

O jogo nos exercícios de desenho (notas sobre um contrato oculto)¹

Philip Cabau

Arquitecto, é Professor Adjunto da ESAD.CR - Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha, IPL. Doutorado na área do desenho, é autor de vários livros sobre desenho, nomeadamente *Design pelo Desenho* (Ed. Lidel/FCA) e *O Dispositivo Desenho* (Edições ESAD.CR), tendo publicado diversos textos à volta do tema, particularmente sobre as questões associadas ao ensino do desenho no contexto das artes plásticas e do design. Paralelamente ao percurso docente e ensaístico foi autor de diversos projectos de arquitectura, cenografia, desenho de exposições e mobiliário.

cabau@ipleiria.pt

Sans doute (...) le dessin est représenté, ressenti et expérimenté comme une compulsion, comme l'effet d'un élan irrésistible. Valéry peut écrire qu'il constitue «peut-être la plus forte tentation de l'esprit» et nombre de vies de peintres montrent une compulsion précoce et souvent (...) à griffonner, esquisser, tracer, croquer ou silhouetter.

Jean-Luc Nancy

From its very beginnings drawing practice bases itself upon the idea of play. Leaning on a brief genealogy of the concept of game/play within the field of the social sciences, this paper tries to point out some of the issues that the concept of game arouses on learning to draw in a fine arts environment.

Estratégias para pensar a noção de jogo

As primeiras tentativas para pensar a noção de jogo na caracterização e compreensão de um contexto cultural remontam já aos finais do século XVIII, nomeadamente a Schiller². Contudo, só um século mais tarde se verificará uma investigação mais profunda da ideia de jogo. Karl Groos, também alemão, psicólogo, analisa as manifestações do jogo no espaço animal, numa obra denominada *Die Spiele der Tiere* (de 1896), e, dois anos mais tarde, de novo no contexto humano, em *Die Spiele der Menschen*. Estas são, contudo, ainda abordagens centradas no carácter instintivo do jogo, mais do que na sua componente intelectual e simbólica. Tal como tinha sucedido com Schiller, a presença da noção de *alegria* como alicerce do jogo constitui um ponto fundamental da sua abordagem. Esta

característica é identificada com o facto do jogo, enquanto acção, poder ser, a qualquer momento, descontinuada – constituindo assim uma actividade livre, pura, sem passado nem futuro. A questão da descontinuidade está também no centro da leitura do filósofo francês Alain sobre o jogo, em 1920. Segundo este autor, *“On appelle jeu une activité sans suite, c’est-à-dire telle que la suite est séparée du commencement et suppose qu’on l’efface”*³. O começo de um jogo está, segundo Alain, separado do seu prolongamento. Para o jogo em curso, o momento do início do jogo é irrelevante, ou cessa mesmo de existir à medida que este prossegue, não havendo realmente continuidade ou encadeamento entre *partidas*. Se temos que voltar ao seu princípio, então aquela acção não é um jogo. É neste sentido que o jogo possui, para Alain, fundações estruturalmente emocionais, assumindo um lugar que configura uma oposição ao real. Segundo o autor, o jogo é, até certo ponto, uma actividade escapista: *“La passion du jeu correspond à l’émotion d’espérance, qui illumine d’abord toutes nos entreprises, mais est bientôt écrasé par les travaux réels. Le jeu offre un moyen d’échapper aux travaux réels, en ressuscitant aussi souvent qu’on veut une espérance toute neuve, et une crainte dont on est maître”*⁴ (Alain 1989/1958, 1066). Todavia, esta paixão do jogo não é construída sobre a fraqueza⁵; pelo contrário, ela implica, de um modo oblíquo, coragem e dignidade: *“C’est pourquoi cette passion a quelque chose de noble ; elle donne les plaisirs de la volonté sans l’épreuve du travail et sans les déceptions des entreprises réelles. C’est pourquoi aussi cette passion est redoutable aux âmes fières”*⁶ (Alain 1989/1958, 1066).

Esta concepção assenta numa oposição entre o trabalho (ancorado no real) e o jogo (que produz um universo alternativo a esse real) e atravessa uma grande parte das posteriores abordagens sobre o tema. Em Alain, no entanto, a oposição configura uma diferenciação subtil. Num texto posterior, de 1934, onde o autor aborda o papel do jogo no interior da aprendizagem infantil, são identificadas as principais características que distinguem o trabalho do jogo. Para o trabalho, aquilo que constitui o testemunho palpável da acção é a coisa e o seu resultado. A sua natureza é, precisamente, a continuidade. Já para o jogo, mesmo para o próprio jogador, em pleno acto, o resultado – o efeito – é irrelevante⁷. O jogo não continua nada, mas recomeça sempre. No jogo *“(…) aucun object n’est plus ce qu’il est; l’action peuple le monde d’objects invisibles. L’invisible est presque tout dans les jeux. Et tous les jeux diffèrent profondément du travail par ceci que l’effet résultant est tout à fait négligé, même dans les jeux de balle, où l’action change quelque chose. On joue toutes les fois que l’action est le témoin principal du monde ; on travaille, au contraire, lorsque c’est la chose qui est prise comme seul témoin valable de l’action, le sillon est tracé, on le retrouvera demain ; on le continuera. Le jeu ne continue rien ; il recommence”*⁸.

Na segunda metade do Século XX, o antropólogo Gregory Bateson, num dos famosos *Metadiálogos*⁹, que o autor descreve como tratando-se de

conversas sobre assuntos problemáticos com a sua filha¹⁰, quando confrontado com uma pergunta desta sobre se aquelas conversas eram realmente sérias, responde: *"Then it seems to be up to me to make clear what I mean by the game idea. I know that I am serious - whatever that means - about the things that we talk about. We talk about ideas. And I know that I play with the ideas in order to understand them and fit them together. It's 'play' in the same sense that a small child 'plays' with blocks. And a child with building blocks is mostly very serious about his 'play' "*¹¹. Para Bateson, como veremos adiante, a ideia de jogo¹² é indissociável daquelas de linguagem e de comunicação. Neste sentido, o jogo é comunicação e a comunicação, jogo. A ideia de jogo está presente em todas as actividades intelectuais, influenciando as nossas escolhas quotidianas.

Conforme observa Jacques Hermann - num texto recente que analisa a relação do jogo com a razão - o jogo é *"(...) à la fois rapport, passage, échange, transfert et ce qui est rapporté, passé, échangé, transféré"*¹³. Neste sentido, não só é impossível circunscrever o jogo enquanto actividade específica, como não se pode defini-lo como uma apreensão singular do real - uma vez que o jogo é sobretudo uma natureza, a nossa própria natureza. E uma vez que *"(...) la nature de la culture est d'être jouée. La réalité naturelle-culturelle est ludique. Aucune transcendance n'en fixe le sens. Elle est à la fois assemblage, construction, choix, sélection, prévision ... et hasard. Elle ne copie rien, n'imité rien. Rien ne lui est antérieur, postérieur, extérieur. La réalité ne se rattache donc ni à un sens premier (tragique), ni à un sens dernier (utopique). Son jeu consiste à coordonner nature et culture, et à les disloquer"*¹⁴ (Hermann 2007). Segundo este autor, no jogo *"Tout se forme et se déforme, s'ouvre et se ferme au jeu. Le jeu manifeste la tension et la torsion de l'espace dans le temps. Spirale, dont les différents plans-moments ne se laissent pas isoler. Distincts, ils communiquent sans qu'on puisse leur attribuer à chacun des limites qui leur seraient propres. La communication est jeu diachronique-synchronique s'exprimant à travers, et malgré, le malentendu qui la forme et la déforme. (...) Le jeu implique (et explique) le hors-jeu. La loi, le hors-la-loi"*¹⁵ (Hermann 2007). Em suma, no espectro mais alargado da produção dos dispositivos culturais as próprias leis são, também elas, inventadas, determinando-se desta forma os limites que separam um *dentro* de um *fora* - delimitando, por esta via, o seu próprio universo simbólico.

Um dos primeiros trabalhos teóricos a trabalhar de forma sistemática a importância do jogo foi a obra *Homo Ludens*, do historiador e linguista holandês Johan Huizinga, em 1938. Neste texto o autor centra-se numa característica fundamental do jogo: a sua natureza competitiva. Para Huizinga, o jogo pode definir-se como sendo uma acção livre, que é percebida como sendo fictícia e posicionada no exterior da vida quotidiana - sendo, porém, capaz de absorver totalmente o jogador. É portanto uma acção desprovida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade (apesar de poder mobilizar, como

ocorre no desporto profissional, amplos recursos e logísticas) e realizada em contextos de tempo e espaço definidos explicitamente, que ocorrem segundo regras precisas e envolvem, preferencialmente, um colectivo: “Geralmente os jogos só atingem a plenitude no momento em que suscitam uma cúmplice ressonância. Mesmo quando os jogadores podem, sem que daí advenha inconveniente, entregar-se às suas práticas, afastados uns dos outros, os jogos depressa se tornam pretexto para concursos ou espectáculos (...) Têm necessidade de presenças activas e aderentes. E é verdade que nenhuma categoria de jogos escapa a esta lei”¹⁶.

Das diversas tentativas de organização taxonómica do jogo, foi Roger Caillois, crítico literário e ensaísta francês, num texto que se tornou também ele uma referência fundamental para os estudos sobre o jogo¹⁷, que levou mais longe esta via analítica. Este autor classifica os jogos em quatro categorias básicas (*agôn*: competição; *alea*: sorte; *mimicry*: simulacro; e *ilinx*: vertigem). Estas quatro categorias estão, por sua vez, sujeitas a uma outra grelha que sujeita a classificação anterior a uma gradação que vai do *ludus* (o jogo regrado) à *paideia* (o jogo espontâneo). Caillois define assim o jogo como sendo, essencialmente, uma actividade livre, à prática da qual o jogador não pode ser coagido. O jogo não pode, portanto, perder a sua natureza essencial: a de um entretenimento, apelativo e alegre, separado do real e circunscrito dentro de limites espaciais e/ou temporais previamente fixados. É neste sentido, pelo facto de criar o seu próprio espaço, que o seu desenlace é incerto e não pode ser determinado antecipadamente.

Tanto na definição de jogo em Huizinga como em Caillois, o território do jogo configura uma orla situada entre o peso do *real*, sujeito aos instintos, e a suspensão do sagrado. Assim, para estes autores, só escapamos ao jogo ora por baixo (a vida prática, com as suas realidades) ora por cima (a perfeição do divino), com todas as consequências morais a que esta formulação obriga. Apesar da distância que, conceptualmente, separa as duas abordagens, ambos os autores concordam na oposição entre a prática do *jogo* (lúdica e imaginária) e a acção *séria* (inscrita no espaço real) – remetendo assim para uma série de outras oposições, como a de gratuidade/utilidade, imaginário/real, inconsequencialidade/feito real etc. Segundo este ponto de vista, as actividades humanas, estariam inscritas num modo dual: por um lado, o sonho, a gratuidade, a inconsequência, o *fair play*, etc. e, por outro lado, a consciencialização, o sentido do real, etc.

Numa abordagem consideravelmente distinta das anteriores (e que cruza conceitos oriundos da psicologia com dados científicos da área da matemática), Anatol Rapoport, no seu livro *Lutas, Jogos e Debates* (na edição brasileira da Editora da Universidade de Brasília, 61)¹⁸, analisou a teoria do jogo aplicada à questão dos conflitos humanos, identificando três modos ou áreas distintas de procedimentos do conflito: a luta, o jogo e o debate. Ainda que em todos eles possamos identificar a figura do adversário, o conflito assume, todavia,

contornos distintos em cada um deles, conforme a origem e o contexto da formulação: *“Aparentemente numa luta o adversário é principalmente um estorvo. Não deveria existir mas, por alguma razão, está ali. Precisa ser eliminado, desaparecer ou perder o seu tamanho ou importância. O objectivo de uma luta é fazer mal, destruir, subjugar ou fazer desaparecer o adversário. Já no jogo (e no debate, evidentemente) não é assim. No jogo, o adversário é essencial. Com efeito, para quem participa do jogo com seriedade e dedicação, o adversário forte é mais valioso do que um oponente fraco.”* De certa forma, portanto, os adversários de um jogo cooperam: *“Em primeiro lugar cooperam no sentido de seguir absolutamente e sem reservas as regras do jogo. Segundo, cooperam ‘dando o melhor de si’, isto é, apresentando ao outro o maior desafio possível. É o desafio que faz o jogo valer a pena”¹⁹.*

Podemos assim, no âmbito da nossa leitura, efectuar, no que refere à natureza do jogo, uma síntese das abordagens dos quatro autores referidos atrás: a) o jogo é essencialmente descontínuo - organiza-se em blocos de experimentação afins mas sempre autónomos; b) o jogo está centrado no processo - tornando-se, no decurso da acção, irrelevante o dispositivo que o iniciou; c) o jogo ocorre - e constrói-se - numa dimensão exterior (paralela) à realidade; d) o jogo possui uma natureza competitiva; e) o jogo não tem qualquer utilidade fora dos parâmetros que ele mesmo inventa; f) o jogo decorre segundo regras determinadas de antemão; g) o jogo implica uma voluntária participação do jogador; h) o desenlace do jogo não pode ser determinado antecipadamente; i) o jogo é uma figura de conflito mas onde, ao contrário da luta, o adversário é imprescindível.

As crianças brincam e jogam e à medida que os anos passam aprendem a conhecer as fronteiras entre o que é jogo e o que já não o é. Exactamente como acontece com as mascotes, gatos, cães ou outros mamíferos com que brincámos na nossa infância. Ali é bem evidente o quanto essas brincadeiras constituem cenários de simulação (de problemas), laboratórios onde são fabricadas e testadas as competências necessárias para a sua subsequente sobrevivência, já na idade adulta. São brincadeiras com regras. Quando os cachorros se perseguem, mordendo-se, sabem que o intuito não é magoar. É um jogo. As crias, nas suas brincadeiras, configuram um dos fundamentos do jogo: o facto de ocorrer, naquela acção, a consciência que se habita uma dobra do real. Quando as progenitoras de certos mamíferos brincam com os filhos fingindo, por exemplo, complexas sequências de movimentos de caça e perseguição, também elas distinguem a situação real da simulação. Fazem-no com um outro propósito que não o de caçar, mas colaborando assim no processo instrucional das crias. Mal estes crescem, o comportamento da mãe altera-se, essa dobra comportamental torna-se supérflua²⁰ (constituindo uma espécie de meta-instrumentalidade da linguagem no processo comunicacional do animal). Já Karl Groos via no jogo dos animais uma alegre preparação para os desafios cruciais da vida adulta. Para este autor, o jogo constituía a

própria razão da juventude: “Os animais não jogam por serem jovens, são jovens porque devem jogar”²¹. Esta natureza do jogo (“Isto é um jogo”) tinha sido já, como vimos atrás, identificada por Huizinga quando o caracterizou como inscrito numa instância que é, de algum modo, exterior ao real. É no entanto Gregory Bateson, no universo do jogo humano, que introduz uma nova questão: “*But this leads us to recognition of a more complex form of play; the game which is constructed not upon the premise “This is play” but rather around the question “Is this play?”*”²². Com efeito, este ponto fundamental para entender a presença da dimensão do jogo nos exercícios de desenho – e seus enunciados – encontramos-lo precisamente na formulação que este autor desenvolve no seu ensaio *A Theory of Play and Phantasy*, de 1954, inserido na sua obra *Steps to an Ecology of Mind*. Bateson analisa aí o papel do jogo na linguagem, definindo, na formulação que os jogadores fazem da ideia de jogo, a consciência da existência de uma dobra na significação da linguagem que a remete para uma dimensão que está para além da denotação. O enunciado *Isto é um jogo!* implica, desde logo, uma operação metalinguística que introduz aquilo que o autor chama de ruptura entre o mapa e o território²³, remetendo o enunciado para uma dimensão ritual. À natureza do jogo que deverá estar presente no enunciado do exercício de desenho não basta a consciência do enunciado e dos exercícios como propostas de jogo. É simultaneamente necessário introduzir aquilo que Bateson define como a pergunta: *Será isto jogo?* A diferença é enorme e resulta de uma operação que ocorre apenas na dimensão humana do jogo. Enquanto a primeira – *Isto é um jogo!* – avança com uma mera aceitação contratual dos termos do exercício²⁴, a aceitação de um desafio, de um repto, sem continuidade para além da sua própria formulação e conseqüente resposta (tal como referia Alain, o jogo não continua nada, apenas recomeça), a segunda – *Será isto um jogo?* – implica um compromisso efectivo. É este compromisso que permite que o exercício seja incorporado criticamente, desenvolvido de modo a inseri-lo num contexto de aprendizagem mais vasto e que – questão crucial para uma experiência pedagógica na área artística – possa servir propósitos de responsabilização autoral. Ou seja, que o aluno possa elaborar o seu próprio registo adequado à articulação entre aquilo que o enunciado apresenta – do ponto de vista do proponente (a estratégia de ensino que serve) – e os seus próprios interesses pessoais, assumindo no processo a responsabilização dessas escolhas; e obtendo, neste processo, uma efectiva experiência pedagógica.

O sentido pedagógico do enunciado de um exercício de desenho só pode ser alcançado quando ele se torna, na sua experimentação, simultaneamente jogo e trabalho, aceitação e dúvida. Enquanto trabalho, ele é parte integrante da consciência da aprendizagem. Enquanto jogo, ele é o próprio motor da renovação que permite sustentar esse trabalho. Para que serve então aqui o jogo? O jogo serve, sobretudo, para pensar as razões da sua prática, implementando o seu desempenho pedagógico, nivelando o pensar do desenho

com o pensar pelo desenho. De certo modo, tal como ocorre na inscrição em epígrafe, também nos exercícios de desenho processo e produto são equivalentes. Acedendo a esta dimensão, o jogo será trabalho e o trabalho, jogo. Como referiu Schiller, em 1794, "(...) o homem só joga quando é homem (...) e só é verdadeiramente homem quando joga"²⁵.

O problema da relação entre jogo e jogador

Pensar os exercícios de desenho a partir da noção de jogo é, assim, uma operação fundamental para compreender a sua natureza e o modo como estes dispositivos funcionam e sustentam as práticas da aprendizagem do desenho²⁶. Conscientes que estamos de que os exercícios de desenho não esgotam a sua complexidade e as suas funções pedagógicas nesta componente de jogo, continuaremos todavia, para efeitos de clarificação desta relação, a explorar esta proximidade entre o exercício e o jogo.

Um texto fundamental sobre a noção de jogo, particularmente no interior do contexto da produção artística e do pensamento da arte, é o texto *Play as the clue to ontological explanation*, de Hans-Georg Gadamer, de 1960, inserido na sua obra *Wahrheit und Methode*²⁷. O conceito de jogo ocupa um lugar central no pensamento deste filósofo e providencia uma base para o entendimento da experiência artística - e do conhecimento em geral²⁸. Tentaremos apresentar adiante a leitura que o autor faz da noção de jogo, que nos parece essencial para o pensamento da natureza dos exercício de desenho, particularmente no modo como são ali formuladas as entidades do *jogo* e do *jogador* - bem como o posicionamento relativo de uma em relação à outra - na acção de jogar. A noção de jogo em Gadamer distingue-se significativamente daquelas usadas pelos filósofos - nomeadamente Emmanuel Kant²⁹ - que o antecederam. Enquanto que Kant centra a experiência do jogo no sujeito, considerando o jogo um meio através da qual o sujeito, instigador do jogo e das suas dinâmicas se expressa livremente, H.-G. Gadamer coloca a questão de modo quase diametralmente oposto, refutando aquilo que ele chama de *subjectificação* do processo do jogo. Este autor centra a sua análise na própria ocorrência do jogo, invertendo as relações entre jogador e jogo e atribuindo a este último o papel de sujeito. Consequentemente, o jogador torna-se ele mesmo o objecto e não o sujeito do jogo. Para Gadamer o jogo é independente da consciência do jogador - possuindo assim a sua própria essência: "(...) *play is not to be understood as something a person does. As far as language is concerned, the actual subject of play is obviously not the subjectivity of an individual who, among other activities, also plays but is instead the play itself.*"³⁰ (Gadamer 2002/1960, 104). Para o autor, o papel do jogador é secundário ou, mais exactamente, ele desempenha o papel de um catalisador, de um agente que impulsiona o próprio jogo. A expressão *subjectiva* é transposta do sujeito que joga para o próprio jogo (isto significa que Gadamer distingue entre o jogo e a atitude do jogador, sendo o jogador o elemento mais frágil

na determinação do conceito de jogo)³¹. A razão pela qual o sujeito verdadeiro do jogo não é o jogador mas o próprio jogo, reside no facto de, para o primeiro, *jogar* corresponder a ser *jogado*: "(...) a general characteristic of the nature of play that is reflected in playing: all playing is a being-played" (Gadamer 2002/1960, 106). Tal como o jogo "(...) holds the player in its spell, draws him into play, and keeps him there, is the game itself" (Gadamer 2002/1960, 106), também no desenho, por analogia, é a experimentação do enunciado aquilo que suporta o exercício. Por outras palavras, como diz Gadamer: "Whoever 'tries' is in fact the one who is tried"³² (Gadamer 2002/1960, 106).

Naturalmente, como ocorre com um exercício de desenho, todo o jogo apresenta ao jogador uma tarefa³³. Contudo, nem o jogo nem o exercício pedagógico são apenas uma mera soma de tarefas. Neste último caso, como as crianças bem o sabem, as tarefas contidas num exercício não são entidades exógenas à ideia de jogo, mas podem configurar interessantes desafios que integram o próprio jogo: "Even in the case of games in which one tries to perform tasks that one has set oneself, there is a risk that they will not "work," "succeed," or "succeed again," which is the attraction of the game"³⁴ (Gadamer 2002/1960, 106). Até porque, como refere o autor, o fascínio de um jogo reside precisamente no facto deste *dominar* os jogadores: "The attraction of a game, the fascination it exerts, consists precisely in the fact that the game masters the players"³⁵ (Gadamer 2002/1960, 106).

Gadamer não considera o jogador e as suas intenções, ou a sua vontade recreativa como factores fundamentais para o sucesso do jogo. Segundo ele, a questão principal reside na seriedade do próprio jogo; uma seriedade que pode ser alcançada na intencionalidade do próprio jogador - "The mode of being of play does not allow the player to behave towards play as if it were an object"³⁶ (Gadamer 2002/1960, 108). No pensamento de Gadamer sobre o jogo, a noção de seriedade é particularmente relevante: o jogo tem uma relação complexa com aquilo que é considerado sério. Se, por um lado, um jogo jamais pode ser realmente sério (em si mesmo), por outro, essa seriedade do jogo não ocorre até ao instante em que o jogo é tratado como não sendo sério. Assim, como frisa Gadamer, "Play fulfils its purpose only if the player loses himself in his play"³⁷ (Gadamer 2002/1960, 103). A atitude do jogador debate-se sempre com a seriedade do próprio jogo, que só pode ser atingida através da não-seriedade do jogo. Aqui reside uma qualidade importante do fascínio do jogo: ele não pode nunca ser considerado estritamente como objecto, como exterioridade, uma vez que perderia imediatamente a sua própria seriedade e propósito - o que levaria a uma implosão da sua própria estrutura. Do mesmo modo, o jogador não pode nunca estar totalmente consciente do carácter sério do jogo. Essa atitude tornar-se-ia numa inconsistência performativa. Pode por isso dizer-se que, para o jogador, o jogo não é levado a sério e essa é a razão pela qual ele o joga. Gadamer nota que "We can try to define the concept of play from this point of view. What is merely play is not

*serious. Play has a special relation to what is serious*³⁸ (Gadamer 2002/1960, 103). Esta complexa relação com a seriedade constitui, segundo Gadamer, a própria essência do jogo, o seu "modo de ser": *"The player himself knows that play is only play and that it exists in a world determined by the seriousness of purposes. But he does not know this in such a way that, as a player, he actually intends this relation to seriousness. Play fulfills its purpose only if the player loses himself in play."*³⁹ (Gadamer 2002/1960, 103). Este perder-se no jogo (ou no exercício do desenho) é fundamental para o seu sucesso uma vez que *"Seriousness is not merely something that calls us away from play; rather, seriousness in playing is necessary to make the play wholly play"*⁴⁰ (Gadamer 2002/1960, 103). Alguém que não leve o jogo a sério é um *desmancha prazeres*⁴¹. E, tal como a natureza do jogo não admite que o jogador se comporte, perante este, como se ele fosse um mero objecto (e o jogador o seu sujeito), também na prática do desenho, o aluno sabe bem que é efectivamente a experimentação o que sustenta o enunciado do exercício. Contudo, na prática, a questão é mais complexa pois, como frisa Gadamer, ele *"(...) does not know what exactly he "knows" in knowing that"*⁴² (Gadamer 2002/1960, 104).

Os jogos convencionais não possuem uma dinâmica imanente que torne possível, ao jogador, quebrar as regras. No caso do xadrez, por exemplo, podemos concluir que certo tipo de actividades poderiam ser consideradas como rupturas, mesmo se, formalmente, não quebrem as regras estritas do jogo. Quando tentamos encontrar soluções que o adversário desconheça (ou não consiga antever), ou se encontrarmos combinações que sejam novas para ele a tal ponto que ganhem vantagem, então teremos deslocado o jogo para uma *zona cinzenta* e tratamos o jogo de modo a podermos fugir das suas regras restritivas - mesmo que, momentos depois, nos conformemos às regras originais e passemos a inscrever a nossa acção dentro dos seus limites previamente definidos. Este procedimento, ou cadeia de procedimentos, constitui a própria prática da realização de um exercício de desenho. Como insiste Gadamer, tomar parte num jogo, mesmo que seja apenas para nos divertirmos - ou precisamente porque nos estamos a divertir - é o que nos permite ver as coisas representadas como elas efectivamente são. É aqui, num momento crucial deste processo, que *"The player experiences the game as a reality that surpasses him"*⁴³ (Gadamer 2002/1960, 108). É isto que torna a leitura deste autor tão oportuna para o assunto do exercício de desenho: o facto do seu conceito de jogo cumprir um objectivo que está muito além da gratificação imediata do acto de jogar. Através dele, jogo, acedemos, ainda que de modo fugaz, a uma representação real das coisas". Este efeito de realidade ocorre porque o jogo promove a instauração de um procedimento a que Gadamer chama de uma *"transformation into structure"* (Gadamer 2002/1960, 110). O jogo passa de um estado de *energia*, uma actividade, a *ergon*, um trabalho. Como conclui o autor (referindo-se ao jogo no contexto do espectáculo dramático), o prazer (a alegria) do jogo é a alegria do conhecimento: *"the joy of knowledge"* (Gadamer 2002/1960, 112).

Nos exercícios de desenho podemos identificar um procedimento análogo. Como referimos atrás, muitos são os enunciados (rudimentares na sua formulação) que não permitem essa dinâmica. Contudo, sempre que ela se verifica, revela ter uma inusitada relevância pedagógica; não apenas para a compreensão, por parte do aluno, dos conteúdos tratados no exercício do desenho, mas também para a sua própria experiência do pensamento do desenho.

As práticas do jogo no ensino das artes plásticas

A verdade é que no ensino das artes plásticas os exercícios têm mau nome. Para além do problema estar geralmente relacionado com estratégias pedagógicas cuja implementação se encontra desajustada do meio onde esses exercícios são apresentados⁴⁴, o repúdio face aos exercícios está ancorado noutros argumentos. Os argumentos dos alunos assumem, na sua forma geral, três figuras distintas:

a) “Os enunciado chegam-lhes de fora, são impostos a partir de um exterior”... que já não toleram (porque pouco ou nada têm a ver com os seus novos interesses). No espaço pedagógico da arte o tom *obrigatório* do exercício convocou sempre resistência. Para além do mais a dominante prescritiva que caracteriza os exercícios que geralmente os alunos conheceram está nos antípodas da liberdade que um estudante de um curso superior de artes persegue e deseja. Essa *exterioridade* do exercício foi sempre, no ensino da arte, um problema. Contudo, na nossa época, essa reacção sofreu um agravamento. Sendo ela caracterizada por uma constante negociação e por uma evidente crise de autoridade, esta dimensão é agravada. Onde pode então o jogo ajudar? O jogador torna-se, ele mesmo, parte do jogo, sendo essa uma das características que o definem como procedimento cultural. Neste sentido, a inserção da ideia de jogo numa dimensão pedagógica nas artes pode implementar, no aluno, a invenção de dispositivos cujas funções se poderão revelar cruciais para o seu trabalho posterior enquanto artista plástico.

b) “Os exercícios são aborrecidos”. Esta leitura tem geralmente origem no facto de os exercícios que conhecem serem desprovidos de uma dimensão lúdica (elemento associado, como constatámos atrás, à própria ideia de jogo) no enunciado do exercício revelando, para o bem e para o mal, uma inadequação ao contexto cultural que define a nossa contemporaneidade (e, conseqüentemente, à formação prévia do aluno). Não podemos simplesmente ignorar o espaço que as denominadas indústrias lúdicas hoje ocupam no quotidiano das novas gerações – e na manipulação das actividades privadas e colectivas, através das sofisticadas técnicas de *gaming*. A indisponibilidade do aluno assenta, frequentemente, no facto de o enunciado do exercício não ser integralmente inteligível. Mas a verdade é que nunca o poderia ser, uma vez que a sua razão primeira é exactamente essa: alterar, pela prática (pelo exercício), a própria percepção, proporcionar um espaço experimental

que permita (re)formar o entendimento do assunto em questão. Por outras palavras, é preciso realizar o exercício para assim acedermos ao assunto da aprendizagem que o enunciado serve e encerra. Neste sentido, equacionar, conscientemente, a noção de jogo na concepção do enunciado pode servir para fazer fluir o processo do seu desenvolvimento até ao momento em que este possa adquirir outra dimensão, mais autónoma, onde o carácter lúdico adquire, à medida que o exercício prossegue, uma importância secundária.

c) “Os exercícios não se compreendem”. Este é o argumento mais explícito (e também técnico), pois a falta de inteligibilidade resulta geralmente de uma configuração deficitária do enunciado do exercício enquanto ferramenta instrucional, ou seja: de falta de clareza. Um jogo (ou, mais precisamente, um certo tipo de jogo) define-se por regras que se configuram como condição *sine qua non* para a própria existência da acção. É neste sentido que uma estrutura de enunciação que se apresenta associada à presença do *jogo* tem mais possibilidades de ser compreendida.

O artista, para desenvolvimento dos assuntos que virão, na sua vida profissional e autoral, a constituir-se como problemas, como obra, move-se num espaço que é, em mais do que um aspecto, vizinho deste espaço de jogo que abordámos acima. É neste sentido que a noção de jogo, tal como ela é abordada pelos autores mencionados acima, nos parece fundamental para entender o contexto pedagógico das artes plásticas e, particularmente, o âmbito do ensino do desenho. Se continuamos a achar que o estudante actual concebe o universo do jogo, nomeadamente as suas experiências no espaço dos jogos digitais, como tratando-se de uma problemática periférica ou secundária... e se consideramos os *exercícios escolares* como entidades estritamente associadas às tarefas obrigatórias, estaremos pouco aptos para compreender quais os processos verdadeiramente implicados na aprendizagem artística - ou, pior, quais os dispositivos da atenção que são hoje convocados na criação artística.

Notas

¹ Uma primeira versão deste texto, foi apresentada em contexto pedagógico em Fevereiro de 2011. O facto merece ser mencionado, pois a referida versão articulava-se estreitamente com um outro texto que trabalhou a problemática da noção de jogo aplicada directamente aos exercícios de desenho (que constituiu o posfácio do livro *Design pelo Desenho – exercícios, jogos, problemas e simulações*. 2001. Lisboa Lidel/FCA)

² Friedrich Von Schiller, poeta, escritor e filósofo alemão (1759 -1805).

³ “*Chamamos jogo a uma actividade descontínua, ou seja, uma actividade na qual a sua continuação é desligada do seu início, que deverá ser ignorado.*” Alain. 1989 (1958). *Les arts et les dieux*. Paris: Gallimard, 1066. (Définitions: JEU). A versão portuguesa das citações, quando inseridas em nota de rodapé sem referência da edição portuguesa, são da responsabilidade do autor do texto.

⁴ *“A paixão pelo jogo corresponde àquela esperança que dá alento aos nossos projectos, mas que cedo é derrotada pelas condições que definem o real. O jogo proporciona um meio para escapar a essas condições, permitindo, tantas vezes quanto quisermos, ressuscitar uma nova esperança, e uma inquietação na qual somos soberanos.”*

⁵ Qualidades estas que estão, ao contrário do que alegam as posturas defensoras do jogo enquanto uma ferramenta pedagógica relevante estritamente para a educação infantil, particularmente adequadas à ideia de uma experimentação consciente dos seus compromissos – e criadoras de linhas de continuidade no contexto de um trabalho autoral.

⁶ *“E é por isto que esta paixão (pelo jogo) tem algo de nobre; ela permite aceder aos prazeres da vontade – desprovidos dos sabores do real. É por isto também que esta paixão constitui uma ameaça nos espíritos ousados.”*

⁷ E, se bem que se verifique uma maior incidência desta característica para o contexto infantil, ela está também presente nos jogos dos adultos – onde, no contexto contemporâneo, como os desportos profissionais, são tanto jogo como trabalho.

⁸ *“No jogo (...) nenhum objecto é já o que é; a acção enche o mundo de objectos invisíveis. Nos jogos, o invisível é quase tudo. E todos os jogos diferem profundamente do trabalho pelo facto de que o que dele resulta é negligenciável, mesmo no jogo da bola, onde a acção altera sempre alguma coisa. Jogamos sempre que a acção é o testemunho principal do mundo; trabalhamos, pelo contrário, sempre que é a própria coisa que é tomada como o testemunho singular validador da acção, o caminho está traçado, iremos reencontrá-lo amanhã, continuá-lo. O jogo nada continua; ele recomeça.”* Alain. 1989 (1958). *Les arts et les dieux*. Paris: Gallimard, 1118. (*Mythologie enfantine*: 1934)

⁹ In *“Metalogues: About games and being serious”*. Bateson, Gregory. 2000 (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University Of Chicago Press, 14-20.

¹⁰ Mary Catherine Bateson, antropóloga nascida em 1939 e então com cerca de 11 anos - uma vez que a 1ª edição do primeiro dos *“Metalogue”* data de 1951.

¹¹ *“Então parece-me que me compete tornar claro ao que é que eu chamo a ideia do jogo. Eu sei que falo a sério – seja o que for que isso queira dizer – a respeito das coisas de que falamos. Falamos de ideias. E sei que brinco com as ideias para as perceber e para as encaixar umas nas outras. É uma brincadeira no mesmo sentido de uma brincadeira de uma criança com construções de blocos. É uma criança a brincar com construções de blocos leva muito a sério a sua brincadeira.”* in Bateson, Gregory. 1989. *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva, 32.

¹² Em inglês, as nuances que separam os termos *Play* e *game* não são exactamente as mesmas que se verificam nas línguas latinas.

¹³ *“(...) simultaneamente relação, ligação, troca, transferência – sendo também aquilo que foi relacionado, ligado, relacionado, transferido.”* Ehrmann, Jacques. 2007. *Jeu et rationalité*. Paris : Encyclopédie Universalis

¹⁴ *“(...) é da própria natureza da cultura o ser jogada. A realidade natural-cultural é lúdica. Nenhuma transcendência lhe fixa o significado. Ela é, simultaneamente, assemblage, construção, escolha, selecção, previsão... e acaso. Ela nada copia, nada imita. Nada a precede, nada lhe é posterior, exterior. A realidade não está, portanto, associada nem a um sentido primeiro (trágico), nem a um sentido último (utópico). O seu jogo consiste em coordenar natureza e cultura, e a decompô-las.”*

¹⁵ *“No jogo tudo se forma e se deforma, tudo se abre e se encerra. O jogo manifesta a tensão, e a torsão, do espaço no tempo. Uma espiral, na qual*

os diferentes planos-momento não se deixam isolar. (...) A comunicação é o jogo diacrónico-sincrónico que se manifesta obliquamente e que, por outro lado, a enforma e a deforma. (...) O jogo implica (e explica) o fora-de-jogo. A lei, o fora-da-lei.”

¹⁶ Huizinga, Johan. 1996. *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.

¹⁷ Caillois, Roger. 1958. *Les Jeux et les Hommes : le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.

¹⁸ Anatol Rapoport. 1974. *Conflict in Man-made Environment*. London: Penguin Books.

¹⁹ Rapoport, Anatol. 1974. *Lutas, Jogos e Debates*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 4-5. A abordagem de Rapoport é relevante para a questão dos exercícios no ensino do desenho porque no contexto pedagógico, particularmente no espaço do ensino artístico, o aluno tende facilmente a confundir esta diversas figuras do oponente. A origem desta atitude podemos, em parte, imputá-la aos comportamentos e posturas que caracterizam a faixa etária dos alunos nos primeiros anos de um curso superior. Contudo, uma parte desta confusão resulta de uma formulação mal colocada sobre o lugar do enunciado no âmbito do *conflito* e que se traduz, conseqüentemente, numa relação problemática (e resistente) do aluno face às *regras* do enunciado.

²⁰ Esta disponibilidade do animal adulto ao momento do jogo não ocorre apenas sob condições de empatia e simpatia (por parte de um progenitor com a sua cria) mas em inúmeras situações onde as aves simulam estar feridas e incapazes de voar de modo a convencer os predadores que são presa fácil de modo a afastá-los dos seus ninhos, crias e ovos.

²¹ Este paradoxo de Groos é citado por Caillois, Roger. 1990. *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Cotovia, 189.

²² Gregory Bateson: “*A Theory of Play and Phantasy*”, de 1954, e integrado posteriormente no seu famoso livro: Bateson, Gregory. 2000 (1972). *Steps to*

an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. Chicago: University Of Chicago Press. Nota do autor: “This essay was read (by Jay Haley) at the A.P.A. Regional Research Conference in Mexico City, March 11, 1954. It is here reprinted from A.P.A. Psychiatric Research Reports, II, 1955, by permission of the American Psychiatric Association.”

²³ Bateson define aqui o desajuste na relação entre ‘mapa e território’ (ao nível da linguagem) no facto da mensagem não consistir, denotativamente, nos objectos que descreve, mas no facto dela ser, para o objecto, aquilo que o mapa é para o território. Para ilustrar esta distinção entre *mapa* e *território* nas operações da linguagem, o exemplo a que Bateson recorre para ilustrar este assunto é: “*A palavra gato não tem pelo nem arranha*”: (Bateson 2000/1972, 182).

²⁴ Vinculados pelo chapéu contratual mais alargado que remete para o processo pedagógico onde o aluno se encontra inserido

²⁵ Schiller, Friedrich. 1862. “*Lettres sur l’éducation esthétique de l’homme*”, Oeuvres VIII. Paris: Gallimard.

²⁶ Consideramos aqui, naturalmente, aqueles exercícios cuja complexidade se encontra além da apresentação rudimentar de questões técnicas da propedêutica da disciplina.

²⁷ Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo, é uma figura fundamental no desenvolvimento da hermenêutica contemporânea. A sua obra decisiva, denominada “*Verdade e Método*” (*Wahrheit und Methode*), foi editada em 1960. (Gadamer, Hans-Georg, Joel Weinsheimer, and Donald G. Marshall. 2005. *Truth And Method*. London: Continuum.)

²⁸ Para entendermos aquilo que Gadamer entende por *Jogo* é preciso considerar o duplo significado da palavra alemã *Spiel*, que pode ser à palavra jogo e jogar, não coincidindo, no entanto, absolutamente com nenhuma das duas. O termo possui entre nós a mesma dualidade; contudo, na

língua alemã a dimensão que este termo implica é distinta, nomeadamente na relação entre o singular e o plural do uso da palavra. Ela encontra-se de facto, mais próxima do seu sentido em francês (*Jeu*) do que do inglês que separa a palavra *Play* da palavra *Game*.

²⁹ É em “*A Fundamentação da Metafísica dos Costumes*”, obra datada de 1785, que Kant aborda pela primeira vez o conceito de Imperativo Moral (Lisboa: Edições 70).

³⁰ “*O jogo não deve ser entendido como uma coisa que alguém faz. No que diz respeito à linguagem, o verdadeiro objeto do jogo não é, evidentemente, a subjectividade de um individuo que, entre as demais actividades, também joga, mas, pelo contrário, o jogo ele mesmo.*”

³¹ Para Gadamer, o facto da noção de jogo se encontrar tão próxima das manifestações que observamos na natureza, ajuda-nos a corrigir metodologicamente as habituais abordagens do assunto. Segundo o autor, é erróneo afirmar que, por exemplo, os animais também jogam ou que observamos manifestações do jogo no movimento da luz ou das águas. O que é correcto é dizer que o homem também joga: “*His playing too is a natural process.*” (Gadamer 2002/1960, 104)

³² “*Aquele que ‘experimenta’ é, na realidade, o ‘experimentado.’*”

³³ “*Every game presents the man who plays it with a task. He cannot Thus the child gives itself a task in playing with a ball, and such tasks are playful ones because the purpose of the game is not really solving the task, but ordering and shaping the movement of the game itself.*” Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, pp. 105-106:

³⁴ “*Mesmo no caso de jogos nos quais o jogador tenta executar as tarefas que se colocou a si próprio, existe o risco de não ‘funcionar’, ‘resultar’, ou ‘resultar de novo’ - e nisso reside a atracção do jogo.*”

³⁵ “*A atracção de um jogo, o fascínio que suscita, consiste precisamente no facto de ser o jogo o mestre (dos jogadores).*”

³⁶ “*A natureza do jogo não permite ao*

jogador que este se comporte face ao jogo como se este fosse um objecto.”

³⁷ “*O jogo só cumpre o seu propósito quando o jogador se abandona, ele mesmo, no seu próprio jogo.*”

³⁸ “*Podemos tentar definir o conceito de jogo a partir desta perspectiva. O que for um mero jogo não pode ser considerado sério. O jogo possui uma relação singular com a seriedade.*”

³⁹ “*O próprio jogador sabe que jogo é apenas jogo e que este subsiste num mundo determinado pela seriedade dos seus propósitos. Mas isto ele não o sabe de uma maneira pela qual, enquanto jogador, ele estabelece essa relação com a seriedade. O jogo cumpre o seu objectivo apenas se o jogador se perde ele mesmo no jogo.*”

⁴⁰ “*O sério não é apenas algo que nos afasta do jogo; a seriedade é ali, muito pelo contrário, necessária para que um jogo seja plenamente jogo.*”

⁴¹ “*Someone who doesn’t take the game seriously is a spoilsport.*” No contexto pedagógico uma postura destas traduz-se não apenas numa disrupção individual na formação do aluno (com efeitos directos sobre o processo avaliativo) mas na própria dinâmica do grupo onde está inserido. (Gadamer 2002/1960, 103).

⁴² “*(...) não sabe o que realmente ‘sabe’ - quando sabe o que sabe.*”

⁴³ “*O jogador experiencia o jogo como uma realidade que o ultrapassa.*”

⁴⁴ Esta face do problema levar-nos-ia a outras questões, nomeadamente às características dos procedimentos que constituem a regra no ensino secundário e, particularmente, às articulações (inexistentes) entre este ciclo de estudos e o ensino superior.