabilidade das representações de indivíduos e do próprio ato de jogar, isso porque jogar, para muitos, é considerada uma atividade inferior ao trabalho, ao produzir materialmente, ou seja, ação para o preenchimento de tempo livre, de lazer, e até mesmo perda de tempo. Inserida na escola, esta visão do jogo, aprisiona-o a um meio para atingir fins mais edificantes e formadores, como os conteúdos escolares aos quais servem, como discutem Pacheco (2005), Loro (2008) e Villas Boas (2009).

A fim de refletirmos sobre o lugar do jogo como experiência, inclusive dentro do espaço escolar e de formação de futuros docentes, em nossa pesquisa, articulamos isso com as vivências em grupo. Para tanto, apoiamo-nos novamente em Larrosa (1994, 2002, 2012, 2016) para quem o jogo objetiva, entre outros

aspectos, produzir a escuta e a fala dos indivíduos, o diálogo. Explica que [...] “a experiência tem a ver com abrir, nas instituições educativas, um tempo livre, liberado, roubado à necessidade à utilidade, [...] um espaço em que o único que teríamos em comum seria, precisamente, a capacidade de falar e de pensar” (LARROSA, 2012, p.291).

Sob tal concepção, a experiência favorecida pelo jogar se dá além do limite do pensamento, pois se relaciona ao corpo e suas marcações sociais, como gênero, padrões estéticos, preconceitos e estereótipos. Ao refletir sobre esses aspectos, os participantes do jogo podem entrar em contato com suas lembranças, suas emoções e seus sentimentos referentes a essas vivências, presentes, passadas e futuras. Em contato com seu corpo, suas emoções, lembranças no jogo, podem reconhecer seu modo de representar a si e ao outro; tudo isso em um universo delimitado e regulado.

Integrada ao jogo, portanto, a experiência pode ser comparada ao limbo, como denomina Larrosa (2012), pois não se sabe ao certo o que acontecerá, isto é, o modo como as situações de jogo afetarão os jogadores e como estes organizarão os significados que passam por eles. Assim, por mais que as regras sejam definidas e seus jogadores se empenhem na busca pela vitória e pela superação de limites, o jogo, bem como a experiência, evidenciam o quanto seus resultados não seguem uma lógica racional, pois suscitam significados inesperados aos indivíduos e ao grupo. Em outras palavras, o desenvolvimento de um jogo é sempre espaço para o acaso e a vitória pode significar diferentes coisas para os jogadores; desde sentir-se o melhor, como sentir-se pertencente a um determinado grupo. Pode significar a superação de um medo, um trauma, a conquista de um lugar de destaque no grupo, a possibilidade de outro modo de ver-se; além de acarretar punições por grupos contrários ou por seus próprios colegas.

Como lembra Huizinga (2010), o jogo é “movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. [...]” ou seja, se constitui um “fenômeno cultural” (HUIZINGA, 2010, p.12-13). Isso nos leva mais uma vez a argumentar que, para além de uma vivência instrumental, o jogo vivenciado na instituição escolar pode constituir-se uma experiência. Dado as evidências, refletindo sobre a qualidade experiencial dos jogos, argumentamos que este pode ser um instrumento de construção de práticas pedagógicas que possibilitem reflexões dos

sujeitos sobre os modos como representam a si mesmo e ao outro, ainda na formação de professores. Por isso, no próximo tópico, apresentamos autores que compartilham de nossa visão teórica sobre as possibilidades de articulação entre jogo, identidade e formação docente por meio da experiência.

3.4. Diálogo e diabolô²², consenso e diferença: jogo, identidades e formação docente

Destacamos que a palavra diálogo, escolhida como título deste tópico, assinala uma qualidade que é também atribuída ao jogo, “união, com sutura, com a totalidade, com a reconciliação, com a correspondência” (LARROSA, 2011, p.281). Um jogo, para que possa acontecer depende do diálogo, desde o estabelecimento de regras, como os contratos entre os jogadores. Em situações de jogo, o diálogo significa aquilo que traz união e sutura do grupo; permite a totalidade das/nas equipes, possibilita a reconciliação dos jogadores, além de permitir a correspondência entre os sujeitos.

De outro modo, contudo, o jogo também é diabolô, ou seja, separação, fratura, ruptura. Assim, quando refletimos sobre a qualidade experiencial do jogo para a formação docente, colocamos em evidência aquilo que une, que integra, que sutura e, ao mesmo tempo, o que separa, fratura. Essas condições do jogo possibilitam a manutenção e a desestabilização de identidades de si e do outro ao colocar em pauta as diferenças. Pensar sobre si e o outro no contexto de uma partida, significa colocar-se em movimento, confrontar a si e ao outro. Implica fraturar, suturar, romper, ao mesmo tempo reconciliar, aproximar pontos de vista diferentes na construção de outros modos de perceber-se (LARROSA, 2011).

²² Esse vem do Italiano DIABOLO, “diabo”. Ele foi aplicado ao brinquedo por um engenheiro francês que o estava desenvolvendo na Europa (a origem é chinesa), numa tradução do Grego DIABALLEIN, literalmente “lançar através”, de DIA, “através”, mais BALLEIN, “jogar, lançar, atirar”. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/diabololo/>. Acesso 16/05/2017. Quanto a diabo, este chegou-nos, por via do latim *diabolus*, do grego clássico διάβολος (*diábolos*), vocábulo constituído pelo já conhecido prefixo διά (*diá*) e por βάλλω (*bállō*), «atirar». Neste caso, o referido prefixo exprime separação, divisão, pelo que diabo, literalmente, indica aquele que desune, que inspira ódio ou inveja. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-de-dialogo-e-diabo/33694>. Acesso 16/05/2017.

Diálogo e diabolô são complementares quando pensamos em experiências no jogo, pois no contato com os diferentes, os sujeitos separam, fissuram suas representações e, assim, produzem novos significados – outras representações acerca de si e do outro. Podemos dizer que o participante tem a oportunidade de deslocar suas identidades e ocupar novas posições de sujeito.

Contudo, estudos como os de Pacheco (2005), Loro (2008) e Melo (2012), mostram-nos uma realidade oposta sobre o jogar na formação docente. Pacheco (2005) e Melo (2012) revelam que jogar e aprender são tratados como elementos dissociados na formação de professores. Entendem isso como uma dicotomização, fruto da dificuldade de reconhecimento da ludicidade como espaço educativo. Segundo as autoras, como a ludicidade é significada na cultura ocidental como passatempo, atividade sem fins pedagógicos, o que se reflete na regulação da ludicidade na escola é que se desenvolve para fins específicos, como a aprendizagem de conteúdos escolares científicos com a ideia de que é mais fácil aprender esses conteúdos de forma lúdica.

A saber, o jogo é permitido nas escolas como meio de reduzir a tensão entre a necessidade de brincar manifestada pelas crianças e as expectativas escolares e sociais para atendimento de sua futura formação profissional e inserção no mercado de trabalho e de consumo. Como alertam os estudos de Morin (2009, 2011) e Bauman (2005, 2007) essa visão de mundo atende às condições modernas e pós-modernas das sociedades burguesas e regidas pela forma capitalista de produção material e simbólica.

Em oposição a esta forma de pensar e de agir, Pacheco (2005) destaca que introduzir o espaço lúdico na formação de professores permite a transgressão dessa visão de mundo e construção de novas representações sobre trabalho e jogo, facilitando a compreensão das necessidades lúdicas dos seres humanos. Assim, as representações dos docentes da pesquisa de Pacheco (2005) e Melo (2012) sobre o jogo e sobre o seu uso na escola aproximam-se do desconforto de Larrosa (2002, 2012, 2016), quando descreve a indiferença dos indivíduos em relação às suas vivências no mundo, ou seja, é como se passassem pela vida, sem que nada os tocasse. Na descrição do autor, as condições da modernidade contemporânea levam-nos a interagir com os outros e com as informações como acumulação, como consumo sem ser tocado, sem ser afetado, sem construir sentido sobre as aprendizagens, sendo mais específico, sem experiência. Vale

destacar, porém, que retiramos dessas relações a possibilidade de construirmos experiência, uma nova aprendizagem para e sobre a vida.

Loro (2008) também destaca o quanto a formação de professores está focada no atendimento de exigências profissionais que não atendem suas necessidades para o enfrentamento de situações não relacionadas aos conteúdos escolares formais. É fato que os saberes relacionados ao convívio com as diferenças, a um contexto social instável e incerto demandam do professor outra formação, que permita a ele compreender e confrontar sua moralidade, suas crenças, suas identidades e seus papéis como docente. Essas demandas são urgentes, quando se leva em conta a inserção crescente das diferenças nas instituições escolares, como discute Esteve (2004), Tardif (2011), Schaffel (2012), Lima (2014), Candau (2002, 2005), entre outros.

Tanto é que os espaços dos jogos são demarcados entre aqueles que podem e não podem jogar, como sinalizado por Loro (2008). Dentro dessas separações há os jogos e as posições ocupados por certos tipos de jogadores que, com suas características específicas, preenchem certos lugares. Então, os que não possuem essas características não se sentem parte do jogo, ou se jogam ficam em posições inferiores, ou não pertencem a esses espaços. Desse modo, o jogo torna-se ao mesmo tempo lugar de inclusão/exclusão. Chamamos a atenção para essa ambiguidade do jogo, que não é só espaço do comum, abarca também o dissenso que na mesma intensidade se produz e nos produz.

Sob tal perspectiva, pensando sobre inclusão e exclusão, Veiga-Neto (2011) argumenta sobre o caráter normalizador dessa relação, que mantém a exclusão na medida de que tudo o que é incluído está adequado a uma norma que prevê quem pode estar dentro e quem não pode. A diferença, no jogo, está para além da relação entre normal e anormal, inclusão e exclusão. Neste caso, amplia os significados construídos, a partir das interações estabelecidas com o outro, um disparador para o deslocamento das identidades, por meio das situações de experiência, se levarmos em conta as conclusões de Larrosa (1994, 2002, 2011, 2012, 2016).

Ao discutir o jogo na escola, Loro (2008) destaca também os comumente usados nas aulas de Educação Física, que limitam a possibilidade de conhecimento dos sujeitos sobre seu próprio corpo e suas possibilidades como instrumento de expressão de sua identidade. A autora também critica a ênfase

dos docentes no caráter competitivo dos jogos, para ela, desmotivadores das práticas de jogos. Afirma que

[...] [e]ssa situação, de visar o resultado final, de viver a experiência da competição, de derrota e de vitória, leva muitas crianças a abandonarem a aula devido ao excessivo desgaste emocional e também devido à sensação de incapacidade. As aulas que privilegiam a eficiência dos movimentos e os resultados técnicos acabam por intimidar a potencialidade de interação e criação (LORO, 2008, p.39).

Convém ressaltar que competição e cooperação estão presentes em todos os jogos de regras, conforme concluímos em estudo anterior (FAETI, 2013) e sua dicotomia é sugerida e estimulada pelos docentes que desconhecem a potencialidade de ambos para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, competição e cooperação, vistas como habilidades podem constituir-se em instrumento para a formação de atitudes que levem em conta o desenvolvimento e a superação de si, a partir de atitudes cooperativas, ou seja, levando em conta o outro, suas habilidades, pontos de vista para pensar e executar jogadas, segundo Piaget (1975, 1994).

Esse modo de refletir sobre a cooperação e a competição em situações de jogos, permite-nos explorar outras possibilidades para o trabalho dessas competências, ressignificando o modo como as valoramos e investindo na formação de habilidades individuais e coletivas. Se pensamos em um jogo competitivo por essa via, logo verificamos que quanto maiores as habilidades cooperativas dos sujeitos, maiores são suas possibilidades de vitória em um jogo, então, o outro é visto como um parâmetro para o desenvolvimento de si. A partir desse pressuposto, o valor não está na vitória, mas no desenvolvimento de estratégias que permitam superar o outro em suas habilidades, em sua destreza.

No jogo, portanto, a cooperação e a competição podem ser exploradas em seus aspectos ambivalentes e ambíguos, refletindo sobre o significado de ambos para os jogadores, desmitificando-os. Daí, diálogo e transgressão são, mais uma vez, formas desestabilizadoras de representações. Enquanto

[...] uma função *significante* [o jogo] encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo”

que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 2010, p.04).

Trazemos, ainda, Agamben (2012) para reforçar essa posição, considerando que o jogo em sua função social e cultural tem um sentido religioso de coesão e de diálogo e, simultaneamente, de disputa, dissenso e profanação. Em jogo, mesmo subordinados às regras, há espaços para que os sujeitos escapem, deslizem, escorreguem das representações e papéis fixados. Isto significa que no jogo deparamo-nos com o não-regrado, o ausente, o dissidente, o inconformado que há em nós; o jogo é diferenciação, segregação, diabolô.

Chamando a atenção para a formação de professores, encontramos em Ferre (2011), Lima (2014), Esteve (2004), Tardif (2011), Schaffel (2012), dentre outros, apoio a nossas considerações sobre a exigência de novas demandas na formação de docentes. Para ambos, são urgentes alterações nos modos de ser, de sentir e de agir por parte dos professores, tendo em vista as transformações ocorridas pelos processos de globalização econômica e cultural e do contato cada vez mais intenso com as diferenças. É na formação de docentes que esse movimento pode adquirir outros sentidos, quando os sujeitos são provocados a pensar sobre suas subjetividades. Em outras palavras, sobre suas identidades, diferenças e posições que assumem nos grupos e na sociedade frente ao outro.

Pensando nessa perspectiva, lançamos mão de Larrosa (2011), quando argumenta sobre a formação do indivíduo como um porvir, um tempo de nascimento, de possibilidade. Para o autor, ao abrir mão da certeza e de verdades estáveis, o indivíduo abre-se à chance de aprender a lidar com o contingente, o que permite a criação e o novo em suas interações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. No presente estudo, move-nos a possibilidade de construir novos olhares sobre os jogos, propondo o diálogo que explora as potencialidades criadoras do *homo ludens* na formação de futuros docentes. Por isso, tomamos a liberdade de encerrar essa seção com a reprodução de nosso poema, que anuncia o desacordo de nossas representações e identidades como movimento de discordar daquilo que nos mantém fixos em nossas representações sobre nós e o outro e que o jogo, sem rumo aparente, provoca-nos a acordar novamente, já em processo de deslocamento dessas identidades.

*Na ciranda da roda,
onde o vento faz a curva,
onde o corpo faz a volta ...
Eu descobro quem eu sou,
quando encontro quem tu és ...
Essa dança, brincadeira ...
a seu modo, sua maneira ...
me revela que na vida,
o sentido que a valida
é ser parte de uma "roda"
que ao girar se desacorda
e continua sua volta
sem rumo e sem rota
e o sentido quem devota?
sou Eu,
és Tu...
quem joga...*

(Pâmela Faeti)

4. PERDER E ENCONTRAR CAMINHOS: METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção buscamos sintetizar o processo de coleta e de análise dos dados empíricos de nossa pesquisa. Desse modo, para explicitarmos os caminhos percorridos, seguimos a seguinte ordem: apresentamos o delineamento da pesquisa, seguida pelo tópico - nossos rastros: teorias sobre grupos e estudos pilotos – nos quais versamos sobre nossas primeiras aproximações sobre os estudos de grupos e relatamos brevemente os estudos-piloto realizados até a organização da pesquisa. Feito isso, descrevemos o processo de intervenções pedagógicas realizadas com uso de jogos e grupos dialógicos. Em seguida, apresentamos o método de análise das informações produzidas pelos participantes e sistematizadas por nós.

4.1. Delineamento da pesquisa

Nossa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e exploratória. Segundo Chizzotti (2006, p.79), a pesquisa qualitativa pode ser considerada a mais adequada para reflexão sobre o comportamento humano e social, foco de nosso estudo. Essa abordagem prevê “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Com o autor, compartilhamos o pressuposto de que o conhecimento não se processa de forma segmentada e neutra, mas em consonância com o sujeito-pesquisador e sua forma de pensar o mundo e, em particular, a realidade investigada. Como destaca o autor,

[o][...] sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2006, p.79).

Vale ressaltar que escolhemos realizar uma pesquisa de caráter qualitativo porque nos permite a articulação entre múltiplas metodologias para o acesso ao objeto investigado. Isso ocorre porque a aproximação de diferentes arranjos e composições metodológicas permitem ao pesquisador lidar da forma mais honesta possível com os dados e informações coletadas, confrontando-os sem a pretensão de neutralidade (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.21). Com Bujes (2002), consideramos que a pesquisa qualitativa facilita reunir elementos que possibilitem a exploração dos fenômenos a serem pesquisados, evidenciando uma multiplicidade de leituras possíveis acerca dos sujeitos, dos objetos e das realidades investigadas, abrindo pontes de diálogo entre campos de conhecimento ainda não aproximados.

Além disso, esse tipo de pesquisa facilita a identificação de aspectos subjetivos dos participantes da pesquisa e do pesquisador em interação, essencial para o desenvolvimento de nossa investigação. Como afirmam Denzin; Lincoln (2006, p.23) “Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”.

Caracterizamos nossa pesquisa como exploratória em razão da inexistência de estudos nacionais com objetivos e metodologia similar aos que aqui desenvolvemos. Como Gil (1999), consideramos que um estudo exploratório constrói uma visão geral sobre um determinado fato, ainda não suficientemente explorado. Nesse tipo de trabalho, segundo o autor, torna-se difícil a formulação de hipóteses precisas pela própria escassez de materiais produzidos sobre os fenômenos investigados. Além disso, esse fato compromete a operacionalidade de sua aplicação, pois em muitas circunstâncias constituem-se como uma primeira etapa de uma investigação mais ampla. Em concordância com a generalidade do tema escolhido, Gil (1999, p.43) sugere a necessidade de “revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final de processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados”.

Fazendo parte desse intuito de exploração do campo de pesquisa, vale-mo-nos das contribuições de diferentes perspectivas metodológicas. Nosso estudo foi assim se organizando como uma *bricolage* “pragmática, estratégica e auto-

reflexiva” (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 2008, p.09). Fomos, com isso, apropriando-nos das diferentes perspectivas presentes em nossa pesquisa na medida das necessidades de organização e de funcionamento dos estudos-piloto realizados antes da coleta definitiva das informações analisadas no trabalho. Ressaltamos que esses métodos foram dando corpo aos encontros e favorecendo a expressão das informações que procurávamos para atingir os objetivos de nosso estudo. Compartilhamos, assim, da afirmação dos autores para quem articulação entre métodos vão se fazendo conforme possibilidades “inesperadas, inimaginadas, ou até mesmo, não solicitadas. Ninguém pode controlar esses desdobramentos” (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 2008, p.11).

Como primeira etapa dessa bricolagem, para a realização dos encontros do grupo de participantes, apoiamos-nos nos princípios do Método Clínico Piagetiano que, segundo Souza (2012), possibilitam ao pesquisador compreender o que os sujeitos pensam sobre um determinado tema. Para tanto, deve-se evitar todo tipo de situação ou perguntas que sugiram repostas prontas ou que se encaixem às expectativas do entrevistador. Contudo, as perguntas devem estar ancoradas em hipóteses do entrevistador e, ao serem dirigidas aos participantes, precisam motivá-los a refletir sobre o tema em foco e não responder sem pensar ou para agradar ao entrevistador.

Como orientação dos encontros com o grupo de participantes inspiramos-nos também em princípios de Pichón-Rivière (2009) para o funcionamento de grupos. Baseadas nesses princípios organizamos as etapas de nossos grupos de diálogo: aquecimento (início do diálogo grupal), desenvolvimento (realização de uma tarefa, no caso o jogo), e encerramento (momento de síntese do processo vivenciado no encontro e manipulação dos objetos da caixa de representações).

Em um terceiro momento da bricolagem, buscamos articular esse conjunto de princípios ao conceito de dispositivo utilizado por Deleuze (1990, p.155). Para o autor, dispositivos

[...] seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Cada [linha] está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações.

O grupo, em nosso ponto de vista, portanto, é composto por um emaranhado de histórias que fazem circular diferentes significados sobre os

sujeitos e sobre o outro. Informamos que em situações de grupos, as vivências dos sujeitos, ao serem compartilhadas, tendem a se cruzar e a produzir novos significados, novas representações e novas identidades. Em nosso país, encontramos pesquisas recentes de Barros (1997, 2007) e Zilbermann (2005), que usam dispositivos para investigar modos de sentir, de dizer e de perceber dos sujeitos.

No grupo, a partir da perspectiva dos autores acima citados, é papel do coordenador – a pesquisadora – sinalizar os conteúdos manifestos dos participantes, com o intuito de fazer emergir significados possíveis para suas falas. Assim, os significados partilhados no grupo são refletidos e ressignificados ao longo de seu funcionamento. Em destaque, as ressignificações são possibilitadas pelos olhares de cada sujeito e do grupo sobre os significados expressos pelos participantes.

Para registro dos encontros com os participantes utilizamos um diário de campo e gravações de áudio. Os registros escritos objetivaram complementar as informações gravadas e a opção por gravação dos encontros deveu-se ao fato de facilitar a interação da pesquisadora com os participantes, pois, como lembra Louro (1990, p.26) gravar libera o pesquisador “para prestar atenção no (a) interlocutor (a) e nas circunstâncias da entrevista”.

4.2. Nossos rastros: teorias sobre grupos e estudos-piloto

Com o intuito de compreender os fundamentos teóricos e práticos de funcionamento de grupos, realizamos um curso sobre Grupos Operativos no Instituto Pichon-Rivière²³, em Porto Alegre, RS. Com base na obra de Pichon-Rivière (2012), estudamos os processos de construção de papéis e como se inserem nas interações coletivas que tendem a fixá-los (estereotípias) e limitar sua aprendizagem. Lembramos que o autor propõe a circulação de papéis nos

²³ Enrique Pichón-Rivière nasceu em Genebra, em 1907, filho de pais franceses. Aos 3 anos mudou-se com a família para a Argentina. Em 1940, funda com outros psicanalistas a Associação Psicanalítica Argentina (APA). Aos poucos abandona a psicanálise ortodoxa para se ocupar com um novo enfoque epistemológico que o levará à psicologia social. Morreu em Buenos Aires, em junho de 1977. Além de seu livro Teoria do vínculo, publicou as obras: O processo de criação, O processo grupal, Psiquiatria: uma nova problemática e Psicologia da vida cotidiana. Texto retirado dos livros: Teoria do vínculo (2007) e O processo grupal (2012).

grupos, a fim de promover “[o] aprender a pensar, ou maiêutica grupal, [como constituinte da] a atividade livre do grupo, que não deve ser regida pelas exclusões, mas pelas situações de complementaridade dialética (síntese)”.

Nesse curso, entramos em contato com a obra de Gilles Deleuze sobre o espaço grupal em que amplia a noção de grupo trazida por Pichon-Rivière. Deleuze argumenta que o grupo, ao promover o encontro entre diferentes sujeitos, com múltiplas experiências de vida, funciona como um dispositivo que produz significados, constituindo-se, assim, em um ambiente simbólico propício para o exercício do devir. Por essa perspectiva, o grupo é compreendido como uma multiplicidade de histórias que se cruzam, significam-se e (re)significam-se, ou seja, multiplicam-se, como rizomas, “sistemas ‘em treliças’, que estabelecem conexões transversais, sem que se possa centrá-los ou cercá-los” (ZIEGELMANN, 2005, p.58).

Com essa fundamentação teórico-prática inicial, realizamos o primeiro de três estudos-piloto de nossa pesquisa. Informamos que foram oito encontros, com um grupo de adolescentes em situação de risco, em uma instituição sem fins lucrativos, na cidade de Maringá, no Paraná. Nessa experiência, escolhemos os jogos queimada e bandeirinha, utilizados nos encontros e constatamos que este modelo de intervenção não atendeu à demanda do grupo e nossos objetivos de investigação nos levando a modificar o desenvolvimento do segundo estudo-piloto.

Esse segundo estudo-piloto foi realizado com alunas do curso de Pedagogia-ParFor/UEM²⁴, que já atuavam como educadoras em centros de Educação Infantil de Maringá - PR. Na experiência, observamos a manifestação de sentimentos, de emoções e de representações das participantes do grupo, em diálogos informais com a pesquisadora. A experiência positiva desse estudo-piloto nos levou a reorganizar o funcionamento dos diálogos grupais. Um terceiro estudo-piloto foi realizado, com a colaboração de colegas de nosso grupo de pesquisa (GEPAC/UEM/CNPq). Com dez participantes, todos docentes, realizamos os encontros em duas etapas: a primeira de jogo e a segunda, diálogo-dirigido em grupo. Nesse estudo-piloto, confirmamos a importância do

²⁴ O PARFOR é um programa do governo federal que tem como objetivo a oferta de cursos de formação em licenciatura, segunda licenciatura ou formação pedagógica para profissionais que atuam na educação básica, mas ainda não completaram formação superior, em atendimento às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

diálogo em grupo e coordenado pela pesquisadora, após o jogo, para favorecer a emergência de representações dos participantes sobre si e sobre o outro.

Destacamos que as experiências no jogo, bem como as memórias trazidas pelos participantes permitiu-nos confirmar nossa hipótese de que o grupo poderia ser pensado como um dispositivo de significação de lembranças e vivências. A partir da realização desse último estudo-piloto reorganizamos o delineamento de nossa coleta de informações enfatizando as experiências de jogo e de diálogo em grupo.

4.3. Escolha dos participantes da pesquisa

A partir dos resultados da aplicação dos estudos-piloto, a escolha dos sujeitos de pesquisa foi realizada mediante contato com uma instituição de ensino superior privada da região noroeste do Paraná, na qual a pesquisadora é docente. Após o aceite da instituição, a oficina que propusemos foi inserida no programa de uma disciplina do curso de Pedagogia, denominada Projeto Integrador. Enfatizamos que o objetivo dessa disciplina é a integração de diferentes saberes formais e não-formais necessários para a formação dos pedagogos.

Feito isso, entramos em contato com o grupo de estudantes da disciplina, explicamos o projeto de pesquisa e solicitamos sua participação. Da oficina, denominada *Representações de si e do outro: o jogo como espaço de produção de sentidos*, participaram 14 estudantes, do 4º período do curso de Pedagogia. Esta quantidade foi definida mediante a procura dos acadêmicos e os alunos que não participaram da oficina de jogo foram direcionados para a oficina de LIBRAS, também ofertada pela instituição, deixando claro que as duas atividades foram realizadas no mesmo período.

Após o aceite do termo de consentimento livre e esclarecido²⁵ (anexo), iniciamos o processo de intervenção. Os encontros foram realizados durante sete semanas ininterruptas, com periodicidade de dois dias por semana em um total de onze encontros, conforme as condições oferecidas pelo calendário da instituição. Cada encontro teve duração de 90 minutos, destinados à prática de jogos e de

²⁵ A pesquisa foi submetida ao processo de avaliação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá e aprovada sob o número 0610815.4.0000.0104.

diálogo grupal, metodologia por nós denominada como Grupo de Experiência Lúdica – GEL.

4.4. Descrição dos Grupos de Experiência Lúdica

Para o funcionamento dos Grupos de Experiência Lúdica, os jogos foram escolhidos a partir das lembranças dos participantes, compartilhadas no primeiro dia de encontro, quando foram questionados pela pesquisadora sobre quais os jogos e brincadeiras que fizeram parte de sua vida. A pesquisadora anotou os jogos em uma lista e em cada encontro sorteou um jogo para ser praticado pelo grupo. Assim, o grupo decidia se iria praticá-lo ou não. Caso o jogo não fosse aceito, ou não fosse possível brincar ao ar livre por questões climáticas, o grupo sorteava outro jogo ou escolhia coletivamente. Esse acordo foi elaborado pelo grupo no primeiro dia da oficina.

Organizamos os encontros, seguindo a sequência de **aquecimento**, de **desenvolvimento**, composto pelo jogo e a conversa grupal e **encerramento**, contemplando a Caixa de Representações. Vale dizer que o formato dos encontros foi adaptado do processo grupal proposto por Pichon-Rivière (2009).

O **aquecimento** dos encontros constituiu-se como o momento em que iniciávamos a conversa grupal, retomando os acontecimentos do encontro anterior. No primeiro encontro, apresentamos a oficina, seguido por um diálogo de aproximação da pesquisadora com o grupo e dos participantes com suas lembranças. Nos encontros posteriores, o aquecimento ocorreu a partir da retomada do encontro anterior.

O **desenvolvimento** envolveu as etapas de realização de um jogo diferente a cada encontro, previamente escolhido pelo grupo. Após o jogo, foi realizada uma conversa com o grupo de participantes, em círculo, com o objetivo de que expressassem suas representações sobre o jogo, sobre si e sobre os outros participantes. Para tanto, valemo-nos de questões orientadoras, como: Como foram suas experiências com jogos e brincadeiras? Como vocês se viam nessas atividades? Como vocês se sentiam? Qual era o papel que ocupavam nos grupos em que participavam? Vocês se viam/veem como bons jogadores? Como vocês se percebiam nos grupos em que participavam quando jogavam? Como vocês se sentiam em relação aos grupos em que participavam quando jogavam?

Após o desenvolvimento, no **encerramento** utilizamos uma caixa com objetos – Caixa de Representações – que em cada encontro era manuseada pelos participantes, após terem escolhido um objeto que os representasse. Como consigna para a escolha do objeto no primeiro encontro solicitamos: *Na caixa de representações localizada na frente de vocês (o grupo se reunia em forma de círculo) há alguns objetos. Escolham dentre esses objetos aquele com o qual você mais se identifica.*



Figura 1- Caixa de representações. Fonte: a pesquisadora

Para a composição da Caixa de Representações escolhemos objetos usados diretamente ou indiretamente em jogos: tênis, bola, bolinha de Bets, ursinho Smurf, ursinho Piu-piu, coração de pelúcia, boneca, raquete, Power ranger, bilboquê, uno (jogo), caderno, caminhão, espada, travesseiro de pelúcia, peças de xadrez, peças de dama, tabuleiro de xadrez, bob it (jogo), bets, chinelo, carrinho, caminhãozinho, motocicleta, skate (miniatura), videogame, controle de videogame, cartucho de jogo, super trunfo, lupa e caneleira.

Os jogos lembrados pelos sujeitos foram listados pela pesquisadora e a cada dia de encontro era realizado um sorteio para a seleção do jogo. Os jogos praticados foram: esconde-esconde, alerta, passa anel, queimada, mímica, polícia e ladrão, três cortes.

1º Encontro: delimitando o espaço do jogo e o espaço do grupo

Neste primeiro encontro, o objetivo era aproximar os sujeitos de suas lembranças sobre os jogos e, ao final, solicitar que eles escolhessem um objeto que os representasse. E, como esse foi o primeiro dia de reunião com o grupo, no **aquecimento** apresentamos o enquadramento dos encontros, composto pelas regras aplicadas ao grupo e às pesquisadoras. Após o enquadramento, passamos à apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Feito esse primeiro contato, o **desenvolvimento** do encontro consistiu em uma conversa sobre os jogos e as brincadeiras praticados pelos sujeitos em suas trajetórias de vida.

Para essa conversa foram utilizadas algumas questões norteadoras, dentre as quais destacamos: quais são os jogos e brincadeiras que fizeram parte da vida de vocês? Como esses jogos estiveram presentes em suas vidas? Conte um pouco sobre suas experiências com os jogos? Como vocês se viam quando jogavam? Como vocês viam os seus colegas? Depois de realizado o processo de diálogo grupal, seguimos para o final do encontro. Deste modo, no **encerramento** foi apresentada ao grupo a caixa de representações e, nesse momento, os sujeitos deveriam pensar em suas histórias com jogos e selecionar um objeto que os representasse. Feito isso, deveriam apresentar ao grupo as características de seu objeto e explicar porque os escolheram. Além disso, foram levados a refletir sobre o porquê desses objetos os representarem naquele dia. Após esse exercício, relataram a síntese dessas informações em sua ficha de acompanhamento

2ª Encontro: explorando o espaço lúdico

O objetivo desse encontro era a aproximação dos sujeitos com a prática de jogos. De modo introdutório ao andamento do encontro, como não conseguimos jogar na sessão anterior, iniciamos o diálogo grupal, retomando as características dos objetos que os sujeitos haviam escolhido da caixa.

Para o **aquecimento**, as questões que nortearam o diálogo foram: vocês podem contar para o grupo qual é o objeto escolhido? Quais são as

características do objeto que vocês escolheram? O que esse objeto faz vocês pensarem? Em que sentido esse objeto lhes representa? Quando vocês olharam para o objeto, o que vocês pensaram na hora? O que vocês estão pensando sobre ele agora? Como vocês se sentem com ele? Com o desenvolvimento do diálogo em grupo, passamos ao **desenvolvimento** do encontro. Nesse dia, o grupo escolheu o jogo esconde-esconde e foram para a partida. Após o jogo, retomamos brevemente a conversa grupal e, de modo geral, o grupo, assim como as pesquisadoras, pontuaram algumas observações que fizeram da brincadeira, encerramos a conversa e passamos ao **encerramento** do encontro.

Nesse dia, os sujeitos foram motivados a pegar seu objeto na caixa de representações e retomar as características que haviam atribuído no encontro anterior, comunicando-as ao grupo. Feito isso, foram motivados a atribuir ao objeto uma função diferente. Após esse exercício, refletiram sobre o motivo pelo qual escolheram essa outra função para o seu objeto e qual o sentido disso para eles, por que esse objeto os representava naquele momento. Depois de refletirem, deveriam compartilhar suas motivações ao grupo e depois que todos falassem, os sujeitos foram convidados a registrar na ficha essas novas informações.

3º Encontro: quais são os elementos do jogo?

Nesse encontro, nosso objetivo foi explorar mais o jogo e suas potencialidades para as reflexões sobre si e sobre o outro. Para o **aquecimento**, retomamos os acontecimentos e os conteúdos do jogo anterior.

As questões que motivaram o diálogo grupal foram: o que mais vocês gostariam de destacar do jogo passado? O que vocês acharam interessante do jogo? O que vocês acham que a brincadeira proporcionou para vocês? O que foi diferente para vocês brincarem de esconde-esconde hoje em relação ao período quando vocês eram crianças? Alguém mais gostaria de dizer como se sentiu brincando de novo? Como vocês se viam antes, quando crianças, e como vocês se veem hoje nesse jogo? Como vocês se sentiram no jogo? Após o diálogo grupal, para o **desenvolvimento** do encontro, escolheram um outro jogo: Alerta, e

o grupo foi para a brincadeira. Após o jogo, de modo breve, retomamos a conversa com o grupo, pontuando situações e acontecimentos do jogo.

No **encerramento**, as pesquisadoras apresentaram a caixa de representações ao grupo, entretanto, diferente dos outros dias, os sujeitos não manusearam seus objetos. Os participantes deveriam pensar em suas características e representá-las, em forma de mímica, gesticulando suas características e, se possível, representando sua utilidade. Após esse exercício e a partir dos elementos representados, foram questionados pelas pesquisadoras: o que esse objeto significa para vocês hoje? Qual o sentido que vocês atribuem a esse objeto? Pedimos aos participantes para falar ao grupo e depois registrar em sua ficha.

4º Encontro: o outro no jogo

O objetivo desse encontro foi direcionar o olhar dos sujeitos para o outro. Para o **aquecimento**, como modo de promover o diálogo grupal, retomamos os fatos e as reflexões possibilitadas pela prática do jogo anterior. As questões que nortearam a discussão foram: vocês jogaram alerta? Quantas partidas vocês jogaram, lembram? Como foi para vocês jogar? O que vocês perceberam no jogo? Quem esteve com a bola? Quem escolheu os nomes? Por que escolheu aqueles nomes? Quem pensou diferente na escolha dos nomes? Quando vocês pensaram no nome de vocês no jogo, tentaram antecipar o que o outro escolheria ao jogar a bola? E para escolher os seus nomes, o que vocês pensavam? Vocês levavam em conta o outro nas suas jogadas e na escolha de seus nomes? Se vocês refletirem sobre como vocês jogavam antes e como jogam hoje, conseguem perceber estratégia nesse jogo que não viam antes? Tem alguma coisa a mais que vocês nunca tinham pensado nessa brincadeira? Ouvir o outro falar de si e de suas experiências, fez vocês pensarem diferente sobre si, sobre o outro e sobre o jogo?

Para o **desenvolvimento** do encontro, o grupo foi para a escolha do jogo. Nesse dia foi escolhido o jogo três cortes. No **encerramento**, as pesquisadoras apresentaram a caixa de representações ao grupo, entretanto, a interação com o objeto deu-se por meio da representação novamente. Assim, os sujeitos deveriam representar seu objeto em forma de mímica, falar em voz alta suas características

e passá-lo ao colega ao lado. O colega deveria pegar o objeto a ele entregue e transformá-lo no seu objeto, também em forma de mímica. Nesse processo de transformação, os sujeitos deveriam narrar o que estavam fazendo para transformar o objeto do outro em seu objeto. Feito isso, os sujeitos registraram as informações sobre o processo vivenciado na transformação de seu objeto em sua ficha.

5º Encontro: o jogo e o eu

O objetivo desse encontro foi a aproximação dos sujeitos das representações de si no jogo. Desse modo, no **aquecimento**, retomamos um pouco das vivências com os jogos desde o primeiro encontro. As questões que nortearam o diálogo com o grupo foram: vocês lembram qual o foi o primeiro jogo que vocês brincaram? Depois desse primeiro diálogo, focamos a conversa no último jogo: três cortes. As questões que moveram as reflexões do grupo foram: como foi para vocês jogar de novo três cortes? Vocês participaram das jogadas? Como? Vocês foram queimados? Em que ordem? Quais foram as sensações de vocês hoje ao brincar? Como vocês se sentiram na dinâmica do jogo três cortes? E como vocês se sentiram quando foram e não foram queimados?

Em relação aos seus colegas, como foi para vocês jogarem com eles? Vocês tinham alguma estratégia para queimar? Qual era? Por que vocês ficavam voltando a bola ao colega, como se tivessem combinado? Qual era a intenção de vocês ao voltarem a bola aos colegas? Alguém mais tem alguma coisa para falar sobre o jogo, como se sentiram? Como vocês se sentiram em relação aos colegas? E ao grupo? Em relação ao jogo passado, por exemplo, cite uma diferença em relação ao jogo alerta? Se alguém não gostou do jogo, pode falar também. O fato de vocês serem adultos, muda a forma como vocês se veem no jogo? O que vocês percebem de diferente no jogo que não percebiam? Alguém conseguiu perceber qualidades de algum colega que gostariam de destacar?

No **desenvolvimento** do encontro passaram à prática do jogo, sendo escolhido pelo grupo o jogo de queimada. Para o **encerramento** do encontro foi organizado um amigo secreto com os objetos. Um copinho de plástico com o nome dos sujeitos e o objeto que o representa foi passando pelos sujeitos, que deveriam sortear seu amigo secreto. Para a revelação do amigo secreto, os

sujeitos apresentaram seu amigo, a partir de características atribuídas ao objeto e que o grupo terá de descobrir. Mediante essa consigna, os sujeitos tiveram um tempo para refletir sobre o objeto que sortearam e depois registraram essas informações em sua ficha.

6º Encontro: explorando o espaço lúdico

Nesse encontro, o objetivo foi aproximar novamente os sujeitos das características do jogo. Para o **aquecimento** no início do encontro foram retomados os conteúdos do último jogo: queimada. As questões que moveram o diálogo no grupo foram: como foi para vocês jogar queima de novo? Quais foram as lembranças que vieram à cabeça de vocês? Como foi a sensação de estarem em jogo? O que foi mais significativo para vocês no jogo? Qual elemento que vocês destacariam desse jogo? O que vocês acharam mais interessante? Como foi para vocês estarem no campo e saberem que a qualquer momento poderiam ser queimados? Como foi para vocês queimarem alguém?

No jogo, vocês pensavam mais em vocês ou no grupo? Se a gente fosse jogar hoje de novo, como vocês iriam para o jogo? O que vocês estão pensando? E quando vocês estavam jogando, teve alguém que lhes chamou a atenção e que fez vocês pensarem assim: nossa que legal como essa pessoa joga? Vocês acham que seu grupo construiu uma estratégia? Em relação ao outro grupo, vocês perceberam estratégias nas jogadas deles? Como vocês perceberam as estratégias deles? Houve alguma atitude de colegas que vocês observaram e acharam interessante? Se vocês pudessem fazer uma coisa diferente no jogo agora, se a gente fosse jogar novamente, o que vocês fariam? Qual característica desse jogo vocês acham mais interessante? Se vocês pudessem falar um pouquinho dos elementos afetivos desse jogo, quais sensações e sentimentos o jogo desperta? Se vocês pudessem destacar a atitude de um colega, qual atitude escolheriam? Vocês acham que as suas atitudes no jogo interferem no andamento da sua equipe? Vocês acham que a equipe de vocês era mais ofensiva ou mais defensiva? Que elementos vocês pensam do jogo, o que a dinâmica desse jogo lhes faz pensar? Se vocês fossem jogar de novo, vocês gostariam de jogar com as mesmas equipes, ou com outra formação?

No **desenvolvimento** do encontro, fomos para a escolha do jogo e a vivência da partida. Como nesse dia estava chovendo, o jogo escolhido foi um jogo de cartas, Polícia e ladrão. No **encerramento** do encontro, a caixa de representações não foi utilizada, pois os sujeitos tiveram dificuldades para compreenderem a dinâmica do amigo secreto. Por isso, retomamos a atividade, dando um pouco mais de tempo para os sujeitos pensarem nas características do objeto do outro.

Assim procedemos: “quem não colocou as características do objeto na ficha, pode colocá-las agora, lembrando que não é para vocês colocarem direto o que é o objeto, mas as características”. Por exemplo, se você tirou um ursinho, você não vai falar eu tirei um ursinho, mas vai apresentar as características: é macio, pode ser usado para dormir, pode ser usado como travesseiro; vocês devem apresentar características que permitam aos colegas descobrirem qual objeto vocês sortearam no amigo secreto. Feito isso, os sujeitos registraram as características na ficha.

7º Encontro: o outro no jogo

O objetivo desse encontro foi fazer os sujeitos refletirem sobre suas representações acerca do outro no jogo. Para o **aquecimento**, retomando os conteúdos do jogo vivenciado no encontro anterior foram utilizadas as seguintes questões: como foi para vocês jogarem Polícia e ladrão? E em que vocês acham que esse jogo se diferencia dos outros? Quais personagens vocês foram no jogo? Qual a diferença para vocês em ser vítima, polícia e ladrão? Quais foram as lembranças que vieram à cabeça de vocês? Como foi a sensação do jogo para vocês? O que mais lhes marcou no jogo? Qual elemento vocês destacariam nesse jogo? O que vocês acharam mais interessante? Como foi para vocês estarem no jogo e saberem que a qualquer momento poderiam ser “pegos” pelo ladrão?

Se fôssemos jogar hoje, como vocês iriam para o jogo? E quando vocês estavam jogando, teve alguém que lhes chamou a atenção? Quem? Vocês acham que o grupo construiu estratégias para ser ladrão, polícia ou vítima? Em relação ao outro, vocês perceberam estratégias em seu modo de jogar? Se vocês pudessem fazer uma coisa diferente no jogo agora, o que fariam? Como vocês se

sentiram no jogo? O que mais lhes marcou no jogo? Qual característica desse jogo vocês achariam mais interessante? Se vocês pudessem falar, quais elementos afetivos vocês evidenciariam nesse: as sensações, os sentimentos que esse jogo despertou? Se vocês pudessem destacar a atitude de um colega, qual atitude vocês escolheriam? Vocês acham que as suas atitudes interferem no andamento da sua equipe? Vocês acham que reparar no outro envolve vocês na dinâmica jogo? Vocês acham que no jogo vocês eram mais ofensivos ou mais defensivos? Se vocês fossem jogar de novo, vocês jogariam como?

Após o diálogo grupal, para o **desenvolvimento** do encontro, o jogo escolhido foi o jogo Ai. No **encerramento** passamos à revelação do amigo secreto, como explicitado acima.

8ª Encontro: explorando o espaço lúdico

Nesse encontro, o objetivo foi aproximar novamente os sujeitos das características do jogo. Para o **aquecimento**, retomamos os conteúdos e as situações do encontro anterior e demos início ao diálogo em grupo. “Na sessão passada, a gente teve um evento um pouco diferente. Na escolha do jogo aconteceu um conflito, quem gostaria de falar alguma coisa sobre o que ocorreu? E como vocês se posicionaram? Como foi para vocês esse conflito? E na hora do conflito, quando o grupo estava discordando, como vocês se viram? E como vocês perceberam o grupo? Vocês percebem lideranças no grupo ou não? E com relação ao conflito do grupo, vocês acharam que deu para vocês aprenderem alguma coisa, o que vocês destacariam? Se vocês pudessem tirar um aprendizado, qual seria?”. Dando sequência ao processo do encontro, no **desenvolvimento**, o grupo escolheu o jogo Mãe cola.

Para o **encerramento**, colocamos a caixa de representações no meio do círculo. A consigna dirigida ao grupo foi: “cada um pega seu objeto na caixa. Agora, a atividade que vamos realizar é a seguinte: vamos construir uma história coletiva que contenha todos os objetos”. As pesquisadoras farão uma introdução e vocês devem continuar a história, acrescentando no enredo o objeto de vocês. Depois da história, os sujeitos registraram como foi para eles participar da elaboração da história em sua ficha.

9º Encontro: o eu e o jogo

O objetivo desse encontro foi a aproximação dos sujeitos das representações de si no jogo. Desse modo, o **aquecimento** foi realizado retomando o jogo anterior. As questões que nortearam o diálogo grupal foram: como que foi para vocês jogar Mãe cola? Quais foram as lembranças que vieram à mente de vocês no jogo? Como foi a sensação de vocês no jogo? O que mais lhes marcou no jogo? Qual elemento vocês destacariam desse jogo? O que vocês acharam mais interessante? E quando vocês estavam jogando, teve alguém que lhes chamou a atenção e que vocês pensaram assim: nossa que legal como essa pessoa joga? Se vocês pudessem fazer uma coisa diferente no jogo hoje, o que fariam? O que mais lhes marcou no jogo? Qual característica desse jogo vocês acharam mais interessante? Vocês podem falar um pouquinho dos elementos afetivos desse jogo, das sensações, dos sentimentos que esse jogo desperta? E a equipe de vocês, ela era mais ofensiva ou mais defensiva? Que elementos a dinâmica desse jogo lhes faz pensar?

Dando sequência ao encontro, para o **desenvolvimento**, o grupo escolheu um jogo de mímica. No **encerramento**, as pesquisadoras colocaram a caixa com os objetos no centro do grupo. Cada participante pegou seu objeto e depois disso foram levados a construir uma história, cada um integrando em seu enredo o objeto do colega ao lado até terminarem todos os objetos. Nesse dia, não houve tempo para registrar a experiência do encontro na ficha.

10º Encontro: quem sou eu/ jogo

O objetivo desse encontro foi, novamente, a aproximação dos sujeitos das representações de si no jogo. No **aquecimento**, retomando os conteúdos do encontro anterior, questionamos o grupo: como que foi para vocês jogar mímica? Quais foram as lembranças que vieram à mente de vocês com o jogo? Como foi a sensação de estarem participando desse jogo? Como foi para vocês jogarem? O que mais lhes marcou no jogo? Quais elementos vocês destacariam desse jogo? O que vocês acharam mais interessante? E quando vocês estavam jogando, teve alguém que lhes chamou a atenção e que vocês pensaram assim: nossa que legal como essa pessoa joga? Teve a atitude de algum colega que vocês

observaram, que vocês acharam interessante? Se vocês pudessem fazer uma coisa diferente no jogo agora, se fossem jogar novamente, o que fariam? Como você se sentiram no jogo? O que mais lhes marcou no jogo? Qual característica desse jogo vocês acham mais interessante? Se vocês pudessem falar um pouquinho dos elementos afetivos desse jogo, quais seriam destacadas? Vocês acham que sua equipe era mais ofensiva ou mais defensiva? O que a dinâmica desse jogo lhes faz pensar?

Para o **desenvolvimento** do encontro, o jogo escolhido novamente foi mímica. No **encerramento**, retomamos a atividade com a história e os objetos e dialogamos sobre essa vivência. As questões norteadoras do encontro foram: como foi para vocês construir uma história coletiva? Como foi construir uma história com o seu objeto? Como vocês se sentiram? Em relação à história com os objetos do colega, como foi para vocês construírem a história inserindo o objeto do outro? Como você se sentiram nesse exercício? Feito isso, os sujeitos deveriam registrar na ficha, uma síntese do diálogo.

11ª Encontro: encerramento

Aquecimento: nesse encontro foram explorados os conteúdos das sessões de modo geral, como uma retomada do processo. As consignas que moveram o diálogo grupal foram: como foi para vocês participarem desses encontros? Esse processo contribuiu de alguma forma com vocês pessoalmente? Profissionalmente? E na relação com o outro e com o grupo? Com relação aos jogos, o que vocês aprenderam?

No **desenvolvimento** do encontro, as pesquisadoras apresentaram a caixa de representações novamente para os sujeitos e solicitaram que eles escolhessem um objeto. As consignas para o diálogo com o grupo foram: falem um pouco sobre o objeto que vocês escolheram e apresentem ao grupo suas características e porque os escolheram. Por que esse objeto lhe representa hoje? Escrevam em uma ficha o porquê da escolha do objeto. No momento do **encerramento**, as pesquisadoras agradeceram os sujeitos pela participação na pesquisa.

4.5. Método de análise dos dados

Para a organização das informações produzidas, respaldamo-nos na Análise Textual Discursiva, elaborada por Moraes (2003) que, por sua vez, parte da proposta de Análise de Conteúdo cunhada por Bardin (2011). Optamos por esse método de análise por levar em conta de forma explícita as representações dos pesquisadores no manuseio e na elaboração do corpus de análise, bem como na construção dos temas e das categorias da pesquisa.

A desmontagem do texto, como argumenta Moraes (2003), compromete-se à leitura do material para a construção dos primeiros sentidos e é composta em sua primeira etapa pela leitura e pela interpretação das informações coletadas. Já o movimento da desmontagem do texto possibilita uma maior interação do pesquisador em relação aos dados, promovendo a emergência de novas significações e compreensões acerca dos fenômenos investigados. Em uma análise qualitativa, segundo Moraes (2003), é preciso ficar evidente a relação entre leitura e significação construídos pelos pesquisadores.

Em nossa pesquisa, a primeira leitura do material de análise deu-se a partir das transcrições dos encontros, retirados das gravações, o *corpus* de nossa pesquisa. Assim, ao lermos as informações fornecidas pelos sujeitos, a fim de compreendermos o emergente do grupo e dos sujeitos em relação à proposta dos encontros, procuramos nos deixar tocar pelos seus conteúdos, em um processo contínuo de leitura e de reflexão.

A partir dessa leitura, o próximo passo realizado pelo pesquisador é fruto de um processo de desconstrução e de unitarização do texto. Isso implica em desmontar o texto, explorar suas possibilidades em diferentes combinações que podem sinalizar sentidos e significados ainda não explorados. “É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude” (MORAES, 2003, p.195). O processo de unitarização foi realizado em nosso trabalho, a partir da marcação ao lado de cada parágrafo do texto, dos sentidos que puderam ser lidos pelas pesquisadoras. Das combinações realizadas entre as informações escritas, desmontadas, reunidas, reorganizadas, foram construídas as unidades de análise, definidas em função de informações permanentes no texto e em função dos objetivos da pesquisa. Desse processo, chegamos à construção dos temas

centrais emergentes das falas dos sujeitos e das categorias de análise – Identidade, Diferença, Deslocamentos, Experiência.

Para a categorização das informações, atribuímos a cada conjunto de informações agrupadas, títulos que expressaram a ideia central da unidade e que agrupadas compuseram as partes constituintes do metatexto de análise. Para Moraes (2003, p.197), “[é] a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES, 2003, p.197). Nessa tese, optamos pelo método indutivo para categorização do *corpus*. Nesse método, as categorias foram organizadas a partir dos sentidos das falas dos sujeitos, que de modo geral, estavam atreladas às representações de si e do outro, focando na relação entre Identidade e Diferença nos processos de construção das identidades em jogo com base no referencial teórico adotado na pesquisa.

Nesse sentido, realizamos movimentos de vai e vem entre teoria e dados para a construção de interpretações para os fenômenos investigados. Na elaboração do texto final buscamos explicitar os significados construídos pelas pesquisadoras. Convém apontar que a confiabilidade e a validade da análise são feitas nesse processo intersubjetivo e contemplam as escolhas e os caminhos percorridos. Assim, a pesquisa constitui-se nesse processo auto-organizado, de aprendizagem, possibilitando a desconstrução de caminhos já trilhados, apontando para novos caminhos, fazendo emergir novas teorias, ou ampliando o universo teórico já construído.

Na seção seguinte, a partir da explicitação da metodologia utilizada em nossa pesquisa passamos a apresentação e discussão das informações produzidas pelos alunos-participantes nas atividades dos Grupos de Experiência Lúdica – GEL.

5. O QUE DIZEM OS GRUPOS DE EXPERIÊNCIA LÚDICA? RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e a análise das informações produzidas durante os encontros dos grupos de experiência lúdica realizados na pesquisa foram organizadas a partir de três momentos que emergiram do desenvolvimento do processo de pesquisa. O primeiro, refere-se às suas experiências relacionadas a identidade e de diferença; o segundo, refere-se aos deslocamentos de identidades dos sujeitos e do outro, já o terceiro, envolve a potencialidade dos jogos para a construção de sua atuação docente.

Para tanto, selecionamos as informações produzidas pelos participantes na primeira e na última sessão da intervenção pedagógica realizada com o grupo de pesquisa, como modo de sintetizar o movimento dos sujeitos em relação às suas representações. A seleção de suas falas foi realizada mediante a explicitação de representações dos sujeitos sobre si mesmo e sobre os outros participantes do grupo da pesquisa.

Na apresentação dos dados do primeiro encontro realizado com o grupo de participantes, focamos a aproximação dos sujeitos de suas vivências lúdicas de sua infância e adolescência, a partir de suas lembranças. Ao serem rememorados, esses conteúdos foram reconhecidos como elementos constituintes de suas representações sobre si e sobre o outro em situações de jogo. Nesse ínterim, essas lembranças tornaram-se uma descoberta de sua própria história para cada um dos participantes da pesquisa. Da última sessão de intervenção pedagógica, detemo-nos na escolha de objetos contidos na Caixa de Representações pois essa atividade oportunizou a expressão dos significados que foram sendo construídos ao longo da pesquisa. Da comparação desses dois encontros – o primeiro e o último – verificamos como suas representações sobre si e sobre o outro foram modificando a partir das experiências promovidas pelas intervenções desenvolvidas na pesquisa.

Para situar o olhar do leitor sobre esses processos, abaixo apresentamos um quadro com as representações dos sujeitos, na primeira e na última sessão do Grupo de Experiência Lúdica.

	Representação 1º Encontro	Representação 11º Encontro
S1	Bilboquê	Piu-piu
S2	Bola de futebol	Lupa
S3	Caminhão	Bola
S4	Piu-piu	Smurf
S5	Raquete	Caderno
S6	Uno (jogos de cartas)	Uno (jogos de cartas)
S7	Caderno	Celular
S8	Power Ranger	Power Ranger
S9	Espada	Boné
S10	Smurf	Smurf
S11	Coração de Pelúcia	Coração de Pelúcia
S12	Boneca	Boneca
S13	Tênis	Tênis
S14	Bolinha	Caneta

Quadro1: Representações dos participantes
Elaborado por Pâmela Vicentini Faeti em: 12/05/2017

Para o terceiro momento de nossa análise, utilizamos o último registro escrito dos participantes na ficha individual de acompanhamento²⁶ dos encontros. Nela, os indivíduos anotavam, a cada dia, uma síntese da experiência referente a vivência de grupo. No último encontro, registraram, entre outras questões, como a vivência dos jogos e do diálogo com o grupo contribuiu para sua formação docente.

Na apresentação dessas informações, os nomes atribuídos a cada um dos participantes foram escolhidos por eles mesmos, na primeira sessão de intervenção pedagógica da pesquisa, a partir dos objetos selecionados da Caixa de Representações. Os participantes nomearam-se da seguinte maneira: Bilboquê, Bola, Caminhão, Piu-piu, Raquete, Uno (jogo de cartas), Caderno, Power Ranger, Espada, Smurf, Coração de pelúcia, Boneca, Tênis e Bolinha. Com relação ao perfil dos sujeitos investigados, tratou-se de um grupo

²⁶ Modelo da ficha de acompanhamento disponível no apêndice.

heterogêneo. A faixa etária dos sujeitos variou entre 18 a 15 anos. Destes, onze (11) participantes são moradores de cidades próximas a Campo Mourão e residem com seus pais, três (03) integrantes são casadas. O grupo contou com apenas um integrante do sexo masculino.

É importante mencionar que no início do trabalho, as pesquisadoras ainda não tinham ideia de como as informações se mostrariam a partir dos encontros dos sujeitos com suas vivências lúdicas. A ideia de experiência foi uma das manifestações surgidas nesse processo. Desse modo, olhar para os jogos como experiências é reconhecer nesses espaços situações que nos atravessam e por isso nos afetam de diferentes maneiras. Esses fatores evidenciam mais uma característica pedagógica dos jogos e que se relaciona a outros modos de aprendizagens que se dirigem à formação de subjetividades e identidades.

Cada um dos jogos citados poderia ser analisado separadamente, sendo destacado seu potencial experiencial. Também, poderíamos ter analisado como cada sujeito se manifesta em relação a si e ao outro nessas atividades, entretanto, como sinalizamos, optamos por analisar os modos como os sujeitos se representaram destacando se houveram ou não alterações nos modos como cada sujeito representou a si e ao outro no processo da coleta.

5.1. Sobre as experiências: o que está em jogo?

No primeiro encontro, constatamos que as falas dos participantes apresentaram-se seguindo uma ordem peculiar. A partir da fala de uma colega os demais passavam a lembrar e narrar situações e sentimentos similares. Dessa maneira, as sessões envolviam sempre a narrativa de alguma identificação com a história de um colega e, em seguida, a apresentação de diferenças de sua história em relação à contada por esse colega. Conforme os participantes lembravam dos jogos de sua infância e de sua adolescência, suas histórias pessoais emergiam, assim como os sentimentos e emoções que os acompanhavam, como alegrias e frustrações. Assim, a fala de cada participante do grupo parece ter funcionado como um disparador da fala dos outros colegas, compondo uma teia de histórias. Ao serem narradas tais histórias parecem ter aproximado os participantes de suas experiências, pelo reconhecimento daquilo que os afetou, marcou e produziu,

como argumenta Larrosa (1994, 2002, 2011, 2012, 2016). Nossa hipótese conclusiva é de que a narrativa dos sujeitos encontro constituiu-se em um exercício de leitura de si e do outro em suas lembranças com o jogo.

Em um primeiro momento, o grupo mostrou-se desorganizado, pois todos queriam falar ao mesmo tempo, ou seja, não havia espaço para a escuta do outro, apenas de si mesmo, já que a urgência era falar sobre as suas experiências. Desse jogo de palavras soltas, descompromissadas, algumas frases sobressaíram, como as de Uno e de Espada

UNO: “Quando eu jogava com a amiga e a gente perdia, nós desmanchávamos todo o jogo”.

Espada: “Dominó gente!!! Quem foi humilde lembra.

As falas de Uno e de Espada sugerem o quanto as identidades e as diferenças dos participantes estão presentes em seus relatos. Uno menciona que, ao perder, desmanchava o jogo, sugerindo o modo como se relacionava com o outro e, portanto, como constituía sua identidade em situações de competição e de frustração. Nessas ocasiões, Uno não conseguia permanecer no jogo, sentia-se desconfortável ao perceber que não conseguiria vencer, então, tentava acabar com o jogo, como uma tentativa de anular a partida. O fato de perder, portanto, sugeria uma outra representação a Uno, diferente daquela que ela gostaria de manter: vencedora.

Com a iminência da derrota, Uno depara-se com uma outra possibilidade de representação de si e do outro no jogo: como perdedora, o que segundo ela não conseguia suportar. De acordo com sua narrativa, a aproximação de Uno dessa identidade fazia com que ela desmanchasse a jogada que havia armado. Como essa possibilidade deixava Uno desconfortável, acabar com o jogo era uma forma de anular essa ameaça, impedindo-a de construir outra representação para si, que não fosse a de vencedora. Além de Uno, Espada lembrou do jogo Dominó e explicou a representação de quem o pratica. Para ela, quem joga dominó é uma pessoa humilde, como ela mesma se representa, pois uma pessoa humilde não tem acesso a brinquedos caros. Espada não teve acesso a esse tipo de brinquedos, o que sinaliza uma determinada posição de sujeito que assumia em suas vivências de jogo.

Espada e Uno apresentam ao grupo duas representações em seus modos de referenciar-se como jogadoras. Uno evidencia a competição e a dificuldade em lidar com a perda e com a vitória do outro, aquele que é diferente e vencedor. Espada apresenta-se como uma pessoa humilde e considera-se diferente dos outros, aqueles que têm acesso a brinquedos caros.

Na sequência, ao serem solicitados a pensarem sobre como se viam quando jogavam, o grupo fez silêncio, como se refletissem sobre a solicitação, como se buscassem reconhecer em suas lembranças essas informações, visitando suas histórias, a partir das representações que tinham de si quando brincavam, para escolherem os conteúdos capazes de lhes descrevê-los. Essa situação remete-nos às considerações de Larrosa (2009, 2016) sobre o tempo e a experiência. Segundo o autor, a experiência depende do tempo, pois depende de que suas vivências os toquem de alguma forma. Retornando ao nosso poema, arriscar dizer que essas lembranças funcionam como um canto que ao ser manifestado em palavras, gestos “[...] atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos”. Nesse sentido, depende de tempos de reflexão, o que em nossa pesquisa parece ter se manifestado nos tantos momentos de silêncio dos participantes.

Dessa perspectiva, consideramos que as lembranças narradas pelos participantes constituíam cantos que, ao ressoarem no grupo, puderam transformar-se em significantes, que ressignificados forneceram novas representações sobre suas próprias vivências e as vivências do outro. Com Larrosa (2006), compreendemos que as recordações constituem significantes suscetíveis de desencadear diferentes emoções que ao serem trazidas ao pensamento produzem efeitos na produção das subjetividades.

Assim, ao pensarem sobre suas vivências passadas e atuais em atividades de jogo, os participantes puderam conferir novos significados para o seu passado e para o seu presente. A cada participante foi oferecida a condição de reconhecer suas experiências, por meio da metodologia utilizada nos momentos de diálogo grupal da pesquisa. A experiência pôde, então, manifestar-se de duas formas: pelo reconhecimento daquilo que marcou os envolvidos em suas histórias com jogos e com brincadeiras e pelo diálogo, refletido quando revisitavam e compartilhavam ao grupo essas experiências.

É também sobre identidade e diferença que essas falas tratam, na medida em que ao falar sobre si, cada estudante posiciona-se em relação ao outro. Dessa forma, em todas as falas manifestadas no grupo, o outro constituiu-se em parâmetro para que os participantes assumissem uma certa posição de sujeito, ora como perdedores, ora como vencedores, como mostra a fala de Tênis:

Tênis: “eu gostava de brincar na rua com brincadeiras que tivesse bola... coisas assim que ficava mais ao ar livre... só que eu tinha muito interesse pelos jogos como xadrez mesmo... sempre joguei, mas nunca consegui ganhar (risos) mas minha preferência mesmo era por jogos que eu pudesse correr, me sujar... eu até andava muito descalço (risos coletivos)... o pé vivia encardido, porque eu corria na rua, e ficar descalço era a minha alegria...”.

[...] eu era e ainda sou bastante habilidosa com jogos que envolvem bola, então eu tenho uma coordenação motora muito boa pra isso... então era o que eu mais... eu me sentia muito bem... principalmente na rua... era o que eu mais gostava...”.

Tênis menciona que gostava de brincar na rua com jogos que tivessem bola e fossem realizadas ao ar livre, ao mesmo tempo em que demonstra interesse por jogos de tabuleiro, citando o Xadrez. Dos jogos ao ar livre, destaca a liberdade de correr, de se sujar, estar com o pé encardido, explorando e interagindo com os espaços abertos. Dos jogos de tabuleiro, destaca a criação de estratégias e de limites, de espaço e de tempo. Quando menciona os jogos de tabuleiro, Tênis comenta que nunca venceu, o que significa que ao jogar não conseguiu superar seus adversários nas disputas que travou. Nesse caso, via-se como o outro no jogo de tabuleiro, representando os que não são vencedores, diferentemente dos jogos ao ar livre. Tênis mostra-se, assim, com mais de uma representação de si nos jogos.

A ambivalência de Tênis em relação aos jogos remete-nos aos estudos de Woodward (2014), Hall (2003, 2005, 2014, 2016) e Silva (2006, 2009, 2014), que assinalam os vários centros de identificação que compõe as identidades dos indivíduos. É o que a narrativa de Tênis permite compreender melhor, então, na constituição de sua identidade, os sujeitos tendem a se identificar com modos de ser, de agir, de sentir que não seguem uma linha coerente e estável. Tênis identifica-se, ao mesmo tempo, com jogos ao ar livre e jogos de tabuleiro e, portanto, pode gostar das duas atividades, constituindo o modo como se posiciona como sujeito nessas atividades lúdicas. Tênis se afasta, assim, da ideia

de sujeito iluminista e moderno, discutido por Hall (2006), cuja identidade é reivindicada e mantida por um único eixo, evidenciando contradição no modo como se identifica nas situações de jogo.

Tênis também evidencia diferentes representações de si, ora como vencedora, ora como perdedora, o que se reflete em diferentes modos de lidar com o outro, o diferente de si. De tal forma, no processo de narrar-se em jogo, Tênis representa-se como não habilidosa em jogos de tabuleiro e, contrariamente, habilidosa em jogos ao ar livre. No jogo, Tênis parece ser, ao mesmo tempo, o outro e o eu de si mesmo, pois ocupa as duas posições de sujeito alternadamente.

Além de posicionar-se como habilidosa em atividades que envolvem coordenação motora, Tênis posiciona-se como alguém que exerce liderança nos grupos. Segundo seu relato, costumava assumir a iniciativa da resolução das situações que envolviam os jogadores e os grupos com quem jogava. Ademais, tomava decisões para si e para o grupo, a fim de garantir uma boa relação entre os participantes dos grupos dos quais participava como jogadora e até como adversária, conforme relata a seguir.

Tênis: “Sempre era eu quem decidia... às vezes eu ficava com um pouco de raiva disso... ninguém tomava iniciativa, era eu quem decidia os times... A gente tinha uma comunicação muito boa... todo dia juntava muita criança e uma época minha mãe brincava que ela tinha muitos filhos... minha casa vivia assim... cheia de crianças...”.

Parece-nos que o relato de Tênis é convergente com as considerações de Woodward (2014) sobre as relações entre posição de sujeito e identidades. O relato de Tênis mostra o quanto a relação entre ambos é recíproca, uma vez que ocupa uma posição de destaque e de liderança nos grupos ao se reconhecer como alguém habilidoso e vice-versa.

Diferente do posicionamento de Tênis, Uno e Caminhão apresentam outra representação de si. Uno evidencia o quanto apresenta dificuldades de lidar com o corpo em situações de jogo. Enfatiza que sua condição corporal sempre foi determinante no desenvolvimento de suas representações sobre si e sobre o outro no jogo, pois se posiciona como a diferente, aquela que não é escolhida para jogar, por ser “gordinha”. Caminhão também se representa como “gordinha”,

entretanto, comenta que não sentia dificuldades para jogar por causa disso. Considera-se “gordinha”, “boa jogadora” e não se via como a diferente, pois sentia-se integrada nos jogos, como verificamos em seu relato.

Uno: Eu já fui o contrário dela [Tênis]... eu sempre fui gordinha... eu odiava educação física! Gente eu queria morrer... na educação física porque eu me sentia mal, eu sentia dificuldade de correr, sabe?! Tipo assim... eu nunca era escolhida, eu sempre era a última a ser escolhida... Rouba-bandeira eu gostava por quê? Como eu era quase transparente, eu sempre conseguia pegar a bandeira... (risos coletivos).

Caminhão: “Ao contrário de [Uno]... eu sempre fui bem resolvida com jogo, gostava muito de Handebol... me sentia o máximo porque ganhava como melhor jogadora do campeonato, troféu, medalha... e uma questão que ela tinha falado que é questão de ser gordinha... No começo eu tinha dificuldade com isso também... só que eu consegui superar isso no jogo. Como eu conseguia jogar bem na educação física, todo mundo queria me escolher... então daí eu já fui me acostumando... então eu era bem resolvida nesse sentido...”.

A fala de Uno sobre seu desconforto com o corpo nas aulas de Educação Física e a relação dessa representação de si com a posição de sujeito que assume nas situações de jogo nos parecem reforçar as conclusões de Loro (2008) sobre as aprendizagens priorizadas nessa disciplina. Para a autora, ao enfatizar o caráter técnico e competitivo dos jogos, a disciplina não favorece o reconhecimento e a aceitação da diversidade de corpos e de habilidades corporais. Como consequência, os estudantes tendem a se sentir não pertencentes ao mundo dos esportes e dos corpos adequados.

Já quando menciona que queria “morrer” ou seja, fugir dessas aulas, como explica, por se sentir muito “mal”, Uno revela uma representação negativa de si, ou seja, como aquele que não está apto a jogar, pois seu corpo não se enquadra no estereótipo adequado para um jogador. Entretanto, paradoxalmente, por ser considerada invisível para os colegas e adversários, acabava fazendo jogadas inesperadas nos jogos de bandeirinha. Sendo invisível, conseguia passar despercebida pelos adversários e roubar a bandeira. Nesse caso, representações negativas de si conviveram com representações positivas, decorrentes de sua esperteza e de sua sutileza de movimentos no jogo.

O relato de Uno faz-nos refletir sobre os modos como os sujeitos constroem os significados sobre si que, no caso de Uno, pode deslizar e deslocar-se para outras possibilidades com fluidez. Uno parece ter conseguido afastar-se dos estereótipos de corpos aceitáveis e não aceitáveis no jogo e não fixar as representações de si como inadequada. Assume, então, outra posição de sujeito no jogo, valendo-se de sua inteligência estratégica, revertendo a fixação de sua identidade.

O ocorrido com Uno, como Hall (2003, 2005, 2014, 2016), Woodward (2014), Larrosa (1994, 2002, 2011, 2012, 2016), dentre outros autores, chamam a atenção em estudos anteriores, quando mostram o quanto as identidades não se constituem a partir de um único eixo, podendo deslocar-se a partir de situações que perturbam e que desafiam os indivíduos. Com base nisso, se problematizados, os indivíduos podem construir outras possibilidades de significação de si e do outro.

Na sequência, vale citar que Caminhão identifica-se com Uno, pelo fato de ser “gordinha”, entretanto, apresenta ao grupo uma outra representação de si nas vivências com jogos. Diferente da colega, sua forma de representar-se mostra ao grupo outra possibilidade de ser jogadora e de resolver o impasse com relação ao ideal de corpo inadequado e habilidades adequadas para jogar. Enquanto Uno, embora vencesse o jogo de bandeirinha para o seu time e se visse de outro modo no jogo, ainda tinha dificuldade de assumir uma posição de sujeito correspondente. Caminhão construiu uma representação de si como “gordinha” e, ao mesmo tempo, boa jogadora, desafiando os estereótipos dos corpos adequados para tal atividade. Sentir-se diferente por ser gordinha não a impedia de sentir-se pertencente ao grupo. Em análise, as identidades diversas assumidas por Uno e por Caminhão fazem-nos indagar sobre as razões dessas diferenças.

Em continuidade, para além das condições internas de cada uma das estudantes, apoiando-nos nos estudos de Hall (2016) consideramos relevante o olhar do outro para a construção das identidades de ambas. E, é na interação entre a subjetividade dos sujeitos e os significados oferecidos pela cultura que cada um constrói as representações de si. Suas práticas sociais são, portanto, reguladas por essa interação e as características que adquire em cada indivíduo.

Em nosso grupo de experiências lúdicas, a reflexão sobre os relatos de Uno e de Caminhão oportunizou o confronto de representações construídas

subjetiva e socialmente diferentes em circunstâncias similares. As vivências das duas estudantes evidenciam os significados possíveis para os mesmos significantes, corpo e jogo. Assim, as situações e as discussões experienciadas em nossos encontros de diálogo grupal levam-nos a concordar com Hall (2016), quando menciona o caráter coletivo da produção de representações de si e do outro. É, pois, nesta dinâmica psicossocial que se produzem os significados que orientam o pensar e o fazer dos indivíduos.

Consideramos que a reflexão dessas vivências pode ter-se constituído em experiências para ambas e para o restante do grupo, tendo em vista as falas de Uno e de Caminhão ao longo dessa discussão. É o que revelam as falas de Bola de Futebol, Raquete e Power Ranger.

Bola de Futebol: “A minha história é parecida um pouco com a da [Caminhão]... mas só que... quando eu jogava, o meu vô não gostava porque na minha rua só tinha 3 meninas o resto eram 15 piá... (risos)... então quando a gente saía brincar nós não ia brincar de boneca.... a gente queria brincar de bola, de burquinha, vestia que nem um piarão... e ele não gostava muito... daí eu ia escondido. “[...] Era como se, como eu era uma das únicas meninas... era eu e mais outra... os meninos cuidavam muito da gente. A gente era paparicada, porque é a questão... toda vida eu fui gorda e o fato de eu ser gorda não me atrapalhou... eu acho que ajudou mais...”.

Raquete: “Ah! É assim, eu sempre tive identificação com os jogos como falaram as meninas [...] principalmente nas brincadeiras, principalmente naquelas brincadeiras de menina...”

Power Ranger: “Eu quero falar... eu era assim... eu gostava muito de brincar na rua. Na escola eu não tive muitas experiências muito boas não... nunca fui muito boa nesse negócio de bola aí... que nem handebol... eu fazia porque era obrigada... na educação física eu não gostava... daí quando eu jogava eles falam assim... vai lá que nós te cobre (risos coletivos)... Então assim... eu nunca gostei muito, eu fazia mais por obrigação... mas brincadeira de rua eu jogava... Até... quando eu era pequena, meu pai era mecânico ele trazia aqueles rolemã e eu brincava com os carrinho de rolemã na rua. Eu tenho dois irmão piás... eu brincava de carrinho, carrinho de romelã... aí eu fui crescendo aí tinha mais meninas, aí eu fui brincando de boneca, mas quando eu era menorzinha mesmo era carrinho de rolemã, bets, jogos assim de rua mesmo.

Quando argumenta que sua história é parecida com a de Caminhão, Bola de futebol identifica-se com o fato de ser gorda, jogar bem e ser habilidosa nesta atividade. Acrescenta, ainda, as expectativas da família em relação ao que

meninas e meninos podem ou não jogar, limitando seu desenvolvimento. Como seu avô, que não gostava que ela participasse dos jogos que envolvessem meninos, mas que não a impediu de jogar. O depoimento de Bola de Futebol mostra, assim, o quanto lhe foi possível, na contramão do esperado, construir significados não coniventes com os estereótipos de gênero, de corpo e de quem pode ou não jogar determinado tipo de jogo. Por essa razão a participante podia perceber-se como alguém que, apesar de menina podia se sentir em igual posição de sujeito em relação aos meninos nos jogos. A expressão dessa identidade por parte de Bola de futebol, contudo, a tornava diferente das outras meninas de sua rua causando-lhe as vezes alguns dissabores e dificuldades de aceitação. Bola de futebol revela, assim, a ambivalência social das identidades de gênero e apresenta ao grupo da pesquisa posições de sujeito não hegemônicas e dicotômicas de feminino e masculino, ou seja, de ser meninos e de ser menina em situações de jogo.

Raquete, único homem do grupo de pesquisa, relata que se sentia à vontade para jogar nas brincadeiras e nos jogos de meninas, reproduzindo as condições já relatadas por Caminhão e Bola de futebol, que se identificavam com os jogos de meninos. Raquete, Caminhão e Bola de futebol parecem assumir a posição do outro nos jogos que gostavam de praticar, pois assumem identidades não esperadas socialmente para o seu gênero. Suas formas de posicionar-se remetem-nos às conclusões de Dechamps e Moliner (2014, p.14), para quem em grupo os indivíduos tendem a buscar sua diferenciação em relação aos outros, ou seja, um processo simultâneo à busca de identificação e de pertencimento. Desse modo, os grupos são, ao mesmo tempo, espaços de identificação e de construção de diferenças, por meio dos quais constroem suas identidades. Nas palavras dos autores “[a] identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns) outros, enquanto a identidade pessoal se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros”.

Candau (2002) também nos auxilia a compreender esse processo, quando destaca seu potencial relacional e simbólico. Simbólico por comportar a produção e o compartilhamento de significados; relacional, pois é vinculado às interações sociais e culturais dos indivíduos. Nesse processo, certas identidades são legitimadas, enquanto outras são excluídas, evidenciando as relações de poder nele presentes, como destacam Woodward (2014) e Silva (2000, 2006). A história

de Raquete exemplifica a exclusão de identidades consideradas socialmente abjetas em decorrência de seus “trejeitos afeminados”, como relata a seguir.

Raquete: “eu não tinha escolha de jogos, eu jogava todos os jogos... aí quando foi chegando a adolescência aí as crianças, os adolescentes vão começando a ficar maldosos, porque eles vê os trejeitos de uma pessoa e aí eles vão falando aquele lá é “viado”, aquele lá é gay!! Então acabam excluindo as pessoas... o futebol eu amava, mas como eu fui excluído... porque eu sempre era o último... e eu era escolhido pra fica no gol e quem fica no gol só leva bomba... é na barriga... é na cara... daí eu peguei e fui pro vôlei né?! Foi aí que eu comecei a treinar... aí eu comecei a matar aula de outras matérias pra fazer educação física com outras turmas... pra fazer aula de vôlei...”

A fala de Raquete, assim como a fala de Uno, sugere invisibilidade social de certas identidades, Uno por ser gorda e Raquete por ser afeminado. A exclusão de Raquete manifestava-se nos jogos, ao não ser escolhido para compor os times ou quando escolhido, ser colocado no gol para servir como alvo dos colegas, imagina. Para Silva (2009, p.87) são “as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente ao não “não-diferente”. E, quando essas situações tornam-se culturalmente naturalizadas identidades não podem ser problematizadas, como ocorreu nas escolas frequentadas por Uno e por Raquete.

Bolinha de Bets também compartilha sua experiência com jogos, como menina que também gosta de jogar futebol.

Bolinha de Bets: “na escola eu sempre gostei mais do lado do futebol, gostei bastante de futebol... geralmente era só eu de menina no meio dos piá.. [...] Acho que no futebol é que eu sou melhor... então sempre os piá ainda brinca que eu sou melhor do que meu irmão... que meu irmão não joga... é assim... (risos)... Isso daí me anima mais ainda pra jogar...”

Observamos que sua história aproxima-se de Caminhão e Bola de futebol, pois ser menina não a impediu de jogar com meninos. Embora fosse a única menina a jogar, não se sentia intimidada e em desigualdade no jogo, a ponto de continuar a jogar futebol até hoje. Revela também que os amigos de seu irmão costumam dizer que ela joga melhor do que ele e isso faz com que se sintam mais

motivada para continuar jogando. Sua relação com o jogo de futebol é diferente de Raquete que foi excluído dos jogos considerados masculinos.

Nesse sentido, os pareceres de Raquete e de Bolinha de Bets permitem-nos refletir sobre as identidades legitimadas socialmente por meio dos jogos. Como mostram os diferentes estudos anteriores, os jogos promovem a inserção dos indivíduos nas representações e nas dinâmicas culturais compartilhadas, legitimadas e naturalizadas pelos grupos sociais dos quais os indivíduos fazem parte, como discutidos por Piaget (1975, 1994), Chateau (1987), Brougère (2005), Caillois (1990) e Huizinga (2010).

Olhar os jogos dessa perspectiva permite-nos, por outro lado, compreender sua potencialidade de transformação, por meio dos processos de ressignificação e de deslocamento de identidades. Por intermédio dos jogos é possível desnaturalizar as representações de si e do outro, como o acontecido ao longo de nossa pesquisa nos grupos de experiência lúdica. Constatamos que, na sequência de encontros de diálogo grupal, os participantes da pesquisa foram aos poucos deslocando suas identidades, como mostra a fala de Raquete sobre sua participação nos encontros com o grupo de pesquisa:

Raquete: “Foi negativa e positiva ao mesmo tempo... porque da mesma maneira que foi me excluindo, abriu porta pra outra coisa na minha vida”...

A fala de Raquete sinaliza o que pretendemos demonstrar no próximo tópico dessa seção.

5.2. Identidade e jogos: representações em movimento

Neste tópico, apresentamos os rastros dos movimentos de deslocamento das identidades promovidas pelo encontro com as diferenças e o diálogo grupal vivenciado na pesquisa. No início do último encontro, procedemos do mesmo modo que no primeiro, solicitando aos participantes que escolhessem um objeto que os representasse. Mediante a escolha do objeto - que poderia ser o mesmo ou não do escolhido no encontro anterior - foram indagados: Por que esse objeto lhe representa hoje? O que mudou ou permaneceu igual para você em relação a primeira escolha? Abaixo seguem algumas de suas respostas a essas questões:

Caminhão: “Hoje eu escolhi a bolinha... é o que me representa hoje e agora. É difícil né?! Ela me representa hoje ainda porque eu sempre brinquei de bola... sempre me ligava à brincadeira que envolvia bola... todos os esportes e eu sempre me dei bem. [...] Por que agora a gente não tem muito contato assim... tudo envolve estudo, família, marido, é casa... e eu não tenho tempo[...].”

Caminhão/Bolinha: “Ah... eu gostei... foi bem divertido... lembrei da infância. Descobri não tanto assim pelo físico, mas pela habilidade... que eu ainda tenho habilidade”. [...] “ Às vezes a gente não tem muito contato com as pessoas dentro da sala de aula. E no jogo não... a gente aprende a ver que cada um tem uma habilidade... que cada um se dá bem em uma coisa... tem um raciocínio melhor ali... acho que isso...”

Nesse último encontro, Caminhão escolheu um objeto diferente do primeiro em que havia escolhido - Caminhão. A mudança na escolha de objetos Caminhão/Bolinha sugere movimento de resignificação de si e do outro, pois explica se ver diferente do modo como se via no início dos encontros da pesquisa. Percebia-se como um caminhão, pelo fato de ter um coração grande, de ver-se como grande, de ter contato marcante com caminhões na infância e, ao visitar suas lembranças, passa a ver-se também como alguém que se define como boa jogadora de bola. Caminhão encontrou, assim, outros significados para si e para o outro. Não deixou de ser Caminhão, porém, agora, é também uma Bolinha, em que expressa outras representações de si.

Os deslocamentos de Caminhão podem ser compreendidos a partir das afirmações de Woodward (2014), quando destaca o caráter provisório do processo de constituição de identidades. De acordo com a autora, as identidades vão se delineando por constantes deslocamentos, que desestabilizam as representações que sustentam as posições de sujeito dos indivíduos. Como também afirmam Corazza e Tadeu (2003, p.09-10) a identidade “não obedece a nenhuma lógica, a nenhuma dialética, a nenhuma racionalidade. Não há nenhum destino inscrito desde sempre nalgum firmamento à espera de, algum dia, ser cumprido”.

Acreditamos que as participações nos jogos oferecidos por nosso processo de pesquisa parecem ter facilitado aproximações de Caminhão/Bolinha de suas

representações de si, uma vez que pôde entrar em contato com vivências esquecidas em sua vida cotidiana e que ao serem reconhecidas puderam se tornar experiências, por meio do diálogo com o grupo. Como destacam Huizinga (2010) e Caillois (1990), o jogo permite a ação e a simbolização, essenciais para a produção de significados. Então, se acompanhados de diálogo e de reflexão oferecem condições para ressignificação das experiências, em contínuos processos de aprendizagem, como explica Larrosa (1994). Caminhão/Bolinha sinaliza a importância dos encontros oferecidos pela pesquisa, como um espaço de convivência e de diálogo, como apresentado em sua fala acima.

Caminhão/Bolinha também destaca em sua fala, a relevância de seu contato com os relatos e com as opiniões de seus colegas de grupo, que a fizeram repensar sobre suas vivências e suas ideias, seus valores e suas ações. A fala ainda sugere modificações de suas representações sobre o outro, sobre o grupo. Com Silva (2006), podemos afirmar que o contato e a comunicação com o outro, permitiu a produção de novos significados por parte de Caminhão/Bolinha.

Diferente de Caminhão/Bolinha, que rapidamente escolheu seu novo objeto de representação, Bola de futebol e Espada demoraram para fazer suas escolhas. Bola de futebol, porque precisava de um tempo para refletir. Em sua explicação destaca que não queria o mesmo objeto, pois não era a mesma pessoa, segundo ela “a gente muda com o tempo” e essa mudança foi expressada na releitura que Bola de futebol fez sobre si, como segue em sua fala:

Bola de futebol: “Eu tô tentando descobrir o porquê me representa...”.

“Bom... eu tinha escolhido a bola no começo, porque fazia parte da minha infância... sempre teve brincadeira de bola... e eu falei... ah... não vou pegar o mesmo porque falei... ah... porque a gente muda conforme o tempo... e por que a lupa? Na verdade, eu não entendi muito bem até agora... (risos do grupo...) mas eu acho assim... a lupa, tipo às vezes você não enxerga nada, mas se você colocar pertinho do que quer ver, você pode ver melhor as coisas. Acho que foi o que aconteceu aqui. Muita gente se conheceu, não era assim. [...] E a lupa pra mim representa que a gente tem que chegar mais perto das pessoas pra poder ter uma opinião formada, conhecer melhor ... não que eu julgasse antes, mas... é pra você conhecer melhor mesmo...”.

Notamos que a demora de escolha de Bola de Futebol por um objeto que a representasse sugere desestabilização de suas representações e um movimento de reconhecimento do deslocamento de suas identidades. Ao selecionar a Lupa, ressignifica-se como alguém em melhor condição de ver. De fato, em sua fala mostra que, ao longo dos nossos encontros, aproximou-se mais de si mesma, ao se perceber de jeitos novos. Também conseguiu aproximar-se mais de seus colegas, vendo-os de novas maneiras. Além disso, menciona que sempre pensou diferente das pessoas com quem convive e, por isso, sentia-se o outro. Entretanto, com os encontros e a aproximação dos sujeitos de grupos diferentes pelas situações de jogos e de diálogos, percebeu que sua opinião não estava equivocada e que se aproximar do outro não é ruim.

Bola de futebol/Lupa parece ter transformado as experiências de jogo, que permitiram produzir novas representações sobre si e sobre os outros. Tal movimento foi facilitado pelos momentos de jogo e de diálogo em grupo, pelo exercício de falar e de também escutar a si e ao outro. Essas modificações observadas reforçam as conclusões de Larrosa (1994) sobre a fecundidade da experiência para a produção de novos significados. Em nosso caso, essa aprendizagem foi proporcionada pela vivência de jogos e de diálogos grupais. Para o autor, é fundamental “[...] estimular algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo [...]” (LARROSA, 1994, p.47).

Espada também relatou sentir-se confusa com o processo de escolha de um objeto para se representar, ao final de nossos encontros de pesquisa. Entretanto, o conflito de Espada segue direção diferente de Bola de Futebol e refere-se a um processo de tomada de consciência de seu papel em outras instâncias de sua vida.

Espada: “Não estou preparada psicologicamente para falar...”.

“Eu ia pegar um boné que eu achava que era um boné e quando eu vi era um negócio de pôr no joelho... aí eu falei... poxa... é complicado”. Eu posso fingir que isso é um boné (levanta o objeto)?”

“Eu não vou falar da espada porque ela me traumatizou. Ah, professora, eu tenho umas piras. Aí eu viajo, né! Aí aquele dia eu peguei a espada e a gente estava conversando aqui e daí eu saí e comecei a conversar com a Urso... outras coisas, mas que tinham

relação com o que a gente tinha conversado. Por fim eu fui embora sem saber se meu nome era meu nome (no sentido civil) mesmo...”.

“Que nem... deixa eu tentar explicar. Que nem, eu saí pra fora e falei assim pra Urso: tá, a espada me representa! Daí... não dá pra usar de enfeite, mas eu queria usar de enfeite e daí eu pensei assim: e se alguém está comigo pra me usar de enfeite? Sabe?! [relacionando com sua vida real] [...].

“E assim... eu sou muito impulsiva né, sabe e eu sou assim. Eu faço primeiro a coisa pra depois parar e pensar assim. Nossa! Não precisava disso sabe?! Agora, com a experiência da espada eu passei assim, pode perguntar pra Urso. Estou mais controlada, mais calminha...”. Foi por causa disso que aconteceu, o processo... porque eu nunca tinha parado pra pensar... que nem daí você fazia as perguntas e gente ia refletindo... foi por causa da oficina que eu comecei a pensar...”.

As falas de Espada, portanto, fazem-nos supor que esteja vivendo um processo de deslocamento nos modos como se identifica, decorrente de modificações em suas representações de si e do outro. As dúvidas de Espada sobre seu objeto surgiram quando se deu conta de que uma espada pode ser usada para lutar, mas também como objeto de decoração. Na ocasião, indagou ao grupo, sem conseguir acreditar: como pode uma espada ser usada para decoração? Para ela uma espada estava significada apenas como uma arma capaz de machucar e de matar. Assim, o exercício de atribuir ao objeto outra função parece ter levado Espada a pensar que, talvez, estivesse sendo “usada”. Revelou ao grupo ter dado conta de que poderia estar assumindo um significado diferente daquele que pensava ter na vida de uma pessoa próxima. A pessoa e o objeto, neste momento, pareceram ter assumido uma mesma identidade.

Espada, então, acaba escolhendo como seu novo objeto-representação-de-si um boné, não disponível na caixa oferecida pela pesquisadora. Usa, daí, outro objeto, como se fosse um boné, sugerindo-nos estar em deslocamento de sua identidade. Espada/Boné explica ao grupo que o boné representa sua vivência com cavalos, pois, quando cavalgava, em sua infância, costumava usá-lo. Nesta ocasião, chegou a ser escolhida como Rainha do Tiro de Laço, em razão de seu excelente desempenho nessa atividade.

Espada/Boné: “Porque boné me lembra cavalgada... porque eu cresci em cima de um cavalo. Amo andar de cavalo e daí toda vez que eu vou pra uma cavalgada. Quando eu morava em alto Piquiri

eu era a rainha do tiro de laço, daí era eu que abria o tiro de laço... daí eu ia com o um bonezinho, sabe?! E daí toda vez que eu vou pra cavalgada eu vou de boné... quando eu vou cavalgar me dá uma sensação tão boa assim, sabe?!

Enfim, a escolha de um novo objeto define a identidade de Espada, ora como um boné, demarcando diferenças em relação a si mesmo e aos outros de seu grupo. Tal processo é explicado por Dechamps e Moliner (2014, p.14) da seguinte maneira: “a identidade social – e as diferenciações – identidade pessoal – são concebidas, na maioria das vezes, como dois polos entre os quais oscilam sem cessar os comportamentos”. Isso porque toda identidade representa “o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo”, conforme também destaca Candau (2002, p.31).

No relato de Espada/Boné mais uma vez constatamos a adequação da metodologia utilizada em nossa pesquisa para a desestabilização de representações dos indivíduos sobre si, sobre os outros e o deslocamento de suas identidades. É sobre isso que a participante comenta nos excertos a seguir:

Espada/Boné: [...] nessa correria que a gente anda hoje em dia é difícil a hora do dia em que você tira pra lembrar do que você fazia quando era pequeno, do que te fazia bem... do que você gostava. E aqui não, a gente foi conversando e por mais que as pessoas falassem assim, por mais que a pessoa fizesse um comentário assim, lá no fundo, no fundo a pessoa parava pra refletir. Nossa... quando eu fazia isso... eu e sentia bem... eu me sentia melhor. Será que se hoje eu fizer também não vai ajudar? Por que é muita coisa hoje em dia. Eu acho que o tempo que a gente tirou aqui foi bom pra gente refletir o que é bom pra gente... o que não é... em como o jogo pode ajudar a gente...”.

Espada/Boné: “[...][Aqui] É como se fosse uma terapia. [...] Eu nunca tinha pensado no jogo antes... porque igual... as meninas que saíram pro jogo assim pra competição... essas coisas... eu nunca tive isso. Eu sempre fiquei na parte do brincar assim, sabe?! Brincar... vamos jogar... agora competir que nem elas... eu nunca, minha mãe não deixa. Então... nessa forma assim eu nunca parei pra pensar não”.

Para Espada/Boné momentos de vivência de jogos e de diálogo em grupo são cada vez mais escassos no cotidiano, mas são importantes para pensar sobre coisas normalmente não-pensadas. Comenta, ainda, sobre o quanto os relatos e as opiniões dos participantes contribuíram para sua reflexão, pois pôde

entrar em contato com diferentes modos de pensar. O contato com a diferença, portanto, aproximou-a de outros modos de pensar, de ser, de agir e de sentir sobre o mundo. Para Espada/Boné, com o desenvolvimento da pesquisa, o jogo passou a ser compreendido sob outra perspectiva para ela, uma vez que nunca tinha pensado que poderia servir para a função que não fosse a competição.

As múltiplas funções do jogo são destacadas por vários autores em suas, como Piaget (1975, 1994), Brougère (2005), Huizinga (2010) e Caillois (2010), entre outros. Entre essas funções vale a pena assinalar aqui a passagem de um ponto de vista centrado em si para um ponto de vista descentrado e aberto ao outro, oportunizado pelas situações de jogo. Também Grigorowitschs (2010, p.234) chama a atenção para a complexidade das atividades lúdicas de jogo e que foge a delimitações grosseiras, pois envolvem várias formas de confronto e convívio, como é o caso das identidades e das diferenças. Nesse processo, pode-se dizer que diferentes representações são aproximadas umas das outras e permitem a “ressemantização” dos significados culturalmente disponíveis por parte de cada jogador e do grupo como um todo.

Ao final do processo de intervenção pedagógica, vários participantes da pesquisa verbalizaram acerca do quanto seu contato com as diferenças nos jogos e nos diálogos grupais acabou, paradoxalmente, fortalecendo vários aspectos de seu modo de pensar e ver o mundo. Bola de Futebol/Lupa explicou que estar com pessoas diferentes permitiu-lhe desprender-se das mesmas ideias e dos mesmos modos de fazer as coisas, mas também fortalecer as que podiam ser mantidas, sugerindo-nos a ocorrência de modificações de suas representações de si e do outro.

Bola de futebol/Lupa: “Tipo assim... não que seja a opinião do meu grupo, mas tem gente que pensa assim... nossa, mas você vai lá com aquele povo? Se fala que é pra fazer trabalho com outros grupos, tem gente mesmo que não gosta e eu já pensava diferente e isso já se confirmou... que... as pessoas são diferentes, mas é bom chegar perto das pessoas da sala pra conhecer e não ficar só naquela panelinha”.

Bola de futebol/Lupa salienta, contudo, suas dificuldades para viver confrontos de ideias e formas de agir.

Bola de futebol/Lupa: “Ah... eu acho que melhorou... enriqueceu a minha opinião. Que tá certo o que eu pensava... a gente tem que ir atrás de outras amizades e não ficar só na mesma panelinha. E antes as meninas ficavam ah, mas você vai lá... tipo... elas ficaram todas lá na libras, mas eu não quis, eu quis fazer outra coisa... ninguém quis vir comigo. Agora as meninas já vieram junto os grupos delas... é difícil assim...”

Bilboquê/Piu-piu e Caminhão/Bola também mencionam a relevância do confronto com o diferente para o seu crescimento pessoal e deslocamento de suas identidades. Bilboquê comenta que

Bilboquê/Piu-piu: “A convivência, conhecer outras pessoas, conhecer mais outras pessoas. Antes quando eu jogava... eu me via melhor, agora parecer que eu tô sedentária, e tô mesmo. Antes eu brincava... não jogava de competir, mas eu brincava... e eu era melhor e agora... eu não sou mais nada não”.

“Acho que sim, um pouco. No sentido que o convívio com as meninas mesmo... com a Bola de Futebol/Lupa, por exemplo... eu não conversava muito com a Bola de Futebol/Lupa. A gente não conversava... a gente pensa assim óh... ah... aquela fulana lá é metida, aí quando você vai conversar pessoalmente com ela, você vê... eu sou sincera... hoje pra mim ela é uma outra pessoa. Agora eu considero ela outra pessoa... ela é muito legal!”

Para Bilboquê/Piu-piu, os encontros permitiram conhecer melhor seus colegas de turma, especialmente Bola de futebol/Lupa, uma vez que nunca conversaram antes da realização da pesquisa. Ao conviver com Bola de futebol/Lupa, ressignificou a colega. Bola de futebol/Lupa deixou de ocupar o lugar do outro para Bilboquê/Piu-piu que agora a considera como alguém que pertence ao mesmo grupo nos encontros de jogos.

Caminhão/Bola comenta as representações que tinha no início dos grupos de experiência lúdica e, ao seu final, em especial sobre Bilboquê/Piu-piu, que considerava pouco participativa.

Caminhão/Bola: “Sim... eu gosto do jeito dela... por ela é serena, meiga. É do tipo de pessoa que quando você está ao lado dela e ela fala te tranquiliza. [...]. Ela me acalma, me tranquiliza... por que ela tem aquela paciência... tudo pra ela é assim. Por dentro ela pode estar a mil, preocupada... só que ela tem aquela serenidade assim... meiga... daí eu olho pra ela e falo... ai que delícia”.

Entretanto, Caminhão/bola de futebol, faz questão de dizer o quanto agora a presença da colega a deixa calma e tranquila, o que deixa o grupo surpreso. Bilboquê/Piu-piu pôde ouvir, então, de sua colega que seu jeito tímido e quieto faz bem a ela. De invisível para o grupo Bilboquê/Piu-piu passa a ser essencial para Caminhão/Bola desempenhar sua posição de sujeito líder do grupo nos jogos. Mais uma vez, evidencia-se a relevância e a adequação de nossa metodologia de pesquisa que, por meio da vivência de jogos e de diálogo grupal, favoreceu a desestabilização e as modificações de representações dos indivíduos sobre o outro.

Essas impressões também são confirmadas pelo relato de Uno/Uno que, ao falar sobre suas vivências nos encontros do grupo, menciona o quanto não gostava de jogar antes de iniciar a pesquisa e o quanto agora já se sente confortável e gostando deste tipo de atividade. Por essa razão, sente-se com dificuldade de escolher um objeto que a represente.

Uno/Uno: “Ah... pensar em uma coisa que me representa?! Igual, a única coisa é que antes eu não gostava de me movimentar... agora eu vejo. No comecinho do jogo eu tava só zombando [...]. Igual, eu não tenho tanta dificuldade como eu tinha antes pra me movimentar, mas eu tenho preguiça, pode ver, eu ficava o jogo todo de lado, mas é assim, quando eu saio eu gosto (risos)...”.

“Ah... me ver mais no jogo entende?! Ver que eu sou capaz de jogar também e que é uma coisa divertida, te distrai e que não precisa ser o melhor pra jogar. Aqui você não foi tachada... ah a [Uno] é ruim... eu vou escolher ela e ela não. Acho que todo mundo percebeu que cada um tem a sua dificuldade e as suas qualidades, seus pontos ruins e seus pontos positivos, pontos fracos.

Desde o primeiro encontro, Uno/Uno explicou que não gostava de jogar, pois era “gordinha” e rejeitada por isso. No decorrer das sessões, passou a se sentir capaz, deixando de sentir-se o outro, pois percebeu que todos os jogadores possuem habilidades e fragilidades. Sua fala, portanto, sugere modificação de suas representações de si e do outro. Esclarece que agora entende o jogo como um instrumento de construção, de maior conhecimento de si e do outro, além de ser divertido e acolhedor, contrário ao que pensava. A constatação de Uno/Uno, assim como as argumentações de seus colegas, remete-nos aos estudos de Moran (2005), quando evidencia o quanto os processos formativos

experenciados na formação contribuem para que os sujeitos desenvolvam outras percepções acerca de si mesmos, deslocando os modos como situam-se e posicionam-se em relação ao outro.

No próximo tópico, analisamos de que maneira os participantes acreditam que os grupos de experiência lúdica contribuíram para sua formação como docentes, com base em seus depoimentos escritos no último encontro.

5.3. Experiência jogo, Identidades e Formação de professores

Ficou notório que os depoimentos dos participantes reproduzem as afirmações já efetuadas oralmente nos encontros do grupo, enfatizando o quanto permitiram aos envolvidos conhecer-se melhor, bem como suas emoções, seus sentimentos, suas habilidades e suas fragilidades, assim como para a melhoria da convivência com as diferenças de pensar e de agir do outro. Vale destacar que todos os participantes pontuaram a fecundidade dessa metodologia de trabalho com jogos e com diálogos grupais como importante para a formação docente. Para os participantes tais experiências possibilitaram-lhes a construção de outros olhares para os espaços de jogos e as relações interpessoais e contribuíram para aprendizagens que extrapolam o que haviam aprendido em seu curso de ensino superior sobre funções de atividades lúdicas como os jogos. Mencionam, ainda, que esse tipo de oficina, além de possibilitar momentos de divertimento e de descontração, permitiu que percebessem a presença do outro durante o jogo. Percebessem suas similaridades, suas diferenças, suas formas de ser e de agir em contraposição às suas próprias.

Além desses apontamentos, comentaram sobre a importância e a fecundidade desse tipo de experiências para aprendizagem de conteúdos que se manifestam nas relações interpessoais favorecidas pelo jogo, tais como: diálogo, afetividade, cognição, ludicidade, respeito às diferenças, entre outros. Destacam esses conteúdos como relevantes para sua formação como docentes, uma vez que nesta função precisam lidar com os confrontos de identidades e diferenças presentes nas salas de aula. Nesse sentido, a metodologia adotada em nossa pesquisa parece ter sido fundamental para a vivência e a reflexão dessas

situações plenas de impasses e frustrações que acontecem consigo mesmos e não apenas com o Outro.

Para Bolinha de Bets/Caneta, Bilboquê/Piu-piu e Caminhão/Bolinha, os encontros levaram-nas a perceber os jogos para além do exercício físico, como possibilidades de significação de si e do outro.

Bolinha de Bets/Caneta: “O jogo além de ser importante para exercício físico, também pode ser para o “psicológico” da pessoa, porque o que fazemos na nossa infância poderá um dia servir de experiência para outra pessoa. Antes eu não pensava que o jogo e a brincadeira poderia mesmo ter importância para mim, porque falando sobre isso me fez lembrar de como eu jogava, que era competitiva por mim mesma; não pensava tanto na equipe e hoje já pude perceber que é importante o trabalho em equipe e estratégia e gostaria de passar isso para as crianças que o melhor não é ganhar do outro, mas poder participar”.

Bilboquê/Piu-piu: “A experiência com os jogos me fez ver elementos nos jogos que antes eu não prestava atenção. Me acrescentou quanto pedagoga, observar questões físicas, estratégicas etc. nos alunos que terei. A experiência me ajudou também a ver como sou, e o que me faz mudar”.

Caminhão/Bola: “Acrescentou, pois temos que lidar com conflitos diários, sendo que cada pessoa tem sua personalidade, suas características, pontos negativos e positivos. Visto que, ninguém é igual ao outro, temos que saber lidar e aceitar o próximo como ele é de fato”.

Percebemos que a fala de Bolinha de Bets/Caneta sobre a potencialidade do jogo para pensar sobre si, aproxima-nos do conceito de experiência como definido por Larrosa (1994, 2002, 2011, 2012, 2016). Isso ocorre porque nos grupos de experiência lúdica os conteúdos vivenciados nos jogos foram submetidos à reflexão coletiva e dialogada dos participantes o que provocou neles a desestabilização e a reorganização em um patamar mais complexo. São saberes experienciais que, conforme Lima (2014), Schaffel (2012), Palomino (2009), Mariano (2009) e Tardif (2011), precisam ser inseridos na discussão da sala de aula de cursos de formação de professores. Suas pesquisas revelam o quanto esses conhecimentos que envolvem representações, moralidade e afetividade influenciam sua atuação pedagógica, mais do que os saberes científicos e acadêmicos. São, portanto, conteúdos que exigem espaço na formação dos professores. Dessa forma, saberes experienciais como os

oferecidos pela metodologia de nossa pesquisa, envolvendo ação-reflexão-ação, por meio de jogos e de diálogo em grupo, parecem atingir exatamente esses temas, conforme relato dos participantes.

Lima (2014) também compartilha da ideia de que os conteúdos relacionados às diferenças culturais quando são vinculados às trajetórias de vida dos professores, parecem desenvolver maior sensibilidade no trabalho com os alunos, integrando à sua prática as questões das diferenças culturais. A constatação trazida pela autora permite argumentar que as ações empreendidas pelos professores estão ligadas às suas identidades e os conteúdos ensinados estão imbricados aos seus modos de ser, aproximando, desse modo, nossas argumentações das constatações de Bolinha de Bets/Caneta.

Entre outros aspectos, a necessidade de mudanças na formação de professores está relacionada às demandas das políticas de inclusão escolar do sistema educacional brasileiro. Tais políticas exigem preparação dos docentes para conviver com as diferenças culturais de seus colegas, de seus alunos e de seus pais, bem como com a necessidade de abordar esses temas em sala de aula, como conteúdo escolar e como decisões do cotidiano institucional. Este é um dos principais caminhos apontados por Tardif (2011), Esteve (2004), Palomino (2009) Mariano (2009) e Lima (2014), para dar conta das novas demandas escolares. Enfim, a reflexão do docente sobre suas representações, seus afetos e suas dificuldades vinculadas ao contato com as diferenças com as quais compartilhamos.

Voltando aos depoimentos dos participantes, encontramos em Bilboquê/Piu-piu, a sinalização de que as mudanças de pensamento e de formas de agir são, ao mesmo tempo, um processo individual e coletivo, o que sugere a relevância de atividades em grupo na formação docente. Não qualquer grupo, mas aqueles de discussão e de reflexão, como os desenvolvidos em nossa pesquisa. Ela pôde perceber que a partir do olhar do outro modificou suas representações de si, reconheceu outras possibilidades de ser, ou seja, de deslocamento de suas identidades.

Para Caminhão/Bola, ninguém é igual a ninguém e o jogo pode contribuir para a aprendizagem de como o professor pode lidar com as diferenças. São espaços em que o docente pode reconhecer os estereótipos que definem seus preconceitos com o outro e compreender que pode modificá-los. Por meio do jogo

e do diálogo em grupo, o docente pode compreender que as diferenças são fundamentais para constituir a identidade de cada um e reconhecendo esta necessidade pode servir de modelo para seus alunos. Ficou caracterizado, com isso, que com sua forma de sentir e de compreender como as diferenças repercutem em si, pode entender como as diferenças podem repercutir em seus alunos.

Em sua fala, inferimos que Caminhão/Bola percebeu o jogo como um espaço de reconhecimento das identidades e das diferenças, assim como possibilidade de deslocamento de identidades suas e de seus alunos. Bola de Futebol/Lupa, /Bilboquê/Uno, Tênis/Tênis também comentam que o jogo, acompanhado de diálogo e de reflexão, aproxima os sujeitos de suas representações de si e do outro, já antevendo possíveis mudanças em sua forma de agir na sala de aula.

Bola de Futebol/Lupa: “Enquanto futura pedagoga, através da oficina pudemos nos ver como crianças na experiência dos jogos. As crianças não percebem as verdadeiras emoções que emitem e transmitem. Agora no papel como professor, depois desta oficina, podemos observar estas emoções que a criança irá transmitir, e está atento a seus verdadeiros significados, como por exemplo: quando algumas crianças tiverem conflitos e não demonstrarem na sala, talvez no jogo ela pode demonstrar”.

Uno/Uno: “Os jogos contribuíram para perceber a importância do mesmo nas atividades propostas a crianças, ou seja, jogar não só na visão de brincar, mas sim no seu desenvolvimento social, o se relacionar com o próximo, assim dar mais importância ao brincar, jogar na educação infantil”.

Tênis/Tênis: “Em relação à minha formação acrescentou muito, pois todos os questionamentos feitos pela professora ajudaram a descobrir mais sobre mim mesma. E é importante porque essa prática serve para se fazer com os alunos, pois ajudará eles a descobrirem mais sobre eles mesmos”.

Para Bola de futebol/Lupa, no jogo, as emoções e os conflitos internos dos sujeitos podem manifestar-se em uma esfera com a qual o professor pode lidar, em um ambiente simbolicamente seguro para ambos, docente e alunos. Contudo, essas vivências de jogo, se refletidas pelo grupo, podem constituir-se em experiências. Em outras palavras, pode tornar-se um aprender com a experiência por parte do conjunto de estudantes e do próprio docente, como afirma Larrosa (1994).

Como assinala Tardif (2011, p.49), esses conteúdos não fazem parte dos programas de formação docente, mas interferem diretamente sobre a maneira como o docente e o estudante interpretam e tomam decisões nas situações cotidianas de relações interpessoais. Isso acontece em “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”. Evidenciamos, acerca disso, que os resultados de nossa pesquisa aqui expostos facilitam a hipótese de que os encontros dos grupos de experiência lúdica por nós realizados são capazes de desenvolver estratégias de enfrentamento citadas pelo autor.

Uno/Uno também menciona o jogo e sua potencialidade para o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos. Tênis/Tênis, quando explica a contribuição dos jogos para sua formação docente, destaca o aprender a pensar sobre si e sobre o outro, portanto, o método de pensar, um pensar em grupo, como realizamos nos grupos de experiência lúdica. Nessa mesma direção, McLaren (2000, p.36) reforça a necessidade de os educadores refletirem sobre suas leituras de mundo. Nas palavras do autor, esse processo é essencial para reconhecer o quanto essa leitura é regulada socialmente sem que nos apercebamos disso. A leitura de mundo – nossas representações – é regulada pelo ato de ler a si próprio, “além das relações sociais e de poder institucionalizadas, que fornecem, muitas vezes, o contexto para o privilégio de certas leituras baseadas em raça, classe e gênero”.

Em continuidade, chamamos Silva (2006, p.09) para quem a formação profissional e humana deve abrir “o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido”. Em nosso caso, destacamos os processos de significação que favorecem o deslocamento de identidades. Candau (2002, p.16), também endossa essas considerações quando afirma quanto a consciência de múltiplos pertencimentos contribui para a desnaturalização das identidades hegemônicas que acabam por reproduzir e por manter os padrões de comportamento que legitimam a segregação.

Concordamos com Schaffel (2012) e Tardif (2011), quando argumentam que não existe para a formação docente a construção de caminhos seguros e

receitas capazes de garantir a eficácia desejada. Consideramos, assim, que a formação docente constitui a construção de identidades e precisa levar em conta conhecimentos que envolvam conteúdos formais e experienciais que permitam deslocamentos contínuos. Nessa construção, a vivência de jogos e de diálogo grupal fazem parte essencial, conforme procuramos demonstrar, por meio da apresentação dos resultados de nossa pesquisa. A seguir, na próxima seção, concluímos nosso estudo com a apresentação de nossas considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo deu-se a partir do seguinte problema de pesquisa: vivências de jogos e de diálogo grupal contribuem com a construção de representações de estudantes de pedagogia sobre si e sobre o outro? Tendo em vista essa inquietação, investigamos o efeito da experiência de jogos e de diálogo grupal sobre a construção dessas representações entre alunos de um curso de Pedagogia. Após o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos ter confirmado nossa hipótese de que o conjunto de tais experiências podem desestabilizar e favorecer a construção de novas representações de si e do outro por parte desses estudantes. Esses resultados evidenciam a relevância deste tipo de metodologia para a formação de docentes quanto aos temas relativos ao confronto e convívio de identidades e diferenças tão importante em tempos de globalização e suas consequências para a manifestação de preconceitos de toda ordem.

Como mostram dados sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais e outros que por sua condição de classe, gênero, sexualidade e raça não participavam do sistema educacional, a escola brasileira, privada e pública, continua despreparada para receber esse contingente. São inúmeros os casos de perpetuação de estereótipos e de preconceitos tanto por parte de colegas como por parte de docentes. E é nessa perspectiva que nossa pesquisa se dirige, ou seja, para a formação de docentes sensíveis aos danos sociais, culturais e psíquicos causados pela manutenção de situações de intolerância. Neste sentido, os dados produzidos pelos participantes de nossa pesquisa indicam a metodologia aqui desenvolvida como fecunda para a desestabilização de suas representações sobre si e sobre o outro o que significa, em outras palavras, maior sensibilidade para confrontarem seus modos de pensar e agir naturalizados.

Como revelam os relatos dos participantes, ao serem retirados das exigências e dos limites de sua vida cotidiana, as atividades dos Grupos de Experiências Lúdicas possibilitou-lhes outras aproximações de si e do outro por meio de suas lembranças, da movimentação de seus corpos nas partidas e da troca de pontos de vista nos diálogos grupais. Conforme análise de seus depoimentos em grupo, essas experiências puderam se reconhecidas

transformando-se em reflexões e palavras, constituindo-se uma possível aprendizagem para sua vida dentro e fora de situações de jogo. Esses dados nos levam a supor que a reflexão sobre si e sobre o outro favorecido pelas atividades de jogo e de diálogo grupal pode ter promovido deslocamentos de suas representações de si, fundamentais para o reconhecimento dos processos de constituição de suas identidades na formação docente. Refletir sobre os deslocamentos de identidades nos parece fundamental na escola brasileira atual por permitir a experiência de desnaturalizar a si e ao outro, desestabilizar o pensar e o agir instalado e fixado como parte de si. Em outras palavras, aprender com a diferença, reconstruindo representações.

Como releva a análise dos relatos dos participantes, nas situações de jogo, ao se colocarem em disputa, e nos diálogos grupais, ao enfrentarem outras posições de sujeito, os estudantes afetados pelas relações aí estabelecidas, ampliaram suas representações sobre si e sobre o outro. O que nos leva a inferir que essa aproximação com o diferente de si favoreceu suas ressignificações. Como apontavam estudos anteriores, como os de Sá (2014), Dechamps; Moliner (2014), Candau (2002), Hall (1997, 2003, 2006, 2014, 2016), Woodward (2014), a dinâmica coletiva favoreceu o processo de identificação e de diferenciação dos indivíduos. Nesse sentido, os resultados de nossa pesquisa sugerem que a vivência em grupo e os confrontos de pontos de vista e de ações daí resultantes instigaram os estudantes-participantes a refletirem sobre suas identidades, como assinalavam pesquisas recentes, entre elas as de França (2014) e de Melo (2012), também realizadas com docentes, embora com enfoques diversos.

Concluimos, ainda que os deslocamentos das representações dos sujeitos sobre si e o outro, desenvolvidos por meio das atividades em grupo oferecidas pela pesquisa favoreceram a reflexão de saberes experienciais, considerado o fator determinante para a constituição do perfil de atuação do docente. Pesquisas recentes de Mariano (2009), Palomino (2009), Silva (2009), Lima (2014), Shaffer (2012) e Tardif (2011) destacam o quanto os saberes experienciais se sobrepõem aos saberes acadêmicos na orientação e na tomada de decisões da prática pedagógica.

Assim, como experiência coletiva, os encontros grupais favoreceram a reflexão sobre o seu pensar e o seu agir, bem como o do outro, quando compartilhavam suas lembranças e suas opiniões, por meio da fala, de

expressões de seu rosto, seu tom de voz; também pelos gestos de seus corpos e pela regulação de seus movimentos em resposta ao outro. Reforçando, ainda, conclusões dos estudos de Caillois (1990), Huizinga (2010), Piaget (1975), Brougère (1995), Chateau (1987), Larrosa (1994) e tantas pesquisas recentes, como as de Pacheco (2005), Grigorowitschs (2010) e Melo (2012), que mostram o potencial dos jogos para a regulação psíquica, social e cultural dos indivíduos. Nessa atividade, constituem seus modos de ser, de pensar e de agir, produzindo coletivamente novos significados sobre si e sobre o outro. Desse modo, vencer e perder podem ser interpretados como movimentos de deslocamento dos modos como os sujeitos se representam em jogo, ao assumirem novos papéis e novas funções, decorrentes dos movimentos experienciados em relação ao diferente, representado por seus colegas de time e seus adversários.

Isso nos aproxima das conclusões de Hall (1997, 2003, 2006, 2014, 2016), Woodward (2014), Silva (2008, 2009), Agamben (2012) sobre a forte influência do contato com o outro para a desestabilização e para a ressignificação dos indivíduos em um processo contínuo de identificação e de diferenciação. Salientamos, com base nisso, que a construção dos significados de si e do outro são frutos das relações entre identidade e diferença, como movimentos complementares.

Com os resultados desse estudo, portanto, constatamos que jogo, acompanhado de reflexões sobre as experiências dos sujeitos em grupos de diálogo, mostrou-se uma atividade privilegiada e fecunda para abordagens pedagógicas que visem a formação da subjetividade e identidade docentes. Como destacamos acima, em tempos de crescente globalização econômica e cultural, de tecnologias de informação e de comunicação, do processo de urbanização, de emergência dos movimentos migratórios, da organização de movimentos de minorias, tem-se vivenciado um intenso processo de contato com culturas distintas em suas características e necessidades. Nesse processo, a escola se torna cada vez mais um espaço de convívio e de confronto das diferenças, colocando em xeque o modelo de aluno e de professor até então predominante. Diante disso, são indispensáveis as mudanças nesses padrões e, portanto, outras necessidades para a formação docente, como destacam Esteve (2004), Moran (2005), Tardif (2011), Larrosa (2002, 2012), Schaffel (2012), Lima (2014), Candau (2002, 2005) e McLaren (2000).

Em nossa investigação, os depoimentos dos estudantes-participantes também sugeriram a fecundidade dos Grupos de Experiência Lúdica uma vez que também possibilitaram outros modos de compreensão acerca do jogo para o seu uso no trabalho formativo com crianças. Os participantes assinalaram a relevância da vivência de jogos acompanhados de diálogo grupal para abordar temas éticos, sociais e culturais na realidade escolar em que atuam.

Desse modo, assumindo os limites de nossa investigação, confessamos que várias novas inquietações emergiram de seu desenvolvimento com relação às identidades, às diferenças. Tais inquietações, enfim, constituem-se um convite para que outros pesquisadores possam preencher as lacunas deixadas em nossa empreitada. Por essa razão e pela urgência de reformulações do processo de formação docente na realidade brasileira, esperamos que outros estudos sejam realizados nesta direção. Parece-nos urgente uma formação docente que contemple a reflexão sobre os saberes experienciais dos futuros docentes – seus valores, seus afetos, seus desejos, suas representações, seus preconceitos – determinantes em sua atuação pedagógica, conforme a literatura já vem demonstrando exaustivamente.

7. REFERÊNCIAS

ABREU, C. F. de. **Morangos Mofados**. 9. ed. São Paulo. Companhia das Letras.

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A.. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. In: Em aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. p. 60-77.

ARAÚJO, K. de T. **Representações Sociais de Estudantes do ensino médio entre sobre a prática do futebol entre mulheres: intersecções entre gênero, corpo e sexualidade**. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2015.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Trad. Carlos Albetro Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Trad. Carlos Albetro Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, R. B. de. Dispositivos em ação: o grupo. In: SILVA, André E. (org.). Saúde e Loucura 6: Subjetividade. São Paulo. Hucitec. 1997. (p. 183-191).

BARROS, R. B. de. Entrada grupal: uma escolha ético-estético-política; In: BARROS, Regina B. de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina. UFRGS. 2007, p. 345-326.

BICHARA, I. D. (1994). **Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos**. Tese de doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wasjsop**. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção questões da nossa época; v. 43).

BUJES, M. I. Descaminhos. In: COSTA, Maria V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-33.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Trad. José Garces Palha. Edições Cotovia. Ltda., Lisboa, 1990.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agost/2002.pp. 125-161.

CANDAU, V. M. F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: (org.). **Cultura(s) e educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, Pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (93-118).

CHATEAU, J. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

DELEUZE, G. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson flor do Nascimento. Acesso em: 12/2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In:_____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUVIVIÈR, G. **Ligue os pontos: poemas de amor e big bang**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. Tradução Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004. Coleção educação em pauta.

FÁVERO, M. T. M. **Comportamento psicomotor, dificuldades de aprendizagem em escrita e habilidades cognitivas verbais e não verbais: contribuições de um programa de intervenção psicomotora em crianças**. 127f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador. Geiva Carolina Calsa. Maringá 2015.

FAETI, P. V. **ensaio sobre a coexistência entre competição e cooperação nos jogos de regras e sua repercussão na instituição escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2013.

FERRE, N. P. de L. Diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 195-214).

FRANÇA, F. F. **Representações Sociais de gênero e sexualidade na escola**: diálogo com educadoras. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2014.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GRIGOROWITSCHS, T. **Jogo, mimese e infância**: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. Revista Brasileira de Educação, 15(44), 2010. (p.230-406).

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p.22, n.2, 1997. (p.15-46).

HALL, S. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. (p.103-133).

HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio: Apicuri, 2016.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura: trad. João Paulo Monteiro. São Paulo. Perspectiva, 2010. 6ª ed.

JODELET, D. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, E. F. **A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, maio/ago. 2014.

LARROSA, J. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994. (p.35-85).

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de educação**. n. 19. Campinas, 2002. (p.20-29).

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p.281-296).

LARROSA, J. Palavras desde o Limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa em Educação. **Revista teias**, v. 13, n.27, 2012. (p.287-298).

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência; trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed.; 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

LORO, A. P. **Formação de professores e representações sobre o brincar**: contribuições das ideias de Humberto Maturana. Santa Maria, RS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

LOURO, G. **A história (oral) da educação**: algumas reflexões. Revista Em aberto, v. 9, n. 47, 1990. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1781/1752>

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil**: tendências e desafios. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2009, 169f.

MELO, K. M. dos S. **Tomada de consciência das estratégias do jogo sudoku por parte de docentes do ensino fundamental**. 125 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2012.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência e Educação: Bauru, SP, v9, n2, p.191-210, 2003.

MORAN, C. D. **The Role of Contextual Influences on Self-Perceptions of Identity**, v25 n1 p20-35 Fall 2005.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: necrose**. Trad. Agenor Soares Santos. 3ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX espírito do tempo 1: neurose**. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua Imagem e Seu Público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 07-38

PACHECO, A. **A Representação Social de acadêmicas do curso de pedagogia sobre o brincar e aprender**. Itajaí, SC, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2005.

PALOMINO, T. J. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2009. 187f.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**; tradução de Álvaro Cabral e Chistiano Monteiro Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília INL, 1975. 370 p.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança** [tradução: Elzon Lenardon]. São Paulo: Summius, 1994.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. **O processo grupal** (El proceso grupal). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SÁ, C. P. de. Prefácio. In: DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. 2ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (p.7-11).

SANTOS, A. K. **Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano**. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

SEVERINO, A. J. (2008). **Metodologia do Trabalho Científico**. 23a ed revista e atualizada. Cortez Editora. São Paulo, SP.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7ª.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p.190-208.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUZA, Maria T. C. de. **A afetividade segundo Jean Piaget**: contribuições para a psicologia do desenvolvimento. In: ROSSETTI, Claudia B.; ORTEGA, Antônio C (organizadores). **Cognição, afetividade e moralidade**: Estudos sobre o referencial teórico de Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. F. (org.) **Reinventar a escola**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, A. J. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p.105-118).

VEIGA-NETO, A. J. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp.5-15. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>.

WOODWARD. K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZIELBERMAN, L. Uma outra clínica é possível: o dispositivo grupo. In: L. Zielberman, **Psiquiatria social contemporânea**: narrativa de uma trajetória clínica, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 51-60.

8. ANEXO I



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Estudante(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UEM (Universidade Estadual de Maringá), orientado pela prof.^a Dra. Geiva Carolina Calsa. A participação é voluntária e antes de decidir se deseja participar você deverá ler o conteúdo deste termo e poderá tirar dúvidas a respeito do que julgar necessário. Ao final, caso decida participar, você será solicitado(a) a assinar o termo e receberá também uma cópia deste.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da Pesquisa: O jogo recreativo como espaço de construção de representações de si e do outro: um estudo com professores

Equipe responsável pela pesquisa:

Nome: Geiva Carolina Calsa

E-mail: gcalsa@hotmail.br

Nome: Pâmela Vicentini Faeti

E-mail: pamelafaeti@hotmail

A pesquisa tem por objetivo geral investigar de que maneira o espaço lúdico do jogo recreativo pode se constituir em espaço de produção de representações sociais sobre si e sobre o outro. Para a realização desta pesquisa partimos do pressuposto de que o/a estudante de pedagogia/a necessita de instrumentos que possibilitem reflexões sobre aspectos da formação humana inseridos como conteúdos presentes na realidade escolar. Nesse sentido, espera-se que o jogo como espaço de interações possa contribuir com reflexões que auxiliem a formação de professores, a fim de que estes compreendam as relações estabelecidas como produtos e ao mesmo tempo produtoras de subjetividades.

Espera-se que este estudo contribua para melhorar a organização e a prática da formação dos/as docentes para que estes sujeitos encontrem possibilidades pedagógicas para lidar com as situações que ocorrem no cotidiano escolar, compreendendo o jogo como espaço de aprendizagens.

Sua atuação como voluntário/a da pesquisa ocorrerá por meio da participação de oficinas de jogo, acompanhadas de reuniões grupais. Todos os horários destas atividades serão realizados durante a disciplina Projeto Integrador.

Possíveis dúvidas sobre a metodologia usada na pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento de seu desenvolvimento, seja durante as

oficinas de jogos, ou nas reuniões em grupo. As dúvidas poderão ser respondidas pela pesquisadora.

Os responsáveis pela pesquisa garantem sigilo para assegurar a privacidade dos participantes quanto aos dados envolvidos na pesquisa. As discussões serão gravadas e as informações obtidas serão usadas apenas para fins científicos (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na Resolução **CNS nº 466 de 2012**). **Todos os registros serão descartados após o uso desta pesquisa e, uma vez que nenhum/a dos/as participantes da pesquisa será identificado/a por dados pessoais. As informações coletadas serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.**

Como forma de prevenir possíveis desconfortos ou prejuízos, você terá a liberdade de esclarecer quaisquer dúvidas antes e durante o curso da pesquisa, bem como retirar seu consentimento em qualquer fase do trabalho, sem penalização alguma. Também está assegurada sua plena liberdade para deixar de responder a qualquer questão que lhe cause constrangimento.

Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras (ressarcimento de despesas). Finalizando, a equipe do projeto espera que a pesquisa proporcione subsídios para a preparação mais adequada dos/as futuros/as docentes para lidar com questões referentes a formação humana, compreendendo-a como conteúdo presente na escola e necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos sujeitos atendendo às necessidades apontadas pelas políticas educacionais brasileiras.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, abaixo assinado, depois de ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar da pesquisa, O jogo recreativo como espaço de construção de representações de si e do outro: um estudo com professores, grupo e práticas pedagógicas, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá pela pesquisadora Pâmela Vicentini Faeti, orientada pela Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa, que podem ser contatadas a qualquer momento pelos e-mails e telefones fornecidos no presente termo

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(Pâmela Vicentini Faeti), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Geiva Carolina Calsa

Endereço:

(telefone/e-mail):

gccalsa@uem.br

gccalsa@hotmail.com

Nome: Pâmela Vicentini Faeti

Endereço:

Email: pamelafaeti@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

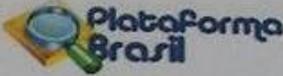
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO II

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ											
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP												
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA												
Título da Pesquisa: O jogo recreativo como espaço de construção de representações de si e do outro: um estudo com professores												
Pesquisador: Geiva Carolina Calsa												
Área Temática:												
Versão: 3												
CAAE: 50610815.4.0000.0104												
Instituição Proponente: Núcleo/Incubadora Unitrabalho												
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio												
DADOS DO PARECER												
Número do Parecer: 1.573.835												
Apresentação do Projeto: Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.												
Objetivo da Pesquisa: Investigar de que maneira o espaço lúdico do jogo recreativo pode se constituir um espaço de produção de representações sociais sobre si e sobre o outro entre estudantes de pedagogia.												
Avaliação dos Riscos e Benefícios: Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.												
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: O estudo tem como objetivo investigar de que maneira o espaço lúdico do jogo recreativo pode se constituir em espaço de produção de representações sociais sobre si e sobre o outro. Trata-se de um estudo de intervenção, empírico com duração de 2 meses. Em relação à abordagem adotada o estudo se caracteriza como qualitativo, do tipo pesquisa-ação participante. A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica pelo fato de para a Teoria das Representações Sociais a dinâmica das interações são construídas como movimentos psicossociais que se desenvolvem em cada sujeito e												
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Av. Colombo, 5790. UEM-PPG</td> <td>CEP: 87.020-900</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Jardim Universitário</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: PR</td> <td>Município: MARINGÁ</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (44)3011-4597</td> <td>Fax: (44)3011-4444</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E-mail: cocep@uem.br</td> </tr> </table>			Endereço: Av. Colombo, 5790. UEM-PPG	CEP: 87.020-900	Bairro: Jardim Universitário		UF: PR	Município: MARINGÁ	Telefone: (44)3011-4597	Fax: (44)3011-4444		E-mail: cocep@uem.br
Endereço: Av. Colombo, 5790. UEM-PPG	CEP: 87.020-900											
Bairro: Jardim Universitário												
UF: PR	Município: MARINGÁ											
Telefone: (44)3011-4597	Fax: (44)3011-4444											
	E-mail: cocep@uem.br											
Página 01 de 04												



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.573.835

se moldam como forma de construir um ambiente comum, de encontro e diálogo entre diferentes saberes que compõem a esfera social. Nesse processo ao mesmo tempo em que temos acesso a diferentes conteúdos disponíveis em nosso meio sócio-cultural, construímos nossa forma de ver a nós mesmos e ao outro. Deste modo, os saberes ao serem representados, comunicados, podem ser interpretados, significados e incorporados, tornando as informações familiares, integrando novos conhecimentos ao já é conhecido pelos sujeitos e o grupo. Refletindo sobre as questões relacionadas ao jogo, nosso foco se dirige a compreender como o jogo como espaço de interação pode se constituir em espaço de construção das representações sobre si e o outro. A pesquisa será realizada por meio de oficinas de jogo e momentos de diálogo grupal em que buscaremos pelas experiências praticadas nos jogos investigar como esses sujeitos (alunos do curso de pedagogia) foram significando a si mesmo e ao outro. Para a seleção dos sujeitos investigados ofertaremos um curso intitulado Representações de si e do outro: o jogo como espaço de produção de sentidos. O curso será ofertado a sujeitos que estão matriculados em um curso pedagogia em uma instituição de ensino superior em Campo Mourão. A seleção dos sujeitos será realizada segundo critérios da instituição. Após a seleção dos sujeitos o curso ocorrerá em um período de 10 encontros. A amostra será constituída por 10 sujeitos. O trabalho de intervenção terá uma abordagem grupal em que serão observadas nas falas e atitudes dos sujeitos as representações sociais de si e do outro construídas a partir de suas experiências com o jogo segundo os conceitos de ancoragem e objetivação das Representações Sociais. As oficinas acontecerão em pequenos grupos. Além disso, a proposta de intervenção terá duração média de 1h e 30min. (uma hora e trinta minutos). Espera-se que após a intervenção os resultados da pesquisa possam contribuir no sentido de possibilitar uma maior compreensão acerca do jogo como espaço de produção das representações de si e do outro. Os dados da pesquisa serão coletados mediante a oferta de oficina de jogos e grupos composta por 10 sessões com duração de 1h e 30min, dos quais 30 min. serão destinados à prática de jogo e os outros 60 min. direcionados ao diálogo grupal. O nome da oficina será "Representações de si e do outro: o jogo como espaço de produção de sentidos". Os jogos utilizados para as oficinas serão elencados pelos participantes do grupo. O grupo será composto por 10 participantes e a escolha se dará mediante critérios estipulados pela instituição. A periodicidade dos encontros será definida de acordo com a disponibilidade da instituição. As sessões serão organizadas contento em sua primeira parte a dinâmica grupal, seguida da prática dos jogos. As sessões serão organizadas seguindo o modelo de grupos operativos elaborado por Pichon – Riviére (2012). Os grupos operativos são organizados de modo que os sujeitos realizem uma tarefa em comum, no caso o jogo. Mediante os conteúdos emergidos

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG CEP: 87.020-900
 Bairro: Jardim Universitário
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: cocep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.573.835

do jogo, serão realizados os diálogos grupais. No processo as pesquisadoras ocuparão o papel de coordenadoras do grupo, responsáveis por assinalar ao grupo seus conteúdos. Entendendo o jogo como espaço grupal pela ótica das Representações Sociais Para esse processo seguiremos a organização das sessões articulando as questões a partir da tríade eu, outro, objeto-mundo. Ao todo serão realizadas 10 (sessões), organizadas em três partes: a) dinâmica de aquecimento; b) desenvolvimento e c) encerramento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias. Pendências sanadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_469598.pdf	08/04/2016 19:40:30		Aceito
Outros	Resposta_ao_parecer.docx	08/04/2016 19:39:43	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_anexo_2.doc	08/04/2016 19:38:34	Geiva Carolina Calsa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_anexo_1.docx	08/04/2016 19:38:04	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_derosto.pdf	08/04/2016 19:37:34	Geiva Carolina Calsa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicao_coparticipante.pdf	28/09/2015 19:35:51	Geiva Carolina Calsa	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

UF: PR

Telefone: (44)3011-4597

Município: MARINGÁ

Fax: (44)3011-4444

CEP: 87.020-900

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.573.835

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 03 de Junho de 2016

Assinado por:

 Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

UF: PR

Telefone: (44)3011-4597

Município: MARINGÁ

Fax: (44)3011-4444

CEP: 87.020-900

E-mail: copep@uem.br

Transcrição²⁷ Sessão 1

Explicação da dinâmica dos encontros...

Enquadramento das sessões

Agora eu quero ver com vocês assim, se a gente pudesse pensar quais foram os jogos que marcaram a vida de vocês?

Como a gente tá em um grupo de 14 pessoas, quando uma pessoa falar temos que escutar para saber o que essa pessoa está falando. Quando eu fizer uma pergunta é legal saber o que o outro está falando, a gente precisa ouvir o outro. Temos que controlar um pouco a ansiedade, mas todo mundo vai ter espaço para falar e precisa falar e todo mundo se ver e ver como o colega está falando. Por isso sentamos assim (círculo), para que todo mundo se veja e todo mundo veja o rosto do colega...

Então se a gente pudesse pensar, trazer à memória quais foram as brincadeiras e jogos que fizeram parte da vida de vocês?

Tênis – Principalmente jogos que a gente corre, queima “eu adorava”,

Bola de futebol – Futebol de rua;

Power-Ranger – Carrinho de Rolimã;

Tempestade de palavras - Burquinha; Esconde-esconde; Bets; Lenço atrás;

Balança-caixão; Bugalha;

Como era Bugalha?

Era o das pedrinhas...

Ah!! Das cinco pedrinhas...

Espada - A Ursinho de pelúcia não podia brincar com essa brincadeira... (06:16)

Elástico; Pula corda; Amarelinha; Caracol; Os meninos pega as meninas; Caracol;

Pega-pega; Mamãe-polenta...

Bolinha de Bets - Ahhh eu adorava!

Elefante-colorido;

Passa anel; Mês; Corrida do saco; Coelhoinho sai da toca; Verdade ou desafio; Pé na lata; Telefone sem fio; Pé na lata; Pipa; Stop (isso a gente brinca até hoje);

²⁷ Nas transcrições que seguem, as falas dos sujeitos estão apresentadas de forma literal, não houveram correções das pesquisadoras.

Jogo da velha; Jogo da forca; Dama; Pontinhos; Xadrez (Izabelli – que eu tentei, tentei, tentei... mas nunca ganho);

Uno: Quando eu jogava com a minha amiga e a gente perdia, a gente desmanchava todo o jogo (07:48)

Espada - Dominó gente!!! Quem foi gente humilde lembra...

Trilha; Siga o mestre; Cola...

Como assim cola?

Tênis: É assim, eu pego você e você cola...

Ahhh duro mole e cola é igual?

Sim, é igual...

Cola Americana; Estátua;

Espada- Cola Americana tem que passar embaixo da perna...

Morto-vivo; Alerta

Espada: Muita brincadeira ein...

Mamãe eu posso.... Mamãe eu posso é igual mamãe polenta não é? (08:42)

Sim é a mesma coisa..

Uno: O que é Elefante Colorido?

Coração de pelúcia – É aquele da cor...

Grupo: – É aquele que fala: “Elefante colorido... que cor?” Não joga nada de bola não...

Esse que joga a bola é alerta...

Qual mais vocês lembram?

Cobra-cega; Gato-mia; Adoleta...

Alguém mais lembra alguma coisa? Conforme vocês forem lembrando, surgirem algumas brincadeiras... vocês podem trazer... tipo...

Vocês estão em casa, de repente você lembra?

Coração de pelúcia: nossa, elástico!!!

Boneca; Bandeirinha (aquele de roubar bandeira)...

Raquete: é aquele que tem dois times que tem que pegar a bandeira, daí você fica vigiando e tem que pegar a bandeira do outro time... Peteca; Gato e rato; Bexiga d'água; Pegar os pares de sapato;

Espada: Meu Deus do céu... quem nunca brincou de bexiga d'água... (risos coletivos)

Bom, conforme forem surgindo jogos e brincadeiras vocês vão falando e a gente vai anotando, tá bom?!

Agora eu quero conversar com vocês, pra vocês pensarem um pouquinho como esse jogos foram presentes na vida de vocês?

Podem escolher um jogo, ou falar de uma experiência que marcou... ou podem pensar um pouquinho como vocês eram nos jogos? Como você se via?

Quando a gente conversa qual é a primeira memória que vem pra vocês?

Vocês não precisam ficar preocupadas com nada, porque aqui não tem esse negócio de certo ou errado... estamos tendo uma conversa...

Então quando a gente fala sobre como esses jogos estiveram presentes na vida de vocês que vem na cabeça?

Tênis: “eu gostava de brincar na rua com brincadeiras que tivesse bola... coisas assim que ficava mais ao ar livre... só que eu tinha muito interesse pelos jogos como xadrez mesmo... sempre joguei, mas nunca consegui ganhar (risos) mas minha preferência mesmo era por jogos que eu pudesse correr, me sujar... eu até andava muito descalço (risos coletivos)... o pé vivia encardido, porque eu corria na rua, e ficar descalço era a minha alegria...”

Como você se sentia quando você participava desses jogos?

Tênis: “Bem legal, porque eu era e ainda sou bastante habilidosa com jogos que envolvem bola, então eu tenho uma coordenação motora muito boa pra isso... então era o que eu mais... eu me sentia muito bem... principalmente na rua... era o que eu mais gostava...”

E com os seus amigos, como era? Nos times como vocês faziam?

“Sempre era eu quem decidia... as vezes eu ficava com um pouco de raiva disso... ninguém tomava iniciativa, era eu quem decidia os times... A gente tinha uma comunicação muito boa... todo dia juntava muita criança e uma época minha mãe brincava que ela tinha muitos filhos... minha casa vivia assim... cheia de crianças...”

“Um dia a gente reuniu todas assim perto da minha casa para brincar e juntou 17 crianças no quintal da minha casa... a minha mãe ficou assim... não sabia o que fazia...” (risos) (13:46)

Uno: Eu já fui o contrário dela... eu sempre fui gordinha... eu odiava educação física... gente eu queria morrer... na educação física porque eu me sentia mal, eu sentia dificuldade de correr, sabe?! Tipo assim... eu nunca era escolhida, eu sempre era a última a ser escolhida... Rouba-bandeira eu gostava porquê? Como eu era quase transparente, eu sempre conseguia pegar a bandeira... (risos coletivos)...

Tipo assim... isso foi marcante pra mim... até no ensino médio, eu nunca gostava da aula de educação física, eu sempre matava aula... eu nunca gostei... acho que pelo fato de seu ser gorda...

Como que você olha assim... se você olhar a sua experiência com jogos... você avalia como?

Minha relação é negativa... mexia bastante comigo... eu ficava olhando aquelas meninas brincando... eu não conseguia correr, ou quando taca a bola, nunca acertava a bola... é uma coisa que eu não tenho lembranças agradáveis... Lá na rua da minha casa eu era o bolo fofo (risos coletivos)...

E na sua relação com os grupos? Você acha que isso interferia de alguma forma? Na sua interação com os grupos?

Uno: Tipo assim... com as pessoas eu me dava bem... mais era a questão do jogo mesmo... ou mesmo quando era brincadeira mais tranquila... daí eu me dava bem... assim parada (risos coletivos)...

Caminhão: “Ao contrário da Uno... eu sempre fui bem resolvida com jogo, gostava muito de Handebol... me sentia o máximo porque ganhava como melhor jogadora do campeonato, troféu, medalha... e uma questão que ela tinha falado que é questão de ser gordinha... No começo eu tinha dificuldade com isso também... só que eu consegui superar isso no jogo. Como eu conseguia jogar bem na educação física, todo mundo queria me escolher... então daí eu já fui me acostumando... então eu era bem resolvida nesse sentido...”

Eu gostava também de Xadrez, eu ganhei também bastante campeonato de Xadrez...

E quando você perdia... como você se sentia?

Caminhão: “Não... quando eu perdia eu ficava meio triste as vezes... só que assim... nosso time era bem forte... então quando a gente não ficava em primeiro ficava em segundo, sempre primeiro e segundo... e sempre tinha alguém que ganhava como melhor jogador... eu era central (posição no time)... então a maioria dos campeonatos que eu fui eu ganhei medalha... troféu... um monte de coisas... então assim... essa questão é bem resolvida...”

Como você se sentia nos grupos que você participava?

Caminhão: “Eu interagia bem, eu era bem comunicativa, bastante brincalhona... e pra variar dava muita risada... então era bem assim... uma relação boa!!!”

Se você pensasse na presença dos jogos na sua vida... como você via sua relação com isso?

Caminhão: “para mim foi bom... sempre adorei... uma experiência ótima... e também na minha infância desde pequena eu era bem boleira... jogava futebol no meio dos moleques... dava canelada e metia “bicudo” (chutes fortes) neles... (risos coletivos)

Você intimidava os meninos as vezes?

Caminhão: “Sim!!! Eu ia pra cima deles... peitava mesmo os moleques... Eu falava: Vem, vem pra você ver... eu media o bicudo!!! (risos coletivos) (17:10)

Bola de futebol: “ A minha história é parecida um pouco com a da Caminhão... mas só que... quando eu jogava, o meu vô não gostava porque na minha rua só tinha 3 meninas o resto eram 15 piá... (risos)... então quando a gente saia brincar nós não ia brincar de boneca.... a gente queria brincar de bola, de burquinha, vestia que nem um piarão... e ele não gostava muito... daí eu ia escondido. De domingo ele ia pra igreja, daí ele saia as seis e meia (18:30)... ai ele saia com o carro e eu saia atrás... e daí quando dava nove horas (21:00) ele tava entrando com o carro na garagem... eu tava entrando no banheiro (risos coletivos). Porque senão ele me batia... eu apanhava... eu chorava... apanhava muito!!! Porque daí eu via as outras crianças brincando da rua da minha casa e eu não podia ir. Mas quando eu podia eu ia mesmo... mesmo escondida eu apanhava e no outro dia eu tava lá de novo...

Qual você acha que era o medo dele?

“Ele achava que tinha muito moleque... que os moleques falavam muito palavrão... mas isso não me influenciava... o que importava era brincar... jogar bola... jogar bets. Tanto é que um dia ele não deixou eu ir, falou que não era pra eu ir... eu fui escondida e levei uma betiada no olho... aquilo lá ficou enorme... (risos coletivos)... e daí nossa... quando eu cheguei ele não me bateu, mas ele me deixou um mês sem televisão porque eu tinha ido escondido e tinha levado uma betiada ainda...” (risos). (18:24)

Como você se via nos grupos que você participava?

“Como a Tênis falou... sempre fica naquela briga de escolher as coisas... eu ia lá e decidia pra formar as coisas logo pra não perder tempo de brincar... meu interesse era não perder tempo de brincar... a gente se dava super bem... era difícil quando a gente brigava. Era como se, como eu era uma das únicas meninas... era eu e mais outra... os meninos cuidavam muito da gente. A gente era paparicada, porque é a questão... toda vida eu fui gorda e o fato de eu ser gorda não me atrapalhou... eu acho que ajudou mais...”

Em que sentido você acha que ajudou?

“Ah, tipo assim, a pessoa que é gordinha toda vida fica mais retraída num cantinho... igual a Caminhão... vamos jogar? Vamos... os moleque tinha medo da gente por a gente ser gorda (risos coletivos)...

Caminhão: “Era pancada pra cima deles!!!” (risos)

Bola de futebol: “Então... pra não machucar.... eles ficavam com medo de serem machucados... porque a gente não ligava se a gente machucava ou não (risos)... eu me sentia bem em relação ao grupo... (19:35)

Raquete: “Ah! É assim, eu sempre tive identificação com os jogos como falaram as meninas... eu sempre brinquei de pega-pega, de rouba-bandeirinha como a Uno falou e assim tipo assim eu sempre fui bem... principalmente nas brincadeiras, principalmente naquelas brincadeiras de menina...”

Raquete: “que nem no elástico mesmo, quando eu brincava eu sempre passava todas as fases, era coxa, joelho e pezinho e futebol também... eu não tinha escolha de jogos, eu jogava todos os jogos... aí quando foi chegando a adolescência ai as crianças, os adolescentes vão começando a ficar maldosos, porque eles vê os trejeitos de uma pessoa e ai eles vão falando aquele lá é “viado”, aquele lá é gay!! Então acabam excluindo as pessoas... o futebol eu amava, mas como eu fui excluído... porque eu sempre era o último... e eu era escolhido pra fica no gol e quem fica no gol só leva bomba... é na barriga... é na cara... daí eu peguei e fui pro vôlei né?! Foi aí que eu comecei a treinar... ai eu comecei a matar aula de outras matérias pra fazer educação física com outras turmas... pra fazer aula de vôlei...”

Raquete: “Aí eu comecei a ir pra jogos, ganhar medalhas... e até hoje eu jogo. Eu jogo até hoje!! Eu parei de ir pra jogos por causa do trabalho, mas eu jogo.”
E como você se sentia nos grupos quando você jogava?

Raquete: “Até chegar aos 10 anos, éhhhh... eu me sentia uma criança que todo mundo queria escolher... aí quando chegou nuns 11, 12, que foi na época de chegar naquilo que vocês falam que é o sexto ano agora? Aí as crianças vão começando a perceber o seu gênero, a sua diversidade, daí eles vão te excluindo... daí que eu tomei partido pra ir pro vôlei... daí que eu fiquei no vôlei que eu to até hoje...”

Foram positivas suas experiências com os jogos?

Raquete: “Foi negativa e positiva ao mesmo tempo... por que da mesma maneira que foi me excluindo, abriu porta pra outra coisa na minha vida... e até quando eu comecei a fazer faculdade, eu sai do ensino médio e fui fazer faculdade, veio uma bolsa pra mim em enfermagem e eu não fiz, por que? Por que eu não me identificava com aquilo, ou era educação física ou era pedagogia... aí eu fiquei dois anos pra mim... pensar bem no que eu ia fazer e eu escolhi pedagogia. Por que eu quero trabalhar com crianças... eu não quero trabalhar com

adolescentes... por que eu acho que criança é uma maneira mais fácil pra você construir um cidadão éhhh... futuramente consciente.

Caderno: “A minha história é meio emocionante assim... (risos coletivos). É sério!!! É bem emocionante. Assim, eu comecei a jogar handebol quando eu tinha meus 12 anos de idade, na minha cidade (Mamborê), eu ia pra Luiziana, pra qualquer lugar eu ia... aconteceu uma emoção muito grande... assim... eu ia pra um jogo em Janiópolis, eu fui no jogo e ai tinha poucas pessoas... Ninguém queria cobrar o lance que era do pênalti, assim, daí eu falei assim... um olhava pra um lado, outro olhava pra outro. Apontaram pra mim: você, você... e daí todo mundo... é você (Caderno). Eu era novata no time, nem conhecia todo mundo, dai eu não conhecia todo mundo, mas pensei assim... vou na fé!!!

Como você se sentiu quando você foi escolhida pra bater o pênalti?

Caderno: “Me senti na maior alegria do mundo... né porque era uma emoção e tanta... eu vou jogar essa bola e todo mundo vai gritar!!! Ai eu fui lá... e ninguém tava acreditando em mim, daí eu fui, fui lá arremessei e marquei o gol... o gol da vitória... (uauuu - grupo)... O gol da vitória!!!

Caderno: “Outra emoção, outra emoção... deixa eu falar... daí assim... eu tenho um tio que mora bem longe de mim... mora em Santa Catarina, teve um campeonato que a gente ganhou e que podia participar quem quisesse, mas eu não tinha condições pra ir até lá... fazia muito tempo que eu não via ele... ai eu dei um jeito... meu pai é fotógrafo, meu irmão também... daí eu consegui ir... ai quando eu cheguei lá né?! Era a cidade e era a cidade aonde ele estava... eu chego até a arrepiar... encontrei com ele e tudo... fiquei um dia na casa dele... foi muito emocionante...”

E se você pensasse na sua experiência com os jogos... como você se via nesse processo todo? (24:59)

Caderno: “Ahh eu me via bem... até com os colegas assim, a gente jogava eles me acolhiam, desde o primeiro momento que eu entrei eles me acolheram né?! Por que assim... eu não tinha experiência... eles já eram maiores, eles já tinham mais experiência que eu...”

E nos outros jogos, nos outros grupos que você participava... como você se via, quando você era mais nova? (25:21)

Eu me via bem também... porque eu brinco com todo mundo... pra mim não tem idade... pra mim se é velho, se é novo... pra mim todo mundo é a mesma coisa, todos são iguais...

Então você sempre teve uma boa relação com os grupos?

Caderno: “Sempre!!!”

Mais alguém tem vontade de falar?

Power-Ranger: “Eu quero falar... eu era assim... eu gostava muito de brincar na rua. Na escola eu não tive muitas experiências muitos boas não... nunca fui muito boa nesse negócio de bola ai... que nem handebol... eu fazia porque era obrigada... na educação física eu não gostava... daí quando eu jogava eles falam assim... vai lá que nós te cobre (risos coletivos)... Então assim... eu nunca gostei muito, eu fazia mais por obrigação... mas brincadeira de rua eu jogava... Até... quando eu era pequena, meu pai era mecânico ele trazia aqueles rolemã e eu brincava com os carrinho de rolemã na rua... eu tenho dois irmão piá... eu brincava de carrinho, carrinho de romelã... ai eu fui crescendo ai tinha mais meninas, ai eu fui brincando de boneca, mais quando eu era menorzinha mesmo era carrinho de rolemã, bets, jogos assim de rua mesmo.

E dai você se dava bem, você gostava?

Power-Ranger: Aham!! Eu não tenho do que reclamar não... eu me saia muito bem nessas brincadeiras, não tenho do que reclamar não... eu gostava muito!!! Não tenho o que reclamar da infância, foi bem marcante nessa parte... eu brincava muito!!! Minha mãe nunca proibiu nada, nós sempre brincamos, foi muito bom... (27: 12)

Mais alguém quer falar? (risos coletivos)

Fala Bolinha de Bets...

Bolinha de Bets: “Só por causa da minha altura... (risos coletivos)... Eu também sempre fui bem mais... na escola eu sempre gostei mais do lado do futebol, gostei bastante de futebol... geralmente era só eu de menina no meio dos piá.. Éhh... daí foi... depois foi pro basquete... eu participei de campeonato, tudo... foi por isso que marcou. Vôlei eu também participei... mas no começo assim eu não gostei muito, daí eu fui pro basquete, ai do basquete eu gostei... aiii só que daí eu parei porque eu já mudei de escola... ai depois... no ensino médio tem amigos que influenciam né?! Então eu fiquei mais relaxada, daí eu joguei mais vôlei, mas eu não tinha mais interesse em nada, mas eu sempre gostei. Na igreja era sempre pulando elástico, nos retiros eu jogo também com os piá... nem que seja só eu de menina, mas eu jogo... eu me sinto bem à vontade...”

E como você se sente nos grupos que você participava? (28:32)

Porque na realidade, acho que no futebol é que eu sou melhor... então sempre os piá ainda brinca que eu sou melhor do que meu irmão... que meu irmão não joga é assim... (risos)... Isso daí me anima mais ainda pra jogar...

Se a gente pudesse escolher um jogo pra gente jogar... desses que a gente citou... qual vocês escolheriam...

O grupo começou a discutir...

Falei dos materiais disponíveis... bola, bet's...

Como os sujeitos tiveram que assinar o termo de consentimento e o enquadramento... não jogamos...

Hoje pra encerrar...

Apresentei a caixa com os objetos... escolham um objeto que represente vocês....

O grupo começou a explorar a caixa e os objetos...

Eu quero que vocês pensem um pouquinho sobre os objetos...
Quais são as características?
Porque você escolheu?
Porque ele te representa hoje?
Entreguei a fica e expliquei onde eles deveriam escrever...

Sessão 11 (026)

Boa noite, hoje é nosso último encontro e vamos encerrar nossas atividades...

Hoje a gente vai começar de um jeito diferente. A gente não vai fazer jogo e a nossa sessão vai ser dividida em duas etapas... Primeiro vamos encerrar nossas atividades com a caixa e com os objetos, depois vocês vão realizar uma atividade escrita que eu vou explicar como vai ficar...

A primeira sessão que a gente teve a gente conversou um pouquinho sobre os objetos não foi? A gente vai terminar pelo começo... Se vocês pudessem escolher novamente um objeto dessa caixa... qual objeto vocês escolheriam?

Podem ir até a caixa, escolher e pegar o objeto...

Se pegarem o objeto igual... as duas pessoas podem dividir... e depois cada um explica sua razão para a escolha do objeto... (4:40)

Vamos começar pela mesma pergunta que iniciamos nossas sessões... por que esse objeto te representa hoje? O que mudou para vocês em relação a antes... o que permaneceu?

Caminhão: "Hoje eu escolhi a bolinha... então... é o que me representa hoje e agora. É difícil né?! Bom... ela me representa hoje ainda por que eu sempre brinquei de bola... sempre me ligava a brincadeira que envolvia bola... todos os esportes e eu sempre me dei bem..."

E você tinha escolhido antes qual?

Caminhão: "O caminhão".

E por que mudou?

Caminhão: "É que o caminhão eu tinha escolhido por que na hora eu não vi muita opção né?! Mas o que mudou em relação ao caminhão não tem muito, por que também o que faz parte da infância que é a questão que eu falei lá do caminhão... que a gente montava piscina lá em cima e tal... isso fez parte da minha infância também... só que a bola fez mais parte ainda, por que em tudo o que é canto que eu brincava... envolvia bola..."

E você acha que fez você perceber isso e escolher a bola ou não?

Caminhão/Bolinha: “Fez, fez... eu acho que fez. Por que agora a gente não tem muito contato assim... tudo envolve estudo, família, marido é casa... e eu não tenho tempo. Até tem treino de handebol, vôlei... mas eu não tenho mais esse tempo [talvez tempo de pensar sobre si. Na verdade, usamos o jogo para que elas pensassem sobre elas]. E aqui não, eu pude recordar uma lembrança passada... a bola, os esportes que a gente teve ai fora, os brinquedos, as brincadeiras...”.

E como foi pra você passar por esse processo?

Caminhão/Bolinha: “Ah... eu gostei... foi bem divertido... lembrei da infância. Descobri não tanto assim pelo físico, mas pela habilidade... que eu ainda tenho habilidade”.

E você em relação ao grupo? (08:01)

Caminhão/Bolinha: “ Eu acho que sim... por que igual alguém já tinha colocado. Às vezes a gente não tem muito contato com as pessoas dentro da sala de aula. E no jogo não... a gente aprende a ver que cada um tem uma habilidade... que cada um se dá bem em uma coisa... tem um raciocínio melhor ali... acho que isso...”.

E em relação ao jogo? As oficinas, conversas... fez você ver outras coisas no jogo?

Caminhão/Bolinha: “Acho que aqui o jogo foi mais uma diversão, uma brincadeira... e antes... quando eu jogava handebol não. O objetivo mais era vencer, era a competição. Aqui eu não levei pela competição... eu tentei interagir, me divertir... dar risada... acho que é isso”.

Então hoje é isso... é a bola que te representa...

Caminhão/Bolinha: “Eu to tentando descobrir por que me representa...”.

Raquete/Caderno: “Por causa da faculdade... por que agora é só estudo, estudo, estudo... (9:56)

E eu relação ao outro objeto que você tinha escolhido e ele?

Raquete/Caderno: “Ele tinha o formato de uma bola né, e ao era um jogo. Eu tinha escolhido ele, por que tem relação com a infância né?! Com o vôlei e agora eu escolhi o caderno por causa da faculdade”.

Por que... isso hoje está tomando o seu tempo é isso?

Raquete/Caderno: “Isso... bastante!!!”

Espada/Boné: “Tempo... quem tem tempo hoje em dia?” (risos)

Da primeira vez você escolheu o que?

Raquete/Caderno: “A raquete... por que ela representava um jogo né?”

Isso... e hoje, por que você acha que mudou assim?

Raquete/Caderno: “Por que quando você veio pela primeira vez eu não tava focado nos estágios ainda e eu agora vai ter os jogos e eu não vou poder ir para os jogos por causa dos estágios. Tá uma correria danada... eu trago, meu plano tá errado... eu trago um objeto... tá errado... ai quando eu trago uma coisa certa, o resto tá tudo errado. Aí faz uns dois finais de semana que eu estou ali confeccionando material e emprestando dos outros, por que eu não dou conta de tudo... e ... tá difícil... ainda mais que tem esse projeto também...”.

E ai o caderno hoje em dia está ocupando mais tempo...

Raquete/Caderno: “Tá...”.

Por isso que você escolheu o caderno ao invés do jogo?

Raquete/Caderno: “Sim...”.

Entendi!

E como foi pra você o processo Raquete/Caderno? O que você achou? Em relação às sessões?

Raquete/Caderno: “Ah... eu achei legal! Por que as vezes tem gente que a gente não tem muito contato, que nem a Bola de futebol... ela foca bem lá na frente e eu fico bem lá atrás... então o contato com ela é bem difícil... assim... pra conversa a gente quase não conversa né Bola de futebol?! A não ser aqui né?! As meninas a gente conversa por que tá mais no fundo. A Bilboquê, por que ela não abre muito a boca... (Risos)... é verdade... você só conversa quando a gente chega perto pra conversar, mas você não chega para conversar... é difícil... você é quietinha no seu lado. A Bolinha de Bets também é quietinha no lado dela... ela só conversa se a gente for conversa com ela.”

E aqui você acha que conheceu mais coisas das pessoas que lá na sala de aula você não teria oportunidade?

Raquete/Caderno: “Que nem a Caminhão/Bolinha, a Bolinha de Bets, a Boneca... eu tinha contato com elas. Tive um contato maior depois da prática... que nós fizemos a prática juntos e... a Bola de futebol... eu tive a possibilidade de conhecer ela melhor, a Bolinha de Bets também, por que a nossa sala é um conflito interno, sabe?!”

Grupo: “Meu Deus!!!”

Power-Ranger: “Bota conflito nisso...”.

Raquete/Caderno: “Então... tem muito isso... as veze a pessoa não tem nada a ver, mas como ela tá lá na frente a gente acaba ficando com raiva por causa da panelinha que tem ali... e não é bem assim...”.

E você acha assim, por exemplo que esse movimento do grupo fez com que vocês ficassem mais próximos, criou alguma outra coisa...

Raquete/Caderno: “Ah, ficou da mesma maneira... mas a gente criou mais afinidade e esse é o melhor...”.

Tênis: “Eu achei legal nessa oficina de jogos por aqui assim... diversificou mesmo a sala. Pegou um povo lá da frente, pegou um povo do canto... mais da frente ainda. Pegou do fundão... do outro canto... então assim... misturou...”.

Power-Ranger: “Coisa assim que quebrou a rotina né?!”.

Tênis: “Coisa assim... que nem... eu não tinha muito contato com as meninas aqui e agora eu conheço mais elas por causa dos jogos. Entendeu?! Eu acho que foi importante pra gente. Eu acho que deveria ter mais vezes coisas assim pra gente mudar um pouco os grupinhos, por que senão...”.

Raquete/Caderno: “Ajuda a mudar o conceito né?! Por que a gente tem um pré-conceito...”.

Tênis: “Dá muito conflito dentro da sala as vezes... um discorda da opinião do outro e daí acaba gerando um conflito muito grande... Então... eu acho assim... que se tivesse esses grupos assim diversificados para conhecer mais o outro, diminuiria esse estresse que tem dentro da sala de aula”.

Tênis/Tênis: “Meu objeto é o mesmo” (Tênis)...

Por que você acha que ficou com o mesmo?

Tênis/Tênis: “Por que assim... eu acho que eu já vim com uma opinião formada. Eu acho que eu acabei acrescentando ao meu objeto, entendeu?! Por que o primeiro dia que perguntou pra mim qual? Por que do meu objeto? Por que ele me representava? Eu falei que era liberdade... o que eu pensava em correr com ele. Já hoje... eu penso liberdade, mas de uma forma mais... como é que eu posso dizer.., mais limitada, mas de um jeito... assim... não sei como dizer... - grupo “prudente?”... é mais ou menos isso sabe?!”

Uma liberdade responsável?

Tênis/Tênis: “É... como se fosse isso... eu não sei... eu quis o mesmo objeto. Eu acho que o tênis representa muito bem, sabe?!”.

Você pode explorar mais um pouquinho mais essa liberdade de antes... que é uma liberdade mais...? (15:07)

Tênis/Tênis: “Eu acho que era assim... eu acho que antes era descontrolado essa vontade de sair... correr, correr, correr... sem limite, entendeu?! Acho que hoje é diferente... a gente descobre mais sobre a gente... você quer chegar em um ponto, não quer mais correr por correr... Você quer correr pra chegar em algum lugar...”.

Hoje, o tênis para você representa a corrida para chegar em algum lugar?

Tênis/Tênis: “É... um objetivo!”.

E você acha que as oficinas te ajudaram a pensar nesse processo?

Tênis/Tênis: “Muito!!” (15:40)... Por que esse processo que a gente faz aqui, de questionar... igual... eu acabei de falar e você estar questionando... mais pra mim... mais à fundo... pra mim, quanto mais à fundo eu vou, mais eu vou descobrindo. Eu acho que foi muito importante...”.

Então te ajudou a pensar sobre você?!

Tênis/Tênis: “Sim!!!”...

E você acha que o jogo te ajudou a pensar tudo isso? Os momentos de jogo?

Tênis/Tênis: “Com certeza ajudou... por que que nem assim... o momento do jogo foi uma coisa assim lúdica, foi divertida... então assim... saiu da rotina... você não fica naquele pensamento focado que sempre tem... você muda a opinião. Que nem... conviver com os outros... você escuta uma opinião aqui... outra ali... eu acho que foi importante sim... ”. (16:33)

Bola de futebol: “Bom... eu tinha escolhido a bola no começo, por que fazia parte da minha infância... sempre teve brincadeira de bola... e eu falei... ah... não vou pegar o mesmo por que falei... ah... por que a gente muda conforme o tempo... e por que a lupa? Na verdade ne eu não entendi muito bem até agora... (risos do grupo...) mas eu acho assim... a lupa, tipo as vezes você não enxerga nada, mas se você ponhar (sic) pertinho do que quer ver... você pode ver melhor as coisas... acho que foi o que aconteceu aqui... muita gente se conheceu, não era assim. Acho que as meninas ali da frente já conversavam por causa da tutoria. Quem mais se aproximou foi a Uno, a Power-Ranger, a Caderno e o Raquete/Caderno. E a lupa pra mim representa que a gente tem que chegar mais perto das pessoas pra poder ter uma opinião formada, conhecer melhor ... não que eu julgasse antes, mas... é pra você conhecer melhor mesmo...”.

Então você acha que esse processo ajudou você a conhecer melhor as pessoas, você começou a sentir essa necessidade? (18:08)

Bola de futebol/Lupa: “Tipo assim... não que seja a opinião do meu grupo, mas tem gente que pensa assim... nossa, mas você vai lá com aquele povo? Se fala que é pra fazer trabalho com outros grupos, tem gente mesmo que não gosta e eu já pensava diferente e isso já se confirmou... que... as pessoas são diferentes, mas é bom chegar perto das pessoas da sala pra conhecer e não ficar só naquela panelinha”.

Caminhão/Bolinha: “Só que daí tem outra situação. Quando você chega perto da pessoa, você tenta... a pessoa não muda a opinião. Nossa... aí complica...”.

E você acha que essa experiência fez você mudar a sua opinião em relação a você e as pessoas?

Bola de futebol/Lupa: “Ah... eu acho que melhorou... enriqueceu a minha opinião. Que tá certo o que eu pensava... a gente tem que ir atrás de outras amizades e não ficar só na mesma panelinha. E antes as meninas ficavam ah, mas você vai lá... tipo... elas ficaram todas lá na libras, mas eu não quis, eu quis fazer outra

coisa... ninguém quis vir comigo. Agora as meninas já vieram junto os grupos delas... é difícil assim...".

Raquete/Caderno: "Eu também vim sozinho" (risos do grupo) (19:14)

Mas você se arrependeu da escolha?

Bola de futebol/Lupa: "Se eu pudesse escolher de novo eu viria pra cá".

Em relação ao jogo, o que você acha que mudou?

Bola de futebol/Lupa: "Eu queria ter participado mais... pelas circunstâncias que eu acabei faltando... Mas eu tenho muita vontade de jogar como a gente jogava, brincava... pra descontrair mesmo... é como se fosse uma terapia. Você descarrega tudo aquilo no jogo, você não fica carregando pra você e aqui foi uma oportunidade, porque acho que eu assim como as outras pessoas nunca parou pra conversar sobre o jogo, por que jogava e hoje não joga".

Caderno/Bola: "Eu escolhi a bola por que eu jogava antes...".

E por que você acha que hoje você escolheu a bola?

Caderno/Bola: "Não sei...".

Então pensa por que você acha que a bola te representa hoje? (21:00)

E você Espada?

Espada: "Não estou preparada psicologicamente para falar...".

Ursinho de pelúcia: Ela escolheu a espada...

Caminhão/Bolinha: "Você escolheu e você estava com conflito com a espada..."

Espada/Boné: "Eu ia pegar um boné que eu achava que era um boné e quando eu vi era um negócio de por no joelho... ai eu falei... poxa... é complicado". Eu posso fingir que isso é um boné (levanta o objeto)?".

Ursinho de pelúcia: "Eu vou falar do meu coração...".

Espada/Boné: "Eu não vou falar da espada por que ela me traumatizou...".

Por que ela te traumatizou? (21:46)

Espada/Boné: "Ah professora... eu tenho umas piras... ai eu viajo né. Ai aquele dia eu peguei a espada e a gente tava conversando aqui... e dai eu sai e comecei a conversar com a Ursinho de pelúcia... outras coisas, mas que tinham relação com o que a gente tinha conversado. Por fim eu fui embora sem saber se meu nome era meu nome mesmo...".

Por que?

Espada/Boné: “Não... por que daí eu dei conta de me confundir e confundir ela junto. Por causa daquele negócio lá... você pode usar a espada como objeto de decoração? Não... sim... não sei. Que desespero. Daí a gente saiu lá fora e começou a pensar... Meu Deus!!!”.

Mas... o que te levou a pensar se você podia ou não podia ser... qual foi o movimento? (22:38)

Espada/Boné: “Que nem... deixa eu tentar explicar... que nem... eu sai pra fora e falei assim pra Ursinho de coeração: tá a espada me representa... Daí... não dá pra usar de enfeite., mas eu queria usar de enfeite e daí eu pensei assim... e se alguém está comigo pra me usar de enfeite? Sabe?!... ai a urso de coração falou: - “ãn”... e eu fiquei, sabe?! Ai eu fala as coisas pra ela e ela fava... não, péra?! Daí ficou nós duas ali tentando solucionar o problema que eu criei... meu Deus do céu...”.

Então... pensar sobre a espada te fez pensar sobre você? Sobre situações da sua vida?

Espada/Boné: “E foi bom... pra refletir foi...” (23:27)

No que você acha que te ajudou?

Espada/Boné: “E assim... eu sou muito impulsiva né, sabe... e eu sou assim... eu faço primeiro a coisa pra depois parar e pensar assim... Nossa! Não precisava disso sabe?! Agora coma experiência da espada eu passei sim... pode perguntar pra Urso de coração... to mais controlada, mais calminha...”.

E você está pensando mais sobre as coisas...

Espada/Boné: “É... eu to pensando mais antes de fazer, daí tem gente que até pergunta. Espada/Boné, você tá bem? Você tá quietinha? (23:55) Você não tá falando... você tá doente? Não... eu to dando uma desacelerada pra pensar um pouco assim...”.

Você acha que a nossa oficina aqui do jogo contribuiu com esse processo? Como você vê?

Espada/Boné: “Foi por causa disso que aconteceu o processo... por que eu nunca tinha parado pra pensar... que nem daí você fazia as perguntas e gente ia refletindo... foi por causa da oficina que eu comecei a pensar...”.

E ainda tá ocorrendo ou você já...

Espada/Boné: “Ainda tá ocorrendo...”.

E por que você escolheria o boné hoje?

Espada/Boné: “Por que boné me lembra cavalgada... porque eu cresci em cima de um cavalo. Amo andar de cavalo e daí toda vez que eu vou pra uma cavalgada. Quando eu morava em alto Piquiri eu era a rainha do tiro de laço, daí era eu que abria o tiro de laço... daí eu ia com o um bonezinho, sabe?! (24:58). E

daí toda vez que eu vou pra cavalgada eu vou de boné... quando eu vou cavalgar me dá uma sensação tão boa assim, sabe?! Quando eu ando de cavalo parece que some tudo assim sabe?! Dá aquela paz... você ali andando, sabe?! Tem gente que não gosta, mas eu sou apaixonada. Só que daí assim, como o Raquete falou... por causa da faculdade, da família, namorado... a gente assim... que nem. Pra mim andar de cavalo é a mesma coisa de correr pra Tênis.. liberdade, sabe... mas daí por causa de tudo isso... nossa gente... faz quase um ano que eu não ando de cavalo... (25:33) Eu não sei gente... parece que vai acumulando... e o andar de cavalo é uma terapia, sabe... pra acalmar. Não sei... me perdi no que eu tava falando...”.

Você acha que o processo do jogo fez você se deparar com isso ou fez você lembrar disso?

Espada/Boné: “Fez, por causa que nem assim óh.... nessa correria que a gente anda hoje em dia é difícil a hora do dia em que você tira pra lembrar do que você fazia quando era pequeno, do que te fazia bem... do que você gostava e aqui não... a gente foi conversando e por mais que as pessoas falassem assim... e por mais que a pessoa fizesse um comentário assim... lá no fundo, no fundo a pessoa parava pra refletir. Nossa... quando eu fazia isso... eu e sentia bem... eu me sentia melhor. Será que se hoje eu fizer também não vai ajudar? Por que é muita coisa hoje em dia. Eu acho que o tempo que a gente tirou aqui foi bom pra gente refletir o que é bom pra gente... o que não é... em como o jogo pode ajudar a gente...”.

Como o jogo pode ajudar você?

Espada/Boné: “Sabe... a desestressar. É como se fosse uma terapia...”.

Então os jogos representaram isso pra vc?

Espada/Boné: “Sim...”.

Você acha que as oficinas te possibilitaram olhar para o jogo de outros modos?

Espada/Boné: “Sim...”.

Uma coisa que você acha que olha diferente pro jogo hoje?

Espada/Boné: “Eu nunca tinha pensado no jogo antes... por que igual... as meninas que saíram pro jogo assim pra competição... essas coisas... eu nunca tive isso. Eu sempre fiquei na parte do brincar assim, sabe?! Brincar... vamos jogar... agora competir que nem elas... eu nunca, minha mãe não deixa...” (27:40) Então... nessa forma assim eu nunca parei pra pensar não”.

Raquete/Caderno: “Por que que quando a gente é criança a gente sente o cheiro de tudo e tudo é mais gostoso? Igual... eu pegava o material de escola e parecia que tinha aquele cheiro gostoso... compra uma roupa e tinha um cheiro gostoso. Agora... depois de adulto não sente nada...”.

Espada/Boné: “É por causa da correria Raquete...”.

Espada/Boné: “Igual quando a gente é criança né... a gente vai pra escola, o pai e mãe compram aquele material... Nossa!!! Sabe!!! Você tem um mundo assim, sabe... que você vai pra escola, você chega em casa, come, vai brincar, vai assistir televisão... então tem como você se concentrar no seu material divo, lindo maravilhoso que chega no primeiro dia de aula.... Ai de quem por a mão né?! E daí hoje em dia a gente não tem mais tempo. Chega em casa tem que trabalhar, estudar, tem que dar conta de casa, irmão... quem é casada, do marido, arrumando a casa, dos bichos da casa... você não tem mais esse tempo... de ter atenção em uma coisa só...”.

Power-Ranger: “Quando a gente é mais novo a gente dá mais importância pra coisas pequenas, depois a gente cresce, a gente precisa de coisas pra satisfazer a gente né. Quando a gente é criança um caderno novo é... a maior alegria ... a gente fica até cuidando do caderno. Agora a gente compra e deixa lá jogado do lado... você não tem mais aquele prazer, você precisa de mais coisas pra te suprir durante a sua vida”.

Uno/Uno: “É que antigamente as coisas eram bem mais difíceis né?! Eu lembro de quando eu era criança... o dia da compra era tudo... O material de escola era outra coisa... sabe, comprar roupa... gente!!! Eu vou comprar roupa... é bem mais difícil. Agora... agora a gente vai no mercado a qualquer hora”.

Eu acho que o que vocês estão falando tem a ver com o processo que a gente está fazendo aqui... por que quando a gente é criança a gente tem um encantamento com as coisas... a gente fantasia com o mundo... então... um caderno pode representar um monte de coisas... a gente não tem consciência que representa, mas o mundo é um faz de conta né?!

Raquete/Caderno: “Então... quando eu compro material eu não sinto mais o cheiro, mas me vem a lembrança sabe do cheiro...”.

Power-Ranger: “E era qualquer caderninho... aqueles de “araminhos” com a capa mole” (risos)

Tanto... que uma das coisas que vocês mais tiveram dificuldades foi de construir uma história... e a história está muito ligada a imaginação. Quando a gente vai ficando mais adulto, as exigências do dia a dia, a gente vai perdendo o contato com a fantasia... eu lembro também do meu material, do cheiro...

Raquete/Caderno: “Que lembra de beijar a parede”... (risos do grupo)...

Então... quando a gente é criança a gente está imerso em um mundo de faz de conta... e quando a gente cresce a gente não olha pra isso... será que a gente não faz isso ainda...

Será que é possível a gente resgatar esses elementos... olha, vocês têm elementos para construir uma história... mas a vida fica tão responsável que a gente não acessa essas informações...

Power-Ranger: “Igual assim... hoje as coisas evoluem muito rápido né... tipo assim, a gente compra um celular... você está se achando... dois dias depois aparece outro bem melhor... o meu era bom. Então assim... as coisas evoluem

muito rápido né?! A gente quer buscar muita coisa e esquece de dar valor às coisas mais simples... mínimas... você sempre quer coisas maiores, maiores... e as vezes nem precisa... porque o que você tem ali já se satisfaz”.

Raquete/Caderno: “Se uma pessoa tem uma coisa melhor que a sua, você já se sente assim...”

Power-Ranger: “menor... por que a mídia passa muito isso... a roupa... todo dia é moda e você quer acompanhar e nem sempre a gente pode acompanhar...”

Quando a gente tá trabalhando com esses objetos a gente tá em contato com coisas que talvez representem a gente, não deixa de ser um faz de conta...

Quando a gente tem um celular a gente faz parte de um determinado grupo, quando a gente tem uma roupa também. Isso faz parte do faz de conta, faz parte da gente também...

Como a gente tá vivendo essas coisas, não só pro consumo, mas pra se pensar... Quando a Izabelly diz, nossa eu entrei em conflito por causa da espada, ela usou isso pra pensar nela, o Raquete também.... e cada um foi falando... como a gente pode usar tudo isso pensando na nossa formação?! (33:28)

Por exemplo se eu falar pra você por que você escolheu esse objeto hoje?

Power-Ranger/Power-Ranger: “Eu tinha escolhido antes esse também por que representava a minha infância que a gente brincava antes e eu sempre era o amarelo, porque a minha vizinha, ela sempre era o rosa e eu sempre ficava com o amarelo. Eu queria ser o rosa, mas tinha sempre que ser o amarelo. Então eu peguei assim, por que ele é um personagem forte né?! Era determinado, sempre vencias as coisas né?! E hoje em dia eu vejo que eu tenho que ser assim também... forte!!! Minha vida é corrida... é casamento, é faculdade... eu tenho que ter um objetivo e ir pra frente. Não dá pra parar e olhar pra trás, se não a gente desiste né?! Você sempre tem que estar forte e determinado na sua decisão”.

E o que você acha, mudou alguma coisa do primeiro dia que você escolheu e de hoje?

Power-Ranger/Power-Ranger: “É igual as meninas falou né, a gente pensa mais. No começo, a gente veio pensando: “ah! Vai ser jogos pras crianças!” não imaginava que seria dessa forma né?! Então... eu peguei esse aqui pela infância né... mas agora a gente conversando a gente para pra pensar... por ser um personagem forte, que a gente vai vendo. Mas, se parece com a gente mesmo... não simplesmente pelo personagem, mas pelo que se encaixa na gente. (34:43) Daí começa a ver outras características né e não simplesmente o por fora dele, né?!”.

Então, depois de refletir você acha que Power Ranger não foi uma escolha aleatória?

Power-Ranger/Power-Ranger: “Não... éh... foi pensada! Por ele ser forte, determinado, sempre vencer...”.

E você acha que as oficinas e os jogos fizeram você olhar essas coisas em você?

Power-Ranger/Power-Ranger: “Igual elas falaram, a gente para pra pensar... por que a gente não tem tempo. É sempre uma correria... a gente tava até conversando, você não para pra pensar na sua infância, no que mudou de lá pra cá... e aqui sim... conforme a gente começa a conversa a gente sempre fica lembrando uma coisa, você tá parada aqui, mas tá lembrando... então eu acho que isso ajuda sim a gente a pensar...” (35:29) A gente não tem esses tempo de parar e pensar... pra conversa e refletir nas coisas que a gente fazia e que isso ainda tá na vida da gente”.

Uno/Uno: “Até agora eu não escolhi meu objeto ainda?”

Raquete/Caderno: “Ah, você não ia pegar o celular...”.

Caderno/Celular: “Ah... é que não tem nada a ver... Eu só queria por ser bonito entendeu?!”

Uno/Uno: (35:57) Ah... pensar em uma coisa que me representa?! Igual, a única coisa é que antes eu não gostava de me movimentar... agora eu vejo. No comecinho do jogo eu tava só zombando... igual... eu fiquei um mês fazendo zumba... mas assim, em casa... daí eu emagrei dois quilos e parei. Igual (36:20) eu não tenho tanta dificuldade como eu tinha antes pra me movimentar... mas eu tenho preguiça, pode ver... eu ficava o jogo todo de lado, mas é assim... quando eu saio eu gosto (risos)...”.

Qual foi o objeto que você escolheu primeiro? E hoje pra você não teria um objeto que te representa?

Uno/Uno: “ah... eu acho que talvez a bola (na fala ela não deixou clara a escolha)... eu tenho vontade sabe?! De cuidar mais do eu corpo, fazer academia... que nem... me movimentar, parar de ser sedentária. Quando chegar assim nas férias, fazer caminhada, levantar... fazer movimento. Hoje eu vejo a necessidade de me movimentar... e quando eu era mais nova eu não via”.

O que mudou pra você a partir das oficinas de jogo? Do começo até o dia de hoje?

Uno/Uno: “Ah... me ver mais no jogo entende?! Ver que eu sou capaz de jogar também e que é uma coisa divertida, te distrai e que não precisa ser o melhor pra jogar. Aqui você não foi tachada... ah a Uno é ruim... eu vou escolher ela e ela não. Acho que todo mundo percebi que cada um tem a sua dificuldade e as suas qualidades, seus pontos ruins e seus pontos positivos, pontos fracos”.

Então pra você as oficinas te ajudaram nisso?

Uno/Uno: “Sim... me ajudaram a perceber isso, entendeu?”.

E os seus contatos com os colegas? Como foi?

Uno/Uno: “Ah... foi bom... eu nunca tive assim sabe... eu era mais reservada, mas era coisa de mim entendeu?! Mas tirando isso... eu sempre me dei bem... Só no

jogo... eu era tachada como ruim... mas fora isso, em questão de convivência eu nunca tive problemas”.

E aqui, você mudou um pouco essa representação que você tinha de você?

Uno/Uno: “Sim...”.

Então se hoje a gente te chamasse pra jogar? (38:30)

Uno/Uno: “Eu iria... mas eu teria preguiça”.

Mas você estaria disposta a vencer a preguiça?

Uno/Uno: “Sim... eu sou daquelas que dá uma vaca pra não entrar e uma boiada pra não sair né?!”.

Quando você diz essa frase... você percebeu também que você é competitiva?

Uno/Uno: “Sim... é... eu não queria ir por que eu tinha preguiça, mas quando eu entrava eu não queria sair...”

Tênis/Tênis: “Eu acho que a Uno tem que ter alguém que vai incentivando... alguém que faz ela ir pra ela perceber que ela gosta... (risos do grupo).”

Uno/Uno: “Eu gosto, mas me dá preguiça... que nem hoje... eu falei... vou fazer um pouco de bicicleta... ai eu falei ... ah... vou não, vou dormir (risos do grupo)... Eu troquei a zumba pelo soninho da tarde... Ai sabe o que eu penso... se eu to dormindo, eu não fico comendo (risos do grupo)”.

Então hoje você não escolheria nenhum objeto?

Uno/Uno: “Hoje não...”.

E você Piu-piu? Qual você escolheu antes... e qual agora...

Piu-Piu/Smurf: “antes eu escolhi o Piu, Piu e agora eu escolhi esse... é a mesma finalidade: de pelúcia, eu brincava bastante, assistia também. E o Smurf é por que eu assisti agora esses tempos... eu nunc atinha assistido, assisti agora. (40:22) Eu lembro que eu levantava todo dia de manhã, pegava minha coberta e ia pra sala assistir... nossa, era muito bom!”

E por que o Smurf te representa hoje?

Piu-Piu/Smurf: “Mesma coisa que me representava antes... só mudou a personagem, mas ficou a mesma coisa... a sensação é a mesma”.

E com as oficinas, os jogos? O que você destacaria? O que foi importante pra você?

Piu-Piu/Smurf: “A convivência, conhecer outras pessoas, conhecer mais outras pessoas. Antes quando eu jogava... eu me via melhor, agora parecer que eu to sedentária, e to mesmo. Antes eu brincava... não jogava de competir, mas eu brincava... e eu era melhor e agora... eu não sou mais nada não”.

Mas foi bom pra você jogar? Ou você ficou muito frustrada?

Piu-Piu/Smurf: “Ah... eu fiquei meio frustrada, mas foi bom sim.” (41:46)

Ursinho de pelúcia: “O meu é um coração...”.

Você tinha escolhido um coração antes? Era um coração meio bola?

Ursinho de pelúcia/Ursinho de pelúcia: “Era, mas agora tá meio complicado, por que ele já virou maçã, já virou feijão... agora eu fiz um pêssego (risos do grupo)... suspeito que eu esteja com fome né?! Ah! Eu fiquei apertando eles aqui, fiquei fazendo carinho... a Espada/Boné tava quase me batendo, mas... sei lá... eu acho que eu percebi que ele pode ser mais do que um coração... um travesseiro. Por que no começo eu só pensava nele como um travesseiro... ou uma bola...”.

E o fato de você conseguir ver mais coisas nele tem a ver com o processo todo que nós vivemos aqui?

Ursinho de pelúcia/Ursinho de pelúcia: “Eu acho que sim... por que eu acho que a minha imaginação tava meio travada. Acho que ela destravou um pouco com as oficinas. Só não destravou o sedentarismo mesmo”.

Quando você fala que destravou um pouco sua imaginação. Quando você percebeu isso?

Ursinho de pelúcia: “Acho que na história... por que eu achei que eu não ia conseguir colocar meu objeto nela e até que ele entrou...”.

Qual era o objeto que você tinha que colocar?

Ursinho de pelúcia/Ursinho de pelúcia: “Esse (coração de pelúcia/travesseiro) e depois o UNO... Ah! O UNO foi mais ou menos, mas... ele é meio complicadinho mas ele entrou. Não sei se ficou muito bem na história, mas...”.

Teve uma hora que chegou no UNO e foi você quem falou da garagem? (43:49)

Ao invés do objeto, você usou a palavra, deu um outro sentido a ela...

Ursinho de pelúcia/Ursinho de pelúcia: “Primeiro eu brinquei com as cores...”.

Depois, você criou uma outra coisa para a palavra...

Ursinho de pelúcia/Ursinho de pelúcia: “Sim... depois eu coloquei ele na garagem...”.

Você percebeu que você tava brincando de faz de conta...

Ursinho de pelúcia/Ursinho de pelúcia: “Eu percebi que deu uma destravada...”.

Você acha que as oficinas te ajudaram a brincar um pouco mais com as palavras? Você se divertiu... como foi pra você?

Ursinho de pelúcia/Ursinho de pelúcia: “Sim... eu gosto de brincar... Eu não tenho nem tamanho... aí eu vivo brincando... até na creche eu vivo brincando com as crianças...”.

E em relação aos jogos... fez você olhar os jogos de outro jeito?

Ursinho de pelúcia /Ursinho de pelúcia: “Sim... a gente vai brincado... e conversando e a gente vai pensando... nossa!!! Eu nunca tinha pensado desse jeito... no jogo... sei lá...”.

Se você puder, fale uma coisa que você nunca tinha pensado e começou a pensar...

Ursinho de pelúcia /Ursinho de pelúcia: “Quando a gente é criança não tem tanta estratégia... pensei no lado social do jogo...”.

E você conseguir perceber todos esses conteúdos nos jogos que nós jogamos?

Ursinho de pelúcia /Ursinho de pelúcia: “Sim... durante sim...”.

E você se divertiu?

Ursinho de pelúcia /Ursinho de pelúcia: “Mesmo quando eu não consegui correr... Me diverti sim, também vendo os outros correndo (risos)”.

E você Caderno, já conseguiu pensar? (45:27)

Caderno/Celular: “Antes, o meu objeto era o caderno né, por causa que fez parte da minha infância... muito né?! Eu contei que eu escrevia no caderno, a lista telefônica pro meu pai não ver né? Hoje ele (celular) me representa como uma forma de superação né... antes as pessoas me excluía: - você não vai fazer parte daqui não... E também tem outra coisa que eu disse... antes eu ofendia as pessoas... em que sentido que eu ofendia as pessoas? Derrubava as pessoas no chão, conforme elas me derrubavam... Hoje eu já não penso mais da mesma forma... se cair com certeza, vou ajudar a levantar... Então eu acho que nesse sentido ele me representa hoje”.

Então você pensa que é superação pra você?

Caderno/Celular: “em relação ao meu passado...” (46:42)

E você acha que os jogos e as oficinas fizeram você perceber que você mudou essa representação?

Caderno/Celular: “Acho que sim, um pouco. No sentido que o convívio com as meninas mesmo... com a Bola de futebol/Lupa, por exemplo... eu não conversava muito com a Bola de futebol/Lupa. A gente não conversava... a gente pensa assim óh... ah... aquela fulana lá é metida, aí quando você vai conversa pessoalmente com ela, você vê... eu sou sincera... hoje pra mim ela é uma outra pessoa”.

Bola de futebol/Lupa: “Como assim?”

Caderno/Celular: “Assim... no seu jeito... você é toda quietinha no seu canto. Então daí pra mim você era metida... não vinha conversar comigo... Ai hoje, ela não é metida, entende? Ela não é...”.

Você achava isso, mas conhecendo ela você viu que ela não era...

Caderno/Celular: “Agora eu considero ela outra pessoa... ela é muito legal!”

Em algum momento das sessões você comentou que as pessoas em um momento da sua vida chamavam você de burrinha, aqui no grupo, você acha que essa representação mudou?

Caderno/Celular: “Mudou, por que aqui ninguém me chama de burrinha... Antes me chamavam de burrinha, aqui foi outra coisa, a gente tava aqui pra brincar. Aqui eu vejo que ninguém tá preocupado com o defeito do jogo”.

Foi isso que mudou pra você? Por isso que o jogo é superação?

Caderno/Celular: “Sim... foi isso que mudou...”. (48:41).

Bola de Futebol/Lupa: “Professora... uma coisa que as oficinas me fizeram fazer, fio ir atrás das minhas fotos de quando eu jogava bola. Eu achei tanta foto. Não só de quando eu jogava bola, mas de quando eu brincava mesmo... eu achei tanta foto, tanta foto. Tanto é que meus amigos não têm fotos minhas. Eu tenho todas as fotos deles...”.

E você não sabia que você tinha?

Bola de Futebol/Lupa: “Eu sabia, mas faz muito tempo... daí eu postei... eu não mexia naquelas fotos. Daí eles saíram comentando um monte. Foto de medalha, fotos de jogo... fotos de time. Nossa, muita coisa... e é bom lembrar dessas coisas de vez em quando...” (49:23)

Que legal... o seu movimento fez com que várias pessoas também pensassem, recordassem...

Bola de Futebol/Lupa: “Sim...”.

E você Bolinha de Bets... o que você escolheu hoje?

Bolinha de Bets/Caneta: “Eu escolhi uma caneta... ah... sei lá... tudo o que acontece comigo... quando eu preciso desabafar... (Começou a chorar)...

E você Bilboquê, o que você escolheu hoje?

Bilboquê/Piu-piu: “O Piu-piu...”.

Antes você tinha escolhido o que?

Bilboquê/Piu-piu: “O Bilboquê”

Por que você escolheu o Piu piu hoje?

Bilboquê/Piu-piu: “Por que o Piu piu é quietinho assim... fala baixinho e eu me identifiquei...”.

Você acha que você é assim?

Bilboquê/Piu-piu: “Aham...”. O Bilboquê era por que eu me lembrava da minha infância... (51:20)

O Piu-piu é mais como você se vê hoje?

Bilboquê/Piu-piu: “Sim... é...”.

E você acha que o processo dos jogos, das conversas em grupo fez você se ver assim hoje?

Bilboquê/Piu-piu: “Sim... também...”.

Mas você já se via assim antes?

Bilboquê/Piu-piu: “Sim... já”.

Você acha que o exercício com os jogos e as oficinas fez com que você quisesse mudar alguma coisa em você?

Bilboquê/Piu-piu: “Sim... eu me interagir mais assim... começar a falar mais...”.

E uma coisa que você viu que você gosta em você?

Bilboquê/Piu-piu: “...”.

Caminhão/Bola de futebol: “Eu gosto de jeito dela”.

Você gosta de jeito dela?

Caminhão/Bola de futebol: “Sim... eu gosto de jeito dela... por ela é serena, meiga. É do tipo de pessoa que quando você está ao lado dela e ela fala te tranquiliza...”.

Então ela representa isso pra você?

Caminhão/Bola de futebol: “Sim... eu gosto desse jeito dela. É que ela é calma... aí você vai conversar com ela toda (começa a falar agitada, rápido imitando) e ela... fala... ai... é... (tom de voz calmo)... (grupo começa a rir). Ela me acalma, me tranquiliza... por que ela tem aquela paciência... tudo pra ela é assim. Por dentro ela pode estar a mil, preocupada... só que ela tem aquela serenidade assim... meiga... daí eu olho pra ela e falo... ai que delícia...” (53:18)

A presença dela te faz bem?

Caminhão/Bola de futebol: “Sim... me faz bem. Vixi... as vezes eu to agitada ai eu venho e converso com ela. Aiii... eu fico imaginando mil coisas... aí... que paz... que tranquilidade”.

Você já tinha se visto assim Bilboquê/Piu-piu?

Bilboquê/Piu-piu: “Ah... mais ou menos...”.

Me fala uma coisa que você gosta em você... que você percebeu no decorrer das nossas sessões, uma coisa que você gosta...

Bilboquê/Piu-piu: “ Eu não vi nada (envergonhada)...”.

Fez você pensar diferente sobre os jogos, seu modo de ver...

Bilboquê/Piu-piu: “Ah... que nem... esse negócio de estratégia... (vergonha)”.

Hoje quando você vê um jogo, o que você fica pensando?

Bilboquê/Piu-piu: “Aqueles coisas que a gente fica conversando... muda as formas de pensar...”.

Então te ajudou... você acha que ainda vai continuar a pensar sobre isso ou não?

Bilboquê/Piu-piu: “Acho que sim...”.

E você Boneca/Boneca...

Boneca/Boneca: “Ah... eu escolhi o mesmo objeto...”.

Você acrescentou alguma coisa às descrições anteriores?

Boneca/Boneca: “Na verdade eu escolhi de novo por que não tinha nenhum objeto que... eu quisesse escolher. O que acrescentou... Eu escolhi por causa da infância, mas não teve alguma coisa assim que... falar que mudou alguma coisa... e eu olhei ali os objetos mas não teve nada que... Ah! Eu sempre joguei bola, fiz essas coisas, mas não tem nenhum objeto que eu pudesse pegar e falar: Esse me representa!”.

Isso desde o começo? (56:02)

Boneca/Boneca: “Ah... eu pensei assim... ahh eu vou pegar, ou era a bola ou a bonequinha. Ai eu pensei: eu vou pegar a boneca, por que eu me identifiquei mais com a boneca do que com a bola”.

Mas você acha que ainda não te representa?

Boneca/Boneca: “Não...”. (56:16)

Sem pensar nos objetos que estão aqui... tem alguma outra coisa que vem na sua cabeça que você acha que te representaria?

Boneca/Boneca: “Eu não sei... acho que não tem nada assim... por que eu sempre fui aquela pessoa que sempre brinquei de tudo... eu sempre fui de jogar bola, de correr na rua, de jogar stop... essas coisas... mas eu nunca tive assim uma coisa... não consigo pensar em um objeto que poderia ser...”.

Você acha que as nossas experiências aqui fizeram você pensar em coisas sobre você? Sobre os colegas? Sobre o jogo?

Boneca/Boneca: “Assim... eu continuo com a mesma impressão que eu tina das meninas... não mudou muita coisa... eu só tive um convívio maior aqui na sala tal... mas não mudou assim... tipo... eu posso não conversa com todas, mas eu nunca tive algum pensamento negativo... algum assim. Pra mim não fez diferença no meu modo de pensar sobre elas”.

Você acha que essas experiências fizeram você pensar mais coisas sobre os jogos?

Boneca/Boneca: “Não mudou muito pensamento que eu tinha... fazia tempo que eu não jogava e quando foi o primeiro jogo lá... esconde-esconde... eu brinquei sei lá... como quando eu brincava antigamente. Lógico que agora... eu tô gorda!!! (risos do grupo)... mais cansada... tipo... cansei bastante, mas também me diverti... e jogar me fez lembrar meu tempo de infância... Tipo, meu pensamento foi o mesmo de sempre... Eu penso que... eu gosto de fazer as coisas e se é pra fazer tem que fazer bem feito. Mesmo que não ganhar... eu tento dar o meu melhor... principalmente jogando com essas coisas ai... jogo... eu sempre tento fazer o meu melhor...”. (59:00)

E quando a gente conversa sobre todas essas coisas que a gente viu nos jogos, faz você olhar pro jogo de uma forma diferente?

Boneca/Boneca: “Antes jogava mais por jogar... por que tava brincando... agora muda... é perceber que você tem que ter estratégia, que você tem que pensar mais no grupo e nas coisas... por que antes era eu por mim e só... tentar ganhar e só. Agora... não... ficou diferente... você começa a pensar mais...”.

Você acha que antes não tinha estratégia ou tinha mas vocês não pensavam sobre ela?

Boneca/Boneca: “Tinha... mas a gente não pensava sobre ela... agora porque você fica perguntando, perguntando a gente começa a pensar no que tá fazendo...”.

Bolinha de Bets/Caneta, será que a gente poderia falar um pouquinho mais... não precisamos falar de nada pessoal... mas você poderia falar por que escolheu a caneta hoje?

Bolinha de Bets/Caneta: “Ah... mais por escrever mesmo... desenhar...”.

Você acha que as oficinas fizeram você pensar um pouco mais sobre você?

Bolinha de Bets/Caneta: “Ah... eu sou bem vergonhosa pra falar... eu acho que o fato de você ficar perguntando, perguntando, perguntando é bom... por mais que as vezes a gente fica meio assim... mas é bom que ajuda a gente a pensar.”

Uno/Uno: “Às vezes a gente vem... mas a prof vai perguntar tudo de novo, mais uma vez... tudo de novo... aiii...”.

Boneca/Boneca: “Ai a gente não sabe o que falar e ai você vai perguntando e a gente vai pensando...”.

Teve alguma coisa que você queria ter falado, mas não falou e depois pensou: nossa se eu tivesse falado seria legal...

Bolinha de Bets/Caneta: “eu não lembro... eu acho que teve, mas eu não lembro...”.

Por mais que você tivesse vergonha de falar, você acha que as oficinas te ajudaram a pensar...

Bolinha de Bets/Caneta: “Eu sempre fui muito competitiva, por mais que eu tivesse só brincando... por aís que fosse só por si... eu sempre queria ganhar... No esconde-esconde mesmo... eu ficava brava... se eu tivesse que contar de novo... Se eu contasse uma vez de boa, mas seu eu contasse de novo e de novo e de novo eu já ficava estressada... por que eu fico muito estressada. E jogar eu acho que é bom que desestressa. Minha mãe sempre fala que praticar esporte ou alguma coisa assim é bom que desestressa. Eu não tinha percebido... realmente aqui quando a gente começou a brincar mesmo... distraiu mesmo”.

Cada colega foi falando um pouco sobre a sua relação com o seu objeto... você acha que te ajudou a pensar sobre você?

Bolinha de Bets/Caneta: “Um pouco... por que igual no dia do queima... eu na escola quando eu jogava queima se alguém já fizesse alguma coisa eu já me estressava e falava. Aqui não... você tem mais paciência... cada um sabe o que tá fazendo...”.

Foi legal pra você participar?

Bolinha de Bets/Caneta: “Me fez voltar para a infância...”.

Pensando a formação profissional vocês acham que as oficinas que a gente fez aqui contribuiu com a formação de vocês, enquanto pessoas e enquanto profissionais? Em relação às experiências com os jogos e a formação profissional...

Registro na folha...

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F149r Faeti, Pâmela Vicentini
Representações de si, jogo e experiência :
deslocamentos das identidades na formação docente /
Pâmela Vicentini Faeti. - Maringá, 2017.
153 f. : il. color.

Orientadora: Prof.a Dr.a Geiva Carolina Calsa.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Educação. 2. Jogos. 3. Estudos culturais. 4.
Representações. 5. Subjetividade. 6. Formação
docente. I. Calsa, Geiva Carolina, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.12