



Jogo, ludicidade e presença na Pedagogia do Teatro e da Dança

Gilberto Icle¹

Rossana Perdomini Della Costa²

Silvia da Silva Lopes³

Resumo: Este texto discute as relações entre jogo, ludicidade e presença. Toma exemplos de utilização de jogos e as formas como eles se desdobram em estados lúdicos do corpo no ensino de teatro e no ensino de dança. Discute as contribuições da Antropologia Teatral para pensar as relações com a presença. Explora as possibilidades de contribuição que o campo das Artes Cênicas, a partir de sua experiência com a ludicidade e a presença, pode legar ao universo de saberes da Educação.

Palavras-chave: educação; teatro; dança; educação pelo jogo; ludicidade.

Play, playfulness and presence in Theatre and Dance Pedagogy

Abstract: The following article discusses the relationship between play, playfulness and presence. It argues about the use and forms of play used as tool for theatre and dance teaching to create a space of experimentation of body. It explores the contributions of Theatre Anthropology to think the problem of scenic presence, as well the possibilities for the field of education.

Keywords: education; theatre; dance; education via play; playfulness

Há muito, desde Schiller e Rousseau, o jogo, o lúdico, o prazer desinteressado da brincadeira tem fornecido subsídios para pensar a educação no seu âmbito e estatuto de prática social capaz de fazer construir no outro os saberes e conhecimentos constituídos pela humanidade, além das novidades singulares. A ideia de que o prazer *ajuda a educar*, ou ainda, conduz o comportamento para criar um ambiente e as condições propícias para o ensinar e o aprender, constitui o cerne de muitas teorizações, práticas e propostas educativas.

Contudo, uma compreensão funcionalista tem margeado a presença do jogo na educação. Ela o circunscreve como atividade, mais do que como emergência e experiência de ação. O jogo não está apenas num conjunto de regras executadas ou cumpridas pelos seus participantes, mas na dimensão lúdica, na ludicidade que as ações humanas podem desenvolver. Muitas atividades podem ser lúdicas, inúmeras relações podem ser pensadas com a leveza da ludicidade. Esse aspecto, o da ludicidade, é a contribuição singular que as artes do espetáculo vivo e, mais especificamente, as pedago-

gias do teatro e da dança podem oferecer como contribuição ao campo da Educação.

A partir disso, vamos pensar – e convocar o leitor a este esforço – o jogo, não apenas como uma atividade, mas na experiência da ludicidade, ou seja, como emergência de um estado, como efeito de uma ação, como experiência coletiva de prazer desinteressado.

Para o ensino das artes cênicas esse tem sido, com efeito, um tema caro. A ludicidade está no âmago da própria linguagem do teatro e da dança, pois o prazer da ação, da representação e do movimento engendra a própria eficiência do espetáculo. Da mesma forma, o prazer de quem assiste ao espetáculo é tido como deleite estético. Contudo, o que se circunscreve aqui como ludicidade não está apenas no prazer do ator/bailarino, tampouco no deleite do público, mas na relação singular que a comunicação extracotidiana das artes do espetáculo implica. Assim, a ideia de ludicidade está dada na mão dupla da comunicação espetacular, tanto para o praticante, atuante, quanto para o receptor, público.

É preciso, portanto, ter prazer em fazer para suscitar prazer em quem assiste o que é feito com prazer. A questão colocada, assim, é

¹ Gilberto Icle é ator e diretor de teatro. Graduado em teatro, mestre e doutor em Educação pela UFRGS. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Coordenador do GETEPE-Grupo de estudos em educação, teatro e performance. Autor de livros como *Teatro e construção de conhecimento*, pela Ed. Mercado Aberto; *O ator como xamã*, pela Editora Perspectiva; e, *Pedagogia Teatral como cuidado de si*, no prelo, pela Editora Hucitec.

² Rossana Perdomini Della Costa é atriz e professora de teatro. Graduada em teatro e mestre em Educação pela UFRGS. É professora no curso de graduação em pedagogia na área de Ensino da arte do IPA-RS.

³ Silvia da Silva Lopes é bailarina e coreógrafa. Graduada em Educação Física pelo IPA, especialista em Fisiologia do Movimento pela Universidade Veiga de Almeida e Mestre em Educação pela UFRGS. É professora no curso de graduação em dança da UFRGS/FUNDARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação Interdisciplinaridade e Educação da UFRGS/FUNDARTE (CNPq).

ICLE, Gilberto; COSTA, Rossana Perdomini Della; LOPES, Silvia da Silva. Jogo, ludicidade e presença na Pedagogia do Teatro e da Dança. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. ano 9, nº 17, p. 36 - 41.

como pensar a ludicidade, no seu estatuto de *produtora de presença* na ação pedagógica, na sala de aula de teatro e de dança, na sua ligação com a produção de um corpo vivo, interessante e que se torna irresistível ao olhar do espectador. Essa dimensão, esse pensar a ludicidade pode, finalmente, contribuir para se pensar a ação pedagógica não apenas como um procedimento do ponto de vista do professor, mas como uma relação emergente e produtiva de presença.

A Antropologia Teatral haverá de ter alguma contribuição nesse campo, por isso vamos nos esforçar em mostrar as ligações entre jogo, ludicidade, presença e ação pedagógica em teatro e dança. Tais ligações podem, eventualmente, se desdobrar para se pensar a ação pedagógica no campo da Educação para além do circunscrito âmbito das artes cênicas, mas em tantos domínios quanto a educação costuma ter como prática.

Jogo e ludicidade no ensino de teatro

É infindável a necessidade de reflexão acerca da relação existente entre jogo e a construção da cena teatral. Afinal, é nessa relação que reside a característica criativa do processo que se associa diretamente com a Pedagogia Teatral e a escolha, de uma ou outra direção, acabam por resultar em trajetórias completamente diferentes. A validação do jogo como uma atividade propulsora da construção da atividade cênica é fundamental para evitar a visão cristalizada de teatro como a montagem de *uma pecinha* para datas festivas e firmar a importância do processo pedagógico no teatro. Mas se o jogo é de suma importância na articulação dos saberes teatrais é porque ele engendra – como instrumento e natureza – a ludicidade, ou seja, um campo de práticas suspenso da banalidade cotidiana.

Tal suspensão se concretiza em diferentes modalidades de exercícios, mas se configura num modo de presença específico, que vai além do próprio jogo. É nessa perspectiva que estamos propondo pensar a ideia de jogo, ou seja, como meio, pelo qual os sujeitos acessam a experiência viva e presente da ludicidade. Maria Lúcia Pupo (2006) evidencia duas modalidades de jogos: o jogo teatral e o jogo dramático.

O conceito de jogo teatral relaciona-se ao sistema de jogos criados por Viola Spolin no qual há a necessidade de um acordo grupal. Os jogadores, assim, se dividem alternadamente entre os que assistem e os que jogam. Aqueles que jogam envolvem-se com questões pertinentes à estrutura dramática, utilizando um dos três focos a seguir como mola propulsora para o jogo: o *quê* (ação), *quem* (personagem) e *onde* (lugar). A participação do professor é ativa desde a instrução inicial, no auxílio do enriquecimento do jogo e ao conduzir a avaliação sobre o que foi apresentado. Para Spolin, as regras devem ser bem definidas para possibilitar a clareza da comunicação e o entendimento entre o que se faz e o que é visto e/ou percebido pela parte do grupo que observa. Segundo Pupo, Spolin foi visivelmente influenciada por Stanislavski

e, pelo que chamou de *fisicalização*, propõe que o teatro seja uma atividade lúdica e formadora, promovendo a sua significação por intermédio do cuidado com a realidade da cena e ampliando a percepção do outro e do ambiente.

A designação jogo dramático apresenta ambiguidades. Segundo Pupo, essas ambiguidades são provenientes de duas perspectivas, uma anglo-saxã e outra francesa, por intermédio das quais se define a natureza da dramatização.

Na perspectiva anglo-saxã, apresenta-se o *dramatic play* que a autora define como “a brincadeira espontânea infantil que ocorre independente de intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir como se e pela transformação constante (PUPO, 2006, p.221)”. Aqui o jogo dramático se refere ao jogo de faz-de-conta, no qual, como já nos explicou Piaget, a criança imita o mundo que a cerca, ocorrendo o desenvolvimento da função simbólica. O que impera é a fantasia sem a necessidade da formalização da linguagem teatral. Essa perspectiva foi difundida pelos pedagogos Peter Slade e Herbert Read como o ideal do ensino artístico embasado na livre expressão. Assim, apresenta-se duas acepções para o termo jogo dramático: uma que refere-se a uma atividade inerente a todos os seres humanos e outra que veicula-se a uma situação pedagógica na qual o professor mescla-se ao jogo, chamando a atenção para os detalhes da dramatização, propondo situações fictícias e distribuindo papéis, estimulando a situação lúdica.

Na perspectiva francesa, o termo jogo dramático (*jeu dramatique*) é de autoria de Léon Chancerel, que é influenciado por Jacques Copeau e Charles Dullin. Copeau traz a ideia de que o ator é o centro do processo de renovação do teatro, instaurando uma pedagogia do ator; o trabalho de Dullin tinha também como objetivo a busca de um método que conduzisse à sinceridade do ator. Contrapondo as regras formais e consagradas do teatro, o jogo dramático é entendido como um trabalho de grupo que desenvolve a expressão pessoal dos participantes que jogam na improvisação. Um dos autores que se destacam nessa modalidade é Jean-Pierre Ryngaert, que também propõe a separação entre quem joga e quem assiste. Nesse sentido, há uma correlação entre a definição francesa e a expressão jogo teatral, além do que, dentro da improvisação, ambas consideram as regras indispensáveis para a teatralização.

Pupo, que não considera nenhuma das modalidades de jogo descritas acima como modelos acabados, diz ainda que o ponto comum entre elas (e aqui nos aproximamos também da perspectiva da Antropologia Teatral sobre os jogos) é que não existe um pré-requisito (como talento) para jogar. A atividade é essencialmente coletiva e lúdica, mesmo quando há uma parte que assiste em alternância com a que joga. Nos jogos teatrais as situações surgem em função da solução cênica, ou seja, do *como* se lida com os focos: o que, quem e onde.

Mas há ainda outro tipo de jogo que permeia esse processo e que se faz presente nas aulas de teatro, às

vezes sob o nome de aquecimento, ou como um exercício preparatório para chegar ao jogo teatral. São os jogos tradicionais, de salão, de regras, que prescindem da fábula, mas que possuem na sua organização interna, elementos fundamentais que devem ser desenvolvidos para o enriquecimento do jogo teatral. É sobre esse tipo de jogo que nos debruçaremos a seguir com o olhar da Antropologia Teatral.

A Antropologia Teatral pode ser considerada como um conjunto de *bons conselhos* para atingir a eficiência da presença cênica e volta-se especialmente para o trabalho do artista cênico. Para isso, Eugenio Barba (1993) lista alguns princípios que exemplificam esse processo. A ideia de Barba parte do pressuposto de que existem duas dimensões diferentes e complementares entre o estado de estar em cena e o estado de não estar – denominado extracotidiano e cotidiano, respectivamente. O estado cotidiano é aquele com o qual o corpo se manifesta agindo e se movimentando nas tarefas diárias. O estado extracotidiano é aquele que interessa ao teatro por requerer uma suspensão parcial e temporária das regras cotidianas, uma tensão corporal diferenciada que implica no comprometimento de todo o corpo, modificando sua tonicidade. Sendo assim, salvaguardando as devidas dimensões, estabeleceremos agora uma correspondência entre esse estado corporal que se evidencia nos jogos de aquecimento e a Pedagogia do Ator, denominada de *Treinamento*, pela Antropologia Teatral.

O treinamento, na Antropologia Teatral, configura-se em um processo demorado que tem por objetivo tanto a preparação física quanto desenvolvimento do ator. Barba explica que o ator seria como uma criança aprendendo a se movimentar e, pela repetição dos movimentos, seria possível testar a sua própria habilidade. Como o corpo do ator é produto de uma cultura, ou seja, é um corpo colonizado e conhece apenas as possibilidades para as quais foi educado, o treinamento funciona como uma nova forma de cultura na busca por outras possibilidades. É, portanto, pelo treinamento que o ator descobre e trabalha a sua “eloqüência física” (BARBA, 1995, p.245).

Treinamento, nesse contexto, significa, então, não um disciplinamento que adequa o corpo às normas vigentes, mas, antes o contrário, uma cisão com o estabelecido. O Treinamento visa ao rompimento, à renovação, à fissura. Trata-se de se autoimpor condições suficientes para se conhecer novas possibilidades corporais, possibilidades não experimentadas no cotidiano. É a partir da experiência lúdica que esse Treinamento se efetiva, não somente no uso de jogos, mas na experimentação dos estados corporais que esses jogos engendram, ou seja, na experiência presente da ludicidade.

O ator treina, mas o resultado desse treinamento pertence somente a ele. O próprio Barba comenta que o treinamento, por si só, não garante o resultado artístico, mas, por outro lado, fornece ao ator um conhecimento único por intermédio da coerência de sua intenção de fazer teatro e de seu comprometimento com isso, forjando em si um *corpo decidido*. Para explicar o que é um corpo de-

cidido Barba utiliza o exemplo de um duelo de filmes de *western*, no qual o mais veloz ao disparar era o *cowboy* que já estava decidido. O tempo que o outro levava para atirar era, na realidade, o tempo que despendia para decidir atirar e que podia lhe custar a vida. Um exemplo divertido, mas que fornece uma visualização desse conhecimento do ator oriundo do treinamento: a segurança em agir por saber ser capaz de fazê-lo.

Ao buscar relacionar a ideia de *corpo decidido* para o universo de jogos de aquecimento em sala de aula, percebe-se que é a ludicidade, o encantamento, o brilho no olho e o engajamento de todo o corpo, que exemplifica o estado *extracotidiano* do qual nos fala Barba. A essa disposição interna e externa para a atividade, aliada à absorção ao momento presente, chamamos aqui de *estado de jogo*. Quando um professor de teatro lança mão de algum exercício desse tipo, um dos seus objetivos é trazer o foco dos alunos para a aula de teatro, para o momento presente, despertando e possibilitando a criação desse estado de jogo.

No entanto, esse jogo também possui objetivos outros, que alimentam o despertar do estado de jogo e, portanto, possuem o mesmo grau de relevância para o desenvolvimento da aula de teatro. Isso se relaciona ao que Schechner (1985) diz sobre as funções do treinamento do ator. Uma das funções citadas pelo autor é a formação e fortalecimento do grupo. O mesmo se aplica aos jogos considerados de aquecimento, uma vez que possuem regras de uma organização tal que ocupa, de uma ou outra maneira, todos os componentes de um grupo. Por ser o teatro uma atividade coletiva que lida com a frágil natureza do processo criativo, é fundamental que o relacionamento com os colegas seja catalisador dessa atividade. Certamente não é a solução de todos os conflitos que fazem parte do comportamento humano, contudo, possibilita uma visão diferenciada entre individualidade e coletividade.

Schechner também se refere ao treinamento como um auxílio para o ator interpretar uma variedade de textos de muitos períodos, para que o ator esteja hábil a transmitir o texto da representação, caracterizando um processo total de comunicação e para que o ator adquira autoexpressão ou consiga “trazer o íntimo para fora” (1995, p.229). Nesse sentido, outro objetivo do jogo de aquecimento é preparar os alunos para a atividade cênica com uma dificuldade específica, relacionada com o jogo teatral.

Acontece algumas vezes, durante uma aula de teatro, que o jogo de aquecimento pode despertar o *estado de jogo*, porém, quando inicia o jogo teatral em que uma parte do grupo atua e a outra assiste, esse estado se perde. A reação dos alunos a partir da preocupação de estarem sendo observados ou fazerem *tudo conforme o combinado e/ou o certo* resulta na perda do engajamento corporal, do brilho no olho ou do *estado de jogo* em cena. A Antropologia Teatral descreve essa problemática ao dizer que

é necessário trabalhar na ponte que une as margens físicas e mentais do rio do processo criativo. O relacionamento entre estas duas margens não apenas tem a ver com uma polaridade que é parte de todo indivíduo no momento que atua, compõe ou cria. Também une duas polaridades mais largas, especificamente teatrais: a polaridade entre o ator e o diretor, e a subsequente polaridade entre o ator e o espectador (BARBA, 1995, p.55).

Pensar a qualidade mágica do jogo dramático, a estruturação do jogo teatral alicerçada nos jogos de aquecimento aponta caminhos possíveis para as aulas de teatro. O olhar da Antropologia Teatral reitera a importância do jogo e de seu caráter lúdico, pois a presença é experiência da totalidade do ator e a ludicidade é a dimensão de sua existência; de qualquer forma, ao mesmo tempo, o ator dilata as dimensões das suas possibilidades quando coloca o treinamento como essencial tanto para o preparo físico e o desenvolvimento do trabalho corporal, quanto para o crescimento pessoal – ao adquirir o que Savarese (BARBA, 1995, p.250) chama de “inteligência física”, usada em prol do processo criativo coletivo que a atividade teatral propicia: *o corpo decidido*.

Jogo e ludicidade no ensino da dança

Temos, inicialmente, duas ideias de jogo para a dança: a primeira como recurso pedagógico para desenvolver elementos específicos da dança como, por exemplo, ritmo, memória, coordenação motora, foco, dinâmica. Esses jogos têm um caráter lúdico, mas com objetivos bastante específicos. A segunda ideia de jogo diz respeito ao direcionamento da improvisação para a criação e/ou treinamento em dança. Trata-se de duas possibilidades de jogo como estratégia para o ensino da dança, a fim de que os alunos/bailarinos cheguem à presença cênica.

O jogo é muito usado na Educação Física a partir da recreação, psicomotricidade e esportes, para desenvolver aspectos motores, afetivos, cognitivos e/ou habilidades diretamente ligadas aos esportes específicos. Muitos desses jogos podem ser também usados em aulas de dança, desde que o professor tenha muito claro os objetivos a serem alcançados. Nesse caso não correrá o risco de se desviar das questões da dança. Jogos tais como o *meia-meia-lua-um-dois-três* desenvolvem objetivos como, atenção, flexibilidade, precisão e tônus; *escravos-de-jó*, por sua vez, é um jogo que pode desenvolver ritmo e coordenação motora, isso porque demanda muita atenção e precisão para que o jogo ganhe fluência.

Noutra perspectiva, temos a noção de jogo fusionada ao que Marques (2003, p. 139-154) classifica como “dança criativa”, “dança educativa”, “dança educação”, “expressão corporal”, “dança expressiva”, ou até “método Laban”. Segundo ela, todos esses termos são utilizados para designar o trabalho de dança para crianças. A prática da dança é, portanto, trabalhada a partir de uma proposta lúdica, introduzida por intermédio de jogos ou improvisações com regras traçadas em função de objetivos específicos. Marques (2003, p. 141) afirma que Rudolf Laban usou o termo “dança educativa” para divulgar seu trabalho na Inglaterra, na primeira metade do século XX, que surgiu em “[...] contraposição à técnica rígida, mecânica

e imposta de fora para dentro de que se apropriava o ensino do balé clássico na época” (MARQUES, 2003, p. 141). Ela também lembra de Margaret H'Doubler, nos Estados Unidos, que, na mesma época de Laban, propôs práticas pedagógicas que não “invadissem” a criança, ou, dito de outro modo, que possibilitassem o desenvolvimento natural. Para esses autores “[...] a expressão através da atividade corporal espontânea é tão natural na criança quanto respirar” (H'DOUBLER *Apud* MARQUES, 2003, p.145). Marques (2003) enfatiza, ainda, a necessidade e o cuidado que esses professores tinham para que suas aulas não fossem ministradas da mesma maneira que o “ensino tradicional da dança”. Ela atribui essa necessidade ao fato de que a maioria dos professores, nessa época, restringia as práticas em sala de aula à dança e a seu universo, isolando os conteúdos – e os alunos – e os reduzindo ao centro do processo ensino-atividade. Ela sugere, então, que o professor de dança trabalhe em suas aulas questões relacionadas às famílias e à sociedade de nossas crianças.

“Tanto o discurso de H'Doubler quanto o de Laban estão profundamente enraizados na filosofia da dança moderna do início do século: os ideais de expressão interior e emoção humana são entendidos como os princípios edificantes da criação artística” (MARQUES, 2003, p. 144). Segundo ela, a busca da autonomia do sujeito criador e a imaginação são comuns à dança moderna e à dança criativa e, a partir disso, pode-se sugerir que o ensino da dança possa se dar com o auxílio metodológico de jogos.

Embora, no decorrer do século XX, os *modernos* tenham estabelecido princípios para a técnica da dança moderna, essa sempre teve como característica a inovação, pois os *modernos* buscaram romper padrões. Foi através de movimentos inovadores para a época que os *modernos* estabeleceram seus princípios. Estimular o aluno a criar parece ser fundamental, ao mesmo tempo em que desprende, tira o caráter rígido do tecnicismo. A dança moderna tem regras, mas não necessariamente códigos, o que amplia a possibilidade da criação.

Deve haver, com efeito, alguns princípios nos quais se baseiam as regras da dança moderna. Baril afirma que os bailarinos da primeira geração da dança moderna queriam “expressar intensamente com o seu corpo” (1987, p.13). Bourcier (2001), por exemplo, escreve sobre as ideias do francês François Delsarte que influenciaram diretamente a dança moderna: todo o corpo é mobilizado para a expressão, principalmente o tronco. Todos os dançarinos modernos de todas as tendências consideram o tronco a fonte e o motor do gesto – ponto de partida do movimento; a expressão é obtida pela contração e pelo relaxamento dos músculos. Para Delsarte, todos os sentimentos têm sua própria tradução corporal. O gesto os reforça e, por sua vez, eles reforçam o gesto (BOURCIER, 2001, p. 245).

A expressividade parece ser uma preocupação essencial da dança moderna e uma característica despertada na criança pelo jogo. Mas a dança é uma arte e

como arte se concretiza ao ser levada ao público. Quando um iniciante se apresenta em uma coreografia sente-se importante e isso pode lhe propiciar autoestima, porém, é comum o nervosismo e a preocupação de ter *dançado bem*. Mas o que é *dançar bem*? Dançar bem será esticar o pé? Acertar a sequência? Manter a postura? Ser expressivo? Ser capaz de manter a atenção do espectador?

Tanto a expressividade quanto a preocupação em captar a atenção do público, segundo Barba (1993), dizem respeito à presença cênica. Referindo-se a ela, à presença cênica, Barba fala de eficácia. Ele diz que “pensar na sua presença cênica como energia pode sugerir ao ator a idéia de que sua eficácia depende do quanto possa forçar o espaço do teatro e os sentidos de quem o observa” (BARBA, 1993, p. 78). E para ser eficaz o que é preciso ter? Como mobilizar todo o corpo para a expressão? Como adquirir a presença cênica?

É difícil alguém brincar superficialmente ao jogar, para que o jogo funcione, é preciso estar atento, concentrado, entregue ao jogo. Atenção, concentração e entrega serão características de alguém eficaz, expressivo, de alguém que seja capaz de atrair a atenção do público? Schulmann afirma que “[...] o ‘professor-orientador’ favorece a emergência das potencialidades e a tomada de consciência pela criança dos elementos que ela põe em jogo, a fim de reforçar sua capacidade de se apropriar de sua experiência” (1998, p. 104). Em outras palavras, pela prática consciente nas aulas, as questões técnicas, desenvolvidas por intermédio do jogo, poderão se tornar bem mais articuladas na execução de uma coreografia. Poderão ser também criadas com a colaboração dos alunos. Schulmann sublinha, além do mais, o fato de estar sendo facilitada a capacidade da criança de interpretar e de dar sentido ao que ela executa, desenvolvendo assim suas habilidades físicas, emocionais, cognitivas e simbólicas. A esse desdobramento do jogo, em um estado capaz de *contaminar* a ação como um todo, chamamos ludicidade.

Podemos pensar no jogo para o ensino da dança, assim como pensou Stanislavski (1997), na acrobacia, para o ensino do teatro: ele não pretendeu se utilizar das acrobacias em cena, mas afirmou que as habilidades desenvolvidas na sua prática são muito úteis para aprimorar o trabalho do ator. Escreveu que a acrobacia ajuda a desenvolver a qualidade das decisões. Ele explica que a possibilidade de vacilar ao fazer um salto mortal botaria sua vida em risco, isso significa dizer que a indecisão não serve para a cena. Para ele, é necessário entregar-se como se fosse lançar-se na água gelada ou atravessar um rio a nado. Ele descreve outros objetivos que a acrobacia poderá atingir no trabalho do ator: agilidade, eficiência física, eficiência na cena, ao levantar-se, ao girar e correr e em uma variedade de movimentos rápidos e difíceis (STANISLAVSKI, 1997, p.36-37).

Aquilo que a acrobacia pode fazer em prol de um corpo mais decidido para o ator, o jogo poderia realizar em prol da ludicidade, ou seja, capacidade de experimentar o prazer na própria experiência da ação presente.

Schulmann, de forma semelhante, diz que “[...]

não há um único modo de pensar sobre aprendizagem do movimento da dança” (1998, 108-109), assim, a dança é movimento e está em movimento. É necessário que estejamos permanentemente (re)pensando nossas práticas. A autora afirma sabiamente que “os limites que o adulto põe à sua imaginação são frequentemente os limites da experiência da criança” (SCHULMANN, 1998, p.111). O jogo e seus desdobramentos em estados lúdicos, na experiência corporal presente do prazer, estaria na base do aprendizado e da execução da dança, o que implica dizer que não se aprende – ou se ensina – apenas movimentos, mas “na realidade ‘aprender a aprender’ é essencial para todos. É condição para dominar o próprio saber técnico e não ser dominado por ele” (BARBA, 1993, p.24).

Do jogo à ludicidade de presença: para pensar a educação

Pensar a educação a partir da contribuição das artes cênicas implica discutir dois conceitos chaves dessas áreas, ou seja, presença e ludicidade. As duas posições e/ou contribuições que aportamos neste texto – a do ensino da dança e do teatro -, trazem em si a possibilidade de fratura entre o que chamamos jogo e o que chamamos ludicidade. Entretanto, é provável que um foco mais importante se circunscreva na possibilidade de mediar o conceito de ludicidade – não mais apenas como jogo – mas como experiência da presença.

A presença física de alguém, para além da representação, mas associada a ela, implica já numa experiência social, na qual os sujeitos se reconhecem e se relacionam. Estar presente, nessa acepção, significa estar com o Outro. A presença, portanto, como ato primeiro de comunicação, aduz à necessidade humana do toque. Não necessariamente o toque físico, o sentido do tato, mas a modificação do Outro pelo nosso próprio corpo. Gumbrecht (2004) reivindica uma *cultura da presença*, para além ou em equilíbrio a uma *cultura do significado*. A modernidade tornou, segundo ele, hierarquicamente positiva a *cultura do significado* como legitimação do conhecimento no Ocidente. No entanto, as artes do corpo resguardam ainda a possibilidade de contato, a possibilidade da experiência à margem do significado. A presença, assim, seria o engendramento e a experiência do corpo e no corpo.

Tal exploração orientada para o campo da Educação implica dizer que a dimensão da ludicidade e sua capacidade, sua experiência, oriunda da prática do jogo, amplia o espectro de possibilidades de operação poética que a educação é capaz de realizar. Trata-se de pensar o conhecimento para além do marco da razão pura e instrumental, mas pensá-lo a partir do próprio corpo e de sua presença física aqui, agora.

Tal contribuição não seria um desafio para a educação? Como tomar o jogo como campo de emergência da ludicidade? Como fazer com que essa ludicidade, na dimensão de sua presença viva, constitua relações entre os sujeitos? Como fazer da presença instrumento e natureza da experiência significativa da educação?

Referências:

- BARBA, Eugenio. **La canoa di carta**. Trattato di Antropogia Teatrale. 1. ed. Bologna: Mulino, 1993. 264 p.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. 1. ed. São Paulo/Campinas: Hucitec/UNICAMP, 1995. 272 p.
- BARIL, Jacques. **La danza moderna**. 1. ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1987. 448 p.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 339 p.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Production of Presence**. What meaning cannot convey. 1.ed. Stanford: Stanford University Press, 2004. 179 p.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 128 p.
- PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para Desembaraçar os fios. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), UFRGS/FACED v. 30, n.2, jul/dez 2006, p. 217-228.
- SCHECHNER, Richard. **Between theater and anthropology**. 1.ed. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1985. 342 p.
- SHULMANN, Nathalie. Da prática do jogo ao domínio do gesto. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (org). **Lições de Dança** 1. 2. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. 440 p.
- STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo del actor sobre si mismo**. 1. ed. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1997. 454 p.